

ISSN: 1668-7477

# Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación

*Año 2011*

*Volúmen  
7*

*Escuela de Becarios  
Secretaría de Investigación y Posgrado  
Facultad de Psicología  
Universidad Nacional de Mar del Plata*

Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de  
Investigación de la Facultad de Psicología  
de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Año 2010

Decano: Dr. Orlando Callo  
Vice-Decana: Lic. Alicia Zanghellini  
Secretaria de Investigación y Posgrado: Mg. María Cristina Belloch  
Secretario Académico: Lic. Alicia Zanguellini  
Secretario de Coordinación: Lic. Alejandra Ané  
Secretaria de Extensión y Transferencia: Lic. Hugo Martínez Álvarez  
Coordinadora de Escuela de Becarios: Dra. Patrica Weissmann

Escuela de Becarios  
Secretaría de Investigación y Posgrado  
Facultad de Psicología  
Universidad Nacional de Mar del Plata

Comité Editorial:  
Mg. María Laura Andrés  
Dra. Lorena Canet-Juric

Complejo Universitario - Funes 3250  
Cuerpo V - Nivel III - (7600) Mar del Plata  
Buenos Aires - Argentina  
Tel: (0223) 4752266 - e-mail: [psisecoo@mdp.edu.ar](mailto:psisecoo@mdp.edu.ar)  
URL: <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/>

Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El Anuario publica trabajos inéditos (proyectos de investigación, informes técnicos, revisiones teóricas y avances de proyectos) de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata o Becarios CONICET que tengan radicadas sus becas en esta institución. Su objetivo es constituir un espacio de presentación de estas investigaciones y un vehículo de divulgación del conocimiento producido por los becarios. Se publica desde el año 2005 y a partir del 2009 cuenta con Comité Editorial y paginación continua.

#### Normas de Publicación

En términos generales todo el trabajo debe seguir los lineamientos propuestos por el Manual de Publicación de la American Psychological Association -APA- en su versión en español. Los trabajos deberán ser elaborados en formato Word, tipología Times New Roman 12, interlineado sencillo. Tendrán una extensión máxima de 5.000 palabras, (incluyendo título, resumen, referencias, figuras, tablas, apéndices e ilustraciones) y estarán escritos con márgenes de 3 cm y sin numeración. En la primera página deberá ir el título del trabajo en español, seguido del nombre del autor y luego el título del trabajo, filiación institucional y tipo de beca. Deberá incluirse un resumen en todos los casos, incluyendo informes técnicos y proyectos de investigación (sólo en español y no ser superior a 200 palabras). No deberán figurar notas al pie de ningún tipo, exceptuando la dirección de correo electrónico y correspondencia postal al pie de la primera página y enlazada al nombre del autor. El Anuario sólo acepta trabajos de carácter individual producidos por los becarios, los directores y/o co-directores sólo pueden incluirse a continuación de la filiación institucional.

Las figuras y tablas se incluirán en el manuscrito. Deberán ser compuestas por los autores del modo definitivo como deseen que aparezcan en la publicación, estar numeradas correlativamente, indicándose su ubicación en el texto.

Las citas bibliográficas se realizarán de acuerdo con las normas del Manual de Publicación de la American Psychological Association -APA- en su versión en español. Toda cita que aparezca en el texto debe figurar en el apartado de referencias bibliográficas.

Los trabajos deberán ser enviados a: [canetjuric@mdp.edu.ar](mailto:canetjuric@mdp.edu.ar) y/o [mlandres@mdp.edu.ar](mailto:mlandres@mdp.edu.ar)

## ÍNDICE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Autor	Título	Página
Brandariz, R. A.	EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BREVE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO, DIRIGIDO A ADOLESCENTES CON CONSUMO DE RIESGO Y PREJUDICIAL DE ALCOHOL.	263-267
Biscarra, A.	CODEPENDENCIA: DEFINICIÓN TEÓRICA, VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO Y SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA Y EL LOCUS DE CONTROL	268-273
Canet-Juric, L.	MEMORIA DE TRABAJO Y PROCESOS DE INHIBICIÓN EN NIÑOS DE 6, 8 y 10 AÑOS DE EDAD	274-282
Castagnaro, A. C.	POSICIONAMIENTO SUBJETIVO, LA MORALIDAD Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO	283-288
Dematteis, M. B.	DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y RESILIENCIA: ESTUDIO COMPARATIVO EN ADULTOS DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA EXPUESTOS A SITUACIONES DE RIESGO PSICOSOCIAL.	289-294
Galarza, A. L.	ESTUDIO DE CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS Y EMOCIONALES RELACIONADAS CON RIESGO SUICIDA EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA	295-299
García Coni, A.	EL DESARROLLO DE LA FLEXIBILIDAD CONCEPTUAL EN TAREAS DE CATEGORIZACIÓN Y DE PRODUCCIÓN DE ATRIBUTOS EN NIÑOS DE 6 A 10 AÑOS DE EDAD	300-306
Giuliani, M. F.	RELACIONES ENTRE BIENESTAR PSICOLÓGICO, REGULACIÓN EMOCIONAL Y AFECTIVIDAD EN ADULTOS JÓVENES Y ADULTOS MAYORES DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA	307-312
Grill, S.	DIFERENCIAS INDIVIDUALES, CRECIMIENTO POSTRAUMÁTICO Y RESILIENCIA ANTE SITUACIONES TRAUMÁTICAS: EL CASO DE LOS EX COMBATIENTES DE MALVINAS	313-317
Montes, S.	DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y CORRELATOS PSICOLÓGICOS DE LOS ERRORES RELACIONADOS CON LA INATENCIÓN EN CONDUCTORES	318-323
Polizzi, L.	RELACIONES ENTRE LA RED DE APOYO SOCIAL, EL GÉNERO Y EL GRUPO DE EDAD DE ADULTOS MAYORES RESIDENTES EN LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA	324-329
Poó, F.	COMPORTAMIENTO EN LA CONDUCCIÓN, RASGOS DE PERSONALIDAD Y RIESGO EN EL TRÁNSITO	330-337
Sanchez Gallo, M. P.	ESTUDIO DE VARIABLES DE PERSONALIDAD RELACIONADAS CON LA AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO	338-342
Sirochinsky, A.	PROMOCIÓN DE VALORES A TRAVÉS DEL DEPORTE. EVALUACIÓN DE ACTITUDES DE JUEGO LIMPIO EN ENTRENADORES Y JUGADORES DE BÁSQUET –CATEGORÍAS INFANTILES Y CADETES- DE MAR DEL PLATA	343-347
Valle, V.	EXPERIENCIAS EMOCIONALES Y ERRORES DE ATENCIÓN DURANTE LA CONDUCCIÓN	348-352
Yerro Avincetto, M.	ATRIBUCIONES SITUACIONALES E INTRÍNECAS EN UNA TAREA DE PRODUCCIÓN DE RASGOS SEMÁNTICOS. DIFERENCIAS DE GÉNERO	353-356
Moya, L.	ESTUDIO COMPARADO DE LA FORMACIÓN BÁSICA EN PSICOLOGÍA EN CARRERAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NACIONALES	357-362
Visca, J. E.	ACCESO Y USO DE LA INFORMACIÓN CIENTÍFICA EN ESTUDIANTES AVANZADOS DE CARRERAS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS DE LA UNMP. ESTUDIO COMPARATIVO.	363-367

## INDÍCE DE INFORMES DE INVESTIGACIÓN

Autor	Título	Página
Andrés, M. L.	APPRAISAL PRIMARIO Y APPRAISAL SECUNDARIO: INTEGRACIÓN CONCEPTUAL DEL PROCESO DE EMOCIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL.	368-377
Cingolani, J.	COGNICIÓN Y EMOCIÓN EN ADOLESCENTES: BASES PARA UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CENTRADA EN LA SALUD	378-382
Comesaña, A.	EVALUACIÓN DE LA MEMORIA SEMÁNTICA EN PACIENTES CON DEMENCIA TIPO ALZHEIMER. APORTES DEL MÉTODO DISTSEM	383-390
Fasciglione, P.	INTERVENCIÓN PSICOSOCIALES PARA EL ASMA BRONQUIAL	391-396
Festorazzi, V.	EL APEGO EN LA ADOLESCENCIA	397-401
Manzo, G.	COMPETENCIAS AUTOPERCIBIDAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DEL CICLO PROFESIONAL EN UNMDP	402-413
Sabatini, M. B.	APORTES PARA LA COMPRESIÓN DE LOS ASPECTOS POSITIVOS EN LA VEJEZ	414-423
Silva Peralta, Y.	EL LIDERAZGO DEL VOLUNTARIO: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	424-428
Vivas, L.	DIFERENCIAS EN EL ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES CONCEPTUALES DE ACUERDO A LA LATERALIDAD DE LA LESIÓN CEREBRAL	429-439

# PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

## EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BREVE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO, DIRIGIDO A ADOLESCENTES CON CONSUMO DE RIESGO Y PREJUDICIAL DE ALCOHOL

Romina Brandariz\*

Directora: Dra. Mariana Cremonte  
Co-directora: Dr. Gustavo Fernández Acevedo

Becaria de investigación – Categoría Iniciación  
Grupo de Investigación: Sustancias psicoactivas y lesiones por causa externa  
Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

Los adolescentes experimentan con severidad problemas vinculados con la ingesta excesiva de alcohol. La modalidad de consumo es beber con mayor intensidad y riesgo en una única ocasión. El objetivo del plan es evaluar el grado de efectividad de un programa de intervención breve en el contexto escolar con estudiantes que presenten consumo de riesgo. También se estudiarán otras variables como la modalidad de consumo, los problemas relacionados y la motivación al cambio entre otras. Se utilizará un diseño experimental con asignación al azar a tres condiciones, una experimental y dos control. La muestra estará compuesta por estudiantes de nivel secundario, que tengan entre 13 y 18 años, divididos en tres grupos, de 36 participantes cada uno. Se administrará un cuestionario que contendrá las siguientes pruebas: para el tamizaje, el AUDIT, para evaluar problemas, el RAPI y para medir motivación al cambio, el SOCRATES 8 A. Para la intervención breve, se utilizará el programa diseñado por la OMS. Luego de 6 meses se evaluarán nuevamente a los participantes. Se espera que los resultados que se obtengan contribuyan al conocimiento de la efectividad de la intervención breve en la reducción del consumo y de las variables mediadoras de la misma.

Palabras clave: Intervención breve, adolescentes, alcohol, motivación

### Fundamentación

Los jóvenes experimentan cada vez con mayor frecuencia y severidad los problemas relacionados con el alcohol. Ello se debe no sólo a niveles más elevados de consumo que en grupos de otras edades, sino también a determinadas modalidades de ingesta, el uso de alcohol en los más jóvenes se caracteriza por beber con mayor intensidad y riesgo en una única ocasión, en un modo de ingesta que se asocia con la intoxicación y la embriaguez. (Heather y Kaner, 2001).

Estudios epidemiológicos demuestran que dos de cada diez adolescentes menores de 18 años presentan problemas de abuso, ya que su ingesta supera los 100cc de alcohol absoluto en cada oportunidad, en las equivalencias locales, supone una ingesta de más de dos litros de cerveza en cada oportunidad, ó más de un litro de vino, o más de un cuarto de litro de una bebida destilada. El objetivo del consumo es ahora decididamente farmacológico. Es decir, el uso de alcohol es fundamentalmente por su efecto y su acción en la modificación del estado de ánimo, la percepción o el comportamiento. La bebida refuerza la búsqueda deliberada y grupal del descontrol y también su asociación con otras sustancias. (Miguez, 2004).

---

\* e-mail: [rosmi@hotmail.com](mailto:rosmi@hotmail.com)

Un valioso recurso terapéutico ante esta problemática es la intervención breve. Esta es definida como una intervención limitada en el tiempo de duración siempre inferior a la de un tratamiento específico, que incluye una evaluación global, un asesoramiento breve, y un cierto seguimiento. (D'onofrio et al., 1998).

Estas intervenciones han demostrado, en algunos contextos, ser tan eficaces como los tratamientos más prolongados. Existe una evidencia alentadora de que el curso del consumo perjudicial de alcohol puede alterarse mediante estrategias de intervención bien diseñadas que son posibles dentro de contextos con un contacto relativamente breve. (Bien et al., 1993).

Las intervenciones breves son "oportunistas", en el sentido de que sus destinatarios todavía no han manifestado tener un problema con el alcohol, pero han sido identificados a través de un chequeo o de cualquier otro medio como individuos que consumen alcohol a niveles que comportan riesgo o daño tanto para su salud como para su bienestar. Dichas intervenciones se efectúan en parte con el fin de lograr una identificación temprana y una prevención secundaria de problemas graves con el alcohol. (Heather, 2001)

Diferentes investigaciones, han demostrado la efectividad de las intervenciones breves en la reducción del consumo de riesgo y en sus consecuencias nocivas entre estudiantes. (Borsari y Carey, 2000; Larimer y Bronce, 2007; Carey, 2006). Sin embargo, al revisar la literatura, varios estudios dan cuenta de la eficacia de este recurso en servicios de urgencias, pero el grado de efectividad en otros contexto como el educativo es controversial y pocos son las investigaciones al respecto (Martens et al., 2007)

El primer paso en el proceso de intervención breve es el tamizaje o screening, este proporciona una forma simple de identificar a las personas cuyo consumo de alcohol puede poner en riesgo su salud. Un instrumento diseñado para tal fin es el Cuestionario de Identificación de los Trastornos por Consumo de Alcohol (AUDIT). Este contiene 10 preguntas, las tres primeras miden la cantidad y frecuencia del consumo habitual y ocasional de alcohol, las siguientes tres se refieren sobre la aparición de posibles síntomas de dependencia y las cuatro últimas evalúan los problemas recientes y pasados. A través de este instrumento se determina el nivel de riesgo que presenta la persona y en función de este se proporciona la intervención apropiada (Babor y Higgins- Biddle, 2001). En la Argentina se cuenta con una versión del AUDIT adaptada a la población local, llevado a cabo por la directora del presente proyecto (Cherpitel y Cremonte, 2008)

También es importante considerar en la intervención breve, la motivación al cambio, para comenzar la terapia de manera que se adecue al nivel actual de disposición al cambio de la persona. La motivación al cambio se define como un estado de disponibilidad o deseo de cambiar, el cual puede fluctuar de un momento a otro o de una situación a otra (Miller y Rollnick, 1999). La Escala de Disposición al cambio Sócrates 8A, de Miller y Tonigan (1996), fue diseñada para medir la motivación al cambio en pacientes con trastorno por uso de alcohol, está compuesta por 19 ítems agrupados en tres subescalas: Reconocimiento, Ambivalencia y Emprendimiento de cambios.

Si bien diferentes estudios han demostrado que la motivación para realizar cambios aumenta luego de realizada la intervención (Borsari et al., 2009), no se han hallado al revisar la literatura investigaciones sobre intervenciones breves que utilicen dicha escala. Se cuenta con una versión adaptada de la escala al contexto local, porque este fue el objetivo del plan de trabajo correspondiente a la categoría de beca Estudiante Avanzado otorgada a la postulante.

Para la intervención breve es valioso tener conocimiento sobre las consecuencias negativas que ha padecido la persona por su consumo riesgoso, un instrumento de tamizaje que evalúa los problemas por el consumo de alcohol en adolescentes es el Rutgers Alcohol Problem



Index (RAPI), consta de 18 ítems, es de fácil administración e interpretación (White y Labouvie, 1989).

Es importante considerar en la intervención breve, que los resultados de la misma puede variar de una cultura a otra, este factor puede considerarse como un moderador de la efectividad de la intervención, actualmente la información que se dispone sobre este aspecto es limitada (Walton et al, 2008).

En relación a lo enunciado, se pretende en este proyecto evaluar la efectividad de un programa de intervención breve en estudiantes de nivel secundario que presenten consumo de riesgo, así como las variables moderadoras que inciden en el grado de efectividad del programa y las consecuencias negativas que experimentan los jóvenes por la ingesta excesiva.

#### Objetivos generales

- 1) Contribuir al conocimiento sobre la ingesta excesiva de alcohol y sus problemas relacionados en adolescentes de entre 13 y 18 años de edad.
- 2) Determinar el grado de efectividad de un programa de intervención breve en un contexto educativo.
- 3) Explorar posibles variables mediadoras del grado de efectividad de la intervención breve en el mismo contexto.

#### Objetivos particulares

- 1) Describir las problemáticas que refieren los adolescentes debido al consumo excesivo de alcohol.
- 2) Determinar si la motivación al cambio es una variable moderadora del grado de efectividad de las intervenciones breves.
- 3) Caracterizar la relación entre la prevalencia del consumo excesivo, el nivel de riesgo, el tipo y grado de problemáticas relacionadas con el consumo y el grado de efectividad de la intervención breve.

#### Hipótesis de trabajo

- 1) La intervención breve es un recurso efectivo en el contexto educativo, para la prevención o reducción del consumo riesgoso de alcohol en adolescentes.
- 2) La motivación al cambio es una variable moderadora del grado de efectividad de las intervenciones breves.
- 3) Existe relación significativa entre la prevalencia del consumo excesivo, el nivel de riesgo, el tipo y grado de problemáticas relacionadas con el consumo y el grado de efectividad de la intervención breve.

### Metodología

#### *Diseño*

Se utilizará un diseño experimental con asignación al azar a una de tres condiciones posibles (una experimental y dos situaciones control).

#### *Participantes*

Serán incluidos en la muestra aquellos jóvenes que cumplan con las siguientes condiciones: a) tener entre 13 y 18 años de edad b) ser estudiante del nivel secundario c) presentar tamizaje positivo para consumo de riesgo d) que tanto los padres o tutores como el participante prospectivo brinden consentimiento informado para participar del estudio. Se espera

alcanzar una muestra de  $n= 108$ , divididos en grupos de 36 participantes para cada una de las tres condiciones experimentales.

#### *Instrumentos:*

Para determinar si existe consumo de riesgo y su nivel se utilizará el Cuestionario de Identificación de los Trastornos por Consumo de Alcohol (AUDIT) (Babor & Higgins- Biddle, 2001). Este contiene 10 ítems, los tres primeros miden la cantidad y frecuencia del consumo habitual y ocasional de alcohol, los siguientes tres aluden a la aparición de posibles síntomas de dependencia y los cuatro últimos evalúan los problemas recientes y pasados. El rango de puntajes posibles es de 0 a 40, a partir de una puntuación de 6 se considera consumo de riesgo. Se cuenta con una versión adaptada del instrumento al contexto local, llevada a cabo por la directora del presente proyecto (Cherpitel & Cremonte, 2008).

Para evaluar la motivación al cambio se empleará la escala de Estados de Disposición al cambio (SOCRATES) en su versión 8 A (Miller & Tosigan, 1996). Esta escala está constituida por 19 ítems con escala de respuesta Likert de 5 puntos. El instrumento posee tres subescalas: Reconocimiento (7 ítems), Ambivalencia (4 ítems) y Predisposición al cambio (8 ítems). Esta escala fue adaptada a la población local, ya que era el objetivo principal del plan de Beca de Estudiante Avanzada de la postulante.

Para evaluar el tipo y grado de problemas relacionados con el consumo excesivo, se administrará el Rutgers Alcohol Problem Index (RAPI) en su versión corta constituida por 18 ítems (White & Labouvie, 1989). Se cuenta con una versión adaptada del instrumento.

#### *Procedimiento*

Los alumnos de entre 13 y 18 años de nivel secundario, cuyos padres como ellos brinden consentimiento informado, serán tamizados para evaluar ingesta patológica de alcohol. Los participantes que presenten resultado positivo (puntaje de 6 o más en el AUDIT) serán invitados a participar del estudio y se les solicitará nuevamente su consentimiento informado. Los que cumplan con las condiciones enunciadas y que consientan serán asignados a cada una de las tres condiciones posibles: 1) tamizaje, 2) tamizaje y evaluación y 3) tamizaje, evaluación e intervención. La asignación a cada grupo se realizará mediante un proceso de aleatorización en dos etapas. Luego del tamizaje y selección del paciente como participante del estudio por sorteo de indicará si el participante será incluido a la condición tamizaje solo (en este caso se registrarán los datos pertinentes incluyendo la información de contacto y finalizará la entrevista) o a la condición de tamizaje y evaluación, en esta condición se procederá a realizar la evaluación, mediante los instrumentos mencionados: AUDIT, RAPI y SOCRATES 8A. Luego de la evaluación, nuevamente se determinará por sorteo, si el joven es incluido solo a la condición de evaluación o si se procede a la intervención. Para esta etapa, se utilizará el modelo de intervención breve desarrollado por la OMS (2001), de acuerdo al nivel de riesgo que presente el participante según el puntaje obtenido en el AUDIT, se propone el recurso más pertinente. Este modelo propone 4 niveles de riesgo: para el primero, la intervención apunta a la educación sobre el alcohol, para el segundo se apela al consejo simple, para el tercero se emplea consejo simple más terapia breve y monitorización continuada y el cuarto se deriva a un especialista para una evaluación diagnóstica y tratamiento.

Es importante destacar que la directora del presente proyecto posee capacitación especializada en intervención breve.

A todos los jóvenes que participen del estudio se les solicitará información de contacto adicional, ya que luego de 6 meses se les aplicará a todos nuevamente el AUDIT. Se considera que el período inicial de recolección de datos e intervención durará aproximadamente 40 días hábiles (2 meses).

### Probable aporte e impacto de los resultados

Se espera que los resultados que se obtengan de la realización del presente proyecto contribuyan al estudio del grado de efectividad de un programa de intervención breve, en la reducción de la ingesta excesiva de alcohol en adolescentes, esta temática es relevante en el contexto local ya que se encuentra en permanente debate. Se estima que los datos contribuirán en el conocimiento sobre el consumo riesgoso de alcohol y sus problemas relacionados en adolescentes, en determinar el grado de efectividad de la intervención breve en el contexto educativo y en la exploración de variables mediadoras de grado de efectividad de la intervención, como la motivación al cambio entre otras. Lo mencionado tendrá incidencia en el campo científico generando nuevas líneas de investigación.

### Referencias

- Babor, T., Higgins-Biddle, J.C., Saunders, J.B. y Monteiro, M. (2001). AUDIT: The Alcohol Use Disorders Identification Test; Guidelines for Use in Primary Care, 2nd ed. World Health Organization, Geneva, Switzerland.
- Babor, T. y Higgins-Biddle, J. (2001). Intervención Breve. Para el consumo de riesgo y perjudicial de alcohol. Manual para la utilización en Atención Primaria. World Health Organization, Geneva, Switzerland.
- Bien, Th., Miller, W.R. y Tonigan, J.S. (1993). Brief interventions for alcohol problems: a review. *Addiction*, 88, 315-336.
- Borsari, B. y Carey, K. B. (2000). Effects of a brief motivational intervention with college student drinkers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (4), 728-733.
- Borsari, B., Murphy, J. y Carey, K. (2009). Readiness to change in brief motivational interventions: A requisite condition for drinking reductions? *Addictive Behaviors*, 34, 232-235.
- Carey, K. B., Carey, M. P., Maisto, S. A. y Henson, J. M. (2006). Brief motivational interventions for heavy college drinkers: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (5), 943-954.
- Cremonte, M y Cherpitel, C. (2008). Performance of screening instruments for alcohol use disorders in emergency department patients in Argentina. *Substance use and misuse*, 43, 125-138.
- D'Onofrio G., Bernstein E., Bernstein J., Woolard R., Brewer Ph. y Craig S. (1998). Patients with alcohol problems in the emergency department, part 2: Intervention and referral. *Academic Emerg Med*, 5, 1210-1217.
- Heather, N. y Kaner, E. (2001). Intervenciones breves: una oportunidad para reducir el consumo excesivo de alcohol entre los jóvenes. *Adicciones*, 13 (4), 463-474.
- Larimer, M. E., y Cronce, J. M. (2007). Identification, prevention, and treatment revisited: individual-focused college drinking prevention strategies 1999-2006. *Addictive Behaviors*, 32, 2439-2468.
- Martens, M., Cimini, D., Barr, A., Rivero, E., Vellis, P., Desemone G. y Horner, K. (2007). Implementing a screening and brief intervention for high-risk drinking in university-based health and mental health care settings: Reductions in alcohol use and correlates of success. *Addictive Behaviors*, 32, 2563-2572.
- Miguez, H. (2004). Epidemiología de la alcoholización juvenil en Argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 50 (1) 43-47.
- Miller, W y Rollnic, S. (1999). *La entrevista motivacional*. Barcelona: Paidós
- Miller, W. y Tonigan, J. (1996). Assessing drinkers' motivations for change. The Stages of Change Readiness and Treatment Eagerness Scale (SOCRATES). *Psychology of Addictive Behaviours*, 10 (2), 81-89.
- Walton, M., Goldstein, A., Chermack, S., McCammon, R., Cunningham, R., Barry, K. y Blow, F. (2008). Brief alcohol intervention in the Emergency Department: Moderators of Effectiveness. *Journal of studies on alcohol and drugs*, 69, 1-11.
- White, H.R. y Labouvie, E.W. (1989). Towards the assessment of adolescent problem drinking. *Journal of Studies on Alcohol*, 50, 30-37.

## CODEPENDENCIA: DEFINICIÓN TEÓRICA, VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO Y SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA Y EL LOCUS DE CONTROL

María Ayelén Biscarra \*

Directora: Dra. Mariana Cremonte  
Codirector: Dr. Gustavo Fernández Acevedo

Beca Estudiante Avanzado  
Grupo de investigación: Sustancias psicoactivas y lesiones por causa externa.  
Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

La codependencia se define como un conjunto de características presente en familiares de personas dependientes del alcohol, cuyas acciones tienden a perpetuar la adicción de esa persona, retrasando el proceso de recuperación. Pese a la importancia atribuida a este fenómeno en la práctica clínica, son muy pocas las investigaciones en el mundo que brinden evidencias empíricas sobre el constructo. Por ello este proyecto se propone como objetivos contribuir a la definición teórica del constructo mediante distintos indicadores empíricos; elaborar un instrumento que permita medirlo y evaluar la relación entre la codependencia y otros constructos relacionados como la autoestima y el locus de control. Se administrarán instrumentos que midan codependencia, autoestima y locus de control a familiares de personas dependientes del alcohol, a personas que estén atravesando otras situaciones de estrés crónico y a población general de la ciudad de Mar del Plata. Se espera que los resultados contribuyan a la definición operacional de la codependencia, a su delimitación y distinción de otros constructos, y al desarrollo de una escala de codependencia apta para su uso en el medio local.

Palabras clave: codependencia – dependencia – alcohol - autoestima - locus de control.

### Fundamentación

A pesar de la importancia que se le atribuye en la práctica clínica al concepto de codependencia, son muy pocos los intentos en la literatura internacional de elaborar una definición del constructo basada en datos empíricos. Por este motivo el presente proyecto tiene como objetivos: contribuir a la definición teórica del constructo de codependencia a través de distintos indicadores empíricos; elaborar un instrumento que permita medirlo y evaluar la relación entre la codependencia y otros constructos similares como la autoestima y el locus de control (Rotter, 1966).

Según el informe global sobre alcohol publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2004, dos mil millones de personas en el mundo consumen alcohol, de los cuales 76.3 millones estarían diagnosticados por algún trastorno debido a su uso. Por su parte, la

---

\* e-mail: [biscarra@mdp.edu.ar](mailto:biscarra@mdp.edu.ar)

Argentina, en comparación con el resto del mundo, es uno de los países con mayor ingesta de alcohol *per cápita*, siendo el abuso y dependencia de alcohol altamente prevalentes (Organización Mundial de la Salud, 2004).

Se estima que los problemas ocasionados por el alcohol pueden ir más allá del bebedor y producir efectos sobre quienes lo rodean, en aspectos como violencia familiar, conflictos maritales, etc. (Organización Panamericana de la Salud, 2007). Asimismo, se considera que así como el trastorno por dependencia de alcohol (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales IV, 1993) afecta a los familiares de quien lo padece, la familia también incide sobre la persona que sufre del trastorno y sobre su evolución. De esta forma, el trastorno sería parcialmente sostenido por el tipo de relación que mantenga el paciente con sus familiares y amigos (Friel, 1988).

Algunos autores han denominado “síndrome de codependencia” (Black, 1982; Friel 1988) al conjunto de características que se presentan entre quienes conviven y cuidan a personas con trastorno por dependencia de alcohol (DSM-IV, 1993). Se ha observado que ellos, al interactuar con el paciente, de manera inadvertida, realizan un conjunto de conductas denominadas “facilitadoras”, que si bien no son la causa de la patología, potencialmente contribuyen a retroalimentarla positivamente. De este modo, el codependiente, con sus conductas, cubre o protege a la persona adicta de las consecuencias adversas del uso de sustancias, propiciando que el adicto niegue o tenga un bajo reconocimiento de su problema de consumo (Rotunda & Doman, 2001; OMS, 1994). Estas conductas facilitadoras son consideradas por los codependientes como necesarias para obtener y preservar un vínculo afectivo con el dependiente, a expensas de involucrarse en una relación de dependencia y explotación (Black, 1982).

El concepto de codependencia surgió en la década del '70 y se utilizó vinculado al Trastorno por dependencia de alcohol (DSM-IV, 1993), pero rápidamente se extendió al campo de todas las sustancias psicoactivas (Pérez Gómez y Delgado Delgado, 2003) y actualmente en varios artículos se discute si la codependencia es un problema exclusivo de los familiares de personas adictas o si se podría desencadenar ante otras situaciones que producen estrés crónico en la familia, tales como abuso físico o sexual, o una enfermedad crónica discapacitante en algún miembro de la misma (Fuller & Warner, 2000).

El fenómeno de la codependencia ha ocupado un lugar importante en el campo asistencial de las adicciones, ya que si bien las conductas codependientes no provocan por sí mismas la adicción, contribuyen a perpetuarla o agravarla, generando un alto costo para la salud de todos los implicados. Por ello es que la promoción de conductas saludables en los familiares de quienes padecen de trastornos por dependencia de alcohol contribuye tanto a disminuir el costo sobre la salud de sus integrantes, como a posibilitar la recuperación del adicto.

Pero si bien el fenómeno de la codependencia es aceptado en el ámbito clínico y definido teóricamente en la literatura (Beattie, 1987; Cernak 1986), llegando incluso a proponerse su inclusión en los manuales diagnósticos estandarizados (OMS, 1994), son extremadamente escasas las investigaciones a nivel mundial que brinden evidencia sobre la validez del constructo (Stafford, 2001). Igualmente escasos son los instrumentos que se han diseñado para medirlo, pese a la importancia que tendrían en el ámbito clínico para la asistencia a pacientes adictos y a sus familiares. De estos instrumentos, el que probablemente ha demostrado mejor desempeño es la Escala de Codependencia de Spann-Fischer [(ECD-SF), Spann & Fischer, 1991]. La definición teórica que subyace a la construcción de esta escala considera a la codependencia como una “condición psicosocial que se manifiesta a través de un patrón disfuncional de relacionarse con

los otros y que se caracteriza por: extrema focalización en el otro, poca expresión de los sentimientos propios e intentos por buscar una definición personal a través de otros” (Spann & Fischer, 1991, p.88). La ECD-SF en su versión final consta de 16 ítems con escala de respuesta tipo Likert de 6 puntos; cuenta con una consistencia interna satisfactoria (Alfa de Cronbach ,86) y una correlación test-retest de ,87 (Spann & Fischer, 1991).

Por otro lado, el fenómeno de la codependencia ha sido asociado a otras variables tales como edad, género, baja autoestima, depresión, locus de control externo (Rotter, 1966), ansiedad, antecedentes de trastornos por dependencia de alcohol en la familia, entre otras, y existen varios artículos que evalúan la capacidad de estos rasgos para predecir la codependencia (Fuller & Warner, 2000; Lindley, 1999).

La mayoría de las críticas al concepto se refieren a la escasa evidencia empírica, a la falta de un consenso en las definiciones y a la posible influencia de la cultura en las formas de relación de pareja (Noriega Gayol y Ramos Lira, 2002). Sin embargo, a pesar de la diferencia de opiniones y diversidad de formulaciones, el concepto sería sin duda útil y hasta necesario en el campo clínico. No obstante, prácticamente no se encuentran estudios en la literatura sobre codependencia en los países hispano hablantes del Cono Sur. Por este motivo, este proyecto propone como objetivos: contribuir a la definición operacional del fenómeno; adaptar la ECD-SF al medio local y, finalmente, evaluar la relación entre la codependencia y otras variables asociadas que pudieran predecir el trastorno y contribuir a la validez convergente y discriminante del constructo.

#### Objetivos generales

- 1) Contribuir a la definición teórica y operacional de la codependencia, dada la pluralidad de definiciones atribuidas al concepto.
- 2) Adaptar la Escala de Codependencia de Spann-Fischer (ECD-SF) a la población local, teniendo en cuenta las particularidades culturales, de manera de contar con un instrumento valido y confiable.
- 3) Analizar la relación entre la codependencia y otros fenómenos con los que ha sido asociada, tales como la baja autoestima y el locus de control externo.

#### Objetivos particulares

- 1) Explorar la dimensionalidad y validez de constructo de la Escala de Codependencia Spann-Fischer (ECD-SF) mediante técnicas de análisis factorial exploratorio.
- 2) Evaluar la fiabilidad de la ECD-SF mediante el análisis de la consistencia interna.
- 3) Determinar si la codependencia es un atributo exclusivo de los familiares de personas con trastorno por dependencia de alcohol (DSM-IV, 1993), o si se presenta también en personas que están atravesando otras situaciones de estrés crónico.
- 4) Caracterizar según edad, género, y nivel socio económico a las personas codependientes.
- 5) Determinar si quienes presentan mayor nivel de codependencia, presentan también antecedentes familiares de alcoholismo.
- 6) Determinar la validez convergente y discriminante del constructo de codependencia evaluando la relación entre la codependencia y la autoestima, y el locus de control.



## Metodología

### *Participantes*

Se recolectarán datos de una muestra clínica (n=100) y de una equivalente de población general (n=100), adicionalmente se administrará el cuestionario a personas que estén atravesando alguna situación de estrés crónico (por ej. victimas de violencia domestica o cuidadores de pacientes con enfermedades crónicas). La muestra clínica estará constituida por familiares de pacientes de la “Unidad de Diagnóstico y Tratamiento de Hepatología y Alcoholismo” del Hospital Interzonal general de Agudos “Oscar Alende” (HIGA), y/o por personas que concurran a los grupos de autoayuda Al-Anon, de la ciudad de Mar del Plata. Todas las muestras serán por conveniencia y se compondrán de personas de ambos sexos, mayores de 18 años. Se cuenta con una base de datos de 47 sujetos con características similares a las enunciadas anteriormente, dado que el presente proyecto es una continuación de la tesis de grado de la postulante (Biscarra, Brandariz y Garófalo, 2008).

### *Instrumentos*

Se utilizará la Escala de Codependencia de Spann-Fischer (ECD-SF), compuesta por 16 ítems con escala de respuesta tipo Likert de 6 puntos. Se cuenta con una traducción del instrumento adaptada a nuestra cultura que fue utilizado en la tesis de grado de la postulante (Biscarra, Brandariz y Garófalo, 2008). Por otro lado, se seleccionarán instrumentos que permitan medir locus de control (Rotter, 1966) y autoestima, que presenten buenas propiedades psicométricas, y en lo posible que posean versiones adaptadas para su uso en el medio local. Además de estos instrumentos y de la versión adaptada de la ECD-SF, se incluirá un cuestionario estructurado que indagará sobre variables sociodemográficas, vínculo con personas que sufran de trastorno por dependencia de alcohol (DSM-IV, 1993) y antecedentes de alcoholismo en la familia de origen del participante, entre otras.

### *Procedimiento*

Se diseñará un cuestionario estructurado que contenga los instrumentos y variables descriptos en el apartado anterior. Este se administrará a un número reducido de sujetos como prueba piloto para verificar su funcionamiento y adecuación al medio. Una vez concluida la prueba piloto y realizadas las modificaciones si hiciera falta, el cuestionario será administrado en entrevistas personales de aproximadamente quince minutos. A todos los participantes se les aplicará la ECD-SF y las preguntas sociodemograficas. A una submuestra clínica, a una submuestra de población general y a una submuestra de personas que estén atravesando situaciones de estrés crónico, se les aplicará además de la ECD-SF y las preguntas sociodemograficas, los instrumentos que miden autoestima y locus de control. Luego se compararán los resultados obtenidos a partir de estas submuestras. Se solicitará el consentimiento informado de los participantes, explicándoles que su participación se pide a título personal y que los datos serán recogidos y tratados de forma anónima y confidencial.

### **Probable aporte de los resultados**

Con los resultados que se obtengan de este proyecto se espera contribuir a la definición del constructo, a su delimitación y distinción de otros constructos similares como son la baja autoestima y el locus de control. A su vez, se espera realizar aportes tecnológicos, con una clara posibilidad de transferencia a las áreas clínico asistenciales, al contribuir al desarrollo de una escala que mida codependencia, apta para su uso en el medio local.

Por otro lado, debido a que la Argentina es uno de los países con mayor consumo de alcohol *per cápita* y que el abuso y dependencia de alcohol son altamente prevalentes (OMS, 2004), y dado que el trastorno por dependencia de alcohol (DSM-IV, 1993) podría ser parcialmente sostenido por las conductas de los familiares, el conocimiento acerca del fenómeno de la codependencia podría contribuir no solo al tratamiento individual de la persona que lo padece, sino que sería un aporte importante para el tratamiento del trastorno por dependencia de alcohol (DSM-IV, 1993). Desde este enfoque, tratar la facilitación del codependiente junto a la enfermedad del dependiente podría contribuir a la eficacia del tratamiento del trastorno por dependencia. Finalmente, los resultados serían probablemente extensibles a trastornos por uso de otras sustancias y a otros trastornos similares como puede ser el juego patológico.



**Referencias**

- American Psychiatric Association (1994): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders*, (4a. ed.). Washington DC, American Psychiatric Association.
- Beattie, M. (1987). *Codependent no more: how to stop controlling others and start caring for yourself*. Center City Minnesota: Hazelden.
- Biscarra, A., Brandariz, R. y Garófalo, S. (2008). Descripción del grado de conciencia del trastorno por dependencia de alcohol del enfermo y del grado de facilitación de los otros significativos. *Trabajo de investigación final de la carrera Licenciatura en psicología*. UNMDP.
- Black, C. (1982). *It will never happen to me!* Colorado: M.A.C.
- Cermak, T. L. (1986). Diagnostic criteria for codependency. *Journal of psychoactive drugs*, 18, 15-20.
- Fischer J.L.; Spann L. & Crawford D. (1991). Measuring Codependency. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 8, 87-100.
- Friel, J.C. et al. (1988). *Co-dependency*. Florida: Health Communications, Inc.
- Fuller, J. A. & Warner, R.M. (2000). Family stressors as predictors of codependency. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 126(1), 5-22.
- Lindley, N. R., Giordano, P. J., & Hammer, E. D. (1999). Codependency: predictors and psychometric issues. *Journal of Clinical Psychology*, 55(1), 59-64.
- Noriega Gayol, G. y Ramos Lira, L. (2002). Construcción y validación del instrumento de codependencia (ICOD) para las mujeres mexicanas. *Salud Mental*, 25(2), 38-48.
- Organización Mundial de la Salud (1994): *Glosario de términos de alcohol y drogas*. Ginebra. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (2004): *Global status report on alcohol*. Ginebra. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Panamericana de la Salud (2007). *Alcohol, Género, Cultura y Daños en las Américas: reporte final del estudio multicéntrico*, OPS. Washington, D.C. Organización Panamericana de la Salud.
- Pérez Gómez, A. y Delgado Delgado, D. (2003). La codependencia en familias de consumidores y no consumidores de drogas: estado del arte y construcción de un instrumento. *Psicothema*, 15, 381-387.
- Rotter, J.B. (1966). Internal external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, Whole No. 609).
- Rotunda, R. y Doman K. (2001). Partner Enabling of Substance Use Disorders: Critical Review and Future Directions. *The American Journal of Family Therapy*, 29, 257-270.
- Stafford, LL. (2001). Is codependency a meaningful concept? *Issues in mental health nursing*, 22(3), 273-386.

## MEMORIA DE TRABAJO Y PROCESOS DE INHIBICIÓN EN NIÑOS DE 6, 8 y 10 AÑOS DE EDAD

Lorena Canet Juric \*

Directora: Dra. Débora I. Burin  
Co-directora: Dra. Isabel Introzzi

Becaria Posdoctoral CONICET  
Centro de Investigación en Metodología, Educación y Procesos Básicos  
Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

Desde el modelo de Engle y cols. (Engle, 2002; Engle, Cantor & Carullo, 1992; Engle & Kane, 2004; Kane, Conway, Hambrick & Engle, 2007) se ha planteado que la capacidad de la memoria de trabajo (MT) se halla relacionada con procesos atencionales / ejecutivos inhibitorios. Hasher y cols. (Hasher Lustig, & Zacks, 2007; Hasher, Tonev, Lustig & Zacks, 2001; Hasher & Zacks, 1988; Zacks & Hasher, 1994) han propuesto tres funciones inhibitorias específicas: acceso, borrado y restricción. Se conoce la MT va aumentando en niños de edad escolar. Para explicar tal aumento se han propuesto varios mecanismos, entre ellos los de inhibición. Sin embargo, pocos estudios han abordado de forma comprensiva los diferentes aspectos del constructo inhibición. Asimismo, la evidencia sobre la relación de la MT y la inhibición en niños es poco concluyente. Por ello, este trabajo tiene por objetivo analizar la relación entre el rendimiento en tareas complejas de MT y el rendimiento en tareas de inhibición de acceso, borrado y restricción en niños de 6, 8 y 10 años de edad. Para ello se administrará a 120 niños de escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata, dos tareas complejas de memoria de trabajo, una tarea de búsqueda visual (que según algunos estudios evalúa la función de acceso), una tarea de priming negativo (para evaluar borrado) y una tarea tipo Stroop (para evaluar restricción). Se espera una correlación significativa y positiva entre el nivel de funcionamiento de la memoria de trabajo y los procesos de inhibición de acceso, borrado y restricción en niños de 6, 8 y 10 años de edad. Los datos de este proyecto pueden ser aplicados al ámbito educacional.

Palabras clave: Memoria de Trabajo- Inhibición- Desarrollo

### Fundamentación

La memoria de trabajo (MT) ha sido definida como un conjunto de estructuras y procesos que se ocupan del almacenamiento y el procesamiento concurrente de información *on-line* (Baddeley, 1986; Just & Carpenter, 1992). Es un sistema complejo de capacidad limitada que sostiene, y a la vez impone restricciones al rendimiento en actividades como la lectura, el razonamiento y el cálculo mental (Baddeley, 1986; Just & Carpenter, 1992; Miyake & Shah, 1999; Unsworth, Redick, Heitz, Broadway & Engle, 2009). Las tareas que miden capacidad de MT suelen solicitar el recuerdo serial a corto plazo de una serie creciente de ítems (span o amplitud simple), o pueden requerir dicho recuerdo, pero combinado con una tarea de

---

\* e-mail: [canetjuric@mdp.edu.ar](mailto:canetjuric@mdp.edu.ar)

procesamiento concurrente (span complejo o de MT). Por ejemplo, en la tarea clásica de Daneman y Carpenter (1980), los participantes leen un conjunto de oraciones, y tienen que recordar la última palabra de cada oración.

En el modelo de Baddeley y cols. (Baddeley, 1986; Baddeley & Hitch, 1974) las limitaciones en capacidad provienen principalmente de los almacenes de modalidad específica (verbal y viso-espacial). Sin embargo, desde la perspectiva de Engle y cols. (Engle, 2002; Engle, Cantor & Carullo, 1992; Engle & Kane, 2004; Kane, Conway, Hambrick & Engle, 2007) la MT es un sistema de capacidad limitada restringido en cuanto a la cantidad de información activada que puede ser sostenida en el foco de atención. Desde esta perspectiva, estaría compuesta por representaciones de la memoria a largo plazo activadas por encima de un umbral, un sistema atencional /ejecutivo y habilidades de procesamiento como el repaso y la codificación. Las representaciones activadas constituyen los contenidos de la MT. Los recursos atencionales limitados son quienes se encargan de mantener en el foco información relevante para la tarea inhibiendo aquella información irrelevante para la misma (Cowan, 2002; Conway, Kane & Engle, 2003; Engle, 2002; Engle et al., 1992). Sólo un pequeño subconjunto de estímulos son experimentados en el foco de la conciencia o atencional (Kane et al., 2007). Así pues, desde este modelo se plantea que la capacidad de la memoria de trabajo se halla relacionada con procesos atencionales / ejecutivos inhibitorios, ya sea el control de la interferencia en el ingreso de información, el mantenimiento de metas frente a distracciones o la inhibición de respuestas automatizadas o que se imponen al sujeto. Por ejemplo, en relación al control de la interferencia, Engle y cols. (Kane & Engle, 2000; Rosen & Engle, 1998) pidieron a los participantes el recuerdo de listas de palabras aisladas o en pares asociados con y sin condición de interferencia. Mostraron que sólo los sujetos con amplitudes altas de MT poseían dificultades en el acceso al material aprendido aportando evidencia de que las diferencias encontradas en la capacidad de la MT provienen de diferencias en procesos ejecutivos. Estos procesos mantienen en estado accesible las representaciones de los objetivos relevantes para la tarea, respuestas y estímulos en presencia de interferencia por aprendizajes previos, distracción o conflicto de la tarea.

El término inhibición no refiere a un constructo unitario, sino a un rango de procesos (Harnishfeger, 1995; Nigg, 2000). Diversos estudios han tomado varias tareas de inhibición encontrando disociaciones entre las mismas proponiendo la existencia de procesos inhibitorios específicos (Borella, Carretti, Cornoldi & De Beni, 2007; Friedman & Miyake, 2004; Hamilton & Martin, 2005). Hasher y cols. (Hasher Lustig, & Zacks, 2007; Hasher, Tonev, Lustig & Zacks, 2001; Hasher & Zacks, 1988; Zacks & Hasher, 1994) han propuesto *tres funciones inhibitorias específicas: acceso, borrado y restricción*.

Por *acceso* se entiende a la habilidad del sujeto para controlar el ingreso de información irrelevante a la conciencia o foco atencional. Los déficits en el control del acceso se manifiestan en distracciones que interfieren con el procesamiento del estímulo blanco o *target* (información relevante), pues la información irrelevante gana lugar en la conciencia. Gran parte de la evidencia empírica vinculada a la función de control de acceso se ha obtenido a través de estudios de atención selectiva. Los paradigmas de atención selectiva implican la función de control de acceso pues el diseño de este tipo de tareas (p.e. tareas de búsqueda conjunta) requieren de la habilidad del participante para eludir el ingreso de la información irrelevante al foco atencional. En estas tareas se presentan en una hoja gran cantidad de ítems mezclados con el ítem blanco (ej. comparación de patrones de letras). El sujeto debe identificar todas las veces que aparezca el ítem blanco en un tiempo determinado. Tanto en adultos (Treisman & Gelade, 1980; Salthouse, 1996) como en niños (Kail, 1995; de Ribaupierre, 2001) se han detectado un patrón de enlentecimiento en la respuesta de identificación cuando el *target* se presenta frente a estímulos distractores.

Resultados obtenidos en tareas de búsqueda conjunta (tareas de búsqueda visual) (Plude & Doussard-Roosevelt, 1989; Plude & Hoyer, 1986; Scialfa, Esau, & Joffe, 1998) han permitido mostrar que los adultos mayores manifestaron ser más lentos en la identificación del estímulo *target*. En general, en la mayoría de estas tareas se observa que las diferencias se incrementan cuando aumenta el número de distractores (Hommel, Li & Li, 2004) o cuando los *target* y distractores son muy similares (perceptual o semánticamente) (Scialfa et al., 1998; Carlson, Hasher, Connelly & Zacks, 1995; Connelly, Hasher & Zacks, 1991). A pesar de los estudios que han encontrado diferencias asociadas a la edad en la función de control de acceso, estas diferencias no parecen ser tan claras. Por ejemplo, las diferencias desaparecen cuando los *targets* aparecen en localizaciones predecibles por el sujeto (Greenwood, Parasuraman & Haxby, 1993; Plude & Hoyer, 1986) o en tareas de búsqueda en que todos los estímulos son potencialmente *targets* (Kane, Poole, Tuholski, & Engle, 2006). En síntesis, la información sobre los cambios en la función de inhibición de acceso asociados a la edad no parece ser consistente, por lo que resulta necesario no sólo diseñar nuevos estudios vinculados al tema sino también extender este análisis a otros grupos etáreos como la población infantil.

La segunda función inhibitoria refiere al *borrado*, este tipo de inhibición sirve para eliminar información irrelevante del foco de atención. La misma puede haber eludido el control de la función de acceso y sólo posteriormente ha sido reconocida como irrelevante, o también puede ser información que fue relevante en una situación previa pero como consecuencia de cambio en los objetivos ya no lo es más. Esta función generalmente es evaluada mediante tareas que introduzcan en una primera instancia información que de cara al objetivo posterior – generalmente tareas de recuerdo- debe ser eliminada o inhibida (Hasher et al., 2007; Lustig, Hasher & Tonev, 2001; Tipper, 1985).

Por último, la función inhibitoria de *restricción* consiste en la supresión de respuestas preponderantes pero inapropiadas. Esta es la función inhibitoria más estudiada y a la que usualmente se refiere cuando se habla de inhibición (Miyake et al., 2000, entre otros). Esta función se evalúa mediante la supresión activa de una respuesta predominante o automática para dar la respuesta correcta. Existe evidencia de que el rendimiento en estas tareas mejora durante la infancia (Bedard et al., 2002; Kramer, Humphrey, Larish, Logan, & Strayer, 1994). Si bien el modelo de inhibición planteado es aplicado preferentemente a adultos se han reportado datos comportamentales y biológicos que sugieren que la eficiencia inhibitoria está disminuida en adultos mayores, en personas que operan bajo condiciones de fatiga, baja motivación y en niños (Hasher, Zacks & May, 1999).

En resumen, el modelo de Engle y colaboradores considera que una de las principales fuentes de diferencias individuales en MT son procesos atencionales/ejecutivos. El modelo de Hasher y cols. proporcionaría una visión más específica de los mecanismos ejecutivos inhibitorios que intervienen en la MT. La evidencia para ambos modelos proviene de investigaciones en adultos jóvenes y adultos mayores.

Las investigaciones en psicología del desarrollo han mostrado que la capacidad de MT se va incrementando en la niñez (Allalloway & Gathercole, 2005; Barrouillet & Camos, 2001; Bayliss, Jarrold, Gunn & Baddeley, 2003; Case, Kurland & Goldberg, 1982; Chiappe, Hasher & Siegel, 2000; Cowan, 2001; 2002;; Gathercole, Pickering, Ambridge & Wearing, 2004, Hitch, 2002; Towse, Hitch & Hutton, 1998). Por ejemplo Gathercole et al. (2004) encontraron que la capacidad de MT aumentaba entre los cuatro y los quince años. Para ello tomaron diversas medidas de MT, tareas de span complejo, verbales y visuales. Similares resultados se encontraron en nuestro medio con niños entre 6 y 12 años (Injoque-Ricle y Burin, 2007).

A pesar del acuerdo en relación a las modificaciones que experimenta la MT en función de la edad, no sucede lo mismo respecto a los factores que se consideran responsables de estos cambios. Los investigadores han atribuido el incremento en la MT a un conjunto de procesos o habilidades heterogéneos tales como la velocidad de procesamiento (Kail, 1995; Kail & Ferrer, 2007), aumento de la capacidad de almacenamiento (Wilson, Scott & Power 1987), incremento de la eficiencia operacional (Case, 1985) y cambios en factores atencionales o ejecutivos como la inhibición (Bjorklund & Harnishfeger, 1995; Dempster, 1981, 1992; Hasher & Zacks, 1988; Robert, Borella, Fagot, Lecerf & Ribaupierre, 2009). Por ejemplo, Espy y Bull (2005) investigaron relaciones entre procesos atencionales y amplitud de MT en niños de 3 a 6 años divididos en grupos de alta y baja amplitud de MT. Encontraron diferencias entre los niños de alta y baja MT en tareas que requerían control atencional como por ejemplo la activación y desactivación de reglas previamente activadas. Por su parte, de Ribaupierre (2001) estudió la influencia de la velocidad de procesamiento y de la inhibición en la MT en la infancia y la adultez. Para ello administró una medida de velocidad de procesamiento, tres tareas de span de localización espacial y una tarea compleja de amplitud de lectura para evaluar MT, y por último, tres tareas de inhibición como la tarea de Stroop de color-palabra, una tarea de interferencia proactiva y una tarea de priming negativo. En estas últimas tareas se les presentan a los participantes dos estímulos, el atendido y el ignorado. Se les pide que identifiquen el estímulo atendido e ignoren el otro. El efecto se mide en el ensayo que se denomina  $n+1$ . En este ensayo puede ocurrir que el objetivo sea el estímulo antes distractor, o uno diferente. Los resultados típicos muestran que el tiempo de respuesta es mayor en la condición “antes ignorado” que en la condición control (Tipper, 1985). Todas las pruebas se aplicaron en un estudio transversal a sujetos de 8, 10, 12, 20, 30, 60 y 80 años. Los resultados mostraron que el proceso que más explicaba las diferencias entre niños y adultos era la velocidad de procesamiento, mientras que la inhibición, en general, era la que más explicaba las diferencias entre jóvenes y adultos. También Robert et al. (2009) examinaron si el control inhibitorio y la capacidad de la MT se relacionaban a lo largo de la vida. Para ello realizaron en dos experimentos a grupos de niños, jóvenes y adultos mayores medidas de MT tomando como indicador de inhibición la cantidad de intrusiones realizadas durante la tarea de memoria. En el Exp.1 se constató que los niños tenían menor amplitud que los jóvenes y que además cometían más intrusiones. En un segundo experimento, se aplicó una tarea de amplitud de lectura en que la longitud de las listas variaba según la capacidad real de MT de los individuos. Los resultados indicaron que a mayor demanda de memoria en la tarea la cantidad de intrusiones que se cometía era menor, no encontrándose diferencias en la edad. Además encontraron que los niños producían intrusiones de palabras extrañas a la tarea, hecho que explicaron, en parte, por una posible falla en el acceso de información irrelevante. Este estudio, sin embargo, mide fundamentalmente la función de borrado siendo los niños a quienes se les ha administrado las pruebas mayores de 10 años. Otros estudios documentaron cambios importantes en los procesos de inhibición en edades anteriores a los ocho años. Por ejemplo, en relación a la función inhibitoria de restricción, Davidson, Amso, Anderson y Diamond (2006) encontraron que se producía un incremento constante en la habilidad de inhibición entre los 4 y los 6 años. Becker, Isaac y Hynd (1987) estudiaron el rendimiento en niños de 5 a 12 años en tareas ejecutivas que incluían medidas de inhibición restrictivas, y observaron que los niños de 6 seis años y algunos de 8 años tenían más dificultad en esta tareas que los niños de 10 y 12 años. Concluyeron que hay una transición en el desarrollo que ocurre entre los 6 y los 9 años de edad. Harnishfeger y Pope (1996) investigaron la supresión de estímulos no relevantes mediante la presentación de lista de palabras en niños de primero, tercero y quinto grado y en adultos. A todos se les daba luego de la lista una orden directa de



ignorar o recordar, luego debían recordar todas las palabras aún aquellas que se les había solicitado que ignoraban. Los resultados mostraron que la inhibición de restricción mejoraba gradualmente a lo largo de los años.

En síntesis, la MT va aumentando en niños de edad escolar. Para explicar tal aumento se han propuesto varios mecanismos, entre ellos los de inhibición. Sin embargo, pocos estudios han abordado de forma comprensiva los diferentes aspectos del constructo inhibición. Asimismo, la evidencia sobre la relación de la MT y la inhibición en niños es poco concluyente. Por ello, este trabajo tiene por objetivo analizar la relación entre el rendimiento en tareas complejas de MT y el rendimiento en tareas de inhibición de acceso, borrado y restricción en niños de 6, 8 y 10 años de edad.

#### Objetivos generales

1) Analizar la relación entre la memoria de trabajo y procesos inhibitorios en niños.

#### Objetivos particulares

1) Evaluar si existen diferencias asociadas a la edad en los procesos inhibitorios de acceso, borrado y restricción, y en la memoria de trabajo, en una muestra de niños de 6, 8 y 10 años.

2) Evaluar si los procesos inhibitorios (acceso, borrado y restricción) presentan relaciones entre sí, en una muestra de niños de 6, 8 y 10 años.

3) Evaluar si los procesos inhibitorios (acceso, borrado y restricción) presentan relaciones con la memoria de trabajo, en una muestra de niños de 6, 8 y 10 años.

#### Hipótesis de trabajo

- Existe una correlación significativa y positiva entre el nivel de funcionamiento de la memoria de trabajo y los procesos de inhibición de acceso, borrado y restricción en niños de 6, 8 y 10 años de edad.

- A mayor edad mayor capacidad de la memoria de trabajo.

- A mayor edad menor acceso de información irrelevante para la realización de una tarea

- A mayor edad mayor capacidad de borrado de información que se ha vuelto no relevante para la tarea.

- A mayor edad mayor capacidad de inhibir respuestas que compiten con la adecuada para la tarea.

#### Metodología

##### *Participantes*

Se seleccionarán niños con edades entre 6 y 10 años concurrentes a escuelas de Primaria Básica de la ciudad de Mar del Plata. A través de un muestreo aleatorio simple con reposición de los elementos se seleccionarán 120 sujetos, 30 alumnos de cada EDAD y de cada tipo de escuela. *Criterios de inclusión:* alumnos, con edades entre 6 y 10 años, que no hayan repetido y que no presenten antecedentes de trastornos del aprendizaje, trastornos del desarrollo o psicopatologías.

##### *Procedimiento*

Se presentaran a los padres de los niños seleccionados consentimientos informados en donde se informan las pruebas a ser administradas a los mismos, el objetivo de la investigación y se les ofrece un informe del rendimiento del niño. Durante el desarrollo del trabajo se respetaran los principios éticos de la investigación con seres humanos, procurándose las condiciones necesarias para proteger la confidencialidad y actuar en beneficio de los participantes, teniendo

especialmente en cuenta los derechos que amparan a la infancia. Para la toma de datos se trabajará en forma individual con cada niño en un aula de la institución destinada a tal fin.

#### *Método*

Para medir MT se usaran dos tareas:

1) tarea de amplitud de cuentas: se tomará la adaptación de Towse y Hitch (1995) del denominado *counting span*, para ello se le presentan al niño una serie de tarjetas que contienen figuras blanco presentadas en un conjunto de distractores de diferente color. La tarea del niño es contar el número de estímulos blanco de cada tarjeta, al final de la serie, se le pide que enuncie el resultado de cada una de las cuentas. El número de tarjetas se incrementa en cada ensayo para determinar la amplitud de cuentas que posee el niño. En la variante de Towse y Hitch cada estímulo target presenta más de una característica distintiva (p.e. forma y color) variando la demanda atencional de la tarea. El máximo de resultados a retener es seis.

2) tarea de amplitud de palabras: perteneciente a la Batería de Evaluación de MT (AWMA) adaptada al español (Injoque-Ricle & Burin, 2007), en la que se le leen al niño una serie de frases de las cuales tiene que aseverar la verdad o no de las mismas y luego debe recordar la última palabra de cada frase. Cada nivel se define por la cantidad de palabras recordadas. El máximo de palabras a recordares seis. Adicionalmente se tomará de esta tarea los errores de intrusiones producidos como medida de inhibición de borrado. Los errores se clasificaran de acuerdo a Chiappe et al. (2000) palabras de listas anteriores (LP), palabras del ensayo en curso pero no target (NT) y palabras extrañas que no aparecían en ningún ensayo (EX).

Para medir los distintos procesos de la inhibición:

- acceso: será evaluado mediante una tarea de velocidad de procesamiento que consiste en identificar estímulos blancos en una hoja en donde se encuentran mezclados con otros estímulos. Se usará el test d2 de (Brickenkamp & Zillmer, 2002) la prueba consiste en 14 líneas con letras en las que aparecen impresas las letras: “d” y “p” con una o dos comillas encima o debajo de la letra. El niño debe tachar la letra “d” que tenga dos comillas, ya sea una arriba y otra abajo, dos arriba o dos debajo. El niño tiene 20 segundos para realizar cada línea.

- borrado: será valorado mediante una tarea de priming negativo adaptada de Cain (2006). La misma consta de dos fases: la fase de estudio y la fase de evaluación. En la fase de estudio, se presentan 24 oraciones a las que les falta la última palabra (palabra target). El niño debe intentar completar cada una de las frases con la palabra que considere más adecuada y recordarlas. El examinador lee cada una de las frases y el niño en un intervalo no mayor de 6 segundos debe decir la palabra en voz alta. Tras ese lapso, se proporciona la palabra target (independientemente de la respuesta del niño) y se pasa a la siguiente oración. Hay dos tipos de oraciones, aquellas que se completan con palabras que tienen una elevada probabilidad de completar la frase (p.e. *la gallina puso un....”huevo”*) y aquellas en que la palabra final presenta una escasa probabilidad de completar la frase (p.e. *el carpintero clavo el clavo con el....”dedo”*, en vez de la palabra *martillo*). La fase de evaluación consiste en una tarea de memoria implícita de completamiento de frases diseñada para estudiar la activación de las palabras target (p.e. *dedo*, *huevo*, etc.) y la capacidad para inhibir la palabras que completaban las oraciones más probablemente (p.e. “*martillo*”). Así, se les informa a los participantes que deben completar el final de cada frase con la primer palabra que se les ocurra. Por ejemplo, para evaluar el recuerdo de la palabra target “*dedo*”, se presenta la frase: “*A mi me gusta tomarme del..*” De este modo, si la activación de la palabra blanco aun se mantiene el participante tenderá a completar la frase con la palabra target (*dedo*). Para evaluar el nivel de inhibición o borrado de las palabras no-target muy relacionadas con las frases críticas (p.e. *martillo*) se presentan frase del tipo: “*mi padre fue a la ferretería a*

comprar un...” Se entiende que si la palabra martillo fue inhibida de manera eficiente en la fase de estudio, no tendría mayor probabilidad que otras para aparecer en esta condición.

- restricción: será evaluado mediante el Test de Stroop (Golden, 1999). La prueba consta de tres láminas, en la primera, se solicita al sujeto que lea en voz alta columnas de palabras lo más rápido que pueda. A continuación se presenta la segunda lámina que consiste en letras “X” impresas en tinta azul, verde o roja. En esta condición, se solicita al sujeto que nombre lo más rápido que pueda el color de las Xs. La tercera lámina consiste en palabras que identifican colores, no coincide en ningún caso el color de la tinta con el color designado por la palabra escrita. En esta condición, se solicita al sujeto que diga el color de la tinta en que están escritas las palabras, sin tener en cuenta lo que esa palabra indica. En todas las condiciones, la tarea se interrumpe transcurridos los 45 segundos.

### Referencias

- Alloway, T. P. & Gathercole, S. E. (2005). Working memory and short-term sentence recall in young children. *European Journal of Cognitive Psychology*, 17, 207-220.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.
- Barrouillet, P. & Camos, V. (2001). Developmental increase in working memory span: Resource sharing or temporal decay? *Journal of Memory and Language*, 45, 1–20.
- Bayliss, D. M., Jarrold, C., Gunn, D. M., & Baddeley, A. D. (2003). The complexities of complex span: Explaining individual differences in working memory in children and adults. *Journal of Experimental Psychology: General*, 132, 71–92.
- Becker, M.G., Isaac, W. & Hynd, G.W. (1987). Neuropsychological development of non-verbal behaviors attributed to «frontal lobe» functioning. *Developmental Neuropsychology*, 3, 275-298.
- Bjorklund, D. F. & Harnishfeger, K. K. (1995). The role of inhibition mechanisms in the evolution of human cognition. En F. Dempster & C. Brainerd (Eds.), *New perspectives on interference and inhibition in cognition* (pp. 141-173). New York: Academic Press.
- Borella, E., Carretti, B., Cornoldi, C. & De Beni, R. (2007). Working memory, control of interference and everyday experience of thought interference: When age makes the difference. *Aging Clinical & Experimental Research*, 19, 200-206.
- Borella, E., Delaloye, C., Lecerf, T., Renaud, O. & Ribaupierre, A. (2009). Do age differences between young and older adults in inhibitory tasks depend on the degree of activation of information. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21(2/3), 445-472.
- Brickenkamp, R. & Zillmer, E. (2002). *Test de atención*. Madrid: TEA.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: an investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14, 553-569.
- Carlson, M. C., Hasher, L., Connelly, S. L., & Zacks, R. T. (1995). Aging, distraction, and the benefits of predictable location. *Psychology and Aging*, 10, 427–436.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. San Diego: Academic Press.
- Case, R., Kurland, M. & Goldeberg, J. (1982). Operational efficiency and the growth of the short term memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 386-404.
- Chiappe, P., Hasher, L., & Siegel, L. S. (2000). Working memory, inhibitory control, and reading disability. *Memory & Cognition*, 28, 8-17.
- Connelly, S. L., Hasher, L., & Zacks, R. T. (1991). Age and reading: The impact of distraction. *Psychology and Aging*, 6, 533–541.
- Conway, A. R.; Kane, M. J. & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 547-552.
- Cowan, N. (2001) The Magical Number 4 in Short-term Memory: A Reconsideration of Mental Storage Capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 87-114. Cowan, N. (2002). Childhood Development of Working Memory: An Examination of Two Basic Parameters. En P. Graff y N. Ohta (Eds.), *Lifespan Development of Human Memory* (39-59). Cambridge, Massachusetts: A Bradford Book.



- Daneman, M. & Carpenter, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Engle, R. (2002). Working Memory Capacity as Executive Attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 19-23.
- Engle, R. W., Cantor, J. & Carullo, J. J. (1992). Individual differences in working memory and comprehension: A test of four hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, 972-979.
- Engle, R. W. & Kane, M. J. (2004). Executive attention, working memory capacity, and a two factor theory of cognitive control. En B. Ross (Ed.) *The psychology of learning and motivation* (pp. 145-199). New York: Academic Press.
- Espy, K. A. & Bull, R (2005). Inhibitory processes in young children and individual variation in short-term memory. *Developmental Neuropsychology*, 28, 669-688.
- Davidson, MC., Amso, D., Anderson, L.C. & Diamond, A. (2006) Development of cognitive control and executive function from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibitions and tasks switching. *Neuropsychologia*, 44, 2037-2078.
- Dempster, F. N. (1981). Memory span: Sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, 89, 63-100.
- Dempster, F. N. (1992). The rise and fall of the inhibitory mechanism: Toward a unified theory of cognitive development and aging. *Developmental Review*, 12, 45-75.
- de Ribaupierre, A. (2001). Working memory and attentional processes across the life span. In P. Graf & N. Otha (Eds.), *Life span development of human memory* (pp. 59-80). Cambridge: MA: MIT Press.
- Greenwood, P. M., Parasuraman, R., & Haxby, J. V. (1993). Changes in visuospatial attention over the adult lifespan. *Neuropsychologia*, 31, 471-485.
- Golden, J. Ch. (1999). *Stroop. Test de Colores y Palabras*. Madrid, Espana: TEA Ediciones.
- Friedman, N. P. & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 101-135.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40, 177-190.
- Just, M.A. & Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Hamilton, A. C. & Martin, R. C. (2005). Dissociations among tasks involving inhibition: A single case study. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 5, 1-13.
- Harnishfeger, K. K. (1995). The development of cognitive inhibition. In F. N. Dempster & C. J. Brainerd (Eds.), *Interference and inhibition in cognition* (pp. 175-204). New York: Academic Press.
- Harnishfeger, K. K. & Pope, R. S. (1996). Intending to forget: The development of cognitive inhibition in directed forgetting. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62, 292-315.
- Hasher, L., Lustig, C., & Zacks, R. T. (2007). Inhibitory mechanisms and the control of attention. En A. A. Conway, C. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyake, & J. N. Towse (Eds.), *Variation in working memory* (pp. 227-249). Oxford: Oxford University Press.
- Hasher, L., Tonev, S. T., Lustig, C., & Zacks, R. T. (2001). Inhibitory control, environmental support, and self-initiated processing in aging. In M. Naveh-Benjamin, M. Moscovitch, & H. Roediger, III (Eds.), *Perspectives on human memory and cognitive aging: Essays in honour of Fergus Craik* (pp. 286-297). Philadelphia: Psychology Press.
- Hasher, L. & Zacks, R. T. (1988). Working memory, comprehension, and aging: A review and a new view. En G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 22, pp. 193-225). San Diego: Academic Press.
- Hommel, B., Li, K. Z. H., & Li, S-C. (2004). Visual search across the life span. *Developmental Psychology*, 40, 545-558.
- Hitch, G.J. (2002). Developmental changes in working memory: A multicomponent view. En P. Graff y N. Otha (Eds.) *Lifespan development of human memory*. (15-38). Massachusetts: A Bradford Book/The MIT Press.
- Injoque Ricle, I & Burin, D.I. (2007). Memoria de Trabajo en niños: Adaptación y estudio piloto de una versión de la tarea Amplitud de Oraciones. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis: 2007. Resumen. Congreso. XII Congreso Argentino de Psicología. Federación de Psicólogos de la República Argentina.
- Kail, R. (1995). Processing speed, memory, and cognition. In W. Schneider and F. E. Weinert (Eds.), *Memory performance and competencies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Kail, R.V., & Ferrer, E. (2007). Processing speed in childhood and adolescence: Longitudinal models for examining developmental change. *Child Development*, 78, 1760-1770.
- Kane, M.J.; Conway, A.R.; Hambrick, D. Z. & Engle, R. (2007). Variation in working memory capacity as variation in executive attention and control. En A. R. Conway, C. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyake & J. N. Towse (eds.). *Variation in Working Memory* (21-48). New York: Oxford University Press.
- Kane, M. J., & Engle, R. W. (2000). Working memory capacity, proactive interference, and divided attention: Limits on long-term memory retrieval. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 333-358.
- Kane, M. J., Poole, B. J., Tuholski, S. W., & Engle, R. W. (2006). Working memory capacity and the top-down control of visual search: Exploring the boundaries of “executive attention”. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32, 749-777.
- Lustig, C., Hasher, L. & Tonev, S. T. (2001). Inhibitory control over the present and the past. *European Journal of Cognitive Psychology*, 13(1/2), 107-122.
- Magimairaj, B., Montgomery, J., Marinellie, S. & McCarthy, J. (2009). Relation of three mechanisms of working memory to children’s complex span performance. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 460-469.
- Miyake, A. & Shah, P. (1999) Toward unified theories of working memory: Emerging general consensos, unresolved theoretical issues and future directions. En sMiyake, A. y Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintance and executive control* (pp.442-481). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin*, 126, 220-246.
- Treisman, A. M. & Gelade, G. (1980). A feature integration theory of attention. *Cognitive Psychology*, 12, 97-136.
- Towse, J.N., Hitch, G.J., & Hutton, U. (1998). A reevaluation of working memory capacity in children. *Journal of Memory and Language*, 39(2), 195-217.
- Plude, D. J. & Doussard-Roosevelt, J. A. (1989). Aging, selective attention, and feature integration. *Psychology and Aging*, 4, 98-105.
- Plude, D. J. & Hoyer, W. J. (1986). Age and the selectivity of visual information processing. *Journal of Psychology and Aging*, 1, 4-10.
- Unsworth, N., Redick, T.S., Heitz, R. P., Broadway, J. M. & Engle, R. W. (2009) Complex working memory span tasks and higher-order cognition: A latent-variable analysis of the relationship between processing and storage. *Memory*, 17(6), 635-654.
- Robert, C., Borella, E., Fagot, D., Lecerf, T. & Ribaupierre, A. (2009). Working memory and inhibitory control across the life span: Intrusion errors in the reading span test. *Memory & Cognition*, 37(3), 336-345.
- Salthouse, T. A. (1996). The processing-speed theory of adult age differences in cognition. *Psychological Review*, 103, 403-428.
- Scialfa, C. T., Esau, S. P. & Joffe, K. J. (1998). Age, target-distractor similarity, and visual search. *Experimental Aging Research*, 24, 337-358.
- Rosen, V. M. & Engle, R. W. (1998). Working memory capacity and suppression. *Journal of Memory and Language*, 39, 418-436.
- Tipper, S.P. (1985). The negative priming effect: Inhibitory priming by ignored objects. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 37A, 571-590.
- Towse, J.N. & Hitch, G.J. (1995). Is there a relationship between task demand and storage space in tests of working memory capacity? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 48, 108-124.
- Wilson, J.T.L, Scott, J.H. & Power, K.G. (1987). Developmental differences in the span of visual memory for pattern. *British Journal of Development Psychology*, 5, 249-55.
- Zacks, R. T. & Hasher, L. (1994). Directed ignoring: Inhibitory regulation of working memory. En D. Dagenbach & T. H. Carr (Eds.), *Inhibitory processes in attention, memory, and language* (pp. 241-264). San Diego: Academic Press.

## POSICIONAMIENTO SUBJETIVO, LA MORALIDAD Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO

Ana Clara Castagnaro \*

Director: Dr. Orlando Calo

Beca - Tipo  
Facultad de Psicología – UNMdP

### Resumen

La presente expondrá un proyecto de investigación inserto en el grupo “Psicología y Moralidad” (UNMDP. Facultad de Psicología) el cual estudia el desarrollo moral en los sujetos; factores psicológicos que participan como causas o condiciones de posibilidad de la formación moral. En la investigación que aquí se presenta se aborda la temática de la moral desde los posicionamientos subjetivos, partiendo del supuesto de que pueden ser estudiados en función de la relación que un sujeto mantiene con el discurso normativo- Ley; dicha relación se subdivide en tres modalidades de relación: con los Otros (la autoridad), con los otros (pares) y consigo mismo. Asimismo, consideramos que la manera que adopta la relación con el Otro, con los otros y consigo mismo variaría significativamente según género.

### Fundamentación

En el presente escrito se expondrá parte del plan de trabajo de beca de Iniciación (UNMDP) denominado “Posicionamiento subjetivo, la moralidad y su relación con el género” dirigida por el Dr. Orlando Calo.

La mencionada investigación se inserta en el proyecto de investigación mayor denominado “Factores psicológicos en la constitución de la moralidad. Instituciones y posiciones subjetivas (II)”, perteneciente al grupo “Psicología y Moralidad” de la Facultad de Psicología UNMDP, el cual se centra en el estudio del desarrollo moral en los sujetos. El grupo ha venido trabajando en proyectos centrados en los factores psicológicos que participan como causas o condiciones de posibilidad de la formación moral de los sujetos. Dichos proyectos abordaron desde el análisis de las argumentaciones que dan cuenta de los procesos cognitivos presentes en el desarrollo moral, utilizando prueba de dilemas ad hoc inspiradas en las usadas por Piaget (1971), hasta la descripción de lo que se denomina posicionamientos subjetivos (Calo, 2008a; Martínez Álvarez, 2007a y 2007b), desprendiéndose de conceptos psicoanalíticos aplicados al análisis de entrevistas de historia de vida (Saltalamacchia, 1992).

Entre los años 2000 y 2006 desarrollaron proyectos de investigación centrados en el desarrollo moral de niños y adolescentes, con una perspectiva teórica y metodológica basada en los estudios piagetianos y de alguno de sus seguidores, en especial Kohlberg. Se administraron pruebas de dilemas morales a niños y adolescentes. El conjunto de datos recogidos por el grupo ha permitido ir acercándose a la construcción de un marco teórico, en el cual el concepto

---

\* e-mail: [anaclaracastagnaro@hotmail.com](mailto:anaclaracastagnaro@hotmail.com)

posicionamiento subjetivo tiene un lugar central y refiere a la particular relación que un sujeto establece con los discursos normativos. Desde el año 2007 se ha profundizando en la comprensión de tales posicionamientos, con aportes del psicoanálisis, lo que condujo a describir tres posiciones relativas (Calo, 2008b; Martínez Álvarez, 2007a y 2007b) en que el sujeto puede ser considerado en las investigaciones de la moralidad, a saber: La relación con el Otro, con los otros y consigo mismo:

1) La posición con relación al Otro: refiere a la posición subjetiva que tiene el sujeto con el discurso normativo-Ley como punto de referencia. Es decir, esta primera modalidad refiere a la relación que el sujeto mantiene con el Otro y se sostiene en el hecho de que el mundo social, institucional, reclama al sujeto que anteponga el respeto a la norma social frente al apremio de la naturaleza. En este último sentido, la posición subjetiva adopta distintas formas dentro de un abanico que puede extenderse teóricamente desde un acatamiento heterónomo absoluto hasta una impulsividad carente de cualquier mediación simbólica.

2) La posición con los otros: se relaciona con la posición que el sujeto tiene con los otros, entendidos como semejantes. Las relaciones que se dan en el plano de la cooperación, la solidaridad, la fraternidad, corresponden a esta dimensión en la que los semejantes constituyen la coordenada de referencia. En esta modalidad podemos hablar de posiciones caracterizadas por los sentimientos de envidia y rivalidad; o bien, por las de disposición a la colaboración o a la protección.

3) La relación consigo mismo: refiere a la manera en que Foucault (1996) plantea la ética, es la posición en la cual el sujeto se tiene a sí mismo como referencia. En esta modalidad podemos hablar de posiciones definidas por la complacencia consigo mismo hasta dimensiones autocríticas feroces.

Estas conceptualizaciones sobre la posición subjetiva y sus tres dimensiones relativas se encuentran en construcción, como fruto del conjunto de observaciones recogidas y analizadas a lo largo de los distintos proyectos de investigación del grupo en el cual se enmarca la presente. Parece constituir un esquema capaz de considerar tanto los procesos cognitivos como de posicionamiento subjetivo que participan y condicionan los modos de relación de los sujetos con el mundo normativo, con los semejantes y consigo mismos (Calo. 2008a).

#### Otras voces sobre el desarrollo moral y la investigación del mismo

Las propuestas que investigan el desarrollo moral en el campo de la psicología se centran principalmente en perspectivas cognitivo-evolutivas y siguiendo los las propuestas de Piaget (1971), profundizadas por Kohlberg (1992) y Turiel (1983).

Kohlberg (1992) abordó la temática del desarrollo moral avalando la idea de que cierto grado de desarrollo cognitivo es indispensable para la formación del juicio y la acción moral. Plantea un modelo cognitivo-estructural que tiene como eje el concepto de justicia, y presenta una secuencia de seis estadios del desarrollo moral de carácter invariable. Los resultados obtenidos aseveran que la mayoría de las mujeres adultas no habrían alcanzado los últimos estadios del desarrollo (permanecerían en el 3 y 4), mientras que los hombres llegarían a los estadios 4 y 5. Estas conclusiones despertaron oposiciones en Carol Gilligan (1985), discípula de Kohlberg, quien sostuvo que la estructura del modelo de este último presentaba un sesgo marcadamente masculino, planteando que el desarrollo moral de las mujeres mostraba dos diferencias principales respecto de los hombres: 1- el juicio moral de las mujeres es más

contextual, está más inmerso en los detalles de las relaciones; 2- muestra mayor propensión a adoptar el punto de vista del otro particular (Comins Mingol, 2003).

Se suele asociar a Kohlberg con una “ética de la justicia”, masculina, universal, ahistórica, general y abstracta, basada en la norma, en la consecución de la autonomía, y en el desarrollo de procedimientos y nociones de justicia, referida a la aplicación de principios morales abstractos (formalismo), privilegiando la imparcialidad, la mirada al otro como un “otro genérico” prescindiendo de sus particularidades como individuo. (Marin, 1993; Timón Herrero, Sastre Vilarrasa, 2003; Altez Rodríguez, 2004; Rodríguez, Díaz, 2005)

Por otro lado, Gilligan es relacionada con una “ética del cuidado” en la cual se resaltan las relaciones con los otros y por un juicio más contextual. Hay una tendencia a adoptar el punto de vista del "otro particular", con sus peculiaridades, a la intervención de los sentimientos, la preocupación por los detalles concretos de la situación a juzgar. Como se tiene en cuenta el contexto, no todos han de coincidir en la solución del problema moral. Se basa en la responsabilidad por los demás (Marin, 1993; Carosio, 2007).

Desde entonces, se ha abierto un debate respecto a si existe o no una diferencia de género, si puede hablarse o no de una moral femenina y otra masculina. Algunas investigaciones refutan las propuestas de Gilligan al tiempo que reafirman los planteos de Kohlberg (Medrano Samaniego, 1995); y otras encuentran diferencia de género en la resolución de situaciones dilemáticas (Timón Herrera, Sastre Vilarrasa, 2003). Asimismo, hay autores que sostienen que es necesario una complementación de ambos aportes (Sastre Vilarrasa, Moreno Marimon, 2000).

Por otro lado, otros autores (Ward, 1995) intentan demostrar que a pesar del aporte interesante que realiza Gilligan es un error el haberlo presentado como una diferencia de género y, en cambio, sostiene que la divergencia se fundaría más en la idea de que la ética de la justicia propuesta por Kohlberg es una teoría sobre el juicio moral, mientras que la propuesta de Gilligan sería una teoría de la acción moral.

### Conceptos guías del análisis

Además de las tres posiciones que hemos señalado la investigación se sostiene en una serie de conceptos que guían el análisis:

**Ley:** usaremos el término Ley en un sentido amplio, designando así el conjunto de los discursos normativos que, mediante sus prescripciones, regulan las relaciones humanas; dichas prescripciones conforman un sistema simbólico que preexiste al sujeto y éste se constituye afectado por el mismo.

**Otro:** desde el psicoanálisis el Otro se entiende como la representación del orden social simbólico y normativo. La relación con el Otro es constitutiva del sujeto y entendemos al Otro como lo que representa la cultura, la ley y que se vincula en Lacan con la función del padre y sus subrogados: la patria, el Estado, Dios, el poder político (Braunstein, 2006). El Otro se haya encarnado en diferentes figuras en la vida del sujeto (madre, padre, docentes, entre otros).

**El otro:** en términos psicoanalíticos es el otro como par, semejante. El que está en una posición de paridad con el sujeto (hermanos, amigos, pareja, compañero).

**Posición subjetiva:** es la particular relación que cada sujeto tiene con el discurso normativo, relación en la que están implicados factores tanto conscientes como inconscientes. La posición no es más que la particular forma de ocupar un lugar.

### Hipótesis



Sostenemos como hipótesis de trabajo las siguientes:

1- La relación que el sujeto mantiene con la Ley-discursos normativos puede ser analizada en función de las posiciones que cada uno de aquellos mantiene con el Otro, con los otros y consigo mismo.

2- La relación que los sujetos mantienen con la Ley-discursos normativos podría evidenciar variaciones significativas atribuibles a la diferencia de género.

Así teniendo como base las mencionadas hipótesis y habiendo propuesto como objetivos generales los siguientes: -Analizar los modos en que el sujeto se posiciona en relación con la Ley (discursos normativos).; - Observar si en la relación con la Ley-discurso normativo aparecen variaciones significativas atribuibles a diferencias de género; se está implementando adelante la siguiente propuesta metodológica:

### Metodología

#### *Participantes*

Se administra a un total de 100 personas (50 hombres y 50 mujeres de entre 26 y 50 años de edad).

#### *Instrumentos*

- Cuestionario elaborado para indagar datos socioeducativos.

- Prueba de dilemas: En el campo de las investigaciones sobre la moral el instrumento de análisis que se implementa mayoritariamente son las pruebas de dilema. Los dilemas morales son situaciones hipotéticas de carácter imaginario o reales que presentan un conflicto de valores y crean la necesidad de tomar una decisión ante él. Las personas deben decidir cuál es la solución que les parece más correcta y justificarla mediante un razonamiento moral. Entre las pruebas de dilema el Defining Issues Test (DIT) de James Rest (1994) ha sido utilizada en varias investigaciones (Lupercio Urzúa, González Adame, 2004; Romo Martínez, 2005; Pérez Olmos, 2008). Dado que esta prueba no se haya construida para evaluar posicionamientos subjetivos y diferencia de género, se construyeron dilemas para esta investigación. Los mismos presentan situaciones dilemáticas construidas específicamente, según criterio de expertos, para evaluar los posicionamientos subjetivos. Es decir, la situaciones se estructuran de modo tal que las respuestas del sujeto permiten inferir su relación con el Otro, los otros y consigo mismo. La confección de los dilemas tuvo como antecedente aquellos utilizados por el grupo de investigación "Psicología y moralidad" que siguen los criterios de Piaget (1971) y Kohlberg (1992). Se tuvieron en cuenta para la confección las variables contextuales dado que éstas han resultado significativas en investigaciones respecto a la diferencia de género y la moralidad (Timón Herrera, Sastre Vilarrasa, 2003).

-Entrevista semiestructurada: Las entrevistas semiestructuradas ha sido utilizadas en investigaciones sobre moral (D'Angelo y Barisonzi, 2004). Sustentados en ello se confeccionó ejes a indagar oralmente con la finalidad de problematizar las respuestas dadas por los sujetos a las situaciones dilemáticas presentadas, cuya posterior comparación brindará información más amplia y precisa. La coherencia entre la respuesta dada directamente al dilema y la elaboración posterior en la entrevista permitirá indagar con mayor confiabilidad el posicionamiento subjetivo del sujeto.

La investigación que aquí se reseña y se encuentra en plena ejecución tiene como finalidad: -Acrecentar el conocimiento referido a los factores psicológicos que actúan como

condicionantes del desarrollo moral de los sujetos; -Contribuir al debate referido a las particularidades del desarrollo y juicio moral según género; -Contribuir al conocimiento referido a los procesos psicológicos implicados en el desarrollo moral que pueden ser analizados y comprendidos desde el marco psicoanalítico; -Brindar información relevante para el diseño y ejecución de programas/proyectos que trabajen la formación en valores y la construcción de la moralidad.

## Referencias

- Altez Rodríguez, I. (2004) El juicio moral en estudiantes mujeres de una universidad en Lima Metropolitana. *Consensus*. Ene./dic. 2004, vol.8, no.9 [citado 21 Agosto 2009], p.19-32. URL: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1680-38172004000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1680-38172004000100003&lng=es&nrm=iso). ISSN 1680-3817.
- Beltrán, I; Guerrero, M. (2003). Desarrollo moral y corrupción: Un estudio psicológico de la propensión a la corrupción desde la perspectiva de la acción moral. URL: <http://grupometodo.org/desarrollomoral.pdf>
- Braunstein, N. A. (2006) Los dos campos de la subjetividad: Derecho y Psicoanálisis. En Gerez Ambertín, M. (comp). *Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico. Volumen I*. Buenos Aires: Letras Vivas.
- Calo, O. (2008a) Sujetos e instituciones. Una investigación psicológica de la formación de la moralidad (Trabajo libre). *PSICOSALUD 2008*. V Conferencia Internacional de Psicología de la Salud. La Habana. Cuba. 15 al 17 de octubre.
- Calo, O. (2008b) El Sujeto y La Ley: Un Estudio Psicológico De La Relación Libertad – Responsabilidad. Tesis de Doctorado UBA.
- Comins Mingol, I. (2003) La Ética del Cuidado como Educación para la Paz. Tesis de Doctorado. Universitat James I. URL <http://www.tdx.cat/TDX-0223106-115339>
- Carosio, A. (2007) La ética feminista: Más allá de la justicia. *Rev. Venezolana de Estudios de la Mujer* vol.12, no.28. URL:[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012007000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100009&lng=es&nrm=iso). ISSN 1316-3701.
- Cortés Pascual, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, vol. 18, nº 1. Universidad de Murcia (España). URL: [www.um.es/analesps/v18/v18\\_1/07-18\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v18/v18_1/07-18_1.pdf)
- D'Angelo, F. A; Barisonzi, E. (2004) Informe sobre salud mental y desarrollo moral en adolescentes en conflicto con la ley penal. URL:[www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/mesas/Mesa\\_14/dangelo.pdf](http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/mesas/Mesa_14/dangelo.pdf)
- Foucault, M. (1996). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Barcelona: Planeta – Agostini.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guisán, E. (1988). Immanuel Kant: una vision masculine de la ética. En: Guisán (coord) *Esplendor y misterio de la ética kantiana*. Barcelona: Anthropos.
- Kohlberg, L (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Lupercio Urzúa, J.R, González Adame, Y. (2004) “Relación entre el desarrollo moral y el compromiso organizacional en los empleados de una empresa maquiladora”. URL: [www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672006000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672006000200007&script=sci_arttext) - 40k
- Marin, G. (1993). Ética de la justicia, ética del cuidado. *Asamblea de Dones d'Eix*. URL: <http://www.nodo50.org/doneselx/assemblea/etica.htm>.
- Martínez Álvarez, H. (2007a) “Ética y subjetividad” (Trabajo libre). *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur “La investigación en Psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza”*. Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires, 9 al 11 de agosto de 2007. Publicado en Actas. ISSN 1669-5097
- Martínez Álvarez, H. (2007b) "La ética como posicionamiento subjetivo: ejemplares históricos." (Trabajo libre) *III Congreso Marplatense de Psicología de alcance nacional e internacional "Psicología, Universidad, Comunidad: redes actuales en la producción colectiva de saberes y prácticas"*, Mar del Plata, 2007. Publicado en Actas. ISBN: 978-987-544-239-9

- Medrano Samaniego, C. (1995) Las diferencias en el desarrollo moral en función del sexo: un estudio realizado en el País Vasco. *CL&E*, n°28. URL:[http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2941791&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2941791&orden=0)
- Pérez Olmos, I. R. (2008) Desarrollo del Razonamiento Moral, Opiniones y conductas de fraude académico en estudiantes de Medicina. Universidad del Rosario, Bogotá. URL: [http://bdigital.ces.edu.co:8080/dspace/bitstream/123456789/122/1/desarrollo\\_razonamiento\\_moral\\_conductas\\_fraedes\\_academicos.pdf](http://bdigital.ces.edu.co:8080/dspace/bitstream/123456789/122/1/desarrollo_razonamiento_moral_conductas_fraudes_academicos.pdf)
- Piaget, J (1971) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Puig Rovira, J. M. y Martínez Martín, M. (1999) *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Rest, James, Narváez Darcia, Thoma and Bebeau Muriel J. (1994) A neo- Kohlbergian approach to morality research. *In Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 4.
- Rodríguez, A; Díaz, A. (2005). Género, Cuestiones Éticas y Formación en Valores. *Rev. Convergencias*, vol 12 n° 37. Universidad Autónoma del Estado de México. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/105/10503708.pdf>
- Romo Martínez, J.M. (2005) Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes. *Rev. Mexicana de investigación Educativa*, vol. 10, n1 024. México. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002404&iCveNum=2863>
- Santtalamacchia, H. (1992). *Historia de vida*. Hato Rey, Puerto Rico: Ediciones CIJUP.
- Sastre Vilarrasa, G; Moreno Marimon, M. (2000). Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. *Educacao e Pesquisa*, vol 26, n°002. Universidade de Sao Paulo, Brasil. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29826209.pdf>
- Timón Herrero, M; Sastre Vilarrasa, G. (2003) Los sentimientos en el ámbito de la moral *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2. URL: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a02v29n2.pdf>
- Turiel, E. (1983). El desarrollo del conocimiento social. *Moralidad y conocimiento social*. Madrid: Debate.
- Ward, D (1995). Escuchando voces. El mito de los juicios de género. *Rev. Psicología Política*, ISSN 1138-0853, N° 10, 1995, pags. 63-86. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2826304>.



## DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y RESILIENCIA: ESTUDIO COMPARATIVO EN ADULTOS DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA EXPUESTOS A SITUACIONES DE RIESGO PSICOSOCIAL

María Belén Dematteis\*

Director: Dra. Claudia Castañeiras  
Co-Director: Lic. María Cristina Posada.

Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

El proyecto se enmarca dentro de los desarrollos derivados del Modelo Salugénico y tiene por objetivos generales: a) evaluar y analizar en qué medida las características de personalidad fuertemente arraigadas en el temperamento que propone el Modelo de los Cinco Grandes Factores pueden constituir rasgos resilientes del patrón de funcionamiento personal y, b) estudiar la capacidad predictiva de los rasgos de personalidad sobre el grado de resiliencia en la muestra bajo estudio. Se aplicarán el Inventario NEO-PI-R, la Escala de Resiliencia RSA y el Cuestionario de Personalidad Resistente a 180 adultos de población general de Mar del Plata expuestos a distintas situaciones de riesgo psicosocial. Se espera que los resultados aporten datos teóricos y recursos técnicos para la comprensión de las relaciones personalidad-resiliencia en el campo de la Psicología y permitan el desarrollo de actividades de promoción de la salud que impacten en una mayor calidad de vida de la población.

### Fundamentación

La investigación que se propone sigue una línea de continuidad con los trabajos que como becaria vengo realizando durante los últimos años en el área del estudio de la personalidad dentro del Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica (GIEPsi) radicado en la Facultad de Psicología de la U.N.M.d.P. Este proyecto específico se enmarca en términos generales dentro de los desarrollos derivados del Modelo Salugénico (Antonovsky, 1979, 1988, 1990), perspectiva que ha puesto en evidencia la importancia de considerar en toda ciencia de la salud la complementariedad de los aspectos y factores de vulnerabilidad personal tanto como los mecanismos protectores -considerados recursos y fortalezas- que disponen o pueden generar las personas para manejar los estados de tensión y la adversidad, disminuyendo de esa manera su probabilidad de enfermar.

Considerar el tema de la vulnerabilidad psicológica remite necesariamente al tema de la personalidad debido a su carácter constitutivo y distintivo del funcionamiento personal. Actualmente existe un amplio consenso entre los distintos modelos que abordan el estudio de la personalidad al considerar que se trata de: a) un patrón complejo de características fuertemente

---

\* e-mail: [maribe30@hotmail.com](mailto:maribe30@hotmail.com)

arraigadas, inconscientes en su mayoría, difíciles de cambiar (aunque no inalterables), y que se expresan en todas las áreas del funcionamiento del sujeto; b) posee rasgos cognitivos, afectivos y conductuales manifiestos que emergen de una compleja matriz de determinantes biológicos y de aprendizajes experienciales y c) está formada por dos componentes constitutivos, temperamento y carácter. El temperamento se considera la matriz biogenética desde la cual el patrón personal emerge; el carácter representa la adherencia de la persona a los valores y costumbres de la sociedad en la que vive y es producto de diversas influencias ambientales (Millon, 1994). Así, los factores biológicos establecen los fundamentos que guían el desarrollo de la personalidad, mientras que los factores ambientales actúan para dar forma a su expresión. Esto implica que si las evidencias empíricas no demostraran que los individuos logran un nivel razonable de conductas estables y consistentes, el concepto mismo de personalidad sería puesto en cuestión. Sin embargo los resultados de las investigaciones indican que cada individuo posee un grupo pequeño de rasgos primarios que persisten y duran en el tiempo (Millon, 1994, 2000; McCrae & Costa, 2003). Estos rasgos estables y consistentes constituyen por definición, modos permanentes de pensar, sentir y comportarse que permanecen estables una vez alcanzada la edad adulta (Costa & McCrae, 2002). La personalidad se expresa de hecho como una organización dinámica de patrones característicos conductuales, cognitivos y emocionales, recurrentes y coherentes que van a tener una influencia decisiva en el sentido de identidad personal.

Uno de los modelos teóricos con mayor desarrollo en la actualidad basado en el componente temperamental, es el modelo de los Cinco Grandes Factores (MCF), un intenso programa de investigación liderado por Robert McCrae (1949-) y Paul Costa (1942-) del Laboratorio de Personalidad y Cognición del Centro de Investigación Gerontológica del Instituto Nacional de Salud de Baltimore (McCrae & John, 1992; McCrae & Costa, 1997; McCrae y Costa, 1999; McCrae & Allik, 2002; McCrae & Costa, 2003). La gran cantidad de investigaciones realizadas en torno al modelo y el desarrollo de distintos cuestionarios que permiten su operacionalización demuestran su influencia en la actualidad dentro de la Psicología de los rasgos. El modelo postula la existencia de cinco dimensiones o factores básicos, bipolares e independientes de la personalidad, que según la traducción más frecuente son: Neuroticismo (y su polo opuesto Estabilidad Emocional), Extraversión (Introversión), Apertura a la Experiencia (Convencionalismo), Amabilidad (Oposicionismo), y Responsabilidad (Irresponsabilidad). Cada factor se compone de seis facetas consideradas subdimensiones, o rasgos de segundo orden (Costa & McCrae, 2002). La Teoría de los Cinco Factores (TCF) da fundamento al modelo (McCrae & Costa, 1997, 1999) y constituye un intento por conceptualizar hallazgos recientes en el campo de la Psicología de los rasgos, en relación al desarrollo y funcionamiento de todo el sistema de personalidad. Estas observaciones descansan en la proposición de que los rasgos son disposiciones endógenas, tendencias básicas poco modeladas por la experiencia de vida (McCrae & Allik, 2002). Se han realizado estudios basados en la TCF en el ámbito de la psicología de la salud cuyos hallazgos indican que existen rasgos que permiten predecir conductas, hábitos y actitudes en torno a la salud; conductas sanas y patológicas; bienestar psicológico y modos peculiares de afrontamiento (Costa & McCrae, 2002), aunque son menos frecuentes que los que se han dedicado a la relación entre los rasgos de personalidad y la psicopatología (Widiger, 2004; Watson, Clark & Chmielewski, 2008).

El proyecto que se presenta tiene el propósito de estudiar un tópico menos investigado empíricamente desde el MCF, en cuanto a las características de los rasgos (tendencias básicas determinadas biológicamente) que se relacionan con la mayor probabilidad de un

funcionamiento personal en el cual el modo de ser constituya en sí mismo un recurso de resiliencia.

El concepto de resiliencia en el campo psicosocial hace referencia a la capacidad de afrontamiento que las personas logran para atravesar situaciones difíciles, sobreponerse y salir fortalecidas de ellas, es decir, la capacidad del ser humano de resistir y rehacerse frente a la adversidad; por eso el comportamiento resiliente indica un ajuste saludable que surge de funciones y procesos adaptativos normales del ser humano y alcanza su máxima expresión cuando las personas se ven expuestas a situaciones difíciles que ponen en riesgo la estabilidad y continuidad del sistema de vida en alguna de sus formas. Ante un suceso traumático, las personas resilientes consiguen mantener un equilibrio estable que no afecta significativamente su rendimiento y su vida cotidiana. En este sentido, es importante el aporte que han realizado distintos autores sobre este tema (Poseck, Carbelo Baquero & Vecina Jiménez, 2006; Masten, 2001; Bonanno, 2004; Becoña, 2006; Latorre Nanjari, 2008) El comportamiento resiliente resulta de un proceso dinámico y evolutivo de interacción entre el individuo y su entorno que varía según las circunstancias, la naturaleza del trauma, la intensidad de la adversidad, el contexto y la etapa de la vida, y puede expresarse de muy diferentes maneras en distintas culturas (Manciaux, 2001; Cyrulnik, 2002). Una de las cuestiones que más interés despierta en torno a la resiliencia es la identificación de los factores implicados en su desarrollo y afianzamiento, aunque este aspecto ha sido escasamente investigado. Se han propuesto algunas características de personalidad y del entorno que favorecerían las respuestas resilientes (Bonanno, 2004; Henderson Grothberg, 2001; Kobasa, 1982). En esta investigación seguiremos el modelo propuesto por Kobasa (1982) que postula el concepto de personalidad resistente “Hardiness” o “Hardy Personality”, que está definida por tres dimensiones: 1) Compromiso: entendido como la tendencia a implicarse en todas las actividades de la vida de un modo significativo; supone en el individuo el reconocimiento de las propias metas y la apreciación de la habilidad personal de tomar decisiones y mantener sus propios valores; 2) Control: alude a la disposición a pensar y actuar con la convicción de que se puede influir en el curso de los acontecimientos estresantes; supone una posición activa y de autoeficacia, y finalmente 3) Reto/desafío: esta cualidad permite a los individuos percibir el cambio como una oportunidad para aumentar las propias competencias y no como una situación de amenaza. La presencia de estas características proporciona al sujeto una flexibilidad cognitiva y una tolerancia a la ambigüedad que induce a considerar el cambio como una experiencia que forma parte de la vida y a los estímulos estresantes como oportunidades de crecimiento y desarrollo personal.

En síntesis, los sujetos con personalidad resistente que tienen altas puntuaciones en compromiso, control y reto conseguirán manejar mejor el estrés al utilizar estrategias de afrontamiento más adaptativas, ya que ante las adversidades o situaciones estresantes tienden a considerar que disponen o que pueden adquirir las competencias necesarias para resolver los problemas y se enfrentan a ellos de manera activa sin utilizar la huida, el escape o la resignación.

Este proyecto surge como un intento de responder a las siguientes preguntas: ¿Existen rasgos o facetas de personalidad con características resilientes y resistentes?, ¿La presencia de perfiles de personalidad con estas características permite predecir recursos y fortalezas para hacer frente a la adversidad?, ¿Cómo se manifiesta este fenómeno en nuestra población?.

El objetivo de esta investigación es evaluar y analizar en qué medida características de personalidad fuertemente arraigadas en el temperamento pueden constituir rasgos resilientes del

patrón de funcionamiento personal en sujetos expuestos a situaciones de riesgo psicosocial. Sobre esta base se diseñó el proyecto de investigación que a continuación se expone.

Objetivos generales:

- 1) Evaluar y analizar en qué medida características de personalidad fuertemente arraigadas en el temperamento pueden constituir rasgos resilientes del patrón de funcionamiento personal.
- 2) Estudiar la capacidad predictiva de los rasgos de personalidad (según el MCF) sobre el grado de resiliencia presente en los sujetos.

Objetivos particulares:

- 1) Describir las características de personalidad desde el Modelo de los Cinco Grandes en la muestra bajo estudio.
- 2) Describir las características de resiliencia personal y personalidad resistente en la muestra bajo estudio.
- 3) Estudiar las relaciones entre las dimensiones y facetas de personalidad que postula el MCF y las dimensiones de personalidad resistente propuestas por Kobasa en función del grado de resiliencia informado en las distintas submuestras.
- 4) Estudiar la capacidad predictiva de los rasgos de personalidad sobre el grado de resiliencia en las submuestras bajo estudio.
- 5) Analizar la presencia de diferencias en función de variables demográficas (sexo-edad-nivel de instrucción) y de situaciones de riesgo psicosocial (situaciones clínicas complejas; situaciones socioeconómicas desfavorables y situaciones que vulneran la integridad personal).

Hipótesis de trabajo:

Los rasgos de personalidad derivados del MCF que se asocien con las dimensiones de personalidad resistente, constituyen una medida sensible para predecir el grado de resiliencia en personas expuestas a situaciones de riesgo psicosocial.

## Metodología

### *Diseño*

Ex Post Facto, transversal, con metodología descriptivo-correlacional.

### *Participantes*

Intencional no probabilística de 180 adultos de población general de la ciudad de Mar del Plata, con un rango de edad 30-50 años, que se distribuirán en función de la condición de riesgo psicosocial a la que están expuestos:

Condición de riesgo psicosocial	a) Situaciones clínicas complejas	b) Situaciones socio-económicas desfavorables	c) Situaciones que vulneran la integridad personal
Mujeres	n= 30	n= 30	n= 30
Varones	n= 30	n= 30	n= 30

Dentro de situaciones clínicas complejas se incluirán personas que padecen una enfermedad crónica con un grado de severidad de moderado a alto. Las situaciones socio-económicas desfavorables se refieren a condiciones de vida con necesidades básicas insatisfechas. Finalmente las situaciones que vulneran la integridad personal incluyen víctimas de violencia por maltrato en alguna de sus variantes.

La muestra será seleccionada de centros especializados (situaciones a y c); y en función de áreas poblacionales consideradas de emergencia socio-económica según datos aportados por el Municipio de Gral. Pueyrredón (situación b)

#### *Instrumentos*

Se administrará un protocolo que consta de:

- Registro de datos básicos: incluye información sobre variables demográficas (sexo-edad-nivel de instrucción) y características de la situación de riesgo psicosocial específica.
- NEO-PI-R (Costa & McCrae, 2002). Es un inventario de personalidad que consta de 240 ítems distribuidos en 5 factores y sus respectivas facetas. Cuenta con gran cantidad de estudios que aportan datos sobre su calidad técnica y su aplicabilidad en diferentes culturas y contextos.
- Escala de Resiliencia RSA (Hjemdal, 2007). A través de 33 ítems evalúa el grado de resiliencia individual a partir de cinco factores que incluyen aspectos de competencia personal y social, cohesión familiar y recursos sociales.
- Cuestionario de Personalidad Resistente (versión española Moreno-Jiménez, Garrosa & González, 2000). Consta de 21 ítems, y permite evaluar las tres dimensiones del constructo propuesto por Kobasa (Control, Compromiso y Reto/Desafío).
- Escala de Sucesos de Vida (versión adaptada por GIEPsi, 2009). Evalúa a partir de 37 eventos la ocurrencia de dichos sucesos vitales durante los últimos dos años y su grado de impacto emocional sobre la experiencia personal.

#### *Análisis de los datos*

Para responder a los objetivos propuestos se aplicará estadística descriptiva e inferencial. Se realizarán análisis de correlación; de diferencia de medias -pruebas t - Anova y análisis multivariados. Para el procesamiento estadístico de los datos se utilizará el paquete estadístico SPSS.13.0 y el Visual Statistics System (ViSta) para Windows 6.

#### Probable aporte de los resultados

Esta investigación supone un avance necesario en la comprensión de las relaciones personalidad-resiliencia en el campo de la Psicología. Por eso se considera que aportará conocimiento para entender la naturaleza de los procesos implicados en las características personales saludables de los individuos y recursos técnicos para evaluar sus correlatos comportamentales. Si somos capaces de identificar y entender cómo y por qué hay personas resilientes que pueden afrontar y superar experiencias con distinto grado de adversidad sin enfermar, podremos diseñar y aplicar

estrategias de intervención que favorezcan la adquisición de estas competencias en la población. Esto redundaría básicamente en la capacidad de transferencia para desarrollar actividades de promoción de la salud que impacten en una reducción de las probabilidades de enfermar y en una mayor calidad de vida de la población.

### Referencias

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping: New perspectives on Mental and Physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1990). Pathways leading to successful coping and health. En M. Rosenbaum (Ed). *Learned resourcefulness: on coping skills, self control and adaptive behavior* (pp. 31-63). New York: Springer Publishing.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), 125-146.
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Costa, P. & McCrae, R. (2002). *NEO-PI-R. NEO-FFI, Manual Profesional*. TEA Ediciones. Madrid.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Gedisa (Orig., 2001).
- Hjemdal, O. (2007). Measuring Protective Factors: The Development of Two Resilience Scales in Norway. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16, 303-321.
- Henderson Grotberg E. (2001). Introducción. Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo, A. & E. N. Suárez Ojeda (Comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós. Buenos Aires.
- Kobasa, S.C. (1982). The hardy personality: toward a social psychology of stress and health. En G.S. Sanders & J. Suls (Comp.). *Social psychology of health and illness*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Latorre Nanjari, J. (2008). El enfoque de personalidad resistente en el ámbito de la Psicología de la Salud: una revisión de publicaciones en español. *Psicología y Salud*, 18 (002), 267-274.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. & Cyrułnik, B. (2001). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.
- Masten, A.S. (2001) Ordinary Magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1999). A Five-Factor Theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. (2nd ed., pp. 139-153). New York: Guilford.
- McCrae, R.; Allik, J. (2002). *A five-factor theory perspective. The Five-Factor Model of Personality Across Cultures*, (pp 303-321). Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2003). *Personality in adulthood: A Five-Factor Theory perspective* (2nd. ed.). New York: Guilford.
- Millon, T. & Everly, G. (1994). *La personalidad y sus trastornos*. Martínez Roca. Barcelona.
- Millon, T. & Davis, R. (2000). *Trastornos de la Personalidad. Más allá del DSM IV*. Masson. Barcelona.
- Moreno-Jiménez ; Garrosa & González (2000). Personalidad resistente, Burnout y salud. *Escritos de Psicología*, 4, 64-77.
- Poseck, B.; Carbelo Baquero, B; & Vecina Jiménez, M. (2006). La experiencia traumática desde la Psicología Positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.
- Watson D.; Clark L.A.; Chmielewski M. (2008). Structures of personality and their relevance to psychopathology: II. Further articulation of a comprehensive unified trait structure. *Journal of Personality*, 76(6), 1545-86.
- Widiger, T. (2004). Five factor model of personality disorder: Integrating science and practice. *Journal of research in personality*, 39, 67 – 83.



## ESTUDIO DE CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS Y EMOCIONALES RELACIONADAS CON RIESGO SUICIDA EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

Aixa Lidia Galarza\*

Directora: Lic. María Cristina Posada  
Co-directora: Dra. Claudia E. Castañeiras

Becaria de investigación – Categoría Iniciación  
Grupo de Investigación: Investigación en Evaluación Psicológica-GIEPsi  
Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

Según datos aportados por la Organización Panamericana de la Salud (2006), el suicidio se ha convertido en la tercera causa de mortalidad adolescente y los porcentajes aumentan progresivamente. El proyecto que se presenta pretende avanzar en el conocimiento sobre la problemática del riesgo suicida en población adolescente de la ciudad de Mar del Plata, evaluando las características cognitivas y emocionales de los adolescentes que funcionan como mecanismos protectores y recursos de salud ante situaciones de tensión y adversidad, experiencias frecuentes en esta etapa vital caracterizada por intensos cambios de orden biológico, psicológico y social. Este estudio empírico se basa en un diseño no experimental y transversal con metodología descriptiva y correlacional. Se administrará un protocolo de evaluación que incluye un registro de datos básicos, el Inventario de Orientaciones Suicidas y medidas de autoinforme para evaluar las dimensiones cognitivas y emocionales propuestas a una muestra de 500 adolescentes escolarizados. Esta investigación intenta avanzar en la comprensión de un fenómeno de alto impacto social, aportando datos con capacidad de transferencia para su consideración en actividades de promoción y prevención en distintos contextos, que potencien un desarrollo saludable en los adolescentes.

Palabras clave: Riesgo suicida -locus de control – estilo de atribución – autoeficacia – regulación emocional - recursos personales – adolescentes

### Fundamentación

Desde el año 2006 en el Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica-GIEPSI, en la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Mar del Plata), estamos realizando investigaciones en población adolescente desde una concepción salugénica (Antonovsky, 1988). El objetivo de estos desarrollos incluye dos niveles: por un lado contar con información relevante que permita tener un mayor y más específico conocimiento sobre los factores de riesgo y sobre las características que favorecen un desarrollo saludable en la adolescencia, y por otro, aportar herramientas para el diseño e implementación de programas de promoción de la salud en este grupo poblacional (Cingolani, 2007; Cingolani & Castañeiras, 2008; Cingolani, Castañeiras & Galarza, 2009; Cingolani, Castañeiras & Posada, 2008; Galarza & Martínez Festorazzi, 2008; Posada, Galarza & Castañeiras, 2009).

---

\* e-mail: [aixa\\_galarza@live.com.ar](mailto:aixa_galarza@live.com.ar)

Pero ¿qué sentido tiene estudiar cuestiones relacionadas con la salud y la vulnerabilidad en la adolescencia? Este interés se deriva de considerar que la adolescencia constituye una etapa vital caracterizada particularmente por cambios de orden biológico, psicológico y social intensos, que bajo determinadas circunstancias pueden exponer a los adolescentes a estados de tensión, de crisis o de riesgo (Casullo, Bonaldi & Fernández Liporace, 2006; Martínez, 2007). Según fuentes oficiales (OPS, 2006), el suicidio se ha convertido en la tercera causa de mortalidad adolescente.

Las tasas de muerte por suicidio de personas entre 15 y 24 años han aumentado notablemente en las últimas décadas: de un 4% en 1980 a un 14% en el 2004, y sólo en el período 2000-2004 el porcentaje se incrementó un 228% en varones y un 56% en mujeres (Basile, 2005; Casullo, Bonaldi & Fernández Liporace, 2006). Estudios realizados en Argentina muestran que entre un 5,9 % y un 15% de los adolescentes escolarizados en distintas regiones del país presentan alto riesgo suicida (Casullo & Fernández Liporace, 2007; Posada, Galarza & Castañeiras, 2009). Probablemente este fenómeno pone en evidencia una de las manifestaciones más dramáticas que pueden presentar los adolescentes como modo de resolución ante la adversidad y muestra más claramente la vulnerabilidad y el sufrimiento. Entonces, ¿qué hace a la diferencia entre aquellos adolescentes que recurren al intento suicida como una alternativa de solución y los que no lo considerarían como una posibilidad? Una investigación llevada a cabo en México (Rivera Heredia & Andrade Palos, 2006) mostró que los adolescentes con intentos suicidas presentaban un déficit significativo en los recursos afectivos, cognitivos, familiares y la red de sostén. También han sido estudiadas en otros contextos las relaciones entre riesgo suicida, depresión, consumo de sustancias, delincuencia y variables cognitivas como autoeficacia percibida, locus de control, estilo de atribución y asertividad (Carrasco Ortiz & del Barrio Gándara, 2002; Gaudiano Roviroso, 2003; López Torrecillas, Martín, de la Fuente & Godoy, 2000; Muris, Schmidt, Lambrichs & Meesters, 2001; Quintanilla Montoya, Haro Jiménez, Flores Villavencio, Celis de la Rosa & Valencia Abundiz, 2003; Quintanilla Montoya, Valdez Figueroa, Vega Miranda & Flores Ramírez, 2006; Soria, Otamendi, Berrocal, Caño & Rodríguez Naranjo, 2004). En todos los casos lo que la investigación empírica pone en evidencia es el papel modulador de variables cognitivas como el tipo de atribución, el locus de control y la autoeficacia sobre las experiencias del adolescente y el manejo de sus estados emocionales. Por ejemplo, distintos estudios indican que una baja autoeficacia percibida en los adolescentes aumenta la vulnerabilidad a la depresión, la desesperanza, la agresividad y las alteraciones emocionales, y se relaciona con el procesamiento sesgado de tipo negativo de las experiencias (Campos, Iraurgi, Páez & Velasco, 2004; Carrasco Ortiz & del Barrio Gándara, 2002).

En este sentido, el proyecto que se presenta propone por un lado profundizar la comprensión del riesgo suicida adolescente en el contexto actual, y por otro, identificar y evaluar cuáles son las características cognitivas y emocionales que funcionan en ellos como mecanismos protectores y recursos salúgenicos ante la adversidad. Consideramos que identificar las características de los recursos que disponen y pueden generar los adolescentes es un aporte relevante por su capacidad potencial de transferencia a contextos dedicados al diseño e implementación de actividades preventivas y promotoras de salud.

#### Objetivos generales

- 1) Profundizar en el conocimiento de la problemática del riesgo suicida en población adolescente de la ciudad de Mar del Plata.
- 2) Identificar y evaluar cuáles son las características cognitivas y emocionales que funcionan como mecanismos protectores y recursos salúgenicos ante situaciones de adversidad en adolescentes escolarizados de la ciudad de Mar del Plata.



### Objetivos particulares

- 1) Evaluar la presencia de riesgo suicida y el nivel de desesperanza en una muestra de adolescentes escolarizados con edades comprendidas entre 15 y 18 años.
- 2) Analizar las relaciones entre tipo de atribución, locus de control, autoeficacia percibida y regulación emocional en los adolescentes.
- 3) Estudiar el efecto diferencial de las variables cognitivas (tipo de atribución, locus de control y autoeficacia percibida) y la regulación emocional en función de la presencia-ausencia de riesgo suicida y la desesperanza.
- 4) Analizar la presencia de diferencias en las variables estudiadas en función del sexo, la edad y el tipo de institución educativa (privada-pública; contexto educativo).

### Hipótesis de trabajo

- Los adolescentes que informen locus de control externo, atribución interna de los sucesos negativos y bajo nivel de autoeficacia percibida, presentarán puntuaciones significativamente mayores en riesgo suicida y desesperanza.
- Los adolescentes que informen puntuaciones más elevadas en la escala de recursos personales y una adecuada regulación emocional obtendrán puntuaciones significativamente menores en riesgo suicida y desesperanza.

## Metodología

### *Diseño*

No experimental. Estudio transversal con metodología descriptiva y correlacional.

### *Participantes*

Se trabajará con una muestra intencional no probalística. Estará conformada por un total estimado en N=500 adolescentes escolarizados de nivel Secundario Superior (ex Polimodal) de ambos sexos, con un rango de edad entre 15 y 18 años, que asisten a instituciones educativas - públicas y privadas- de la ciudad de Mar del Plata.

### *Procedimiento*

Se administrará en forma colectiva el protocolo de evaluación (medidas de autoinforme) en un único encuentro de aproximadamente una hora de duración -según prueba piloto-. En todos los casos, la participación será voluntaria y anónima. Antes de comenzar el estudio, se requerirá el consentimiento informado por parte de los adolescentes y sus padres.

### *Instrumentos:*

- Registro de datos básicos (para relevar información socio-descriptiva y situaciones vitales).
- Inventario de Orientaciones Suicidas ISO-30 (King & Kowalchuk, 1994; adaptación Fernández Liporace & Casullo, 2006); 3- Escala de Desesperanza (Beck, Weissman, Lester & Trexler, 1974); 4- Escala de Estilos de Atribución ASQ (Peterson, Semmel, Von Baeyer, Abramson, Metalsky & Seligman, 1982); 5- Escala Multidimensional de Locus de Control para adolescentes (Richaud de Minzi, 2003); 6- Escala de Autoeficacia EAEAE (Godoy Izquierdo, Godoy García, López-Chicheri García, Martínez Delgado, Gutiérrez Jiménez & Vázquez Vázquez, 2008); 7- Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales TMMS-24 (Fernández Berrocal, Extremera & Ramos, 2004); 8- Escalas de Recursos Psicológicos en adolescentes (Rivera Heredia, Andrade Palos & Figueroa, 2006).

### *Análisis de los datos*

Se realizarán análisis cuantitativos de la información obtenida, y en función de los objetivos del trabajo empírico se aplicará estadística descriptiva e inferencial (prueba t; Anova de un factor y análisis de correlación) y multivariada (análisis de regresión) para el análisis de los datos. Se utilizará el sistema operativo Windows Vista, Microsoft Office 2007, y para el tratamiento estadístico de los datos el paquete SPSS 13.0.

La información derivada de esta investigación se utilizará con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

### Probable aporte e impacto de los resultados

Se espera que esta investigación empírica contribuya a profundizar la comprensión de la problemática adolescente relacionada con el riesgo suicida en nuestra ciudad y en el momento actual. Asimismo se aportarán datos sobre las características cognitivas y emocionales que actúan como mecanismos protectores y recursos personales ante la adversidad en los adolescentes. También se prevé la divulgación científica a través de publicaciones y presentaciones en congresos de la especialidad.

A su vez, se espera que los datos obtenidos tengan impacto científico al aportar conocimiento significativo sobre variables psicosociales que influyen en una mayor probabilidad de riesgo, y aquellas que reducen su probabilidad e inciden en el desarrollo saludable de los adolescentes. Esta línea de investigación es compatible con lo propuesto por el Ministerio de Salud de la Nación (Resolución 275/2009) a través del Subprograma Asistencia y Prevención del Suicidio, recientemente aprobado. En cuanto a la transferencia, identificar las características de los recursos que disponen y pueden generar los adolescentes permitirá el diseño e implementación de actividades preventivas y promotoras de salud.

### Referencias

- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass
- Basile, H. (2007). *El suicidio en el mundo y en Argentina*. IV Congreso Nacional de Suicidología. 14 y 15 de septiembre, Buenos Aires.
- Beck, A.; Weisman, A.; Lester, D. & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: the hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42; 861-865.
- Campos, M.; Iraurgi, J.; Páez, D. & Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de psicología*, 82; 25-44.
- Carrasco Ortiz, M.A. & del Barrio Gándara, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*.14; 2; 323-332.
- Casullo, M.M., Bonaldi, P. & Fernández Liporace, M. (2000). *Comportamientos suicidas en la adolescencia. Morir antes de la muerte*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Casullo, M.M. & Fernández Liporace, M. (2007). Investigación sobre riesgo suicida en adolescentes. Prácticas psicológicas en la escuela, *Investigaciones en Psicología*, 2(2); 33-41.
- Cingolani, J. (2007). Vulnerabilidad psicológica y comportamiento salugénico en adolescentes de la ciudad de Mar del Plata. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*. 4;147-153.
- Cingolani, J. & Castañeiras, C. (2008, octubre). *Diseño de un programa de intervención psicosocial para promover el desarrollo saludable en adolescentes* (póster). II Congreso de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Cingolani, J.; Castañeiras, C. & Galarza, A. (2009). *¿Cómo intervenir con adolescentes escolarizados? Una propuesta salugénica en acción*. Trabajo aceptado para su publicación en las actas del II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psic. de la Univ. Nacional de La Plata.

- Cingolani, J.; Castañeiras, C. & Posada, M.C. (2008, agosto). *Estrategias de afrontamiento y malestar/bienestar subjetivo: estudio en adolescentes de la ciudad de Mar del Plata*. III Encuentro Iberoamericano sobre Psicología Positiva (comunicación libre). Buenos Aires.
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández Liporace, M. & Casullo, M.M. (2006). Validación factorial de una escala para evaluar riesgo suicida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 21; 1; 22.
- Galarza, A. & Martínez Festerazzi, V. (2008). Suicidio adolescente: una problemática cada vez más relevante. *Memorias de las XV Jornadas de Investigación – Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires. 1; 95-96.
- Garrido Martín, E.; Herrero Alonso, C. & Masip Pallejá, J. (2002). Autoeficacia y delincuencia. *Psicothema*, 14; 1; 63-71.
- Godoy Izquierdo, D.; Godoy García, J.F.; López-Chicheri García, I.; Martínez Delgado, A.; Gutiérrez Jiménez, S. & Vázquez Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20; 1; 155-165.
- López Torrecillas, F.; Martín, I.; de la Fuente, E.I. & Godoy, J. (2000). Estilo atribucional, autocontrol y asertividad como predictores de la severidad del consumo de drogas. *Psicothema*, 12; 2; 331-334.
- Martínez, C. (2007). *Introducción a la Suicidología. Teoría, investigación e intervenciones*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Muris, P.; Schmidt, H.; Lambrichs, R. & Meesters, C. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 39; 555-565.
- O.P.S. (2006). Número de muertes por suicidio supera las causadas conjuntamente por guerras, terrorismo y asesinatos. Disponible en <http://www.ops.org.bo/servicios/?DB=B&S11=11198&SE=SN>.
- Peterson, C.; Semmel, A.; Von Baeyer, C.; Abramson, L.Y.; Metalsky, G.I. & Seligman, M.E.P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6; 287-299.
- Posada, M.C.; Galarza, A. & Castañeiras, C. (2009). Relaciones entre riesgo suicida y sentido de coherencia en adolescentes escolarizados. *El padecimiento mental. Entre la salud y la enfermedad*. Asociación Argentina de Salud Mental (AASM), 315-317.
- Quintanilla Montoya, R.; Haro Jimenez, L.P.; Flores Villavencio, M.A.; Celis de la Rosa, A. & Valencia Abundiz, S. (2003). Desesperanza y tentativa suicida. *Investigación en Salud*, 5; 2; 113-116.
- Quintanilla Montoya, R.; Valdez Figueroa, I.; Vega Miranda, J.C. & Flores Ramírez, L.E. (2006). Personalidad y estrategias de afrontamiento en sujetos con tentativa suicida. *Psicología y Salud*, 16; 2; 139-147.
- Richaud de Minzi, M.C. (2003, julio). Escala Multidimensional de Locus de Control para adolescentes. Validez factorial y constructiva de la Escala Argentina Multidimensional de Locus de Control para Adolescentes. *IV Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica*. Lima, Perú.
- Rivera Heredia, M.; Andrade Palos, P. & Figueroa, A. (2006). Evaluación de los recursos de los adolescentes: validación psicométrica de cinco escalas. *La Psicología social en México*, 11; 414-420.
- Rivera Heredia, M. & Andrade Palos, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 8; 2; 23-40.
- Soria, M.; Otamendi, A.; Berrocal, C.; Caño, A & Rodríguez Naranjo, C. (2004). Las atribuciones de incontrolabilidad en el origen de las expectativas de desesperanza en adolescentes. *Psicothema*, 16; 3; 476-480.

## EL DESARROLLO DE LA FLEXIBILIDAD CONCEPTUAL EN TAREAS DE CATEGORIZACIÓN Y DE PRODUCCIÓN DE ATRIBUTOS EN NIÑOS DE 6 A 10 AÑOS DE EDAD

Ana García Coni \*

Director: Dr. Jorge Vivas  
Co-Director: Dra. Mirta Ison

Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación,  
UNMdP- CONICET

### Resumen

La categorización flexible implica la habilidad para categorizar un objeto de una manera (e.g., taxonómicamente) en una ocasión, y de otra manera (e.g. temáticamente) en otra ocasión. Es fundamental para el comportamiento adaptativo porque permite cambiar de un tipo de respuesta a otro y, de esa manera, encontrar la solución más apropiada para el problema que se enfrenta. A pesar de que muchos estudios proveen evidencia de que los niños pueden categorizar de diversas formas, pocos estudios tratan la cuestión de si pueden aplicarlas a un mismo objeto o grupo de objetos. Por eso el objetivo de este trabajo es estudiar el desarrollo de la flexibilidad conceptual en niños de entre 6 y 10 años de edad de 1º, 3º y 5º año de EPB en escuelas privadas de nivel socioeconómico medio, y municipales de nivel socioeconómico medio-bajo, de Mar del Plata. Se espera encontrar que se evoquen más relaciones taxonómicas a mayor edad debido al impacto de la escolaridad, que las relaciones temáticas predominen en todas las edades porque se nutren de más tipos de información que las taxonómicas, y que conforme aumente la edad haya un crecimiento significativo de la flexibilidad conceptual. Por último, dado que un contexto socioeconómico adverso se asocia con dificultades en el desarrollo simbólico y lingüístico, se considera que los desempeños serán menores en los participantes de nivel socioeconómico más bajo.

Palabras clave: flexibilidad conceptual, categorización semántica, relaciones conceptuales.

### Introducción

La categorización es un componente fundamental de la cognición y una herramienta muy poderosa para organizar lo que, de otro modo, sería un mundo caótico debido a nuestras capacidades de procesamiento limitadas. Habitualmente se toma en cuenta solo la categorización taxonómica, que se basa en que sus miembros comparten propiedades, formando una clase (e.g., *animal o mueble*), pero existen otras formas de categorización, como las perceptivas, guiadas por los atributos físicos de los objetos, y las temáticas, que se rigen por relaciones espaciales y/o temporales de contigüidad, dado que involucran miembros heterogéneos que pertenecen a un mismo evento o escena (Blaye, Chevalier, & Paour, 2007; Hashimoto, McGregor, & Graham, 2007). Una categorización adaptativa, de acuerdo con Blaye, Bernard-Peyron, Paour, & Bonthoux (2006), implica alternar entre estas diferentes formas, dependiendo de las metas actuales de la persona. Así, una pelota puede ser considerada como una cosa redonda si el objetivo es empacar objetos para mudarse, pero es algo que va junto a una camiseta y zapatillas deportivas si la meta es jugar un partido de fútbol (Barsalou, 1983). La categorización flexible brinda la posibilidad de adaptarse mejor al ambiente, por medio de la reconsideración de las

---

\* e-mail: [sirochinsky\\_agustina@hotmail.com](mailto:sirochinsky_agustina@hotmail.com)

características relevantes de un estímulo a la luz de nuevas demandas contextuales (Blaye & Bonthoux, 2001; Ionescu, 2007).

Hasta hace algunas décadas, los investigadores consideraban que los niños menores de 6 o 7 años de edad sólo podían categorizar perceptiva y temáticamente (ver el concepto de *centración* en la obra de Piaget; Piaget & Inhelder, 1971). La lógica o las categorías taxonómicas aparecían en escena durante la escolaridad. Sin embargo, estudios más recientes muestran que los niños pueden tener en cuenta tanto relaciones temáticas como taxonómicas desde corta edad (Deak & Bauer, 1996; Waxman & Namy, 1997) y usarlas de acuerdo con las demandas del contexto (Blaye & Bonthoux, 2001; Murphy, 2002; Nguyen & Murphy, 2003). Asimismo, la preferencia por la categorización temática no es exclusiva del niño pequeño, sino que también puede observarse en niños más grandes (e.g., de 10 años de edad, ver Borghi & Caramelli, 2003) y en adultos (Lin & Murphy, 2001; Ross & Murphy, 1999). Al respecto, es paradigmática la investigación que realizó Luria (1984) en una parte remota de Uzbekistan; encontró que un grupo de campesinos solía hacer elecciones temáticas (e.g., agrupaban un *hacha* y una *sierra* con un *leño* porque, esgrimían, el leño necesitaba ser aserrado para luego ser hachado, y consideraban que la elección taxonómica de agrupar el *hacha* con la *pala* era absurda porque la pala pertenecía a la huerta). De modo que la alfabetización, la participación en formas sociales más complejas de producción y el entrenamiento en habilidades analíticas que se enseñan en la escuela contribuyen a la elección de relaciones taxonómicas; pero se trataría de una cuestión de preferencia y no de competencia.

La mayoría de los estudios sobre relaciones conceptuales en niños no evalúan en sí la flexibilidad en la categorización, porque infieren la disponibilidad de organizaciones temáticas y taxonómicas a partir de comparaciones *entre* grupos independientes de participantes (Deák, Ray, & Pick, 2004; Nguyen & Murphy, 2003), es decir que no evalúan el rendimiento del mismo niño a medida que categoriza de diferentes maneras el mismo conjunto de objetos. La flexibilidad conceptual es una variable *intra*-subjética que refiere a la habilidad para alternar sucesivamente entre diferentes representaciones de un objeto dado o de un grupo de objetos. Por lo tanto, requiere que el mismo objeto (e.g., una manzana) sea clasificado de diferentes maneras, ya sea como un ejemplar de una categoría taxonómica (e.g., una fruta), de una categoría perceptiva (e.g., algo redondo) o de una categoría temática (e.g., algo que los niños regalan a la maestra cuando quieren que les ponga buena nota; Blaye & Bonthoux, 2001).

Es pequeño el grupo de investigadores (Blaye & Bonthoux, 2001; Ionescu, 2007; Nguyen, 2007) que se ha dedicado a rastrear la categorización flexible a partir de la observación de los mismos niños llevando a cabo varios agrupamientos con los mismos estímulos, que es, como afirma Ionescu (2007), la manera más adecuada de estudiar la flexibilidad. Estos investigadores han usado principalmente variantes de la tarea de emparejamiento o elección forzada (e.g., Blaye & Bonthoux, 2001), en las que los participantes deben elegir primero, de entre varias imágenes, la que hace mejor pareja con la imagen *target*, y luego deben elegir otras posibles parejas. Cada una de ellas mantiene una relación específica con el *target* (ya sea temática, perceptiva, taxonómica) o ninguna relación. El problema de estas tareas es que al pedirle a los niños que razonen acerca de pares de dibujos en vez de sobre grupos más grandes, el emparejamiento puede subestimar el desempeño taxonómico y promover la elección de alternativas temáticas, que suelen implicar relaciones funcionales entre dos elementos (e.g., perro [come] huesos). Algunos autores han provisto información que apoya esta hipótesis, sugiriendo que la elección libre de un número mayor de dibujos es un contexto más favorable para revelar las habilidades taxonómicas de los niños que las tareas antes mencionadas. A su vez, un mayor número de objetos ofrece la posibilidad de atender a más aspectos y, por lo tanto, invita a la categorización flexible (Ionescu,



2007). La tarea de clasificación múltiple de Piaget e Inhelder (1967), que implica la reestructuración de clasificaciones previas a través de cambios de criterio, es un antecedente de este tipo de estudios.

Cabe aclarar que el hecho de que los niños puedan efectivamente realizar múltiples agrupamientos con los mismos objetos no implica que comprendan las organizaciones conceptuales que subyacen a ellos. Es decir, se puede producir un emparejamiento taxonómico sobre la base de contigüidades espaciales y/o temporales (e.g., un tigre puede ser agrupado con un pez porque forman parte de la categoría taxonómica *animal* o porque el tigre puede comer al pez; Blaye & Bonthoux, 2001). Por eso Blaye *et al.* (2006) proponen distinguir dos tipos de flexibilidad: en las *respuestas*, que se evalúa a través del número de agrupamientos creado, y en los *conceptos*, que se evalúa por medio de las etiquetas provistas por los participantes para catalogar sus agrupamientos. Estos investigadores encontraron que la flexibilidad conceptual se desarrolla más tarde que la flexibilidad en las respuestas, y esto se debe a que, siguiendo a Lucariello (1998), Lucariello y Nelson (1985) y Sell (1992), las representaciones superordinadas taxonómicas se organizan, al menos en parte, a partir de similitudes contextuales (la manteca y la mermelada son *alimentos* -asociación taxonómica- que se comen en el *desayuno* -asociación espacio-temporal-), y esto ocurre durante la infancia temprana a medida que el niño interactúa con su entorno; por ende, las categorías permanecen temáticas por un largo tiempo. Esto es lo que llevaría a algunos niños a ofrecer explicaciones basadas en eventos cuando se les pregunta por pares o grupos taxonómicos. En casos así, podríamos hablar de flexibilidad en las respuestas pero no en los conceptos.

Entre los factores externos que influyen en la categorización y en la flexibilidad conceptual están las instrucciones que se da a los participantes. Algunos autores plantean que la consigna “poner junto lo que va junto” favorece respuestas temáticas, mientras que las preguntas “¿puedes encontrar otro/s (objeto/s) como éste?” o “¿cuál de estos objetos es como el primero?” favorecen respuestas taxonómicas (Waxman & Namy, 1997). Dicho sea de paso, el hecho de que los niños den distintas respuestas en función de distintas demandas muestra que pueden adaptarse a los requerimientos de las tareas de manera flexible (Ionescu, 2007). Otra crítica es que los niños generalmente deben elegir entre dos o más alternativas preestablecidas por el experimentador, quien es responsable de las relaciones que unen a esos objetos. Por eso las tareas de producción de atributos, que requieren caracterizar un grupo de conceptos, permiten despejar el problema del sesgo de las consignas y, además, presentan la ventaja de ser menos transparentes para el niño que las tareas más estructuradas, por lo que propiciarían la aparición de aspectos estables y también variables y flexibles de los conceptos (Borghi & Caramelli, 2003). En estas tareas el niño evoca lo que está almacenado en su memoria semántica, no algo predefinido en la tarea (Nelson, 1974). Entre los factores internos se destacan la *atención* y la *inhibición*, puesto que la capacidad de atender a múltiples aspectos contribuye a la flexibilidad, y para poder tomar en cuenta una nueva posibilidad de categorización uno debe poder inhibir la previamente elegida.

Dado que, como fue señalado por Deák y Maratsos (1998), la falta de flexibilidad cognitiva en la infancia es uno de los hallazgos empíricos más robustos en el estudio del desarrollo cognitivo (ver Piaget & Inhelder, 1971; Taylor & Hort, 1990) y que la creciente flexibilidad es uno de los mayores logros del desarrollo cognitivo humano (Karmiloff-Smith, 1994), nuestro principal interés es evaluar si los niños cuentan con diversos criterios de categorización y pueden usarlos flexiblemente si la tarea lo requiere. Además, en la bibliografía referida al desarrollo de la flexibilidad cognitiva hay un uso casi exclusivo de la tarea de cambio de reglas (*card sorting*), por lo que resulta interesante estudiar la flexibilidad más allá de los criterios de forma, color y número. Por otra parte, la evidencia de que un contexto socioeconómico adverso se asocia con



problemas o retrasos en el desarrollo simbólico y lingüístico (Borzzone, 2005; Canto *et al.*, 2001; Peralta & Salsa, 2001) hace pertinente el estudio de la organización semántica en niños de distintos niveles socioeconómicos.

En función de lo planteado hasta aquí surgen las siguientes hipótesis de trabajo:

- La evocación de relaciones taxonómicas se incrementará con la edad, debido al impacto de la escolaridad, pero las relaciones temáticas predominarán en todas las edades porque se nutren de más tipos de información (e.g., sobre las locaciones, las funciones, etc.) que las organizaciones taxonómicas, que sólo contienen información sobre el nivel jerárquico de inclusión.
- En la tarea de categorización múltiple, la cantidad de agrupamientos aumentará con la edad y habrá una mayor discrepancia entre las dos formas de flexibilidad -en las respuestas y en los conceptos- en los más pequeños, y un crecimiento significativo de la flexibilidad conceptual en los mayores.
- Los desempeños en ambas tareas serán menores en los participantes de nivel socioeconómico más bajo.

## Métodos

### *Participantes*

La muestra estará conformada por niños de entre 6 y 10 años de edad que cursen 1<sup>er</sup> año (n=40), 2<sup>o</sup> año (n=40) y 5<sup>o</sup> año (n=40) de educación primaria básica en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata.

### *Materiales*

Con el fin de identificar qué tipos de relación conceptual (perceptiva, temática, taxonómica) utilizan los niños, y establecer si hay diferencias según su edad y nivel socioeconómico, se utilizará una tarea de producción de atributos de conceptos presentados en forma de imágenes. Se utilizarán 12 conceptos pertenecientes a cuatro categorías (ANIMALES, FRUTAS, HERRAMIENTAS y MUEBLES), extraídos del *set* estandarizado de imágenes para niños de Cycowicz, Friedman, Rothstein y Snodgrass (1997), normalizado en nuestro país por Manoiloff, Artstein, Canavoso, Fernández y Seguí (2010). Se trata de estímulos frecuentemente estudiados y familiares para los niños. La tarea será presentada como un juego; los dibujos se mostrarán de a uno, se solicitará a los participantes que los nombren (para tener garantía de que los conocen) y se les pedirá que hagan de cuenta que deben explicar de qué son esos dibujos a un niño que no los puede ver. Luego de dar la consigna se mostrará un ejemplo que ilustre que deben mencionar los atributos que definen a los conceptos, y no cualquier asociación, para evitar la producción de relaciones basadas en experiencias subjetivas o en reacciones afectivas hacia los estímulos, y para evitar también que usen el estilo narrativo. Como los niños de 6 años recién habrán comenzado el aprendizaje de la lectoescritura, el registro escrito de los atributos correrá por cuenta del experimentador. Además, las entrevistas serán grabadas para lograr un registro más exhaustivo de la información.

Con el fin de estudiar la flexibilidad conceptual se usará una tarea de categorización múltiple (Blaye *et al.*, 2006) que contiene 18 imágenes de objetos agrupables taxonómicamente (*vaca-delfín*), temáticamente (*vaca-granjero*) o por medio de categorías taxonómicas situacionales (*vaca-oveja*). Primero se solicitará a los participantes que agrupen las imágenes de maneras distintas y sucesivas (flexibilidad en las respuestas). Luego se evaluarán las representaciones subyacentes a través de los nombres que den los niños a los subconjuntos que armen (flexibilidad conceptual). Se repartirá hojas A4 a cada participante para que arme los

agrupamientos sobre ellas. La consigna será: “¿Ves estos dibujos? [Se muestran los 18 dibujos], están todos mezclados. Quiero que pongas juntos los que queden bien juntos. Para hacer esto, podés tomar todas las hojas que quieras. En cada hoja tenés que poner los dibujos que vayan juntos. Hay muchas formas de juntarlos y que queden bien”. Se le pide luego que nombre cada grupo: “¿Cómo se llama este grupo?” Se repite la pregunta por cada grupo armado. Si el niño no responde o sólo nombra uno o dos dibujos, se hace una pregunta diferente: “¿Por qué pusiste estos dibujos juntos?”. Se le da luego 18 nuevas copias del mismo conjunto de dibujos y se le pregunta: “¿Se te ocurre otra manera de agrupar estos dibujos, otra manera de poner juntos los que van bien juntos?”. Si encuentra una nueva forma de agruparlos, se pide por una tercera.

Para completar el estudio de la memoria semántica, y además examinar las funciones ejecutivas que inciden en la categorización, se usarán las tareas de fluidez verbal semántica (FVS) y fonológica (FVF), que consistirán en pedirles a los participantes que nombren la mayor cantidad de palabras de la categoría *animales* (en el primer caso) y de palabras que empiecen con la letra *f* (en el segundo caso) durante un minuto. Estas tareas indagan la flexibilidad espontánea, que describe el fluir de las ideas y respuestas sobre un tema (Eslinger & Grattan, 1993), y demandan la implementación de estrategias que guían la recuperación de las palabras, y procesos de monitorización y de inhibición de las respuestas previamente dadas (Henry & Crawford, 2004).

#### *Procedimiento*

Se procederá a la toma de datos a partir del consentimiento informado de los padres o cuidadores de los alumnos. Dicho consentimiento se extenderá a través de una nota donde se explique comprensiblemente el procedimiento general, su duración, la utilización de los resultados y una breve descripción de las tareas. Los niños serán entrevistados una o dos veces en horario escolar, uno a la vez, en un aula de la escuela destinada para tal fin, que esté libre de estímulos perturbadores, para garantizarles un ambiente familiar.

#### *Diseño y resultados esperados*

Se trata de un diseño transversal y correlacional (Hernández Sampieri *et al.*, 1991). Los conceptos evocados por los participantes en la tarea de producción de atributos se clasificarán en función del tipo de relación conceptual involucrado. Para determinar si hay diferencias en las preferencias por uno u otro/s tipo/s de relación según la edad y el nivel socioeconómico, se realizarán ANOVAs de dos vías (uno por cada variable dependiente). Las variables dependientes serán la cantidad de relaciones (taxonómica, temática, otras) por categoría (ANIMALES, FRUTAS, HERRAMIENTAS y MUEBLES), la cantidad total de relaciones, y el cociente entre el número de respuestas taxonómicas y el número de respuestas temáticas. En la tarea de categorización múltiple se dispondrá de dos medidas: (1) el número de grupos correctos producido sobre el conjunto de imágenes; y (2) el número de grupos correctamente nombrados (nombres congruentes con la organización que se observa; e.g., nombres taxonómicos para grupos taxonómicos). La flexibilidad en las respuestas corresponderá a la producción de más de una clasificación (el máximo es tres); la flexibilidad conceptual requerirá que al menos dos de los agrupamientos correctos sean etiquetados correctamente. Para determinar si hay diferencias en los dos tipos de flexibilidad según la edad y el nivel socioeconómico, se realizará una prueba de  $\chi^2$ , siguiendo a Blaye *et al.* (2006). Por último, se sumarán las palabras correctas en las pruebas de FVS y FVF, y se analizará el uso de estrategias semánticas; los resultados serán contrastados por año escolar y nivel socioeconómico por medio de un ANOVA de dos vías (uno por cada variable dependiente: respuestas correctas en FVS y respuestas correctas en FVF).

*Factibilidad*

Este plan continúa un proyecto anterior (Beca Interna de Postgrado tipo I, CONICET, título: *El desarrollo de la flexibilidad cognitiva y el uso de estrategias en tareas de categorización en niños de 6 a 10 años*. Resolución N° 29 del 08/01/2008) y se incluye en un plan mayor llamado “El desarrollo de las funciones ejecutivas y el proceso de adquisición de la lectura” (Código 15/H150), que posee convenios con escuelas privadas y municipales para acceder a sus alumnos y transferir los resultados de las investigaciones (OCS N° 170). A su vez, el Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación (CIMEPB) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata provee la infraestructura necesaria para el desarrollo de la tesis (instrumentos de evaluación, equipamiento informático, *software* adecuado para el procesamiento de datos, suscripciones a revistas científicas, etc.).

## Referencias

- Barsalou, L. W. (1983). Ad hoc categories. *Memory and Cognition*, *11*, 211-227.
- Blaye, A., Bernard-Peyron, V., Paour, J. L., & Bonthoux, F. (2006). Categorical flexibility in children: Distinguishing response flexibility from conceptual flexibility; the protracted development of taxonomic representations *European Journal of Developmental Psychology*, *3*, 163-188.
- Blaye, A. & Bonthoux, F. (2001). Thematic and taxonomic relations in preschoolers: The development of flexibility in categorization choices. *British Journal of Developmental Psychology*, *19*, 395-412.
- Blaye, A., Chevalier, N., & Paour, J. L. (2007). The Development of Intentional Control of Categorization Behavior: A Study of Children’s Relational Flexibility. *Cognition, Brain, Behavior*, *11*, 791-808.
- Borghi, A. M. & Caramelli, N. (2003). Situation bounded conceptual organization in children: from action to spatial relations. *Cognitive Development*, *18*, 49-60.
- Borzone, A. M. (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria*, *22*, 155-182.
- Canto, E. A. A., Pérez González, B., Mazón Parra, N. C., Arias Trejo, N., Álvarez Mejía, A. Y., Mejía Sandoval, I et al. (2001). *Cómo usan los niños las palabras*. México: UNAM.
- Cycowicz, Y. M., Friedman, D., Rothstein, M., & Snodgrass, J. G. (1997). Picture Naming by Young Children: Norms for Name Agreement, Familiarity, and Visual Complexity. *Journal of Experimental Child Psychology*, *65*, 171-237.
- Deák, G. & Bauer, P. (1996). The Dynamics of Preschoolers' Categorization Choices. *Child Development*, *67*, 740-767.
- Deák, G. & Maratsos, M. (1998). On Having Complex Representations of Things: Preschoolers Use Multiple Words for Objects and People. *Developmental Psychology*, *34*, 224-240.
- Deák, G., Ray, S. D., & Pick, A. D. (2004). Effects of age, reminders, and task difficulty on young children’s rule-switching flexibility. *Cognitive Development*, *19*, 385-400.
- Eslinger, P. J. & Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, *31*, 17-28.
- Hashimoto, N., McGregor, K. K., & Graham, A. (2007). Conceptual Organization at 6 and 8 Years of Age: Evidence from the Semantic Priming of Object Decisions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *50*, 161-176.
- Henry, J. D. & Crawford, J. R. (2004) A Meta-Analytic Review of Verbal Fluency Performance Following Focal Cortical Lesions. *Neuropsychology*, *18*, 284-295.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw-Hill.
- Ionescu, T. (2007). “I Can Put It There Too!” - Flexible Object Categorization In Preschool Children And The Factors That Can Act Upon It. *Cognition, Brain, Behavior*, *11*, 809-829.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Lin, E. L. & Murphy, G. L. (2001). Thematic relations in adults’ concepts. *Journal of Experimental Psychology: General*, *130*, 3-28.

- Lucariello, J. (1998). Together Wherever We Go: The Ethnographic Child and the Developmentalist. *Child Development, 69*, 355-358.
- Lucariello, J. & Nelson, K. (1985). Slot-filler categories as memory organizers for young children. *Developmental Psychology, 21*, 272-282.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Manoiloff, L., Artstein, M., Canavoso, M. B., Fernández, L., & Segui, J. (2010). Expanded norms for 400 experimental pictures in an Argentinean Spanish-speaking population. *Behavior Research Methods, 42*, 452-460.
- Murphy, G. L. (2002). *The big book of concepts*. Massachusetts: MIT Press.
- Nelson, K. (1974). Variations in Children's Concepts by Age and Category. *Child Development, 45*, 577-584.
- Nguyen, S. P. (2007). Cross-Classification and Category Representation in Children's Concept. *Developmental Psychology, 43*, 719-731.
- Nguyen, S. P. & Murphy, G. L. (2003). An Apple Is More than Just a Fruit: Cross-Classification in Children's Concepts. *Child Development, 74*, 1783-1806.
- Peralta, O. A., & Salsa, A. M. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje, 24*, 325-339.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1967). *La génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Ross, B. H. & Murphy, G. L. (1999). Food for thought: Cross-classification and category organization in a complex real-world domain. *Cognitive Psychology, 38*, 495-553.
- Sell, M. A. (1992). The development of children's knowledge structure: Events, slots, and taxonomies. *Journal of Child Language, 19*, 659-676.
- Taylor, M. & Hort, B. (1990). Can children be trained in making the distinction between appearance and reality? *Cognitive Development, 5*, 89-99.
- Waxman, S. R. & Namy, L. L. (1997). Challenging the notion of a thematic preference in young children. *Developmental Psychology, 33*, 555-567.

## RELACIONES ENTRE BIENESTAR PSICOLÓGICO, REGULACIÓN EMOCIONAL Y AFECTIVIDAD EN ADULTOS JÓVENES Y ADULTOS MAYORES DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

María Florencia Giuliani\*

Director: Mg. Claudia J. Arias  
Co-directora: Dra. Claudia E. Castañeras

Becaria de investigación – Categoría Estudiante Avanzado  
Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata

### Resumen

La convergencia de los desarrollos de la Gerontología y de la Psicología Positiva ha ampliado el foco desde la preocupación casi exclusiva por curar la enfermedad, hacia el estudio de los recursos, habilidades, competencias y potencialidades humanas en la vejez. El objetivo del proyecto es profundizar la comprensión del bienestar psicológico, la regulación emocional y la afectividad en esta etapa de la vida. Se implementa un diseño de tipo no experimental, transversal/correlacional. Se selecciona una muestra no probabilística intencional de 100 casos (50 adultos jóvenes y 50 adultos mayores de ambos sexos) a la que se le administra: 1) la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPs-A), 2) la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24) y 3) la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS). Los datos se analizan de manera cuantitativa mediante el uso de paquetes estadísticos informatizados. Los resultados contribuirán al desarrollo conceptual y empírico de la psicología positiva de la vejez en Latinoamérica, específicamente en el área del bienestar psicológico, la afectividad y la regulación emocional; también al desarrollo de intervenciones dirigidas a la población mayor, orientadas a mejorar su calidad de vida y promover el desarrollo humano.

### Fundamentación

La Psicología como disciplina científica se ha caracterizado predominantemente por el estudio de los fenómenos patológicos del funcionamiento humano. En los últimos diez años, en Estados Unidos, se inició un movimiento académico que propone el estudio de los aspectos positivos, es decir aquellos relacionados con las virtudes y fortalezas humanas, como área de desarrollo científico de la psicología (Seligman, 1998). Específicamente en los estudios acerca de la vejez surgió de manera contemporánea una nueva perspectiva, alternativa al modelo médico, que concibe al envejecimiento como un proceso normal en el devenir del ciclo evolutivo. La convergencia de estos desarrollos ha ampliado el foco desde la preocupación casi exclusiva por curar la enfermedad, hacia el estudio de los recursos, habilidades, capacidades y competencias que llevan a consolidar y fortalecer las cualidades positivas y el desarrollo de las potencialidades humanas a lo largo de toda la vida. Asimismo se está avanzando en la comprensión de las condiciones, procesos y mecanismos que llevan a estados subjetivos sociales y culturales que

---

\* e-mail: [mariaflorenciagiuliani@gmail.com](mailto:mariaflorenciagiuliani@gmail.com)



caracterizan a una buena vida (Seligman, 1998; 2003; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Carr, 2007; Gancedo, 2008), favorecen el bienestar e intentan dar cuenta de su influencia en el proceso salud-enfermedad (García Viniegras y González Benitez, 2000). En los últimos años también se han abierto nuevos campos de investigación que aportan datos en relación a la afectividad y a la regulación emocional, y cuestionan el paradigma deficitario acerca de la vejez (Casullo, 2008; Arias, 2009; Carstensen, Isaacowitz y Charles 1999). Al respecto, este proyecto pretende profundizar la comprensión del bienestar psicológico en la vejez particularmente en lo referido a su relación con la regulación emocional y la afectividad.

El Bienestar Psicológico es considerado el resultado de la evaluación subjetiva que las personas hacen sobre su vida. Posee dos componentes: 1) el cognitivo: corresponde a la satisfacción vital, tiende a ser estable y consiste en la comparación entre las metas deseadas y los logros obtenidos y 2) el afectivo: de naturaleza más lábil que el anterior, se relaciona con sentimientos, estados de ánimo, intensidad y frecuencia de afectos positivos (Arias y Soliveréz, 2009). Según Ryff y Keyes (1995) el Bienestar Psicológico es un constructo multidimensional que incluye: la apreciación positiva de sí mismo, la capacidad de manejar de forma efectiva el medio y la vida, los vínculos personales de alta calidad, la creencia en el significado y propósito de la vida, el sentimiento de desarrollarse a través del tiempo y el sentido de autodeterminación.

La afectividad se encuentra en la base de la regulación de los estados emocionales. Los afectos implican una serie de dimensiones que incluyen la activación de mecanismos fisiológicos, componentes cognitivos, expresiones comportamentales, así como condicionantes sociales y culturales. Si bien los estudios no son concluyentes respecto de su estructura, se han identificado dos factores claramente diferenciados en las experiencias emocionales, denominados afecto positivo y afecto negativo (Watson y Clark, 1994; Watson, Clark y Tellegen, 1988; Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibáñez, 2006). Estas dos dimensiones pueden ser consideradas tanto estados afectivos más o menos transitorios como disposiciones personales de la emocionalidad relativamente estables (Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente, 1999). En términos generales el concepto de regulación emocional hace referencia al "proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos, a menudo con el objetivo de alcanzar una meta" (Thompson, 1994; p. 106). En su evaluación global, resulta útil indagar la capacidad de sentir y expresar los sentimientos adecuadamente (atención emocional), la comprensión de los mismos (claridad de sentimientos) y la habilidad para regular las emociones eficazmente (reparación emocional) (Gross, 2007; 1998; John y Gross, 2004; Fernández Berrocal, Alcaide, Dominguez, Fernández-McNally, Ramos, Ravira, 1998).

En las investigaciones sobre regulación emocional y afectividad, los hallazgos aún no logran consistencia. Márquez González, Fernández de Trocóniz, Montorio Cerrato y Losada Baltar (2008) afirman que los adultos mayores presentan niveles significativamente menores de intensidad emocional que los adultos jóvenes. Gatz, Kals-Godley y Karel (1996) hallaron mayores niveles de tristeza en adultos mayores que en jóvenes, pero menores niveles de ira. En contraposición, Charles y Cartenensen (2007) y Gross (1997), encuentran en los adultos mayores que la experiencia emocional es de intensidad similar en afectos positivos y negativos, mientras que estos últimos son significativamente menos frecuentes que en los adultos jóvenes (Gross, 2007; Charles, Reynolds y Gatz, 2001; Mroczek y Kolarz, 1998). Un estudio realizado en población española señala que tanto en adultos jóvenes como en adultos mayores los niveles de afectividad positiva y negativa no difieren entre sí (Márquez González, Fernández de Trocóniz, Montorio Cerrato y Losada Baltar, 2008). Los adultos mayores interpretan como menos estresantes o negativos a los eventos de la vida cotidiana que los adultos jóvenes y en los



conflictos en interacciones sociales utilizan estrategias focalizadas en la emoción, como manera de mantener el bienestar y lograr un afrontamiento constructivo. Los adultos jóvenes presentan mayoritariamente estrategias focalizadas en los problemas y una modalidad de afrontamiento más agresivo, resultados que los autores interpretan a favor de un mayor desarrollo de la regulación emocional en la vejez (Birditt, Fingerman y Almeida, 2005; Charles y Carstensen, 2007).

En las últimas décadas se han realizado numerosas investigaciones que han avanzado en la comprensión del bienestar e la vejez. La denominada paradoja de la felicidad radica en que los niveles de felicidad se mantienen elevados e incluso superan a los de los más jóvenes aunque durante la vejez no se cumplan determinados ideales sociales y la salud tienda a ser más vulnerable. No obstante, los hallazgos de investigaciones provenientes de distintos contextos no son concluyentes al respecto. Mientras algunos indican que no hay diferencias en los niveles de bienestar de adultos jóvenes y adultos mayores (Molina Sena y Melendez Moral, 2008; Zamarrón Cassinelle, 2006; Arias y Soliveréz, 2008; Charles y Carstensen, 2007), otros, confirman su incremento en los primeros Márquez González, Fernández de Trocóniz, Montorio Cerrato y Losada Baltar, 2008) o en los últimos (Carstensen et al, 2003)

En síntesis, no existe consistencia entre los resultados de los estudios sobre bienestar psicológico y afectividad en la vejez. Resulta de importancia tomar en cuenta las variaciones socioculturales de estos fenómenos, ya que podrían explicar parcialmente las diferencias halladas, pero al no disponerse de investigación sistemática ni de datos parciales de áreas socioculturales diversas no es posible su confirmación aún. Frente a esta controversia en el campo del conocimiento científico se propone explorar las relaciones entre bienestar psicológico, afectividad y regulación emocional en adultos jóvenes y adultos mayores. Los resultados aportarán información empírica relevante a nivel local sobre dichos aspectos y posibilitará comparaciones con los datos hallados a nivel iberoamericano y anglosajón para dar cuenta de las diferencias y/o similitudes entre grupos culturales diversos.

#### Objetivos generales

1) Explorar la relación entre Bienestar Psicológico, Regulación Emocional y Afectividad en adultos jóvenes y adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata.

#### Objetivos particulares

1) Comparar la Regulación Emocional, Afectividad y Bienestar Psicológico según Grupo de edad y Género.

2) Analizar las características del Bienestar Psicológico en los aspectos: Aceptación, Control, Autonomía, Vínculos y Proyectos según grupo de Edad y Género.

3) Analizar las puntuaciones de Afecto Positivo y Negativo según grupo de Edad y Género.

4) Analizar la Regulación Emocional en lo referido a las dimensiones Atención Emocional, Claridad de Sentimientos y Reparación Emocional según Grupo de edad y Género.

#### Hipótesis de trabajo

- Existe relación entre el Bienestar psicológico, la Regulación emocional y la Afectividad en adultos (jóvenes y mayores) de la ciudad de Mar del Plata.

- Los adultos mayores poseen mayor grado de Regulación emocional y Afecto positivo y menores niveles de Afecto negativo que los adultos jóvenes.

#### Metodología

### *Diseño*

El estudio empírico que se propone se basa en un diseño de tipo no experimental, transversal/ correlacional.

### *Participantes*

La población a estudiar consiste en adultos jóvenes (30 a 45 años) y adultos mayores (60 a 75 años) de la ciudad de Mar del Plata. Entre estos últimos se incluirán aquellos que vivan en hogares particulares y no presenten deterioro cognitivo. La muestra por cuotas (n = 100) será seleccionada de manera no probabilística e intencional a 25 mujeres adultas jóvenes, 25 varones adultos jóvenes, 25 mujeres adultas mayores y 25 varones adultos mayores.

### *Procedimiento*

Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos son administrados de manera oral e individual en un único encuentro.

### *Instrumentos:*

- 1) Cuestionario de datos de base: se explorará edad, sexo, estado civil, grupo conviviente, nivel de instrucción, etc.
- 2) Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPs-A, Casullo, 2002), que consta de 13 ítems con 3 opciones de respuesta (De acuerdo, Ni en desacuerdo ni De Acuerdo y En desacuerdo), explora las dimensiones Aceptación de Sí Mismo y Control de la Realidad Exterior, Autonomía, Vínculos y Proyectos.
- 3) Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai, 1995; versión en español Fernández Berrocal, Alcaide, Dominguez, Fernández-McNally, Ramos, Ravira, 1998). Consiste en una escala de 24 ítems distribuidos en tres subescalas de 8 ítems cada una. El formato de la escala es Lickert, de 5 opciones, desde "Nada de Acuerdo" hasta "Totalmente de Acuerdo". Globalmente este instrumento evalúa las habilidades con las cuales tomamos registro de nuestras emociones y las maneras de regularlas, las subescalas son: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional.
- 4) La Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo (PANAS) consta de 20 ítems con adjetivos que describen afectos, 10 evalúan afecto positivo (Interés, animación, energía, entusiasmo, orgullo, disposición, Inspiración, atención, decisión, actividad) y 10 afecto negativo (Tensión, disgusto, culpa, susto, enojo, irritación, vergüenza, nerviosismo, intraquietud y temor). La estructura de la escala es de tipo Lickert, puntuándose de 0 (casi nunca) a 4 (muy frecuente) (Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente, 1999).

### *Análisis de los datos*

Se efectuarán análisis estadísticos por aplicación de paquetes estadísticos para ciencias sociales y se aplicarán técnicas de estadística descriptiva e inferencial (Prueba t y x<sup>2</sup>). Se utilizará el sistema operativo Windows Vista, Microsoft Office 2007, y para el tratamiento estadístico el paquete SPSS 13.0.

La información derivada de esta investigación se utilizará con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

### Probable aporte e impacto de los resultados

Los resultados contribuirán al desarrollo conceptual y empírico de la Psicología positiva y de la Psicología de la vejez en Latinoamérica, específicamente en el área temática del bienestar psicológico, la afectividad y la regulación emocional. Estas áreas no han sido suficientemente analizadas, en parte por su novedad pero también por los prejuicios existentes hacia la vejez

como etapa de deterioro y malestar y no como momento del desarrollo vital. Actualmente los hallazgos a nivel mundial presentan desacuerdos. Los resultados se divulgarán a través de presentaciones en congresos y publicaciones en revistas científicas.

#### Impacto de los resultados:

Se espera contribuir, a nivel teórico, a profundizar el conocimiento acerca de aspectos positivos en la vejez, así como a diseñar intervenciones dirigidas a la población mayor, que se orienten a mejorar la calidad de vida y promover el desarrollo humano. Los resultados de este proyecto aportarán datos de interés en el campo de la Gerontología, Psicogerontología, Psicología de la Vejez y Psicología Positiva así como a organismos e instituciones tanto públicas como privadas que trabajen con adultos mayores.

#### Referencias

- Alcalá, V.; Camacho, M.; Giner, D.; Giner, J.; e Ibáñez, E. (2006). Afectos y Género: un estudio con la Panas-x. *Psicothema*, 18, 166-171.
- Arias, C. (2009). ¿Por qué investigar aspectos positivos en la vejez?. Contribuciones para un cambio de paradigma. *En I Congreso de la Cátedra de Psicología de la Tercera Edad y Vejez "Envejecimiento y Vida cotidiana"*, 11 y 12 de septiembre de 2009. Buenos Aires: UBA."
- Arias, C. J. y Soliverez, C. (2009). *Análisis Dimensional y Global del Bienestar psicológico en Adultos Mayores de la ciudad de Mar del Plata según tipo de hogar*. Disponible en <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicogeriatría/39939/portalsiquiatria.com>.
- Birditt, K; Fingerman, K; y Almeida, D, (2005). Age differences in exposure and reactions to interpersonal tensions: a daily diary study. *Psychology and Aging*, 20, 330-340.
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva. La Ciencia de la Felicidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Carstensen, L.L., Fung, H. y Charles, S. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and Emotion*, 27(2), 103-123.
- Carstensen, L.L., Isaacowitz, D. y Charles, S.T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54, 165-181.
- Casullo, M.; Brenlla, M.E.; Castro Solano, A. ; Cruz, M.S.; Gonzalez, R.; Maganto, C.; Martín, M. ; Martinez, P.; Montoya, R. y Morote, R. (2002). *Evaluaciones del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Charles, S., Reynolds, C y Gatz, M (2001). Age-related differences and change in positive and negative affect over 23 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 136-151.
- Charles, S.T. y Carstensen, L.L. (2007). Emotion regulation and aging. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Fernández Berrocal, P, Alcaide, R, Dominguez, E, Fernández-McNally, C, Ramos, N.S, Ravira, N, (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al: datos preliminares. *Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, 1:83-84.
- Gancedo, M. (2008). Historia de la Psicología Positiva. Antecedentes, Aportes y Proyecciones. En M.M. Casullo (comp). *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar.
- García-Viniegras, C. R y González Benítez, I. (2000). La Categoría Bienestar Psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana Medicina General Integral*; 16 (6), 586-92.
- Gatz, M., Kals-Godley, J., y Karel, M. (1996) Aging and mental disorders. En Birren, J, y Schiae, E, (Eds) *Handbook of psychology of aging*. San Diego: Academic Press en Charles, S.T. y Carstensen, L.L. (2007). *Emotion regulation and aging*. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J.J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J.J., Carstensen, L.C., Pasupathi, M., Tsai, J., Gottestam, K., y Hsu, A.Y.C. (1997). Emotion and aging: Experience, expression, and control. *Psychology and Aging*, 12, 590-599.
- Gross, J.J., y Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.

- Izal, M y Montorio, I. (1993). Determinantes del Bienestar Psicológico en la Vejez. *Revista Argentina de Clínica Psicológica* II, 147-159.
- John, O.P., y Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334.
- López Pérez, B; Fernández-Pinto, I; y Márquez-González, M (2008). Educación Emocional en adultos y personas mayores, *Revista Electrónica de Educación Psicoeducativa*, N°15, vol 6(2), 501-522.
- Márquez González, M; Fernández de Trocóniz, M; Montorio Cerrato, I y Losada Baltar, A (2008). Experiencia y Regulación emocional a lo largo de etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad, *Psicothema*, 20 (4), 616-622.
- Molina Sena C & Meléndez Moral, J.(2006). Bienestar psicológico en envejecientes de la República Dominicana, *Geriátrika*; 22(3):97-105.
- Mroczek, D.K. Y Kolarz, C.M. (1998). The effect of age on positive and negative affect. *Journal Personality and Social Psychology*, 75, 1333-1349.
- Muchnik, E. (1984). *Hacia una nueva imagen de la vejez*. Buenos Aires: Belgrano.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Sandin Ferrero, B; Chorot, P; Lostao, L; Joiner, T; Santed, M.; Valiente, R (1999). Escalas panas de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11 (1), 37-51.
- Seligman, M. (1998). Building Human Strength: Psychology's Forgotten Mission. *APA Monitor*. 29 (1). Disponible en [www.apa.org/monitor/jan98/press.html](http://www.apa.org/monitor/jan98/press.html).
- Seligman, M. (2003). *La Auténtica Felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2002). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240).
- Watson, D. y Clark, L.A. (1994). *The PANAS-X. Manual for the positive and negative affect schedule*. University of Iowa.
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watson, D., Clark, L.A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1.063-1.070.
- Zamarrón Cassinelle, M. (2006). El bienestar subjetivo en la vejez. Madrid, Portal Mayores, Informes Portal Mayores, n° 52. *Lecciones de Gerontología*, II [Fecha de publicación: 09/06/2006]. Disponible en <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/zamarron-bienestar-01.pdf>.

## DIFERENCIAS INDIVIDUALES, CRECIMIENTO POSTRAUMÁTICO Y RESILIENCIA ANTE SITUACIONES TRAUMÁTICAS: EL CASO DE LOS EX COMBATIENTES DE MALVINAS

Silvina Soledad Grill<sup>1</sup>

Directora: Posada M., Cristina  
Co-directora: Castañeras, Claudia

Beca de Iniciación  
Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

Este proyecto tiene el propósito de estudiar características del funcionamiento personal que están relacionadas con una respuesta de adaptación resiliente ante situaciones vitales de carácter traumático. Se propone una investigación con personas que han estado expuestas a experiencias de alto impacto psicológico y social como es un conflicto bélico. Se trabajará particularmente con ex combatientes de la Guerra de Malvinas por tratarse de uno de los grupos poblacionales con mayor riesgo en nuestro país, ya que si bien no se cuenta con datos oficiales, la tasa de suicidios y psicopatología derivada de la experiencia traumática que se relaciona con la guerra alcanza valores preocupantes. Se administrarán un conjunto de instrumentos para evaluar diferencias individuales, crecimiento postraumático y resiliencia a un total de 100 ex combatientes de Malvinas de la ciudad de Mar del Plata y Tandil. Se estima que los resultados de esta investigación supondrán un impacto científico y social de transferencia para el campo de la salud, ya que permitirá disponer de un conocimiento más adecuado para la evaluación y el diseño de programas de intervención dirigidos a la promoción de un desarrollo más saludable en esta población.

### Introducción

Este proyecto tiene el propósito de investigar qué características del funcionamiento personal están relacionadas con una respuesta resiliente de adaptación ante situaciones vitales de carácter traumático. Toda experiencia traumática produce un acontecimiento disruptivo de alto impacto personal que provoca una ruptura en el estado previo y requiere reformular estrategias de adaptación a las nuevas condiciones. Pero ¿por qué proponer una investigación con personas que han estado expuestas a experiencias de alto impacto psicológico y social como es un conflicto bélico? En este caso particularmente se trabajará con ex combatientes de la Guerra de Malvinas por tratarse de uno de los grupos poblacionales con mayor riesgo en nuestro país. Si bien no se cuenta con datos oficiales, la tasa de suicidios y psicopatología derivada de la experiencia traumática que se relaciona con la guerra alcanza valores preocupantes (entre los veteranos se mencionan cifras que van de los 350 a los 454 casos de suicidio y se evidencia que alcanza grandes proporciones, con una tasa que es al menos 14 veces superior a la del resto de la población argentina) y aún 27 años después el fenómeno Malvinas sigue teniendo efectos significativos que dificultan la calidad de vida de los sobrevivientes. Teniendo en cuenta que un

---

<sup>1</sup>Correo electrónico: [silchugrill@hotmail.com](mailto:silchugrill@hotmail.com)



tratamiento adecuado de este fenómeno exige un abordaje interdisciplinario, dentro del campo de la psicología permanece como una asignatura pendiente investigar qué características psicológicas presentan los ex – combatientes que *sí* pudieron afrontar esta condición traumática. En la revisión de la literatura son escasos los estudios empíricos sobre este tema y los desarrollos que ha propuesto la psicología se han centrado recurrentemente en los efectos perjudiciales de las experiencias traumáticas desde un modelo orientado al déficit (Silva, 2007; Vassallo, 2006).

Desde un punto de vista complementario, el Crecimiento Postraumático (CPT) se postula como un concepto emergente de los desarrollos de investigación en Psicología Positiva. Este constructo multidimensional busca conceptualizar la experiencia de crecimiento por medio de la cual los individuos que hayan atravesado situaciones traumáticas pueden experimentar cambios positivos como resultado del proceso de lucha que emprenden a partir de la vivencia de un suceso traumático (Calhoun y Tedeschi, 1999 citados en Vázquez, Castilla, y Hervás, 2009). Esta experiencia de crecimiento a partir de un trauma no elimina el dolor ni el sufrimiento. El CPT alude al resultado del afrontamiento al trauma y a la posibilidad de experimentar cambios positivos en determinados dominios de la vida y no experimentarlos o experimentar cambios negativos en otros dominios (Park, 1998, Calhoun y Tedeschi, 2000, citados en Vazquez et al., 2009; Calhoun, Cann, Tedeschi y McMillan, 1998, citados en Vera Poseck, Carbelo y Vecina, 2006). Tedeschi, Park y Calhoun (1998, citados por Vera Poseck et al., 2006) han identificado cinco consecuencias del Crecimiento Postraumático: a) incremento en la apreciación del valor de la vida; b) sensación de que la vida brinda nuevas posibilidades; c) incremento de la fortaleza personal; d) fortalecimiento de las relaciones personales, especialmente con los más cercanos y e) cambios espirituales positivos. Asimismo se han identificado tres tipos de cambio: cambios en uno mismo, cambios en las relaciones interpersonales y cambios en la espiritualidad y en la filosofía de vida (Calhoun y Tedeschi, 2001).

Si bien Crecimiento Postraumático y Resiliencia son términos relacionados, no son equivalentes. La resiliencia hace referencia a una característica que preexiste a la situación traumática; en este sentido, lo resiliente estaría dado por la habilidad que tiene una persona para recuperarse o para regresar al nivel de funcionamiento previo a la experiencia de adversidad o bien lograr que las consecuencias psicológicas negativas que presente posteriormente al suceso, sean mínimas. Es decir, los individuos resilientes presentan un importante grado de fortaleza personal y emocional para afrontar y superar las condiciones de alto impacto que vulneran su integridad. En el caso del CPT, se trata en cambio de una capacidad que pueden desarrollar las personas como consecuencia del aprendizaje derivado de la exposición al trauma (Turner y Cox; 2004 citados en Tedeschi y Calhoun, 2004). Pero ambos constructos, el de resiliencia y el de CPT enfatizan la importancia de la manera como las personas afrontan lo que les sucede más que el acontecimiento en sí. En el campo de la investigación sobre este tema se ha intentado identificar cuáles son los rasgos de personalidad y estilos cognitivos que facilitan u obstaculizan posibles cambios positivos después de una vivencia traumática, y se observó que el CPT estaba más relacionado con la experiencia subjetiva que con el suceso propiamente dicho (Briere y Elliott, 2000, citados en Vázquez et al., 2009).

Siguiendo esta línea, el Proyecto que se presenta tiene la finalidad de evaluar las diferencias individuales relacionadas con el crecimiento postraumático y resiliente en ex combatientes de Malvinas.

Objetivo general:

1) Evaluar las diferencias que presentan los ex combatientes de Malvinas en características cognitivas y de personalidad relacionadas con la experiencia traumática.



2) Explorar cualitativamente en un subgrupo de la muestra de ex combatientes la experiencia de guerra y el grado de crecimiento postraumático y resiliencia.

Objetivos particulares: se contemplan dos fases en la investigación:

Primera fase: derivada de la administración del protocolo de evaluación:

1) Analizar las relaciones entre estilos de personalidad y características resilientes en la muestra bajo estudio.

2) Evaluar las diferencias que presentan los ex combatientes en variables de personalidad, estilo atribucional, autoeficacia percibida y cogniciones post-traumáticas en función de los síntomas informados.

Segunda fase: derivada de entrevistas testimoniales a un subgrupo de ex combatientes:

1) Explorar los significados atribuidos por los ex combatientes a la experiencia de guerra y el impacto en la calidad de vida actual.

2) Analizar las correspondencias de los relatos con las medidas de autoinforme.

Hipótesis de Trabajo:

Los ex combatientes que presenten características resilientes informarán mayor grado de crecimiento postraumático y menores niveles sintomáticos.

## Metodología

### *Diseño*

No experimental, transversal con metodología descriptiva y correlacional.

### *Participantes*

La muestra bajo estudio se estima en 100 ex soldados combatientes de Malvinas. Se gestionarán las autorizaciones institucionales para la obtención de la muestra correspondiente en el Centro de ex Soldados Combatientes en Malvinas de la ciudad de Mar del Plata y de Tandil respectivamente. La participación en el estudio será voluntaria y bajo consentimiento informado. El procedimiento consistirá en la aplicación de los instrumentos seleccionados, en un único encuentro de aproximadamente 1 hora, según prueba piloto.

En la segunda fase se entrevistará a un subgrupo de 30 ex soldados. La selección de los participantes para esta fase se realizará en forma aleatoria sobre la muestra original, con el objetivo de indagar a través de entrevistas testimoniales la experiencia personal de cada uno de ellos en relación a la experiencia de guerra. La entrevista será individual y tendrá una duración de 50 minutos aproximadamente.

### *Instrumentos*

1- Registro de datos básicos; 2- Inventario Millon de Estilos de Personalidad-MIPS (Millon, 1997); 3- Cuestionario de Cogniciones Postraumáticas-PTCI (Foa, Tolin, Ehlers, Clark, & Orsillo, 1999), 4- Cuestionario de Estilo Atribucional-ASQ (Seligman, 1990); 5- Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés-EAEAE (Godoy Izquierdo et al., 2008); 6- Cuestionario de Personalidad Resistente (Moreno-Jiménez, Garrosa Hernández, & González Gutiérrez, 2000) y 7- Inventario de Síntomas-SCL-45 (Sandin, Valiente, Chorot, Santed, & Lostao, 2008).

### *Procesamiento de los datos*

Se realizarán análisis cuantitativos y cualitativos de la información obtenida en función de los objetivos del trabajo empírico.

Cuantitativos: análisis de correlación, prueba de diferencia de medias, análisis multivariados (MANOVA).

Cualitativos: análisis de contenido.

Se utilizará el sistema operativo Windows XP, Office 2000, y para el tratamiento estadístico de los datos el paquete SPSS.13.0.

#### *Fuentes de datos a emplear*

Se contará con fuentes primarias: respuestas de los ex combatientes de Malvinas (medidas de autoinforme) a los instrumentos utilizados y a las entrevistas. Como fuentes secundarias se recurrirá a material bibliográfico sobre el tema, obtenido a través de bases de datos oficiales (Psyclist, MedLine, Scielo, Redalyc, Lilacs, Bvs-Psi Argentina Dialnet, Science Direct), libros, revistas, artículos, manuales especializados.

#### Impacto y proyección de los resultados

Se pretende contribuir al conocimiento de las diferencias individuales que presentan los ex combatientes de la guerra de Malvinas en estilos de personalidad y características resilientes, ya que se considera que constituye un avance en la consideración de variables disposicionales implicadas en las conductas de salud y de enfermedad relacionadas con experiencias traumáticas en esta población.

En esta misma línea se intentará difundir en la comunidad científica y profesional especializada los resultados obtenidos, a través de publicaciones en revistas científicas y en congresos relacionados con la temática.

Se estima que los resultados de esta investigación supondrán un impacto científico y social de transferencia para el campo de la salud, ya que permitirá disponer de un conocimiento más adecuado para la evaluación y el diseño de programas de intervención dirigidos a la promoción de un desarrollo más saludable en esta población.

#### Referencias

- Calhoun, L. G & Tedeschi, R.G. (2001). Posttraumatic growth: The positive lesson of loss. En *Neimeyer, R.A. Meaning construction and the experience of loss*, Washington, D.C. APA.
- Foa, E.B., Tolin, D.F., Ehlers, A., Clark, D.M. & Orsillo, S.M. (1999). The Posttraumatic Cognitions Inventory (PTCI): Development and validation. *Psychological Assessment*, 11, 3, 303-314.
- Godoy Izquierdo, D.; Godoy García, J.F.; López-Chicheri García, I.; Martínez Delgado, A.; Gutiérrez Jiménez, S. & Vázquez Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20, 1, 155-165.
- Millon, T. (1997). MIPS: Inventario Millon de Estilos de Personalidad. Bs. As. Ed Paidós
- Moreno-Jiménez, B.; Garrosa Hernández, E. & González Gutiérrez, J.L. (2000). CPR: Cuestionario de Personalidad Resistente.
- Sandín, B.; Valiente, R.; Chorot, P.; Santed, M. & Lostao, L. (2008). SA-45: Forma abreviada del SCL-90. *Psicothema*, 20, 2, 290-296. Obtenido el 28 de Octubre, de 2008, desde <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=3463>.
- Seligman, M. (1990). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York, Pocket Books.
- Silva, M. A. (2007). Salud de los Veteranos de Guerra de Malvinas: miradas, sentires y propuestas. *Comunicación Museo Provincial de Ciencias Naturales Florentino Ameghino*, Santa Fe, Argentina, 12.
- Vassallo, F. D. (2006). Suicidios de ex combatientes de Malvinas. Obtenido el 10 de Septiembre de 2009 desde: <http://www.afip.gov.ar/genericos/malvinas/documentos/TrabajoFinal.pdf>.

- Vázquez, C., Castilla, C., y Hervás, G. (2009). Reacciones frente al trauma: vulnerabilidad, resistencia y crecimiento. En E. Fernández-Abascal (Ed.), *Las emociones positivas* (375-392). Madrid: Pirámide
- Vera Poseck, B., Carbelo B. B., B y Vecina J., M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27, 1, 40-49.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 1-18.

## DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y CORRELATOS PSICOLÓGICOS DE LOS ERRORES RELACIONADOS CON LA INATENCIÓN EN CONDUCTORES

Silvana Montes\*

Director: Dr. Rubén Ledesma

Beca de Postgrado Tipo I-CONICET  
Facultad de Psicología -UNMdP

### Resumen

En este proyecto nos proponemos analizar las diferencias individuales en la propensión a cometer errores relacionados con la inatención durante la conducción, y explorar los posibles correlatos psicológicos relacionados a este tipo de errores. Se trabajará con una muestra de tipo no probabilística por cuotas definidas según sexo y edad de aproximadamente  $n= 400$  conductores, quienes serán invitados a participar de forma voluntaria en el estudio. Se utilizará para la recolección de datos un protocolo compuesto por los siguientes instrumentos: a) escala de errores relacionados con la inatención en conductores; b) escala de errores cognitivos relacionados con la atención (ARCES); c) escala de fallas de memoria (MFS); d) escala de atención y conciencia plena (MAAS); e) escala de experiencias dissociativas (DES); f) escala de propensión al aburrimiento (BPS); g) cuestionario de experiencias creativas (CEQ); h) inventario de los Cinco Grandes (BFI) y i) cuestionario de rumiación-reflexión (RRQ). Los datos serán gestionados y analizados con SPSS 11.5. Complementariamente, se prevé el uso del programa AMOS para modelar las relaciones entre las fallas durante la conducción y las variables psicológicas explicativas. Se espera que el proyecto contribuya a incrementar nuestro conocimiento sobre el comportamiento humano como factor de riesgo en accidentes de tránsito, como así también brindar información relevante para el diseño de planes de prevención basados en evidencia.

Palabras clave: errores de conducción, inatención, diferencias individuales

### Fundamentación

Debido a que los accidentes de tránsito constituyen un problema de grave incidencia sobre la salud y la economía de nuestras comunidades, se han realizado innumerables investigaciones dirigidas a comprender la incidencia de los factores de riesgo humano en tales situaciones. La investigación hasta el momento se ha centrado en el estudio de ciertos comportamientos de riesgo, tales como los errores en la toma de decisiones o las violaciones deliberadas de normas de tránsito. Por el contrario, las fallas involuntarias que suceden principalmente como consecuencia de distracciones o *lapsus* atencionales momentáneos, han recibido menor atención. Este tipo de fallas son una causa frecuente de accidentes y pueden suceder aun cuando la tarea de conducción es bien conocida e incluso realizada de manera automática. Se ha estudiado que las distracciones pueden relacionarse con cambios en el ambiente, como la aparición brusca de un objeto o evento externo; con acciones específicas del conductor -como hablar por celular

---

\* e-mail: [silvanamontes3@gmail.com](mailto:silvanamontes3@gmail.com)

mientras se maneja-, o con estados ‘episódicos’ que alteran el desempeño normal, como la fatiga o el consumo de drogas o alcohol (ver por ejemplo Young, Regan, & Hammer, 2003; Stutts, Reinfurt, Staplin, & Rodgman, 2001). Sin embargo, la hipótesis de que existen factores de predisposición personal que podrían explicar las diferencias individuales en este tipo de fallas ha sido poco explorada hasta el momento.

Un enfoque muy utilizado para la discusión de diferentes tipos de error en la conducción es el modelo del error humano de Reason (1984). Este autor introduce el concepto de *lapsus*, en base al cual se han desarrollado instrumentos para su medición, como el DBQ ‘*Driving Behavior Questionnaire*’ (Reason, Manstead, Stradling, Baxter, & Campbell, 1990) que incluye específicamente una escala Likert de *lapsus* durante la conducción. Los *lapsus* han sido definidos por Cheyne, Carriere, y Smilek (2006) como “fallas que se producen en la consecución de un plan o una meta que ha sido correctamente establecida, como consecuencia de una falla en la atención, la memoria, la percepción, la ejecución o una combinación de estos elementos” (p. 579). Esta definición, inspirada en Reason (1984), hace referencia a errores que suceden como consecuencia de desviaciones no intencionales de un plan de acción bien trazado, es decir, las equivocaciones no se relacionan con la falta de conocimiento o experiencia en la tarea. Desde esta perspectiva, se han construido algunos instrumentos generales de evaluación como la escala ARCES que evalúa *lapsus* en la vida cotidiana relacionados mayormente con fallas atencionales, y que busca medir la propensión individual a incurrir en este tipo de situaciones.

Un fenómeno estrechamente relacionado a la investigación de los lapsus atencionales es el constructo *mind-wandering* o ‘ensueño diurno’ [*daydreaming*], que puede definirse como una desviación de la atención de la tarea principal hacia información interna, como recuerdos, pensamientos y sentimientos (Smallwood & Schooler, 2006). Cuando este proceso ocurre, está asociado a déficits o interferencias en el desempeño de la tarea primaria, debido a que quedan menos recursos disponibles para llevarla a cabo. De manera similar a los lapsus y fallas de atención, *mindwandering* ha sido frecuentemente atribuido a situaciones de aburrimiento (Reason & Lucas, 1984; Robertson *et al.*, 1997) y, consistente con esto último, se ha encontrado que las medidas de propensión al aburrimiento se correlacionan con errores atencionales y otras fallas cognitivas (Wallace, Vodanovich, & Restino, 2003). Otras variables psicológicas que se han encontrado asociadas a los *lapsus* de atención han sido la *propensión a la fantasía* (Merckelbach, Muris, & Rassin, 1999) y el *pensamiento reflexivo y rumiante* (Brown & Ryan, 2003). Ambas, si bien refieren a fenómenos diferentes, podemos decir que globalmente tienen en común un componente de absorción psicológica, entendido como la propensión a entrar en estados transitorios de alteración de la conciencia y a implicarse en una variedad de experiencias mediante la imaginación (Brown & Ryan, 2003).

A nivel más estructural, un constructo que ha demostrado cierto poder explicativo en relación a los lapsus atencionales es el de *Mindfulness* (o su contraparte, el *Mindlessness*), un concepto que no tiene una traducción exacta en castellano, pero que hace referencia al nivel de conciencia o presencia atenta y reflexiva a lo que sucede en el momento actual (Vallejo-Pareja, 2006). Para medir este constructo, Brown y Ryan (2003) han diseñado y validado la escala MAAS (*Mindful Attention Awareness Scale*), que evalúa las diferencias individuales en cuanto a la propensión a lograr estados de conciencia o capacidad de ‘estar presente’, lo opuesto a lo que podríamos denominar ‘estar en piloto automático’. Cabe señalar que se han encontrado importantes asociaciones entre el MAAS y el ARCES, y de ambos con el MFS, una medida de olvidos y fallas de memoria cotidianos (Cheyne *et al.*, 2006). Según Brown y Ryan (2003) el *Mindlessness*, también podría estar motivado por rumiación, absorción en el pasado, o fantasías y preocupación por eventos futuros. Consistente con esto último, las relaciones encontradas entre

este constructo y el rasgo de personalidad llamado neuroticismo, incluyendo las facetas ansiedad y depresión, sugieren que este rasgo podría interferir con el logro de un estado de conciencia plena (Thompson & Waltz, 2007; Brown & Ryan, 2003).

Por último, debemos mencionar que el concepto de *lapsus* puede relacionarse teórica y operacionalmente, al menos de modo parcial, con el constructo *estilo disociativo de conducción* introducido por Ben-Ari, Mikulincer, y Gillath (2004). Este concepto se integra al modelo teórico general de los autores, propuesto para describir patrones estables e idiosincrásicos de conducción desde una óptica multidimensional, incluyendo no solo los errores sino también otras expresiones y conductas del conductor. El Estilo Disociativo se caracterizaría por una tendencia a distraerse fácilmente, cometer errores debido a estas distracciones y exhibir fallas cognitivas y experiencias de disociación al conducir. Esto incluiría comportamientos que van desde ejecutar mal un plan de ruta conocido, hasta otros más riesgosos como incurrir en distracciones que pueden producir accidentes de tránsito. Cabe mencionar que se han encontrado asociaciones significativas entre el estilo disociativo de conducción y ciertos rasgos de personalidad, como el neuroticismo y la extroversión (Ben-Ari, Mikulincer & Gillath, 2004). Así, podemos suponer que algunos factores generales de personalidad o disposicionales juegan un rol en este tipo de comportamientos del conductor, aunque esta línea ha sido poco explorada.

Desde otro punto de vista, también podríamos relacionar las ausencias y lapsus atencionales durante la conducción con un proceso psicopatológico más general de tipo *disociativo*. Según Parra (2007) estos procesos operan en un continuo desde los estados disociativos episódicos normales hasta estados patológicos, incluyendo estados de despersonalización y amnesia. Sería esperable que los sujetos con tendencias disociativas expresen también esta disposición cuando manejan. Aquí, cabe mencionar las similitudes entre la escala DES '*Dissociative Experiences Scale*' (Bernstein & Putnam, 1986), diseñada para evaluar este tipo de experiencias en poblaciones normales y clínicas, y el resto de las medidas mencionadas, lo cual habla de cierta superposición de este constructo con los anteriores. No obstante, lo interesante de la escala es que permite evaluar el 'extremo' y detectar casos en donde puede suponerse algún tipo de alteración o psicopatología. Cabe señalar que desde la óptica de la psicología del tránsito no se han realizado estudios sobre la posible vinculación entre los errores por fallas atencionales y la psicopatología de tipo disociativa.

En síntesis, en este trabajo nos planteamos explorar posibles correlatos psicológicos de los lapsus durante la conducción, atento a que no se han analizado sistemáticamente y las referencias existentes son fragmentadas. Como se decía al comienzo, si bien el rol de los errores humanos en los accidentes de tránsito ha sido bien documentado, la mayoría de los estudios se han centrado en causas externas o estados 'pasajeros' del conductor. Por el contrario, suponemos que las fallas en la conducción no serían hechos episódicos, aislados y situacionales, sino que existen diferencias individuales relacionadas con variables psicológicas más generales que podrían explicar estos fenómenos. Nuestra intención es aportar evidencia que permita esclarecer hasta qué punto estas fallas durante la conducción pueden entenderse a partir de factores más generales de propensión psicológica personal.

### Objetivos generales

En este proyecto nos proponemos analizar las diferencias individuales y los posibles correlatos psicológicos de los errores relacionados con la inatención durante la conducción. Se establecen dos objetivos generales:

1) Primero, identificar diferencias individuales en la propensión a cometer errores de conducción relacionados, primaria o secundariamente, con la inatención.



2) Segundo, explorar posibles correlatos psicológicos asociados a este tipo de errores. Nos proponemos aquí estudiar una serie de variables psicológicas que podrían explicar las diferencias individuales observadas en (1).

#### Objetivos particulares

Se plantean los siguientes objetivos específicos.

- 1) Desarrollar y validar un instrumento de auto-informe que permita evaluar los errores relacionados con la inatención durante la conducción.
- 2) Estimar la consistencia transituacional de los errores como medida específica de propensión o patrón estable de comportamiento. Se estudiará la inter-correlación entre los diferentes indicadores de error.
- 3) Analizar si las fallas durante la conducción están relacionadas con un factor más general de propensión a incurrir en errores de desempeño en la vida cotidiana. Se analizará la correlación con medidas generales que evalúan errores de inatención en la vida diaria.
- 4) Estudiar la relación entre los errores de inatención y una serie de variables psicológicas que pueden suponerse asociadas. Se estudiará la correlación con las variables Propensión al aburrimiento, Propensión a la Fantasía, Alerta y conciencia plena [Mindfulness] y Pensamiento Reflexivo y Rumiante. Complementariamente, se analizarán las correlaciones entre los errores y los rasgos de personalidad según el modelo de los Cinco Grandes.
- 5) Estudiar los errores como expresión situacional de un patrón disfuncional de tipo disociativo. Se analizará la relación entre fallas atencionales en la conducción y diferentes indicadores que reflejan una variedad de experiencias disociativas, incluyendo estados disociativos normales y patológicos.

#### Metodología

##### *Diseño*

Considerando el estado del arte y el escaso desarrollo de líneas específicas aplicadas al contexto del tránsito, se tratará de una investigación de carácter esencialmente exploratorio. En cuanto al diseño, se utilizará una estrategia no experimental, transeccional, de tipo correlacional.

##### *Participantes*

Se empleará una muestra de tipo no probabilística por cuotas definidas según sexo y edad (18-25 años, 26-45 años y 46 años en adelante) de aproximadamente  $n=400$  conductores. Se plantean los siguientes criterios de inclusión: ser mayor de edad, tener registro de conducir y haber manejado regularmente durante el último mes (al menos una vez por semana).

##### *Procedimiento*

Los sujetos serán invitados a participar del estudio en forma voluntaria, garantizando el anonimato y la confidencialidad en la administración de los instrumentos y en el tratamiento de los datos. Previo consentimiento informado, se aplicarán los instrumentos de forma auto-administrada, estando el evaluador presente en el momento de la administración. Dada la longitud del protocolo de evaluación, se evaluará la posibilidad de administrar algunos instrumentos a toda la muestra y otros a un subconjunto menor. Así, el protocolo completo será tomado sólo para una muestra de 250 sujetos. Los datos serán gestionados y analizados con SPSS 11.5. Complementariamente, se prevé el uso del programa AMOS para modelar las relaciones entre las fallas durante la conducción y las variables psicológicas explicativas.

##### *Instrumentos:*

Se administrará de forma anónima un protocolo compuesto por los siguientes instrumentos:

-Escala de errores relacionados con la inatención en conductores. Esta escala será desarrollada para evaluar fenómenos relacionados con lapsus atencionales, deslices, experiencias disociativas y otros fenómenos relacionados con ausencias de conciencia durante la conducción.

-ARCES "Escala de errores cognitivos relacionados con la atención" (*Attention-related cognitive errors*; Cheyne, Carriere & Smilek, 2006). Evalúa errores de funcionamiento diarios que surgen directa o principalmente de fallas en la atención sostenida (ejemplo de ítem: "Abrir la heladera y olvidarme lo que estaba buscando o agarrar otra cosa").

-MFS "Escala de fallas de memoria" (*Memory Failures Scale*; Cheyne et al., 2006). Sus ítems hacen referencia a pequeños olvidos o fallos de memoria que la gente experimenta en la vida diaria (ejemplo de ítem: "Olvidarme el nombre de alguien, aún cuando trate de memorizarlo").

-MAAS "Escala de Atención y Conciencia Plena" (*Mindful Attention Awareness Scale*; Brown & Ryan, 2003). Es una medida del constructo *Mindfulness* (ejemplo de ítem: "Sentir o tener emociones (alegría, angustia, etc.) sin ser muy consciente de esos sentimientos en el momento en que me suceden"). (Obsérvese que los ítems miden de forma negativa).

-DES "Escala de experiencias disociativas" (*Dissociative Experiences Scale*; Bernstein & Putnam, 1986). Evalúa la frecuencia en que se dan en la vida cotidiana diversos fenómenos disociativos como perturbaciones en la memoria, en la capacidad de alerta y alteraciones en la identidad (ejemplo de ítem: "Alguien que no reconozco me saluda o me llama e insiste en que nos conocemos").

-BPS "Escala de propensión al aburrimiento" (*Boredom Proneness Scale*; Farmer & Sundberg, 1986). Es una medida que evalúa la tendencia de una persona experimentar aburrimiento (ejemplo de ítem: "Ver videos o fotos de gente conocida me aburre tremendamente").

-CEQ "Cuestionario de experiencias creativas". (*Creative Experiences Questionnaire*; Merckelbach, Muris & Rassin, 1999). Sus ítems hacen mención a ensueños diurnos, fantasías intensas e imaginación, por ejemplo: "Muchas de mis fantasías son tan intensas que parecen reales".

-BFI "Inventario de los Cinco Grandes" (*Big Five Inventory*; John & Srivastava, 1999). Un instrumento de autoinforme que proporciona medidas para las dimensiones del modelo de los Cinco Grandes (Neuroticismo, Extroversión, Apertura a la Experiencia, Responsabilidad y Agradabilidad).

-RRQ "Cuestionario de pensamiento reflexivo y rumiante" (*Rumination-Reflection Questionnaire*; Trapnell & Campbell, 1999). Esta medida consta de dos subescalas: la escala de 'reflexión' evalúa tendencia a la contemplación y auto-conocimiento; mientras que la de 'rumiación' mide la tendencia a incurrir en la repetición de pensamientos o evocaciones de eventos o experiencias (ejemplo de ítem de rumiación "Mi atención suele estar focalizada en aspectos de mí mismo que desearía dejar de pensar", y de reflexión: "Me gusta explorar mi mundo interior").

#### Probable aporte e impacto de los resultados

Se espera que el proyecto contribuya a: a) Incrementar nuestro conocimiento sobre el comportamiento humano como factor de riesgo en accidentes tránsito, desde la óptica de los modelos actuales en comportamiento del conductor. En tal sentido, cabe mencionar la inexistencia de estudios previos, y el escaso desarrollo nacional en la temática. El proyecto permitiría disponer de una herramienta válida y confiable para el desarrollo de nuevas

investigaciones a nivel nacional, a la vez que sentaría un precedente entre los países de habla hispana. b) Brindar información relevante para el diseño y ejecución de programas tendientes a reducir los niveles locales de accidentalidad, con énfasis en la intervención sobre el factor humano. Se espera que los resultados del proyecto contribuyan al diseño de planes de prevención basados en evidencia.

### Referencias

- Ben-Ari, O., Mikulincer, M., & Gillath, O. (2004). The multidimensional driving style inventory-scale construct and validation. *Acc Anal & Prev*, 36, 323-332.
- Bernstein, E. M., & Putnam, F. W. (1986). Development, reliability, and validity of a dissociation scale. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 174, 727-735.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848
- Cheyne, J. A., Carriere, J. & Smilek, D. (2006). Absent-mindedness: Lapses of conscious awareness and everyday cognitive failures. *Consciousness and Cognition*, 15, 578-592
- Farmer, R. & Sundberg, N. D. (1986). Boredom Proneness: The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50, 4-17.
- John, O. y Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York: Guilford.
- Merckelbach, H; Muris, P. & Rassin, E. (1999). Fantasy proneness and cognitive failures as correlates of dissociative experiences. *Personality and Individual Differences*, 26, 961-967.
- Parra, A. (2007). Interrelación entre disociación, absorción y propensidad a la fantasía con experiencias alucinatorias en población no-clínica. *ALCMEON*, 14, 61- 71.
- Reason, J.T. (1984). Lapses on attention in everyday life. In: R. Parasuraman & D. R. Davies (Eds), *Varieties of attention*. New York: Academic Press.
- Reason, J. T., & Lucas, D. (1984). Absent-mindedness in shops: Its incidence, correlates and consequences. *British Journal of Clinical Psychology*, 23, 121-131.
- Reason, J.T., Manstead, A., Stradling, S., Baxter, J.S. & Campbell, K. (1990). Errors and violations on the roads: a real distinction? *Ergonomics*, 33, 1315-1332.
- Robertson, I. H., Manly, T., Andrade, J., Baddeley, B. T., & Yiend, J. (1997). 'Oops!': Performance correlates of everyday attentional failures in traumatic brain injured and normal subjects. *Neuropsychologia*, 35, 747-758.
- Smallwood, J., & Schooler, J. W., (2006). The Restless Mind. *Psychological Bulletin*, 132, 946 -958.
- Stutts, J.; Reinfurt, D.; Staplin, L. & Rodgman, E. (2001) The role of driver distraction in traffic crashes. AAA *Foundation for Traffic Safety*, Washington, DC.
- Recuperado el 19/6/2008 de: <http://www.aaafoundation.org/pdf/distraction.pdf>
- Thompson, B. & Waltz, J. (2007). Everyday mindfulness and mindfulness meditation: Overlapping constructs or not? *Personality and Individual Differences*, 43, 1875-1885.
- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 284-304.
- Vallejo-Pareja, M. A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27, 92-99.
- Wallace, J. C., Vodanovich, S. J., & Restino, B. M. (2003). Predicting cognitive failures from boredom proneness and daytime sleepiness scores: An investigation within military and undergraduate samples. *Personality & Individual Differences*, 34, 635-644.
- Young, K.; Regan, M. & Hammer, M. (2003). Driver distraction: a review of the literature. Monash University Accident Research Centre - Informe Técnico 206. Recuperado el 20/6/2008 de: <http://www.monash.edu.au/muarc/reports/muarc206.html>

## RELACIONES ENTRE LA RED DE APOYO SOCIAL, EL GÉNERO Y EL GRUPO DE EDAD DE ADULTOS MAYORES RESIDENTES EN LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

Luciana Polizzi\*

Director: Mg. Claudia J. Arias  
Co-director: Dr. Iacub Ricardo

Becaria de investigación – categoría Estudiante Avanzado  
Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata

### Resumen

Diversos fenómenos relacionados con el envejecimiento poblacional plantean nuevos desafíos que requerirán cambios y readecuaciones en los apoyos sociales a los adultos mayores. Este tema ha adquirido gran relevancia en la actualidad y ha sido incluido por los organismos internacionales entre los principales objetivos y recomendaciones referidas al mejoramiento de la calidad de vida en la vejez. Los objetivos generales de este proyecto proponen explorar las relaciones entre la red de apoyo social, el género y el grupo de edad de adultos mayores residentes en Mar del Plata. Se implementará un diseño de tipo no experimental transversal/correlacional y se aplicará la triangulación metodológica de manera simultánea. Se seleccionará una muestra no probabilística de tipo intencional de 100 adultos mayores de ambos sexos (60 a 75 años: n: 50 y de 76 a 91 años n: 50) a la que se le administrará: 1) un Cuestionario de datos sociodemográficos; 2) la Entrevista Estructurada de Fuentes de apoyo social (1985); y 3) una Entrevista semiestructurada para explorar de manera cualitativa los cambios en la red ocurridos durante la vejez y los motivos que los generaron. Los datos serán analizados cualitativa y cuantitativamente. Los resultados efectuarán aportes a nivel teórico e interventivo.

### Fundamentación

El modelo del apoyo social sostiene que la participación activa en los espacios sociales y la integración familiar y comunitaria incrementan el bienestar y elevan la calidad de vida. Al respecto numerosas investigaciones han aportado evidencias acerca del “impacto benéfico del apoyo formal e informal sobre el bienestar integral de las personas de edad” (Arias 2008). En la actualidad diversos organismos internacionales han incluido el apoyo social como tema de análisis y debate (Naciones Unidas, 1998, 2002; OMS, 2002; CEPAL –CELADE, 2002, 2004) y le han otorgado prioridad entre los principales objetivos de programas, estrategias y planes internacionales dirigidos a la población mayor (Arias 2008). Con motivo del proceso de envejecimiento poblacional que atraviesa nuestro país se ha configurado un nuevo escenario caracterizado por un notable incremento del grupo de adultos mayores de 80 años, el aumento de hogares unipersonales en este grupo etéreo, así como una mayor incidencia de dependencias y necesidad de cuidados de largo término. Este panorama actual implica nuevos desafíos cuyas respuestas requerirán cambios y readecuaciones en los apoyos sociales formales e informales a los adultos mayores. Este proyecto se focalizará en estos últimos, exclusivamente en la red de

---

\* e-mail: [polizzilu@gmail.com](mailto:polizzilu@gmail.com)

apoyo social, analizando la diversidad de formas que asume en la vejez, los cambios que se producen en ella durante esta etapa de la vida y los motivos que los originan.

La red de apoyo social está conformada por un conjunto restringido de relaciones familiares y no familiares que brindan alguna o varias formas de apoyo. Si bien la persona no recibe permanentemente estas ayudas, puede disponer de ellas en situaciones críticas y fundamentalmente para desarrollar soluciones creativas frente a conflictos y problemas. La red puede ser evaluada en lo que respecta a sus características estructurales, funcionalidad y atributos de los vínculos que la componen. Las características estructurales aluden al “tamaño de la red” (cantidad de personas que la conforman), la “densidad” (grado de interrelación entre los miembros), la “distribución” (ubicación de las relaciones en los cuadrantes y círculos del mapa de red), la “dispersión” (distancia espacial entre los miembros), la “homogeneidad o heterogeneidad” (similitud o diferencia de características sociales, culturales y demográficas entre los miembros de la red) (Sluzki, 1996: 45). En lo referente a las funciones de la red, Sluzki (1996) incluye la “compañía social”, el “apoyo emocional”, la “guía cognitiva y consejos” y la “ayuda material, de servicios y acceso a nuevos contactos” (p. 48). Finalmente, los atributos de los vínculos aluden a: las “funciones prevalecientes” de los mismos, su “multidimensionalidad” (cantidad de funciones que cumple), “reciprocidad”, “intimidad”, “frecuencia de los contactos” e “historia” (p. 59).

Los efectos positivos de las redes sociales funcionales sobre la salud física, el estado funcional de los adultos mayores (Liu, Liang & Gu, 1995; Uchino, Cacioppo & Kiecolt-Glaser, 1996 □ Unger, Mc Avay, Bruce, Berkman & Seeman, 1999) y el desarrollo de las actividades de la vida diaria (Mendes de Leon, Glass, Beckett, Seeman, Evans & Berkman, 1999) han sido ampliamente documentados. En lo referido a su relación con el bienestar psicológico, variados estudios han mostrado la incidencia de la falta de redes y soporte social sobre la aparición de síntomas depresivos (Antonucci, Fuhrer, & Dartigues, 1997; Forsell & Winblad, 1999; Chou & Chi, 2001; Peirce, Frone, Russell, Cooper & Mudar, 2000; Vanderhorst & Mc Laren, 2005, Doyle, 1995). De manera complementaria, diversas investigaciones comprobaron la relación de la posesión de redes sociales adecuadas con el incremento de la satisfacción vital (Muchnik, 1984; Levit, Antonucci, Clark & Rotton, 1986; Aquino, Russell, Cutrona & Altmaier, 1996; Arias, 2004; Bishop, Martin & Poon, 2006; Yoon & Lee, 2007; Phillips, Sui; Yeh & Cheng, 2008), así como con el bienestar en el final de la vida de enfermos terminales (Prince-Paul, 2008). Por otra parte, las personas de edad que presentan déficits en lo que respecta a sus redes de apoyo han mostrado una mayor tendencia al abuso de drogas (Allard, Allaire, Leclerc & Langlois, 1995; Warren, Stein & Grella, 2007) y de alcohol (Brennan & Moos, 1990 □ Schonfeld & Dupree, 1991) y se ha identificado a la insatisfacción con el apoyo social del cual se dispone como una de las variables predictoras de la ideación suicida (De Leo & Ormskerk, 1991; Mireault & De Man, 1996; Vanderhorst & Mc Laren, 2005). Si bien el efecto de las redes sobre el bienestar biopsicosocial de los adultos mayores ha sido extensamente comprobado, durante la vejez pueden reducirse notablemente los recursos de apoyo de los que se dispone. Las redes sociales no son estáticas, sino que por el contrario poseen características de sistemas abiertos y se encuentran en un proceso dinámico de permanente construcción y reconstrucción (Dabas, 1993). A lo largo de la vida de un sujeto, la red atraviesa una etapa de expansión durante la niñez y adolescencia, de estabilización en la adultez y de contracción en la vejez (Sluzki, 1996). Sin embargo en este tema aparecen lecturas diferentes. Por un lado se ha destacado que si bien algunos hechos como la muerte de familiares y amigos, la migración en la vejez, la jubilación y el ingreso a una residencia pueden impactar negativamente sobre las redes, éstas presentan una amplia variabilidad durante la vejez evidenciando que la misma no implica aislamiento y soledad,



ni determina la insuficiencia de los apoyos sociales de un modo inexorable (Arias, 2009). Por otro, en las últimas décadas se produjeron reformulaciones teóricas que han aportado nuevas interpretaciones acerca de los cambios que se producen en la red durante la vejez. La teoría socioemocional de la selectividad (Carstensen, Isaacowitz & Charles; Carstensen & Charles, 2007; Carstensen, Pasupathi, Mayr & Nesselroade, 2000) interpreta la disminución de las relaciones que conforman la red en la vejez como el resultado de una elección intencional de los adultos mayores en lugar de la consecuencia de múltiples pérdidas. Esta teoría sostiene que los adultos mayores asumen un rol proactivo en sus relaciones sociales y seleccionan intencionada y estratégicamente los vínculos que más les interesan seguir manteniendo y profundizando. A fin de lograr una mejor evaluación y comprensión de los apoyos sociales en la vejez e iluminar las formas diversas en que estos pueden presentarse, este proyecto propone explorar tanto las relaciones de la red con el grupo de edad y el género de los adultos mayores como indagar retrospectivamente las modificaciones que se producen en la red durante la vejez y los motivos por los cuales éstas se han generado.

#### Objetivos generales

- 1) Explorar las relaciones entre la red de apoyo social y el grupo de edad de adultos mayores residentes en la ciudad de Mar del Plata.
- 2) Explorar las relaciones entre la red de apoyo social y el género de adultos mayores residentes en la ciudad de Mar del Plata.

#### Objetivos particulares

- 1) Identificar diferencias y semejanzas en las características estructurales, funcionales y atributos de los vínculos que conforman la red por género y grupo de edad.
- 2) Identificar los cambios producidos en la red de apoyo social durante la vejez: pérdidas e incorporación de vínculos.
- 3) Conocer los motivos que han originado los cambios producidos en la red durante la vejez: muerte, distanciamiento, jubilación, ingreso a una residencia, migración, nuevas parejas y amigos, etc.

#### Hipótesis de trabajo

Existen diferencias en las características estructurales, funcionales y atributos de los vínculos de la red de apoyo social según género y grupo de edad.

### Metodología

#### *Diseño*

Se implementará un diseño de tipo no experimental transversal/correlacional y se aplicará la triangulación metodológica de manera simultánea.

#### *Participantes*

La población estará constituida por los adultos mayores de 60 a 91 años que vivan en hogares particulares en la ciudad de Mar del Plata y que no presenten deterioro cognitivo. Se seleccionará una muestra no probabilística de tipo intencional de 100 adultos mayores, de acuerdo con las siguientes cuotas:



	Varones	Mujeres
60- 75 años	25	25
76- 91 años	25	25

### *Procedimiento*

Se administrarán, en un único encuentro, de manera oral e individual los siguientes instrumentos de recolección de datos.

### *Instrumentos:*

- 1) Cuestionario de datos sociodemográficos que permita efectuar una caracterización de la muestra, para el mismo se elaborarán preguntas abiertas y cerradas que exploren acerca de sexo, edad, nivel de instrucción, si está jubilado, tipo de hogar y actividades principales que desarrolla.
- 2) Entrevista Estructurada de Fuentes de Apoyo Social: (Social Support Resources de Vaux, A. & Harrison, D., 1985, SS:R.). La misma evalúa cinco formas de apoyo: emocional, práctica, financiera, social y de orientación y consejo. Además proporciona el tamaño total de la red de apoyo social. Se pide al entrevistado que nombre a las personas que le brindan los distintos tipos de apoyo describiéndoles situaciones típicas a modo de ejemplificaciones que faciliten la identificación de las relaciones en cuestión. Una vez detectadas las personas que cumplen las diferentes funciones de apoyo, se elabora el listado total de relaciones que posee la persona y se completan una serie de datos de cada uno de ellos que permiten identificar de manera específica el tipo de vínculo que se posee con cada uno de los miembros de la red.
- 3) Entrevista semiestructurada: mediante la misma se pretende indagar de manera cualitativa dos ejes centrales: 1) los cambios que se han producido en la red de apoyo social durante la vejez – tanto pérdidas como incorporación de nuevos vínculos- y 2) los motivos por los cuales dichos cambios se han producido. De este modo se dará voz y protagonismo a los propios adultos mayores en la construcción del conocimiento.

### *Análisis de los datos*

Los datos serán analizados de manera cuantitativa y cualitativa. En el primer caso y a fin de explorar las relaciones existentes entre la red de apoyo social, el género y el grupo de edad se aplicarán técnicas de Estadística descriptiva e inferencial mediante la utilización de paquetes estadísticos informatizados para Ciencias Sociales. Por otra parte, con el fin de indagar los cambios en la red y sus motivos, los datos relevados mediante la entrevista semiestructurada se analizarán de manera cualitativa, mediante el método de comparación constante y la generación de categorías emergentes.

### Probable aporte e impacto de los resultados

Los resultados de esta investigación efectuarán aportes de importancia en relación al apoyo social en la vejez. Este tema ha adquirido gran relevancia en la actualidad en un escenario caracterizado por el elevado envejecimiento poblacional, el incremento de hogares unipersonales de adultos mayores y el aumento de dependencias y la consiguiente necesidad de cuidados. El disponer de conocimientos específicos acerca de los apoyos sociales de los que disponen adultos mayores de nuestro contexto brindará información sustantiva tanto en lo referido a profundizar los conocimientos teóricos, elaborar un diagnóstico actual y prospectivo, como diseñar estrategias de intervención que respondan a necesidades concretas.

## Impacto de los resultados

Los resultados de este proyecto: a) impactarán en el avance del conocimiento científico en la Psicología Social, Gerontología, Psicogerontología, Psicología Clínica y Comunitaria entre otras, b) aportarán información a Centros y Organismos públicos y privados que trabajen con adultos mayores, c) contribuirán en lo social y/o comunitario a la planificación de actividades preventivas y promotoras de salud que aumenten la calidad de vida de esta franja etárea y d) efectuarán transferencias a través del intercambio con otros investigadores, docentes y gerontólogos pertenecientes a diversas instituciones (Universidad de Buenos Aires, Universidad de Palermo, Universidad Nacional de Tucumán, Dirección Nacional de Políticas para Adultos mayores) con las cuáles ya se ha establecido contactos de cooperación, intercambio y publicaciones científicas.

## Referencias

- Antonucci, T.C.; Fuhrer, R & Dartigues, J.F. (1997). Social relations and depressive symptomatology in a sample of community- dwelling French older adults. *Psychology and Aging*, 12 (1) 189-195.
- Aquino, J. R.; Russell, D. W.; Cutrona, C. E. & Altmaier, E. M. (1996). Employment status, social support, and life satisfaction among the elderly. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (4), 480-489.
- Allard, J.; Allaire, D.; Leclerc, G. & Langlois, S. P. (1995). The influence of family and social relationships on the consumption of psychotropic drugs by the elderly. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 20 (2), 193-204.
- Arias, C. (2009). La red de apoyo social. Evaluación e intervención con personas adultas mayores. *Revista de psicología de IMED* 1(1).
- Arias, C (2008). El Apoyo Social en la Vejez: Alternativas de Acción frente a los Desafíos del Envejecimiento Poblacional. *Perspectivas en Psicología* (aceptado/ agosto de 2008).
- Arias, C. (2004). *Red de Apoyo Social y Bienestar Psicológico en Personas de Edad*. Mar del Plata: Suárez.
- Bishop, A.; Martin, P. & Poon, L. (2006). Happiness and congruence in older adulthood: A structural model of life satisfaction. *Aging and Mental Health*, 10 (5), 445-453.
- Brennan, P. L. & Moos, R. H. (1990). Life stressors, social resources, and late-life problem drinking. *Psychology and Aging*, 5 (4), 535-544.
- Carstensen, L. & Charles, S.T. (2007) El envejecimiento humano: ¿por qué incluso las buenas noticias se toman como malas?. En Aspinwall, L.G. & Staudinger, U.M. (eds.) *Psicología del Potencial Humano. Cuestiones fundamentales y normas para una Psicología Positiva*. (p. 111- 126). Barcelona: Gedisa.
- Carstensen, L., Isaacowitz, D. & Charles, S.T. (1999). Taking time seriously in life span development. *American Psychologist*, 54, 165-181.
- Carstensen, L.; Pasupathi, M.; Mayr, U. & Nesselroade, J. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 644-655.
- Chou, K. L. & Chi, I. (2001). Stressful life events and depressive symptoms: social support and sense of control as mediators or moderators? *International Journal of Aging and Human Development*, 52 (2), 155-171.
- Dabas, E. (1993). *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Buenos Aires: Paidós
- De Leo, D. & Ormskerk, S. C. (1991). *Suicide in the elderly: General characteristics*. *Crisis*, 12 (2), 3-17.
- Doyle, C. (1995). Effect of staff turnover and the social environment on depressive symptoms in nursing home residents. *International Psychogeriatrics*, 7 (1), 51- 61.
- Forsell, Y. & Winblad, B. (1999). Incidence of major depression in a very elderly population. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 14 (5), 368 – 372.
- Liu, X. ; Liang, J. & Gu, S. (1995). Flows of social support and health status among older persons in China. *Social Sciences and Medicine*, 41 (8), 1175-1184.
- Mendes de Leon, C. F.; Glass, T. A.; Beckett, L. A.; Seeman, T. E.; Evans, D. A. & Berkman, L.F. (1999). Social networks and disability transitions across eight intervals of yearly data in the New Haven EPESE. *Journal of Gerontology, Behavior Psychology and Social Sciences*, 54 (3), S162 – S172.
- Mireault, M. & de Man, A. F. (1996). Suicidal ideation among the elderly: Personal variables, stress and social support. *Social Behavior and Personality*, 24 (4), 385-392.
- Muchnik, E. (1984). *Hacia una nueva imagen de la vejez*. Buenos Aires: Belgrano.

- Peirce, R. S.; Frone, M. R.; Russell, M.; Cooper, M. L. & Mudar, P. (2000). A longitudinal model of social contact, social support, depression and alcohol use. *Health Psychology*, 19 (1), 28 – 38.
- Phillips, D.R.; Sui, O.L.; Yeh, A.G. & Cheng, K.H. (2008). Informal social support and older person's psychological well being in Hong Kong. *Journal of Cross- Cultural Gerontology*, 23 (1), 39-55.
- Prince-Paul, M. (2008). *Understanding the meaning of social well-being at the end of life. Oncology Nursing Forum*, 35 (3), 365 -371.
- Schonfeld, L & Dupree, L .W. (1991). Antecedents of drinking for early and late-onset elderly alcohol abusers. *Journal of Studies on Alcohol*, 52 (6), 587-592.
- Sluzki, C. (1996). *La red social: Frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Uchino, B. N.; Cacioppo, J. T. & Kiecolt-Glaser, J. K. (1996). The relationship between social support and physiological processes: A review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119, 488-453.
- Unger, J. B.; Mc Avay G.; Bruce, M. L.; Berkman, L. & Seeman, T. (1999). Variation in the impact of social network characteristics on physical functioning in elderly persons: MacArthur Studies of Successful Aging. *Journal of Gerontology, Behavior Psychology and Social Sciences*, 54 (5), S245 –251.
- Vanderhorst, R.K. & Mc Laren, S. (2005). Social relationship as predictors of depression and suicidal ideation in older adults. *Aging and Mental Health*, 9 (6), 517-525.
- Warren, J.I.; Stein, J.A. & Grella, C.E. (2007). Role of social support and self-efficacy in treatment outcomes among clients with co-occurrence disorders. *Drug and Alcohol Dependences*, 10 (89), 267-274.
- Yoon, D. & Lee, E. (2007). The impact of religiousness, spiritually and social support on psychological well-being among older adults in rural areas. *Journal of Gerontological Social Work*. 48 (3-4), 281-298.

## COMPORTAMIENTO EN LA CONDUCCIÓN, RASGOS DE PERSONALIDAD Y RIESGO EN EL TRÁNSITO

Fernando Poó\*

Director: Dr. Rubén Ledesma

Becario pos-doctoral CONICET  
Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

Según la Organización Mundial de la Salud cada año mueren en el mundo más de un millón doscientas mil personas en choques automovilísticos. Existe consenso en considerar que el comportamiento humano carga con la mayor responsabilidad, estimándose que alrededor del 90 % de los incidentes viales se relacionan con factores humanos. El desempeño del conductor se relaciona con las habilidades básicas para conducir, pero también con el estilo de conducción. Investigaciones previas se han ocupado de estudiar el número y tipo de dimensiones básicas necesarias para caracterizar el estilo de conducción y se han evaluado las relaciones que cada dimensión presenta con variables disposicionales y con variables relativas al tránsito. Aún cuando el conocimiento existente permite suponer que las dimensiones singulares pueden combinarse para conformar una tipología empírica de conductores, no se han realizado investigaciones en este sentido. La presente investigación se propone obtener una tipología empírica de los comportamientos humanos en el contexto de la conducción vehicular, con la finalidad de lograr una visión más comprensiva y realista, a la vez que simple, de los diferentes estilos que pueden implementar las personas al conducir. En segundo lugar, se buscará conocer hasta qué punto el estilo de conducción puede ser explicado por patrones de comportamiento más generales como los rasgos de personalidad. Por último, se estudiará el impacto del comportamiento de los diferentes grupos sobre la seguridad vial. Para ello se analizarán las relaciones entre los tipos o clases de conductores y el historial de choques y multas de tránsito.

### Fundamentación

#### Antecedentes

Las consecuencias negativas de los siniestros viales sobre la salud de la población constituyen una preocupación a nivel mundial. Según la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2009) cada año mueren en el mundo más de un millón doscientas mil personas en choques automovilísticos. En la Argentina, se produjeron según el Ministerio de Salud (2010) un total de 175.368 colisiones de tránsito durante el año 2008 y 158.787 durante el año 2009. Por otra parte, la Agencia Nacional de Seguridad Vial (2010), que depende del Ministerio del Interior de la Nación, informa que se produjeron 97.474 choques con víctimas durante el año 2008. Según este organismo, en el lugar del choque murieron 4.222 personas mientras que el seguimiento de las víctimas graves arrojó un total de 7552 personas fallecidas. Recientemente se ha reconocido el

---

\* e-mail: [poo.fernando@gmail.com](mailto:poo.fernando@gmail.com)

gran impacto que tienen las lesiones producidas por el tránsito y se han implementado iniciativas concretas para mejorar la seguridad vial. En el marco de estas iniciativas se reconoce la necesidad de fomentar la investigación en transporte como paso necesario para el desarrollo de intervenciones adecuadas (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, 2008). Sin embargo, incluso cuando se trata de un área mundialmente activa y en expansión, el desarrollo de investigaciones a nivel local en el ámbito de la psicología es aún muy escaso (ver, Ledesma, Peltzer & Poó, 2008). El grueso de la investigación se realiza en países desarrollados y en contextos viales y culturales que difieren sustancialmente del contexto argentino.

Tres son los factores que contribuyen a la ocurrencia de choques de tránsito: (1) el vehículo, (2) la infraestructura vial, y (3) el comportamiento humano (Geldstein y Bertocello, 2006; Haddon, 1980). Sin embargo, existe consenso en considerar que el comportamiento carga con la mayor responsabilidad, estimándose que alrededor del 90 % de los incidentes viales se relacionan, primaria o secundariamente, con factores humanos (Evans, 1996). El desempeño del conductor se relaciona con las habilidades básicas para conducir, pero también con lo que se denomina estilo de conducción (Elander, West, & French, 1993). Por habilidad se entiende la capacidad de rendimiento en los distintos aspectos que constituyen la tarea de conducir, como mantener el control del vehículo, procesar correctamente la información que se presenta durante la conducción y responder de manera adaptativa a las dificultades que pueden enfrentarse en el camino. El estilo de conducción, en cambio, se define como la forma habitual de conducir o como el modo en que un conductor elige conducir habitualmente. Se considera que se establece a lo largo de un período de años y que es estable a lo largo del tiempo. Taubman - Ben-Ari, Mikulincer, y Gillath (2004) destacaron que debe conceptualizarse como el patrón multidimensional de comportamientos viales característico de cada individuo; incluyendo desde la elección de la velocidad y la distancia entre vehículos, hasta la predisposición a cumplir con las normas de tránsito y las sensaciones de placer o displacer asociadas a la tarea de conducir. Además, se considera que está asociado tanto valores y creencias sobre el tránsito, como a valores, necesidades y características personales de índole más general.

Las investigaciones previas se han ocupado de estudiar el número y tipo de dimensiones básicas necesarias para caracterizar el estilo de conducción. Además, se suelen evaluar las relaciones que cada dimensión presenta con variables disposicionales y con variables relativas al tránsito, como el historial de incidentes y multas o la respuesta a campañas de prevención. Es posible encontrar diferencias en cuanto a la cantidad y calidad de las dimensiones, debido en gran medida a que han sido estudiadas desde perspectivas operacionales más que desde perspectivas teóricas. Sin embargo, una revisión de los trabajos existentes permite delimitar al menos seis dimensiones que han sido consideradas en la literatura previa: (1) búsqueda de riesgo en la conducción, (2) agresividad-hostilidad en el tránsito (3) disociación e inatención, (4) ansiedad y disgusto por la conducción, (5) prudencia y cordialidad del conductor, y (6) estrés durante la conducción (ver Taubman - Ben-Ari, 2004). La combinación entre cada una de estas dimensiones permitiría delinear perfiles específicos de conductores. No obstante, aún cuando el conocimiento existente permite suponer que las dimensiones singulares pueden combinarse para conformar una tipología empírica de conductores, no se han realizado investigaciones en este sentido. Los resultados de investigación indican que excepto la conducción prudente, los demás estilos se asocian positivamente con choques y multas de tránsito (Taubman - Ben-Ari, 2004). Estas asociaciones varían cuando se examina cada estilo en detalle. Por ejemplo, la conducción riesgosa y la conducción agresiva se asociaron con choques con daños mayores y con lesionados (e.g. Sullman, Meadows, & Pajo, 2002) mientras que los errores por fallas atencionales se asociaron con choques con daños materiales (Ledesma, Montes, Poó, & López-Ramón, 2010).



Por otro lado, mediante análisis de correlación bivariada se encontró que algunos estilos estaban relacionados entre sí (Poó, Ledesma, & Montes, 2008). La conducción riesgosa estuvo positivamente asociada con la conducción agresiva y negativamente con la conducción prudente, la conducción agresiva se encontró negativamente asociada con la conducción prudente, y la conducción disociativa estuvo positivamente correlacionada con la conducción ansiosa.

Entre los factores disposicionales asociados a comportamientos específicos durante la conducción, el género y la edad actúan como variables que explican algunas diferencias en los comportamientos observables. Los conductores de sexo masculino son los más propensos a conducir de manera agresiva, a incurrir en comportamientos riesgosos, y a participar en choques de tránsito (e.g. Paleti, Eluru, & Bhat, 2009). Esto se acentúa aún más cuando los conductores son jóvenes (Osman & Lajunen, 2005; Sharkin, 2004). Otro factor disposicional que ha recibido mucha atención es la personalidad. La conducción riesgosa ha sido asociada consistentemente con la búsqueda de sensaciones (Jonah, 1997) y, en menor medida con rasgos como la agresión, la ira y la impulsividad (Ryb, Dischinger, Kufera, & Read, 2006; Stephens & Groeger, 2009). La conducción agresiva también ha despertado un interés creciente. Existe considerable evidencia que relaciona este estilo de conducción con la agresión y la ira rasgo (e.g. Nesbit, Conger, & Conger, 2007) y en menor medida con la búsqueda de sensaciones, el neuroticismo y la ansiedad rasgo (Dahlen & White, 2006; Shahar, 2009). La conducción ansiosa es otra dimensión asociada con rasgos de personalidad. La investigación ha revelado asociaciones relativamente robustas entre neuroticismo y ansiedad al conducir (e.g., Mesken, Hagenzieker, Rottenghatter, & de Ward, 2007) mientras que al menos en un trabajo se reporta una asociación negativa entre conducción ansiosa y extroversión (Taubman - Ben-Ari et al., 2004).

Aunque las investigaciones mencionadas relacionan dimensiones del estilo de conducción con varios rasgos de personalidad, el estilo de conducción no ha sido relacionado aún con un modelo multidimensional comprensivo de personalidad como el modelo de los Cinco Grandes (Costa & McCrae, 1999), o como el modelo factorial de los Cinco Alternativos (Zuckerman, 2002). La práctica común parece ser la selección de algún dominio específico de conducción (e.g. conducción riesgosa) y la evaluación de las asociaciones que presenta con algunos rasgos de personalidad específicos (e.g. búsqueda de sensaciones). Por lo tanto, es difícil tener una representación clara y coherente de las relaciones entre personalidad y estilos de conducción. En consecuencia, se necesitan estudios que evalúen las relaciones entre el estilo de conducción y los rasgos de personalidad desde perspectivas multidimensionales. Por otra parte, las asociaciones mencionadas entre estilos de conducción y variables de personalidad permiten suponer que existen elementos latentes comunes entre distintos estilos. Además, también puede suponerse que no todos los conductores riesgosos, agresivos, ansiosos, disociativos o prudentes son iguales. Por ejemplo, Poó, Ledesma, y Montes (2008) encontraron que distintos rasgos de personalidad, evaluados mediante el ZKPQ-50-CC (Aluja, Rossier, Garcia, Angleitner, Kuhlman & Zuckerman, 2006), eran predictores de conducción agresiva de acuerdo con el género y la edad de los conductores. En el caso de las mujeres jóvenes, fueron agresión-hostilidad y sociabilidad; para las mujeres adultas, agresión-hostilidad y neuroticismo-ansiedad; para los hombres jóvenes, impulsividad-búsqueda de sensaciones; y para los hombres adultos, agresión-hostilidad. En el caso de la conducción riesgosa, en un estudio mediante análisis de cluster, Ulleberg (2001) distinguió dos sub-tipos de conductores a partir de la asociación entre rasgos de personalidad. Un sub-tipo lo constituyeron conductores con alta agresividad y búsqueda de sensaciones, y baja ansiedad y altruismo; mientras que un segundo sub-tipo lo constituyeron conductores con alta agresividad, ira, ansiedad y búsqueda de sensaciones.



En este marco la presente investigación se propone obtener una tipología empírica de los comportamientos humanos en el contexto de la conducción vehicular, con la finalidad de lograr una visión más comprensiva y realista, a la vez que simple, de los diferentes estilos que pueden implementar las personas al conducir. En segundo lugar, se buscará conocer hasta qué punto el estilo de conducción puede ser explicado por patrones de comportamiento más generales como los rasgos de personalidad. Por último, se estudiará el impacto del comportamiento de los diferentes grupos sobre la seguridad vial. Para ello se analizarán las relaciones entre los tipos o clases de conductores y el historial de choques y multas de tránsito.

### Objetivo general

Se espera que los resultados del proyecto contribuyan a incrementar el conocimiento sobre los patrones de comportamiento en la conducción, las variables psicológicas subyacentes a estos comportamientos y su relación con el riesgo en el ámbito vial. El propósito de la investigación es brindar una nueva manera de enfocar el problema teniendo en cuenta: (a) el carácter multidimensional de los comportamientos en la conducción, y (b) la necesidad de segmentar la población de conductores de acuerdo con el análisis tipológico de sus comportamientos. Se busca que los resultados modifiquen la manera en que se estudia el rol del factor humano en la seguridad vial, y que aporten datos valiosos para la implementación de medidas orientadas a diferentes sub-grupos de conductores.

### Objetivos particulares

- 1) Obtener una tipología empírica de los comportamientos humanos en el contexto de la conducción vehicular. Este objetivo se propone con la intención de identificar grupos de conductores que compartan patrones similares de comportamiento en el ámbito vial. Los comportamientos serán considerados y evaluados desde un enfoque multidimensional que permite obtener medidas a nivel de riesgo, agresividad, ansiedad, disociación, prudencia y manejo del estrés en el tránsito. A partir de estas medidas empíricas y mediante la aplicación de técnicas de clasificación mixta, se buscará construir una tipología natural que permita una visión más comprensiva y realista, a la vez que simple, de los diferentes estilos que las personas pueden implementar al conducir.
- 2) Identificar los perfiles de personalidad subyacentes a los diferentes tipos o clases de conductores. A partir de la tipología generada para cumplimentar el Objetivo 1, se buscará conocer hasta qué punto el estilo de conducción puede ser explicado por patrones de comportamiento más generales. Se evaluará el rol de distintos rasgos de personalidad. Se utilizará el modelo de los Cinco Alternativos de Zuckerman, un modelo biológico-factorial comprensivo. Se compararán los perfiles de personalidad de los diferentes cluster, grupos o clases de conductores.
- 3) Conocer la relación entre los diferentes tipos o clases de conductores y el historial de choques y multas de tránsito. Dado que uno de los intereses de la Psicología aplicada al tránsito es mejorar las condiciones de seguridad vial, este objetivo tiene la finalidad de aportar datos diferenciales sobre las consecuencias que los comportamientos de los distintos grupos tienen sobre la seguridad vial.

### Metodología

#### *Participantes*

Se cuenta con datos aún no procesados de una muestra no probabilística por cuotas de n=905 conductores de la ciudad de Mar del Plata. El rango de edad de los participantes está

comprendido entre los 18 y los 87 años, el 42 % de la muestra son mujeres y el 58 % restante son hombres. Los datos fueron recolectados por el postulante en el marco de su proyecto de tesis doctoral y aún restan varias líneas posibles de análisis y exploración, entre las que se cuentan las propuestas para este proyecto. Los participantes que forman la muestra fueron contactados por el investigador de manera casual. Para su inclusión en la muestra cumplieron con los siguientes criterios básicos: ser mayor de edad, tener registro de conductor, haber manejado al menos una vez por semana durante los últimos 3 meses y brindar su consentimiento informado.

#### *Instrumentos*

Los estilos de conducción se evaluarán mediante una versión adaptada al castellano del *Multidimensional Driving Style Inventory (MDSI)* (Ledesma, Peltzer, Poó, & López de Cozar, 2008) que mide seis dimensiones del comportamiento del conductor: *riesgo, ansiedad, agresión, disociación, prudencia y control del estrés*. El *MDSI* está conformado por 41 ítems con formato de respuesta tipo Likert. Sintéticamente, la dimensión *riesgo* incluye indicadores de comportamientos imprudentes asociados a la búsqueda deliberada de sensaciones y estimulación durante la conducción. La dimensión *ansiedad* hace referencia a procesos emocionales relacionados con la ansiedad situacional en el tránsito, que se manifiesta básicamente a través de sentimientos de malestar y conductas de evitación. La dimensión *agresión* se refiere a un patrón caracterizado por manifestaciones de irritación y hostilidad dirigida hacia otros usuarios del tránsito, así como conductas agresivas en la conducción. La dimensión *disociación* se refiere a distracciones frecuentes y errores en el desempeño de la tarea. La dimensión *prudencia* refiere a un estilo adaptado y emocionalmente estable, caracterizado por la adopción de comportamientos seguros y socialmente ajustados. Por último, la dimensión *control del estrés* se refiere a la tendencia a realizar actividades relajantes con el fin de reducir el estrés experimentado al conducir.

Los rasgos de personalidad se evaluarán con la versión española del cuestionario *ZKPQ-50-CC*, una medida basada en un modelo penta-factorial, alternativo al de los Cinco Grandes (Aluja, Rossier, Garcia, Angleitner, Kuhlman & Zuckerman, 2006). Las dimensiones del modelo son: *Agresión-Hostilidad, Impulsividad-Búsqueda de Sensaciones, Neuroticismo-Ansiedad, Sociabilidad y Activación*. Todas las escalas están formadas por ítems en formato de respuesta binario (verdadero o falso) que funcionan como indicadores del rasgo evaluado. La escala *Agresión-Hostilidad* mide la disposición a comportarse de forma agresiva, grosera y desconsiderada, y a mostrar una conducta antisocial, vengativa y maliciosa. La escala *Impulsividad-Búsqueda de Sensaciones* mide la inclinación a buscar experiencias y sensaciones intensas, nuevas, variadas y complejas que pueden suponer riesgo físico, social, legal o financiero. La escala de *Neuroticismo-Ansiedad* evalúa la tendencia a experimentar estados afectivos de connotación negativa, como sentimientos de ansiedad y tensión emocional, estados de ánimos depresivos, preocupación, sensibilidad a la crítica y falta de confianza. La escala de *Sociabilidad* se refiere a la predisposición del individuo para compartir el tiempo con amigos, involucrarse en actividades lúdicas con otros y su incapacidad para estar en soledad. Por último, la escala de *Activación* mide la necesidad del individuo de mantenerse continuamente activo y su preferencia por tareas desafiantes que requieren esfuerzo y dedicación.

Complementariamente a estos instrumentos, se administró un cuestionario de auto-informe que indaga sobre datos socio-descriptivos básicos y sobre el historial de choques (con daños materiales y con lesionados) e infracciones de tránsito durante los dos años previos a la recolección de datos.

### *Análisis de datos*

Se aplicarán diferentes análisis según los objetivos propuestos. Para el Objetivo 1, se realizará un análisis de clasificación de los conductores considerando como variables o medidas las escalas del MDSI. Se seguirán en este análisis las recomendaciones de Levy-Mangin y Varela-Mallou (2003). Se aplicará primero un método de agrupación jerárquica con la finalidad de explorar diferentes particiones y detectar posibles anomalías (e.g., outliers). La clasificación final se realizará usando el enfoque de k-medias. En relación al Objetivo 2, se aplicará un Análisis Multivariado de la Covarianza (MANCOVA) para analizar las diferencias en las escalas de personalidad del ZKPQ según la tipología de conductores, se controlará la edad, el género, el nivel educativo y los años de experiencia en la conducción. En cuanto al objetivo 3, se utilizarán modelos de regresión logística considerando como variables de respuesta los distintos tipos de choques y multas, y como predictor principal la tipología de los estilos de conducción. Se controlarán también posibles efectos de género, edad, etc. Los análisis se desarrollarán con los programas ViSta y SPSS.

### Otras Actividades Vinculadas al Proyecto

Como actividades vinculadas al proyecto y a ser desarrolladas durante el período que dure la beca se prevé: (a) elaborar tres artículos en inglés y aspirar a su publicación en revistas indexadas en el ISI, uno sobre la adaptación al castellano del Multidimensional Driving Style Inventory (en preparación), uno sobre las relaciones entre estilos de conducción y patrones de consumo de alcohol, y uno informando los resultados del presente proyecto; (b) difundir los resultados en reuniones científicas de alcance nacional e internacional; (c) dictar al menos un seminario de grado y un curso de postgrado sobre Psicología aplicada al tránsito; (d) colaborar en la formación de recursos humanos a nivel de grado y de posgrado mediante la co-dirección de tesis, y (e) realizar una estancia breve en la Universidad de San Francisco (Brasil), para lo cual se realizó una postulación en el marco de un convenio con la Facultad de Psicología de la UNMdP.

### Factibilidad

Para el desarrollo del proyecto se prevé afectar materiales disponibles en el Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación de la Facultad de Psicología de la UNMdP. El estudio no requiere equipamiento ni materiales especiales. Con respecto a la disponibilidad de las fuentes de información científica, se posee acceso a texto completo vía Biblioteca Electrónica del MINCYT a algunas de las principales publicaciones periódicas en el área. Se dispone de software estadístico apropiado y de un equipo de PC para la gestión de los datos

### Referencias

- Agencia Nacional de Seguridad Vial (2008). Resumen Estadística 2008. Recuperado el 20 de mayo de 2010 de la página: <http://www.mininterior.gov.ar/ansv/observatorio/estadistica/2008/2008.pdf>
- Aluja, A., Rossier, J., Garcia, L. F., Angleitner, A., Kuhlman, M., & Zuckerman, M. (2006). A cross-cultural shortened form of the ZKPQ (ZKPQ-50-cc) adapted to English, French, German, and Spanish languages. *Personality and Individual Differences*, 41, 619-628.
- Costa, P. T., & McCare, R. R. (1988). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 258-265.
- Dahlen, E. R., & White, R. P. (2006). The Big Five factors, sensation seeking, and driving anger in the prediction of unsafe driving. *Personality and Individual Differences*, 41, 903-915.

- Evans, L. (1996). The dominante role of driver behavior in traffic safety. *American Journal of Public Health*, 86, 784-786.
- Elander, J., West, R., & French, D. (1993). Behavioral correlates of individual differences in road traffic crash risk: an examination of methods and findings. *Psychological Bulletin*, 113, 279-294
- Geldstein, R.N. & Bertoncello, R. (2006). Aspectos demográficos y sociales de los accidentes de tránsito en áreas seleccionadas de la Argentina. *Diagnóstico y aportes para el diseño de políticas y programas de prevención*. Informe de becas Ramón Carrillo-Arturo Oñativia. Recuperado el 27 de abril de 2010 de la página <http://www.saludinvestiga.org.ar/pdf/libros/2006/Geldstein-Bertoncello.pdf>
- Haddon, W.Jr. (1980). Advances in the epidemiology of injuries as a basis for Public Health. *Public Health Reports*, 95, 411-421.
- Jonah, B. A. (1997). Sensation seeking and risky driving. En: Rothengatter & Carbonell-Vaya (Eds.), *Traffic and transport psychology. Theory and application* (pp. 259-267). Amsterdam: Pergamon.
- Ledesma, R., Montes, S., Poó, F., & López-Ramón, M.F. (2010). Individual Differences in Driver Inattention: The Attention-Related Driving Errors Scale. *Traffic Injury Prevention*, 11, 142-150.
- Ledesma, R., Peltzer R. & Poó, F. (2008). Análisis de la producción en Psicología del Tránsito mediante *PsycINFO* (2000-2006). *Revista de Psicología da Vetor Editora*, 9, 11-24.
- Ledesma, R., Peltzer, R., Poó, F y López de Cózar, E. (2008) Fiabilidad y validez del inventario multidimensional de estilos de conducción (MDSI) adaptado a población Argentina. *Actas del V Congreso de Metodologías de Encuestas*. (p. 215-16), Sep 25 y 26 2008, Córdoba, España.
- Levy-Mangin, J.P. & Varela-Mallou, J. (2003). *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid, Pearson-Prentice Hall.
- Nesbit, S. M., Conger, J. C., & Conger, A. J. (2007). A quantitative review of the relationship between anger and aggressive driving. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 156-176.
- Mesken, J., Hagenzieker, M. P., Rothengatter, T., & De Ward, D. (2007). Frequency, determinants, and consequences of different drivers' emotions: An on-the-road study using self-reports, (observed) behavior, and physiology. *Transportation Research Part F*, 10, 458-475.
- Ministerio de Salud de la Nación (2010). *Epi noticias, Enero 2010*. Recuperado el 17 de febrero de 2010 de: <http://www.msal.gov.ar/hm/site/epi-noticias.asp>.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Rep. Argentina (2008). *Plan estratégico nacional de ciencia técnica e innovación (bicentenario 2008-2010)*. Recuperado el 15 de julio de 2009 de: [http://www.mincyt.gov.ar/plan\\_bicentenario/documentos\\_finales/plan\\_bicentenario\\_publicacion.pdf](http://www.mincyt.gov.ar/plan_bicentenario/documentos_finales/plan_bicentenario_publicacion.pdf)
- Ozkan, T., & Lajunen, T. (2005). Why are there sex differences in risky driving? The relationship between sex and gender-role on aggressive driving, traffic offences and accident involvement among young Turkish drivers. *Aggressive behaviors*, 31, 547-558.
- Paleti, R., Eluru, N., & Bath, C. (en prensa). Examining the influence of aggressive driving behavior on driver injury severity in traffic crashes. *Accident Analysis and Prevention*.
- Poó, F., Ledesma, R., & Montes, S. (2008). Rasgos de personalidad y agresión en conductores. *Avaliação Psicológica*, 7, 269-280.
- Ryb, G. E., Dischinger, P. C., Kufera, J. A., & Read, K. M. (2006). Risk perception and impulsivity: Association with risky behaviors and substance abuse disorders. *Accident Analysis and Prevention*, 38, 567-573.
- Shahar, A. (2009). Self-reported driving behaviors as a function of trait anxiety. *Accident Analysis and Prevention*, 41, 241-245.
- Sharkin, B. S. (2004). Road Rage: Risk Factors, Assessment, and Intervention Strategies. *Journal of Counseling & Development*, 82, 191-198.
- Stephens, A. N., & Groeger, J. A. (2009). Situational specificity of trait influences on drivers' evaluations and driving behaviour. *Transportation Research Part F*, 12, 29-39
- Sullman, M.J., Meadows, M.B., & Pajo, K.B. (2002). Aberrant driving behaviors among New Zealand truck drivers. *Transportation Research Part F*, 5, 217-232.
- Taubman-Ben-Ari, O., Mikulincer, M. & Gillath, O. (2004) The multidimensional driving style inventory—scale construct and validation. *Accident Analysis and Prevention*, 36, 323-332.
- Ulleberg (2001). Personality subtypes of young drivers. Relationships to risk-taking preferences, accident involvement, and response to a traffic safety campaign. *Transportation Research Part F*, 4, 279-297.
- WHO (2009). Global status report on road safety: time for action. Geneva: World Health Organization Recuperado el 2 de febrero de 2010 de la página: [www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/road\\_safety\\_status/2009](http://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2009)

Zuckerman, M. (2002). Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ): An alternative five-factorial model. En: B. De Raad & M. Perugini (Eds.), *Big Five assessment* (pp. 377-396). Seattle: Hogrefe and Huber Publishers.

## ESTUDIO DE VARIABLES DE PERSONALIDAD RELACIONADAS CON LA AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

María de la Paz Sánchez Gallo \*

Directora: Lic. María Cristina Posada  
Co-directora: Dra. Claudia E. Castañeiras

Becaria de investigación – Categoría Iniciación  
Grupo de Investigación: Investigación en Evaluación Psicológica-GIEPsi  
Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

En los últimos años ha sido creciente el interés por lograr un mayor grado de acuerdo sobre las características y habilidades de los psicólogos que se requieren para un ejercicio competente de la profesión, lo que ha dado lugar a la revisión y formulación de parámetros formativos de acreditación de las carreras de grado. Esta investigación tiene por objetivo estudiar si existen características de personalidad compatibles con una autopercepción de competencias más ajustada de acuerdo al perfil del egresado propuesto por los requerimientos de la formación de grado. Para ello se evaluará la influencia de variables de personalidad eficaz y dimensiones de afrontamiento del estrés, autoeficacia y optimismo disposicional en la autopercepción de mayor competencia. Se trata de un diseño no experimental, con metodología descriptiva y correlacional. Se analizarán las relaciones entre las variables propuestas en dos grupos: estudiantes del ciclo formativo profesional (N=60) y graduados psicólogos con un máximo de 5 años de ejercicio profesional (N=60), considerando el efecto diferencial que tienen el nivel de conocimiento y la experiencia profesional sobre las competencias percibidas. Se espera que los sujetos con puntuaciones más elevadas en características adaptativas del funcionamiento personal y mayor experiencia profesional presenten una mayor competencia autopercebida.

Palabras clave: competencia profesional – personalidad eficaz – optimismo disposicional – autoeficacia - afrontamiento del estrés

### Fundamentación

En el escenario contemporáneo la formación de profesionales competentes que puedan dar respuestas eficaces en contextos complejos de diversidad y cambio se perfila como una necesidad básica que compromete a la Educación Superior. La Unión Europea hace referencia al término *competencia* como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes que incluyen la disposición para aprender y la capacitación efectiva (Comisión Europea, 2004). En el nivel nacional el análisis de los documentos oficiales para la acreditación de la carrera de Psicología (AUAPsi-UVAPsi, 2008) también expresa el énfasis en el logro de distintas habilidades y actitudes referidas al desempeño profesional. En esta línea existe consenso en la literatura para definir a la competencia como una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o rol (Fletcher, 1997, Mansfeld, 1996, Roe, 2002, Spencer &

---

\* e-mail: [paz\\_sg@hotmail.com](mailto:paz_sg@hotmail.com)



Spencer, 1993, citados en Roe, 2003). El concepto de *competencia profesional* presenta una naturaleza multidimensional que incluye diferentes niveles en su definición y hace referencia a los conocimientos y capacidades que el ejercicio de una profesión exigirá a los graduados en cada área de intervención, así como la habilidad para utilizar eficazmente los recursos teóricos, técnicos y procedimentales adquiridos. Integra dos tipos de saberes: conocimientos de tipo declarativo, relacionados con el saber de la realidad y las cosas, y conocimientos procedimentales, vinculados con el saber-hacer y con el ejercicio de destrezas y habilidades para resolver problemas concretos (Pozo, 1996, citado en Castro Solano, 2004).

En los últimos años han sido crecientes la necesidad y el interés por lograr un mayor grado de acuerdo sobre los criterios que definen las características básicas de los psicólogos relacionadas con un ejercicio competente de su profesión. Tradicionalmente se han propuesto dos enfoques en la definición de las competencias necesarias para disponer de adecuados estándares profesionales: el *modelo de salida*, centrado en los roles y funciones que los psicólogos deben ser capaces de realizar, y el *modelo de entrada*, que hace hincapié en la formación que debe impartirse a los estudiantes para convertirse en psicólogos competentes. En este sentido se reconoce cada vez más que un acuerdo acerca de la definición de estas cualidades y la forma de lograrlas es esencial para evaluar y mejorar los actuales programas de formación y entrenamiento, y para desarrollar un sistema compartido de reconocimiento de la calidad en la práctica profesional del psicólogo (Roe, 2003). Sin embargo, existe una pronunciada ausencia de estudios empíricos que se ocupen de identificar las variables personales relacionadas con un ejercicio profesional más competente, algo que sin duda es una asignatura pendiente en las actuales formulaciones que se ocupan de este tema.

En la revisión de la literatura se encuentran investigaciones que destacan la influencia de un conjunto de atributos de la personalidad en el desempeño académico, vocacional y social de los estudiantes, señalando que estos rasgos pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo formativo y profesional eficaz de los mismos (Dapelo Pellerano, Marcone Trigo, Martín del Buey, Martín Palacio & Fernández Zapico, 2006; Gómez Artiga, Rocabert Beut & Descals Tomás, 2006; Martín del Buey et al., 2008). Entre estos estudios el constructo de *personalidad eficaz* hace referencia a aquellos atributos cognitivos, motivacionales y sociales necesarios en el individuo para lograr un aprendizaje y conducta exitosa en un campo de acción determinado, así como la habilidad para evaluar la disponibilidad, calidad y uso de estas competencias personales (Dapelo Pellerano & Martín del Buey, 2006). Gómez Artiga et al. (2006) analizan las diferencias entre características personales adaptativas y no adaptativas a través de nueve variables psicoemocionales que caracterizan a la personalidad eficiente: iniciativa y optimismo, persistencia, tolerancia a la frustración, innovación y adaptabilidad, expectativas de autoeficacia, bajo temor al fracaso, autocontrol y gestión del estrés, empatía y asertividad.

Las diferencias individuales en estos atributos desempeñan un papel relevante en el desarrollo de competencias, ya que dan cuenta de la variabilidad interindividual en el tipo y posibilidades de afrontamiento de las exigencias y desafíos que conlleva la finalización de la formación académica, la inserción en el mundo laboral y el inicio del ejercicio profesional.

Las situaciones de cambio que definen el pasaje de la condición de estudiante a la habilitación profesional pueden ser vividas como estresantes y acompañarse frecuentemente de diferentes grados de ansiedad e incertidumbre, afectar la capacidad de afrontamiento y repercutir negativamente en el desempeño. El modelo conceptual propuesto por Dugas postula que la *intolerancia a la incertidumbre* es una variable central para explicar la etiología y mantenimiento de la preocupación excesiva como un producto cognitivo ante potenciales eventos negativos (Buhr & Dugas, 2002, Dugas, Marchand & Ladouceur, 2005, citados en González Rodríguez,

Cubas León, Rovella & Darías Herrera, 2006). Así, ante situaciones inesperadas, inciertas o novedosas ciertos sujetos suelen sobreestimar el riesgo e inseguridad que suponen, lo que aumenta la probabilidad de desencadenar un conjunto de reacciones cognitivas, emocionales y conductuales características de las reacciones ansiosas ante situaciones de estrés. Lazarus & Folkman (1986) en sus desarrollos sobre estrés y procesos cognitivos enfatizan que el estrés resulta de la evaluación que hace un individuo de la relación entre las demandas y sus recursos personales en el intercambio con el ambiente, evaluación que puede dar lugar a mayores o menores dificultades para lograr un afrontamiento eficaz. Este proceso de naturaleza evaluativa incluye tanto la valoración que la persona hace de la situación, sus características y demandas, como la evaluación que hace respecto de sus recursos de *afrontamiento*. En el caso particular de la autoevaluación de las capacidades personales relacionadas con la competencia profesional, la *autoeficacia* comprende el conjunto de creencias sobre la eficacia personal para manejar las demandas y desafíos derivados del ejercicio de la profesión (Bandura, 1977, 1992, citado en Sanjuán Suárez, Pérez García & Bermúdez Moreno, 2000). Compatible con este fenómeno, el enfoque teórico desarrollado por Scheier & Carver (1987) y conocido como *optimismo disposicional* es considerado un importante predictor de las estrategias de afrontamiento, dado que estaría positivamente asociado con el uso de estrategias dirigidas a disminuir las fuentes de estrés. De hecho, en el afrontamiento de una situación percibida como estresante, las expectativas favorables incrementarían los esfuerzos personales para alcanzar los objetivos propuestos, en tanto que las expectativas desfavorables reducirían o anularían dichos esfuerzos (Scheier & Carver, 1987, citados en Anadón Revuelta, 2006; Vera-Villaruel, Córdoba-Rubio & Celis-Atenas, 2009).

#### Objetivo general

1) Estudiar si existen características de personalidad compatibles con una autopercepción de competencias más ajustada de acuerdo al perfil del egresado propuesto por los requerimientos de la formación de grado.

#### Objetivos particulares

- 1) Estudiar la autopercepción de competencias profesionales en estudiantes del ciclo de formación profesional y en graduados con un máximo de 5 años de ejercicio profesional.
- 2) Evaluar las características de personalidad eficaz, optimismo disposicional y autoeficacia relacionadas con una autopercepción de mayor competencia en los grupos bajo estudio.
- 3) Analizar las características del afrontamiento del estrés ante las situaciones de cambio relacionadas con el ejercicio profesional en los grupos bajo estudio.
- 4) Analizar la presencia de diferencias estadísticas significativas en las variables evaluadas entre estudiantes avanzados y graduados.

#### Hipótesis de trabajo

- El grupo de graduados psicólogos presentará mayor competencia profesional autopercebida que los estudiantes del ciclo formativo profesional.
- Los sujetos con mayores puntuaciones en características adaptativas del funcionamiento personal informarán mayor competencia profesional autopercebida.
- Los sujetos con mayores puntuaciones en características adaptativas del funcionamiento personal informarán mayor tolerancia a la incertidumbre y afrontamiento del estrés más adaptativo.

## Metodología

*Instrumentos*

- Registro de datos básicos (información socio-demográfica y académico-profesional).
- Entrevista de autopercepción de competencias profesionales (Castro Solano, 2004).
- Cuestionario de personalidad eficaz (Gómez Artiga, Rocabelt Beut & Descalz Tomás, 2006).
- Escala de Autoeficacia General EAG (Adaptación española: Sanjuán Suárez, Pérez García & Bermúdez Moreno, 2000).
- Cuestionario de Orientación Vital revisado LOT-R (Adaptación española: Otero, Luengo, Romero, Gómez & Castro, 1998).
- Cuestionario de Afrontamiento del Estrés CAE (Sandín y Chorot, 2003).
- Escala de Intolerancia a la Incertidumbre (Adaptación española: González Rodríguez, Cubas León, Rovella & Darías Herrera, 2006).

La investigación que se presenta se basa en la importancia de disponer de un mayor conocimiento de las variables del funcionamiento personal relacionadas con la autopercepción de competencias, con el fin de identificar las características personales más adecuadas para el ejercicio profesional del psicólogo. Se espera que los sujetos con puntuaciones más elevadas en características adaptativas del funcionamiento personal y mayor experiencia profesional presenten una mayor competencia autopercebida.

## Referencias

- Anadón Revuelta, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-13.
- AUAPsi-UVAPsi (2008). *Documento elaborado para la acreditación de la carrera de grado de Psicología*. Elevado al MECyt en febrero de 2008.
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21 (2), 117-152.
- Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Disponible en [http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf).
- Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín del Buey, F.A., Martín Palacio, E. & Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18 (1), 130-134.
- Dapelo Pellerano, B. & Martín del Buey, F.A. (2006). Estudiante eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del Cuestionario de Personalidad Eficaz en el ámbito universitario. *Revista de Orientación Educativa*, 20 (38), 63-77.
- Gómez Artiga, A., Rocabelt Beut, E. & Descalz Tomás, A. (2006). Elaboración de un Cuestionario de Personalidad Eficaz para el análisis de la conducta vocacional universitaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13 (11-12), 399-411.

- González Rodríguez, M., Cubas León, R., Rovella, A.T., Darias Herrera, M. (2006). Adaptación española de la Escala de Intolerancia a la Incertidumbre: procesos cognitivos, ansiedad y depresión. *Psicología y salud*, 16 (2), 219-233.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Martín del Buey, F.A., Fernández Zapico, A., Martín Palacio, E., Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., & Granados Urban, P. (2008). Cuestionario de Personalidad Eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20 (2), 224-228.
- Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E. Gómez, J.A. & Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo?. *Papeles del psicólogo*, 24 (86), 1-12.
- Sandín, B. & Chorot, P. (2003). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (1), 39-54.
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A. & Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de Autoeficacia General: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Vera-Villaruel, P., Córdoba-Rubio, N. & Celis-Atenas, K. (2009). Evaluación del optimismo: un análisis preliminar del Life Orientation Test versión revisada (LOT-R) en población chilena. *Universitas Psychologica*, 8 (1), 61-67.

PROMOCIÓN DE VALORES A TRAVÉS DEL DEPORTE.  
EVALUACIÓN DE ACTITUDES DE JUEGO LIMPIO EN ENTRENADORES Y  
JUGADORES DE BÁSQUET –CATEGORÍAS INFANTILES Y CADETES- DE MAR DEL  
PLATA

Agustina Sirochinsky\*

Director: Dr. Orlando Calo

Beca Categoría Estudiante Avanzado  
Grupo de Investigación: Psicología y Moralidad  
Facultad de Psicología – UNMdP

Resumen

Cada vez mas frecuentemente, se advierte en nuestra sociedad, la problemática de la pérdida de valores. En este contexto, se cree de una importancia primordial la necesidad de una educación moral de los sujetos en desarrollo, educación que puede ser acompañada a través del deporte, en los distintos clubes, instituciones que pueden posibilitar un sostén, un marco contenedor y regulador para niños y adolescentes. En este sentido es que se toman en cuenta las conductas que promueven el fair play o juego limpio, conductas a fomentar desde el deporte, animando el respeto hacia las reglas del juego, hacia los demás, la cooperación y ayuda mutua, entre otros valores. El presente proyecto, de carácter exploratorio-descriptivo, intenta explorar actitudes y conductas de juego limpio en entrenadores y jugadores de básquet masculino y femenino de la ciudad de Mar del Plata. El diseño metodológico es de tipo cualitativo, utilizándose como instrumento, una adaptación de la escala de evaluación de actitudes de fair play, cuestionario autoadministrado, de 23 ítems divididos en tres subescalas: “diversión”, “victoria” y “juego duro” (Cruz et al., 1996), dirigido a entrenadores y jugadores; incluyendo observaciones de entrenamientos y competencias.

Introducción

En la actualidad se puede pensar que es cada vez mayor el interés que se presenta en relación a la idea de ética y moral, en cualquiera de las distintas áreas del comportamiento humano. Con frecuencia se escucha hablar de la presencia en nuestra sociedad de diversos indicadores que sugieren crisis valorativas, como así también de la existencia de conductas que carecen de ética en distintos ámbitos cotidianos.

Se entiende la moralidad, desde un sentido amplio, como la relación a la que los sujetos son reclamados por el orden social y que implica que cada uno ha de regular su comportamiento, tomando en consideración aquello que es tenido como bueno o como malo en cada momento y contexto determinado. De esta manera, la forma en que cada individuo se ubica en lo que respecta a esta relación con la norma, alude a un posicionamiento que tiene que ver con la ética de cada uno (Calo, 2008).

Se parte de afirmar que la moralidad se construye a lo largo de un proceso, en el que se da una interacción del sujeto con los otros y con la ley. Así, desde el psicoanálisis se entiende que no

---

\* e-mail: [sirochinsky\\_agustina@hotmail.com](mailto:sirochinsky_agustina@hotmail.com)

hay un sujeto desde un comienzo, sino que el sujeto ha de ser constituido a partir de la relación con aquellos que lo rodean, lo cuidan y protegen.

Emiliano Galende (1997) hace mención a este proceso de constitución psíquica por el cual el individuo ha de advenir sujeto. A partir de este proceso de subjetivización y singularización el individuo adquiere los recursos mentales y el conjunto de significaciones que le permiten actuar sobre determinados sectores de su vida social y su cultura.

El proceso por el cual el individuo es inducido a participar de la dialéctica de la sociedad puede denominarse socialización: la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad, otorgándose en este proceso una importancia primordial a la familia. La socialización secundaria alude a cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (Berger y Luckman, 1979)

Siguiendo dicho planteo, la constitución de los sujetos requiere de las instituciones, sea familia, escuela, o, también, en otro nivel, clubes destinados a la formación deportiva; instituciones que predefinen lugares, caminos, posibilidades, acotando al sujeto, pero, a la vez, habilitándolo a constituirse como humano. (Calo, 2008)

Numerosos son los cuestionamientos a las instituciones encargadas de la educación de los niños y adolescentes, educación que debiera favorecer el desarrollo de la persona en su integridad. Se escucha hablar de niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, que se manifiesta en indicadores como el abuso de drogas y alcohol, el uso de armas, el robo y delito infantil. De este modo, pueden pensarse las consecuencias del desfundamiento de las instituciones como donadoras de sentido, como sostenedoras, que otorguen un marco y posibiliten la constitución de la subjetividad (Cantarelli y Lewkowicz, 2001; Corea, y Lewkowicz, 2005)

En este contexto, se cree de una importancia primordial la necesidad de una educación moral de los sujetos en desarrollo, educación que se piensa, puede ser acompañada no sólo desde el ámbito de la institución educativa, sino también a través del deporte, en los distintos clubes (Calo y Ojea, 2005a); entendiendo a los clubes como instituciones que posibiliten un sostén, un marco contenedor y regulador para niños y adolescentes, donde los mismos puedan forjar distintos lazos sociales, a partir de lo cual se posibilite el desarrollo de su identidad.

Variadas son las investigaciones dirigidas a indagar el papel del deporte en la educación de las personas. Se cree que determinadas prácticas deportivas proporcionan un entorno positivo para la socialización; sin embargo algunos autores entienden que ciertos programas deportivos en la actualidad, buscan imitar el modelo del deporte profesional contribuyendo a la emergencia de conductas competitivas, presentándose como un entorno negativo para la socialización (Gómez Rijo, 2005; Alamo et al., 2002; Muñoz Ramirez, 2004; Osorio Lozano, 2002)

Cada vez se encuentra más difundida la idea de que el deporte es un elemento neutro, que no es en sí mismo educativo, sino que esto depende de numerosos factores, entre los cuales se busque promover el valor pedagógico y la educación dirigida a la formación en habilidades sociales, favoreciendo un posicionamiento ético y de respeto hacia los demás y hacia las reglas del juego (Gómez Rijo, 2001; Abad Robles et al., 2009; Cruz et al., 1996; Gutiérrez y Vivó, 2005; Castejón Oliva, 2004; Cecchini Estrada et al., 2007; Torregrosa, 2004)

En este sentido Kant postula que la voluntad deberá actuar según un imperativo que sea categórico, lo que significa no quedar subordinado a fines diferentes que el sólo cumplimiento del deber: “actúa siempre de modo tal que esperes que el motivo de tu acto pueda ser elevado a ley universal” (García Morente, 1980)



En relación a esta línea de argumento es que se puede tomar en consideración el estudio de las conductas de fair play o juego limpio, conductas a fomentar desde el deporte, entendiendo que esta concepción posibilita el desarrollo de un sujeto moral, promueve la cooperación, el respeto hacia la norma, hacia los otros, la ayuda mutua, entre otros valores de interés. Entendido el juego limpio como un ideal de conducta ética que se adquiere mediante la confrontación deportiva y que podría transmitirse a otros ámbitos de la vida (Cecchini et al., 2007; Valiente et al., 2001; Sampol et al., 2007; Cruz et al., 1996)

El compromiso moral debe ser asumido bajo una perspectiva global, donde se impliquen y se responsabilicen todos los agentes de influencia (Calo y Ojea, 2004, 2005b; Gómez Rijo, 2005), entendiendo que los entrenadores, árbitros, padres y autoridades de los distintos ámbitos deportivos juegan un rol de agentes de socialización que si se presentan como modelos adecuados, los entrenamientos y competiciones deportivas infantiles pueden convertirse en un instrumento eficaz para la educación y formación de ciudadanos libres y responsables.

#### Objetivos generales

- 1-Explorar actitudes de juego limpio en entrenadores y jugadores de básquet masculino y femenino -categorías infantiles y cadetes- de la ciudad de Mar del Plata.
- 2-Observar conductas pro juego limpio y conductas que se opongan a él.

#### Objetivos particulares

- 1-Analizar similitudes y diferencias entre actitudes de juego limpio de los entrenadores y los jugadores.
- 2-Analizar similitudes y diferencias entre entrenadores de básquet masculino y de básquet femenino en las actitudes de juego limpio
- 3-Observar la actuación de los agentes deportivos en situaciones concretas: entrenamientos y competencias.

#### Metodología

##### *Diseño*

Esta investigación pretende llevar a cabo un estudio de tipo exploratorio-descriptivo

##### *Participantes*

Jugadores de básquet masculino y femenino de la ciudad de Mar del Plata, de las categorías Infantiles y Cadetes (entre los 14 y 17 años de edad).

##### *Instrumentos*

Se instrumentará una adaptación de la escala de evaluación de actitudes de fair play (Cruz et al., 1996), cuestionario autoadministrado, de 23 ítems divididos en tres subescalas: “diversión”, “victoria” y “juego duro”. Dicha escala ha demostrado una satisfactoria consistencia interna con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.77 para la escala total (Cruz et al., 1996); ésta se presentará a un total de 20 entrenadores y 350 jugadores.

El diseño metodológico cualitativo, incluye también observaciones naturalísticas de la interacción espontánea de entrenadores y jugadores tanto en entrenamientos como en situaciones de competencia.

Probable aporte e impacto de los resultados

La presente investigación se convertirá en un aporte para el proyecto mayor en el cual se enmarca, Factores psicológicos en la constitución de la moralidad. Instituciones y posiciones subjetivas II”, el cual es llevado a cabo por el grupo de investigación “Psicología y Moralidad” de la Facultad de Psicología que busca estudiar la relación entre Sujeto e Institución, en la constitución de la moralidad, posibilitando nuevas vías de indagación y dando lugar a nuevos interrogantes, abriendo el camino a investigaciones futuras.

Hacer uso de los datos obtenidos en la configuración de seminarios, exposiciones o encuentros dirigidos a entrenadores, padres, autoridades o docentes vinculados a la actividad física o el deporte, en los cuales se habilite un espacio donde obtener información y donde se posibilite la reflexión acerca de su rol como educadores.

### Referencias

- Barsalou, L.W. (2003). [Situating simulation in the human conceptual system](#). *Language and Cognitive Processes*, 18, 513-562.
- Barsalou, L.W. (2008) Cognitive and neural contributions to understanding the conceptual system. *Current Directions in Psychological Science*, 17(2), 91-95.
- Barsalou, L.W. (2009) Simulation, situated conceptualization, and prediction. *Philosophy Transactions of the Royal Society B*. 364, 1281-1289
- Bisiacchi, P., Denes, G. y Semenza, C. (1976). Semantic fields in aphasia: An experimental investigation on comprehension of the relation of class and property. *Archives Suisse de Neurologie, Neurochirurgie et Psychiatrie*, 118, 207-213.
- Blaye, A., Bernard-Peyron, V. y Bonthoux, F. (2000). Au delà des conduites de catégorisation: Le développement des représentations catégorielles entre 5 et 9 ans. *Archives de Psychologie*, 68, 59-82.
- Borghi A. y Caramelli N. (2003). Situation bounded conceptual organization in children: From action to spatial relations. *Cognitive Development*, 18, 40-60.
- Butman, J., Allegri, R., Harris, P. y Drake, M. (2000) Fluencia verbal en español, datos normativos en Argentina. *Medicina*, 60, 561-4.
- Butman, J., Arizga, R.L., Harris, P., Drake, M., Baumann, D., de Pascale, A. et al. (2001) El Mini-mental State Examination en español. Normas para Buenos Aires. *Revista Neurológica Argentina*, 26(1), 11-15.
- Collins, A.M. y Loftus, E.F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Damasio, H., Tranel, D., Grabowski, T., Adolphs, R. y Damasio, A. (2004) Neural systems behind word and concept retrieval. *Cognition*, 92, (1-2).
- Deak, G. y Bauer, P.J. (1995). The effects of task comprehension on preschoolers' and adults' categorization choices. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(3), 393-427.
- Gardner, H. y Zurif, E.B., (1976). Critical reading of words and phrases in aphasia. *Brain and Language*, 3, 173-190.
- Gelman, S.A., y Markman, E.M. (1987). Young children's inductions from natural kinds: the role of categories and appearances. *Child Development*, 58(6), 1532-1541.
- Gentner, D. y Namy, L. L. (1999). Comparison in the Development of Categories. *Cognitive Development*, 14(4), 487-513.
- Fernandez, A., Marino, J. y Alderete, A.M. (2004) Valores Normativos en la prueba de Fluidez Verbal –Animales sobre una muestra de 251 adultos argentinos”. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 4, 12-22.
- Jackendoff, R. (1992). *Languages of the mind*. Cambridge, MA: MIT Press
- Khateb, A., Michel, C.M., Pegna, A.J., O'Dochartaigh, S.D., Landis, T. y Annoni, J.M. (2003) [Processing of semantic categorical and associative relations: an ERP mapping study](#). *International journal of psychophysiology*, 49(1), 41-55.
- Kotz, S.A., Cappa, S.F., von Cramon, D.Y. y Friederici, A.D. (2002). Modulation of the lexical-semantic network by auditory semantic priming: An event-related functional MRI study. *NeuroImage*, 17, 1761-1772.
- Lin, E.L. y Murphy, G.L. (2001). Thematic relations in adults' concepts. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 3-28.
- Liu, J., Golinkoff, R.M., y Sak, K. (2001). One cow does not an animal make: young children can extend novel words at the superordinate level. *Child Development*, 72(6), 1674-1694.

- Manoiloff, L., Artstein, M., Canavoso, M. B., Fernández, L. & Segui, J. (2010). Expanded norms for 400 experimental pictures in an Argentinean Spanish-speaking population. *Behavior Research Methods* (En Prensa).
- Markman, E.M., Cox, B. y Machida, S. (1981). The standard object-sorting task as a measure of conceptual organization. *Developmental Psychology*, 17(1), 115-117.
- Martin, A. (2007). The representation of object concepts in the brain. *Annual Review of Psychology*, 58, 25-45.
- Martínez-Cuitiño, M. y Barreyro, J. P. (2009). ¿Pirámides y Palmeras o Pirámides y Faraones? Adaptación y validación de un test de asociación semántica al español rioplatense. *Revista Interdisciplinaria*. Manuscrito en prensa.
- Melice-Ledent, S., Gainotti, G., Messerli, P. y Tissot, R. (1976). Logique elementaire et champs semantiques dans l'aphasie. *Revue Neurologique*, 132, 343-359.
- Montón, C., Pérez Echeverría, M., Campos, R. y cols. (1993) Escalas de ansiedad y depresión de Goldberg: una guía de entrevista eficaz para la detección del malestar psíquico. *Atención Primaria*, 12(6), 345-9.
- Morales, J.M., González-Montalvo, J.I., Del Ser, T. y Bermejo, F. (1992) Validation of the S-IQCODE: the Spanish version of the informant questionnaire on cognitive decline in the elderly. *Archives of Neurobiology*, 55(6), 262-6.
- Moss, H.E., Tyler, L.K. y Taylor, K.I. (2007). *Conceptual Structure*. G. Gaskell (ed.), Oxford Handbook of Psycholinguistics. Oxford: Oxford University Press. pp. 217-34.
- Osborne, J.G., y Calhoun, D.O. (1998). Themes, taxons, and trial types in children's matching to sample: methodological considerations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68(1), 35-50.
- Peña-Casanova, J. (2005) *Programa integrado de exploración neuropsicológica. Test Barcelona Revisado*. Ed. Masson
- Peraita, H., González-Labra, M.J., Sánchez Bernardos, M.L. y Galeote, M. (2000). Batería de evaluación de la memoria semántica en Alzheimer. *Psicothema*, 12, 192-200.
- Peraita, H. y Moreno, F.J. (2006). Análisis de la estructura conceptual de categorías semánticas naturales y artificiales en una muestra de pacientes de Alzheimer. *Psicothema*, 11(3), 492-500.
- Rogers, T.T., Lambon Ralph, M.A., Garrard, P., Bozeat, S., McClelland, J.L., Hodges, J.R. et al. (2004) Structure and Deterioration of Semantic Memory: A Neuropsychological and Computational Investigation. *Psychological Review*, 111(1), 205-235
- Sachs, O., Weis, S., Zellagui, N., Huber, W., Zvyagintsev, M., Mathiak, K. et al. (2008) Automatic processing of semantic relations in fMRI: Neural activation during semantic priming of taxonomic and thematic categories. *Brain Research* 1218, 194-205.
- Semenza, C., Denes, G., Lucchese, D. y Bisiacchi, P. (1980). Selective deficit of conceptual structures in aphasia: Class versus thematic relations. *Brain and Language*, 10, 243-248.
- Semenza, C. (1999). Lexical-semantic disorders in aphasia. En: G. Denes y L. Pizzamiglio (Eds.) *Handbook of Clinical and Experimental Neuropsychology* (pp. 215-244) Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Smiley, S. S. y Brown, A. L. (1979). Conceptual preference for thematic to taxonomic relations : A nonmonotonic age trend from preschool to old age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 249-257.
- Vigliocco, G. y Filipovic, L. (2004). From mind in the mouth to language in the mind. *Trends in Cognitive Science*, 8, 5-7.
- Vinson, D.P. y Vigliocco, G. (2007) Semantic representations. En: G. Gaskell (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Vivas, J (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 1(1), 56-61.
- Waxman, S.R., y Namy, L.L. (1997). Challenging the notion of a thematic preference in young children. *Developmental Psychology*, 33(3), 555-567.
- Wisniewski, E.J., y Bassok, M. (1999). What makes a man similar to a tie? Stimulus compatibility with comparison and integration. *Cognitive Psychology*, 39(3-4), 208-238.
- Zurif, E., Caramazza, A., Meyerson, R. y Galvin, J. (1974). Semantic feature representation for normal and aphasic language. *Brain and Language*, 1, 167-187.

## EXPERIENCIAS EMOCIONALES Y ERRORES DE ATENCIÓN DURANTE LA CONDUCCIÓN

Virginia Valle \*

Director: Dr. Rubén Ledesma

Becaria de investigación – Categoría Estudiante Avanzado  
Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

Los errores atencionales del conductor son una causa importante de accidentes de tránsito. Este proyecto se propone estudiar la relación entre las fallas atencionales del conductor y sus experiencias emocionales. Estas se estudian desde el modelo bidimensional de Russell & Barrett (1998); que sostiene que tanto la dimensión placer-displacer, como la de alerta-desactivación, pueden usarse para describir la experiencia emocional de las personas en el contexto del tránsito y explicar en buena medida los errores atencionales al conducir. La muestra es de 200 conductores de la ciudad de Mar del Plata. Se utilizará para la recolección de datos la escala de errores atencionales ARDES y un instrumento especialmente diseñado para evaluar experiencias emocionales según el mencionado modelo. Se aplicará análisis factorial para evaluar la adecuación del modelo en este contexto; y ANOVA para examinar el efecto de ciertas variables contextuales sobre las descripciones emocionales. La relación entre las medidas emocionales y los puntajes del ARDES se analizará con modelos de regresión. Se espera que el proyecto contribuya al estudio de los procesos psicológicos subyacentes a la inatención.

Palabras clave: emociones, errores de conducción, inatención, diferencias individuales

### Fundamentación

Las distracciones y otros errores relacionados con fallas atencionales del conductor son una causa importante de accidentes de tránsito (Klauer, Dingus, Neale, Sudweeks & Ramsey, 2006; Stutts, Reinfurt, Staplin & Rodgman, 2001). Ciertos aspectos específicos del problema han recibido mucha atención en la investigación psicológica, como la relación entre distracciones y uso de teléfono celular (Caird, Willness, Steel, & Scialfa, 2008), fatiga o consumo de sustancias (e.g. Young, Regan, y Hammer, 2003; Stutts et al., 2001).

El enfoque de investigación utilizado es generalmente cognitivo y experimental, apoyado en el uso de simuladores de conducción. Esta perspectiva ha sido muy fructífera, pero ha recibido críticas por falta de validez ecológica (Horrey & Lesch, 2009). Complementariamente, se han aplicado metodologías naturalistas que poseen mayor validez (e.g., Klauer et al., 2006), aunque resultan limitadas cuando se pretende estudiar los procesos psicológicos subyacentes a las distracciones. Por último, desde un enfoque más psicométrico, se han desarrollado técnicas de auto-informe que permiten evaluar la propensión personal al error atencional. Estas metodologías también presentan ciertas limitaciones, como el posible sesgo de deseabilidad social; pero

---

\* e-mail: [vallevirginia@yahoo.com.ar](mailto:vallevirginia@yahoo.com.ar)

resultan una vía económica y propicia para el desarrollo de estudios correlacionales, que permiten identificar variables psicológicas asociadas a los errores atencionales del conductor.

Recientemente hemos iniciado una línea de trabajo sobre inatención en conductores basada en el desarrollo de un instrumento denominado ARDES (*Attention-related Driving Errors Scale*, Ledesma, Montes, Poó & López, 2009). Este nos ha permitido estudiar la inatención desde un enfoque psicométrico, enfatizando las diferencias individuales y las variables personales que pueden aumentar la propensión al error. La escala ha presentado buenas propiedades psicométricas, ha permitido identificar correlatos psicológicos de interés (e.g. experiencias disociativas, errores atencionales en la vida cotidiana) y discriminar entre quienes han tenido o no accidentes y multas de tránsito. El presente plan busca ampliar y enriquecer nuestro trabajo actual, incorporando al problema una nueva dimensión: los procesos emocionales del conductor.

Los aspectos emocionales del conductor han recibido una atención progresiva. Varios autores han indicado el rol de las variables emocionales en la conducción, cuya participación es patente en ciertos fenómenos, como la conducción agresiva o el estrés en el tránsito (e.g., Deffenbacher, Oetting & Lynch, 1994; Westerman, & Haigney, 2000). Lo que no se ha planteado hasta el momento es que los procesos emocionales puedan jugar un rol en las distracciones y otras formas de inatención. Ciertos hallazgos dispersos observados en la literatura permiten suponer esta relación. Por ejemplo, Taubman - Ben-Ari, Mikulincer & Gillath (2004) encontraron que el estilo de conducción “disociativo” o desatento se relaciona con la ansiedad al conducir. Por otro lado, Westerman et al. (2000) en su desarrollo del DBI '*Driver Behaviour Inventory*' encontraron que los errores tipo ‘lapsus’ (errores atencionales) se relacionan con el displacer, la agresión, la tensión y la ansiedad experimentada en el tránsito. Estos resultados permitirían suponer cierta asociación entre experiencias emocionales y errores al conducir, pero el problema aún no ha sido analizado de modo sistemático.

Un modelo interesante para analizar comprensivamente la relación entre fallas atencionales y experiencias emocionales del conductor es el modelo de Russell & Barrett (1998). Se trata de una estructura circular del sistema afectivo, conformada por ejes bipolares, que organiza las emociones según su intensidad (nivel de activación) y su valencia (emoción agradable-desagradable) (ver Figura 1).

La bipolaridad en la estructura de las emociones básicas se ha replicado en diversos lenguajes (Russell, 1991; Russell, Lewicka & Niit, 1989) y en diferentes áreas de investigación (e.g., Fredrikson & Kahneman, 1993; Kring, Smith & Neale, 1994; Reizenzein, 1994); existiendo copiosa evidencia sobre la validez del modelo en diferentes culturas y contextos. Creemos que este modelo puede adaptarse y aplicarse al tránsito, ayudando a comprender los procesos emocionales asociados a la inatención. Por ejemplo, se ha planteado que la conducción debería resultar una experiencia emocional agradable y fluida, libre de ansiedad, percepción de amenazas y emociones extremas (Russel & Barret, 1998; Zhang, 2009). Se supone que los altos niveles de activación y displacer se asocian a una merma en el desempeño.

Está claro, no obstante, que la conducción transcurre en un medio dinámico, donde la experiencia emocional depende fuertemente de factores contextuales y situacionales cambiantes, como el volumen de tránsito, la longitud del trayecto o el propósito del viaje. En este sentido, un enfoque apropiado debiera permitir identificar las diferencias individuales (e.g., sujetos más o menos propensos a experimentar afectividad negativa en la conducción) a través de diferentes escenarios o contextos de conducción. Precisamente, como parte del plan nos proponemos desarrollar un instrumento que permita evaluar las experiencias emocionales del conductor teniendo en cuenta estos factores contextuales. Se espera que este nuevo enfoque contribuya a una mejor comprensión de los procesos psicológicos subyacentes a la inatención.



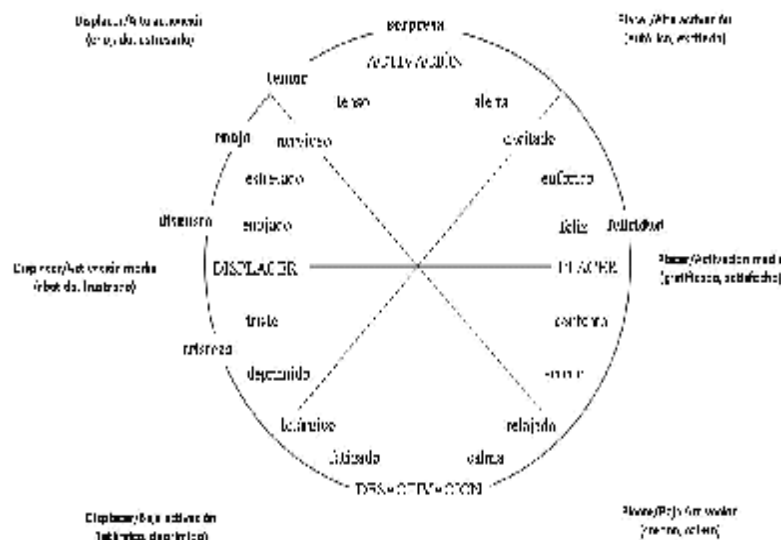


Figura 1. El círculo interior muestra un mapa esquemático de los afectos básicos. El círculo exterior muestra dónde caerían varias experiencias emocionales típicas. Modificado por Feldman Barrett y Russell (1998). Copyright 1998 by the American Psychological Association.

### Objetivos general

1) El objetivo general del plan es conocer la relación entre diferentes tipos de experiencias emocionales y errores de atención durante la conducción.

### Objetivos particulares

- 1) Operacionalizar el modelo de Russell & Barrett (1998) en el contexto de la conducción.
- 2) Crear una tipología empírica de las experiencias emocionales del conductor.
- 3) Estudiar las diferencias individuales y los posibles efectos de variables contextuales sobre las experiencias del conductor.
- 4) Analizar la relación entre experiencias emocionales y propensión a cometer errores o fallas atencionales al conducir.

### Hipótesis de trabajo

- Las experiencias emocionales durante la conducción se pueden describir a partir de una estructura circular conformada por ejes bipolares que ubica las emociones según su intensidad (nivel de activación) y su valencia (emoción agradable-desagradable).
- Existirán diferencias individuales consistentes a través de diferentes escenarios o factores contextuales, como el motivo de viaje o el volumen de tránsito.
- Los conductores que tiendan a experimentar emociones características de bajos niveles de activación o alerta (e.g., aburrimiento, apatía, fatiga) tenderán a informar mayor propensión al error atencional.
- Los conductores proclives a experimentar emociones de alto displacer/alta activación (e.g., estrés, enojo, ansiedad y displacer) informarán más errores relacionados con la inatención.



- Los conductores atentos tenderán a informar experiencias emocionales ligadas a niveles medios de activación y placer durante la conducción.

## Metodología

### *Participantes*

Se empleará una muestra de 200 conductores de la ciudad de Mar del Plata, estableciendo seis cuotas de aproximadamente 34 sujetos cada una, definidas en función del sexo y tres grupos de edad (18-29 años, 30-50 años y mayores de 50). Se plantean como criterios de inclusión: ser mayor de edad, tener registro de conducir y haber manejado regularmente durante el último mes (al menos una vez por semana). Se excluyen del estudio los conductores profesionales.

### *Instrumentos*

La propensión a experimentar errores atencionales en la conducción se evalúa mediante el ARDES ("Attention-related Driving Errors Scale"). Se trata de un instrumento compuesto por 22 ítems (ejemplo: "Al llegar a una esquina, no dar cuenta de que un peatón está cruzando la calle") que se responden en una escala de frecuencia, desde (1) nunca a (5) casi siempre o siempre. Para indagar las experiencias emocionales se diseñará un instrumento compuesto de escenarios hipotéticos diseñados *ad hoc* con la intención de combinar diferentes factores asociados a la conducción: duración, motivo del viaje y condiciones del tránsito. Frente a cada escenario el sujeto deberá responder a un listado de términos adaptado de Russell & Barrett (1998), que refieren emociones organizadas según los polos del modelo.

### *Diseño y Procedimiento*

Los conductores serán invitados a participar del estudio en forma voluntaria. Los instrumentos serán auto-administrados y respondidos de forma anónima previo consentimiento informado. Se examinará la estructura factorial del listado de adjetivos emocionales para comprobar la estructura bidimensional del modelo. Se aplicará ANOVA de medidas repetidas para analizar el efecto de las variables contextuales (motivo, duración del viaje y volumen de tránsito) sobre las descripciones emocionales. Se obtendrán los puntajes como sumatoria simple de las descripciones. Estas puntuaciones se correlacionarán con los puntajes del ARDES. Probable aporte e impacto de los resultados

## Referencias

- Ben-Ari, O, Mikulincer, M. & Gillath, O. (2004). The multidimensional driving style inventory—construct and validation. *Accident Analysis and Prevention*, 36, 323–332.
- Caird, J. K., Willness, Ch. R., Steel, P. & Scialfa, Ch. (2008). A meta-analysis of the effects of cell phones on driver performance. *Accident Analysis and Prevention*, 40, 1282–1293.
- Deffenbacher, J., Oetting, E., & Lynch, R. (1994). Development of a driver anger scale. *Psychological Reports*, 74, 83–91. Disponible en URL: <http://www.aaafoundation.org/pdf/distracton.pdf> Recuperada el 19/6/2008.
- Horrey, W.J. & Lesch, M.F. (2009). Driver-initiated distractions: Examining strategic adaptation for in-vehicle task initiation. *Accident Analysis and Prevention*, 41, 115–122.
- Fredrickson, B. L., & Kahneman, D. (1993). Duration neglect in retrospective evaluations of affective episodes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 45-55.
- Klauer, S.G., Dingus, T.A., Neale, V.L., Sudweeks, J.D., & Ramsey, D.J. (2006). The Impact of Driver Inattention on Near-Crash/Crash Risk: An Analysis Using the 100-Car Naturalistic Driving Study Data. Report No. DOT-HS-810-594. Washington, DC: NHTSA.

- Kring, A.M., Smith, D. A. & Neale, J.M. (1994). Individual differences in dispositional expressiveness: Development and validation of the emotional expressivity scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 934-949.
- Ledesma, Montes, Poó y López, 2009. Individual Differences in Driver Inattention: The Attention-related Driving Errors Scale. *Traffic Injury Prevention*. Disponible en URL: <http://mc.manuscriptcentral.com/gcpi>
- Reisenzein, R. (1994). Pleasure-activation theory and the intensity of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 525-539.
- Russell, J. A., Lewicka, M., & Niit, T. (1989). A cross-cultural study of a circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 848-856.
- Russell, J. A. (1991), Culture and the categorization of emotions. *Psychological Bulletin*, 110, 426-450.
- Russel & Feldman Barret (1998). Independence and Bipolarity in the Structure of Current Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 967-984.
- Stutts, J.; Reinfurt, D.; Staplin, L. & Rodgman, E. (2001) The role of driver distraction in traffic crashes. *AAA Foundation for Traffic Safety*, Washington, DC.
- Young, K.; Regan, M. & Hammer, M. (2003). Driver distraction: a review of the literature. Monash University Accident Research Centre - Informe Técnico 206. Disponible en URL: <http://www.monash.edu.au/muarc/reports/muarc206.html> Recuperada el 20/6/2008.
- Westerman, S. J., & Haigney, D. (2000). Individual differences in driver stress, error and violation. *Personality and Individual Differences*, 29, 981-998.
- Zhang, Y. (2009). An Empirical Assessment of the Role of Driver Motivation and Emotion State, and Driving Conditions in Perceived Safety Margins.

## ATRIBUCIONES SITUACIONALES E INTRÍNSECAS EN UNA TAREA DE PRODUCCIÓN DE RASGOS SEMÁNTICOS. DIFERENCIAS DE GÉNERO

Matías Miguel, Yerro Avincetto \*

Director: Dr. Vivas, Jorge.  
Co-Directora: Dr. Terroni, Nancy

Becario Categoría Estudiante Avanzado  
Centro de Investigación en Procesos Básicos, Educación y Metodología CIMEPB  
Facultad de Psicología - UNMDP.

### Resumen

Las diferencias de género vinculadas al lenguaje han sido estudiadas generalmente centrándose en el nivel discursivo, y se ha prestado menos atención a los aspectos léxico-semánticos. Este estudio explorará las diferencias de género en una tarea de producción de rasgos de conceptos. Se generarán planillas específicas para esta tarea, utilizando como target palabras de alta y baja familiaridad, de las categorías Comidas, Animales, Herramientas, Muebles y Utensillos. Se calculará el valor relativo de conectividad entre rasgos mediante el Definition Finder (Vivas y col., 2008). Los resultados se discutirán según dos modelos: el LASS (Barsalou, 2008) y el modelo conexionista distribuido (Tyler y Moss, 2001).

### Fundamentación

Cómo el conocimiento semántico está representado en nuestro sistema cognitivo es uno de los temas más debatidos en la psicología actual. Las diferencias de género vinculadas al lenguaje y a las representaciones conceptuales han sido estudiadas generalmente centrándose en el nivel del discurso y se ha prestado menos atención a los aspectos léxico – semánticos.

En este sentido, el objetivo del presente proyecto es explorar el desempeño de un grupo de sujetos en una tarea de producción de rasgos de conceptos y así poder detectar diferencias individuales en el peso relativo de las clasificaciones de rasgos en la representación semántica, según género.

Se ha propuesto que existen diferencias de procesamiento cognitivo entre géneros. En tareas de decisión semántica usando conocimiento categorial, las mujeres presentaron más activación hemisférica derecha particularmente en el giro temporal superior, mientras que los hombres mostraron un patrón de activación más difuso dentro del hemisferio izquierdo (Baxter y col., 2003).

En tareas de denominación de categorías usando dibujos de alta y baja familiaridad, las mujeres elicitaron mayor latencia para responder a objetos inanimados, mientras que los hombres presentaron mayor latencia para objetos animados (Laws, 1999).

Los estudios previos que reportaron diferencias de género, usaron tareas con respuestas limitadas a priori, por ej., tareas de denominación y/o priming; no se realizaron estudios a nivel

---

\* e-mail: [matias.verro@gmail.com](mailto:matias.verro@gmail.com)

de evocación de rasgos en estos grupos. Aunque existe un extenso estudio de Cree y McRae (2003), sobre la generación de rasgos de conceptos, estos autores no discriminaron resultados por diferencia de sexo.

Estudios con pacientes con lesiones cerebrales mostraron que hay un deterioro desproporcionado para la categoría plantas más frecuente en varones, (Capitani y col., 2003). Datos de sujetos normales indican una ventaja de las mujeres en el desempeño de tareas concerniente a las categorías frutas y verduras (Laiacóna y col., 2006)

Evolutivamente las diferencias sexuales se centran en las presiones de selección que pudo haber influido en los hombres y las mujeres de manera diferente. Una posible explicación sobre este punto es el modelo de división de tareas de Eals y Silverman (1992). Este modelo describe que desde hace mucho tiempo se han producido una variedad de especializaciones cognitivas de género debido a especializaciones de alimentación, donde las mujeres recolectaban los alimentos vegetales y los hombres cazaban animales. (Gaulin y col., 2005; Silverman y col., 2000). La hipótesis de que la ventaja de las mujeres en la representación cognitiva de la categoría plantas tiene un origen evolutivo también fue presentado por Barbarotto y col., (2002).

### Metodología

#### *Participantes*

Se trabajará con una muestra de 90 sujetos voluntarios (mujeres n=45), con rango de edad entre 20 y 40 años, donde la mitad de los participantes serán de estudiantes de la Facultad de Psicología y la otra mitad estudiantes la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

#### *Procedimiento*

Para su análisis cada rasgo se clasificará según el último esquema utilizado por Wu & Barsalou (2010), que incluye 37 subcategorías, que se reparten entre 5 categorías mayores: Lexical, de Entidad, Situacional, Introspectivo y Misceláneo. Se calculará el valor relativo de conectividad entre rasgos a través del método Distsem (Vivas, 2004, 2007), con una de sus rutinas informatizadas, Definition Finder (Vivas y col., 2008). Este programa otorga un valor numérico a los rasgos según la estimación que realizaron los sujetos y permite obtener el rango de tipicidad de cada uno de ellos. Se analizarán las diferencias según género, en los diferentes grados de relevancia de rasgo en las categorías arriba mencionadas y los resultados se discutirán en base a los modelos de organización de memoria semántica, especialmente el modelo LASS (Barsalou, 2008, 2009) y los modelos conexionistas distribuidos (Gonnerman y col., 1997; Tyler y Moss, 2001).

#### *Instrumentos:*

Se confeccionarán planillas en las cuales se presentarán palabras (n=60) de dominio general, en las cuales el sujeto debe proponer rasgos o características que mejor describan cada concepto. No se le pedirá al sujeto ni un mínimo ni un máximo de rasgos. Se utilizarán palabras de las categorías Comidas, Animales, Herramientas, Muebles y Utensilios, balanceadas en alta y baja familiaridad (Manoiloff, y col, 2008).

### Probable aporte e impacto de los resultados

Los modelos conexionistas distribuidos proponen una organización de la memoria semántica estructurada en dos dimensiones: correlación entre rasgos semánticos y distintividad/relevancia semántica, pertenecientes a pocos conceptos. La organización está basada

en la función inversa de las dos dimensiones. El grado de fortaleza de las conexiones entre conceptos y rasgos que los definen va a establecer que la recuperación de un objeto se dé en un gradiente de mayor a menor exactitud.

El modelo LASS de Barsalou por otra parte plantea la representación semántica como el resultado de la operación de los subsistemas lexical y de simulación situada. Las categorías asignadas a los rasgos dependen entonces de su origen, ya sea de conexión lexical-verbal, de propiedad de entidad (respondiente a alguna modalidad sensorial predominante), situacional o introspectiva.

Los resultados del presente proyecto constituirán un probable aporte a los modelos sobre la organización del conocimiento conceptual. Los datos obtenidos de la evaluación de la memoria normal, mejoran la disponibilidad de herramientas diagnósticas y baremos para el monitoreo de la retención, el olvido y la interferencia, y puede contribuir como guía a las intervenciones pedagógicas y como instrumento de evaluación continua y permanente de los logros y procesos de aprendizaje, sea en el ámbito de la educación o la capacitación. Su bajo costo y rápida administración sugieren su utilidad como instrumento de evaluación en poblaciones numerosas.

El conocimiento obtenido sobre el funcionamiento de la memoria semántica normal permitirá comprender de manera más acabada y elaborar programas de rehabilitación para las alteraciones que pudieran surgir de este aspecto del funcionamiento cognitivo como consecuencia de una lesión o disfunción cerebral. Además, se calcula su aplicabilidad al área educativa, en tanto el conocimiento específico de las disciplinas analizadas en el presente proyecto permite ubicar diferencias en el campo de conceptos de alta y baja familiaridad. Propone la inclusión de métodos e instrumentos novedosos y complementarios en la evaluación de conocimientos adquiridos.

## Referencias

- Barbarotto, R., Laiacona, M., Macchi, V., y Capitani, E. (2002). *Picture reality decision, semantic categories and gender. A new set of pictures, with norms and an experimental study*. *Neuropsychologia*, 40, 1637–1653.
- Barsalou, L., Santos, A., Simmons, W., Wilson, C. (2008). *Language and simulation in conceptual processing*. In M. De Vega, A.M. Glenberg, & A.C. Graesser, A. (Eds.). *Symbols, embodiment, and meaning* (pp. 245-283). Oxford: Oxford University Press.
- Barsalou, L.W. (2009). *Simulation, situated conceptualization, and prediction*. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Sciences*, 364, 1281-1289.
- Baxter, L. C., Saykin, A. J., Flashman, L. A., Johnson, S. C. y Guerin. (2003) *Sex differences in semantic language processing: A functional MRI study*. *Brain and Language*, 84, 264–272
- Bermeitinger, C., Wentura, D. y Frings, C. (2008) *Nature and facts about natural and artifactual categories: Sex differences in the semantic priming paradigm*. *Brain & Language*, 106, 153–163
- Capitani, E., Laiacona, M., Mahon, B. y Caramazza, A. (2003). *What are the facts of semantic category-specific deficits? A critical review of the clinical evidence*. *Cognitive Neuropsychology*, 20(3–6), 213–261.
- Cree G. S. y McRae, K (2003) *Analyzing the Factors Underlying the Structure and Computation of the Meaning of Chipmunk, Cherry, Chisel, Cheese, and Cello (and Many Other Such Concrete Nouns)*. *Journal of Experimental Psychology: General*, Vol. 132, No. 2, 163–201
- Gaulin, S., Krasnow, M., Truxaw, D., y New, J. (2005). *An ecologically valid foraging task yields a female spatial advantage and significant content effects*. Presentado en el Annual Meeting of the Human Behavior and Evolution Society, June 1–5, 2005, Austin TX.
- Gonnerman, L., Andersen, E., Devlin, J., Kempler, D. y Seidenberg, M. (1997). *Double dissociation of semantic categories in Alzheimer's disease*. *Brain and Language*, 57, 254-279.
- Laiacona M., Barbarotto R. y Capitani E.(2006) *Human evolution and the brain representation of semantic knowledge: is there a role for sex differences?* *Evolution and Human Behavior*, 27, 158–168.
- Laws, K. R. (1999) *Gender affects naming latencies for living and nonliving things: implications for familiarity*. *Cortex*, 35, 729-733.

- Manoiloff, L., Arnstein, M., Canavoso, M.B., Fernández, L., Moroni, M. y Seguí, J. (2008). *Normas psicolingüísticas para un set de 400 figuras experimentales para población hispano-parlantes*. International Neuropsychology Society Mid year meeting. Buenos Aires, 2, 3, 4 y 5 de Julio de 2008.
- Peraita, H y Moreno, FJ (2006) *Análisis de la estructura conceptual de categorías semánticas naturales y artificiales en una muestra de pacientes de Alzheimer*. *Psicothema*, 11(3), 492-500.
- Silverman, I., y Eals, M. (1992). *Sex differences in spatial abilities: Evolutionary theory and data*. In J. H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind. Evolutionary psychology and the generation of culture* (533-549). New York, Oxford University Press.
- Tyler, L. K. y Moss, H. E. (2001). *Towards a distributed account of conceptual knowledge*. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 244-252.
- Vivas, J. (2004). *Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas*. *Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 1(1), 56-61.
- Vivas, J. (2007). *Análisis de redes semánticas aplicado a contenidos académicos. Métodos e instrumentos*. En Kronmüller, E. y Cornejo, C. (Comps.), *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 385-409). Santiago: JC Sáez Editor.
- Vivas, J., Huapaya, C., Lizarralde, F., Arona, G., Comesaña, A., Vivas, L., García Coni, A. (2008). *Distsem e Infosem: Instrumentos para la evaluación de la Memoria Semántica. Método y aplicaciones*. En M. Concepción Rodríguez y V. Padilla (Comps.), *Cognición y memoria, sus representaciones y mediciones*. Monterrey: Ed. Universidad Autónoma de Nuevo León (En prensa).
- Wu, L. & Barsalou, W. (2010) [*Codes for Individual Properties*]. Datos no publicados.



## ESTUDIO COMPARADO DE LA FORMACIÓN BÁSICA EN PSICOLOGÍA EN CARRERAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NACIONALES

Luis Moya\*

Directora: Lic. Cristina Di Doménico

Co-directora: Dra. Claudia Castañeiras

Becaria de investigación – Categoría Iniciación

Grupo de Investigación: Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur.

Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

De acuerdo a los ciclos (implícitos) de las organizaciones curriculares, entendidos como inicial (formación básica) y avanzado (formación profesional), en el presente estudio se intenta detectar y tipificar la formación básica en carreras de psicología nacionales. Para la consecución de dicho objetivo se procederá a relevar y analizar la bibliografía propuesta como obligatoria de los programas de las asignaturas que componen el ciclo formativo básico en distintas carreras de universidades públicas, lo cual proporcionará la base de información necesaria para comparar estos datos con los perfiles formativos requeridos en las distintas organizaciones curriculares. Se enfoca este estudio en el análisis documental de las referencias bibliográficas de las asignaturas, entendiendo que las mismas constituyen indicadores relevantes para la detección de la formación teórica impartida en el aula. Asimismo se compararán los resultados obtenidos con aquellos resultantes de una investigación previa similar realizada en el período 1999-2001 en la UNMdP, lo cual permitirá disponer de una pauta comparativa en un período de diez años. Desde allí, se podrá avanzar en aspectos tales como el grado de actualización de los programas, las posibles modificaciones en las tendencias teóricas formativas y en la coherencia o incongruencia entre currículo y aula a partir de las eventuales modificaciones. Se trata de un estudio descriptivo sincrónico que proveerá datos empíricos para poder avanzar en las acciones requeridas de mejoramiento curricular en el marco de la acreditación de carreras de grado en el país.

Palabras clave: psicología – formación básica – mejoramiento curricular

### Fundamentación

Desde mediados del siglo XX la psicología como carrera de grado abandonó su centración exclusiva en la investigación científica básica, y plasmó modificaciones en los proyectos curriculares que incluyeron –al menos formalmente- la capacitación en las prácticas profesionales. Se conformaron así, a escala mundial, planes de estudio en los que por medio de un repertorio de cursos y programas de entrenamiento se capacita al alumno en las prácticas investigativas (en los tramos iniciales de las carreras, junto a la formación teórica) y en la adquisición de las habilidades requeridas para la prestación de servicios psicológicos con sustento en el conocimiento científico apropiado. Este esquema curricular, que se impuso primero en Estados Unidos (Blanco, 1993; 1995) fue adoptado por los países latinoamericanos, atendiendo a sus propias características (Ardila, 1978; Di Doménico, 1996; Vilanova, 1993). Como

---

\* e-mail: [luigimoya@hotmail.com](mailto:luigimoya@hotmail.com)

consecuencia de la implementación de este modelo (conocido como “científico - practicante”, o científico-profesional), la mayor parte de los grados en psicología están conformados por una “formación básica”, teórica y metodológica, que refleja el haber universal en conocimiento disciplinario y que suele tomarse como criterio para determinar, desde planos ministeriales, si un proyecto de grado en psicología lo es específicamente en tal disciplina. El sector profesional o aplicado, por lo general ubicado en ciclos finales de las carreras, posee un carácter más regional, en el sentido de estar ligado a demandas sociales, laborales o de mercado, específicas de cada país o región. En Argentina, la relación entre formación básica y formación profesional en el grado ha presentado una gran complejidad, desde la atmósfera practicista y aislada de los centros mundiales de investigación que ha caracterizado la enseñanza local desde su inicio, y que ha producido distorsiones significativas en los diseños curriculares, superponiéndose sin planificaciones racionales, criterios científicos con otros de índole práctica, confundiendo la investigación básica con el simple ejercicio profesional y sustituyéndose los contenidos de los cursos básicos por otros de índole praxiológica (Di Doménico, Vilanova, 1990).

Se considera reciente en nuestro país el establecimiento de líneas gubernamentales sobre contenidos y objetivos de la formación psicológica básica -teórica y metodológica- y aplicada o profesional, de hecho, es en la década de los 90 que se registra la recepción y desarrollo de políticas evaluativas que ya contaban con tradición en otros países europeos y americanos (Di Doménico y Piacente, 2003). En las naciones del Cono Sur las discusiones sobre la pertinencia de contenidos para la formación en Psicología se desarrollaron casi exclusivamente en un clima deliberativo, si bien con el objetivo de influir en las decisiones de los gobiernos centrales de los países miembros o asociados al Mercosur (Psicólogos del Mercosur, Actas 1998 y 2000). En la tradición formativa rioplatense (Argentina, Uruguay, Paraguay y en parte el sur de Brasil) se detectaban sesgos hacia lo práctico, lo clínico y la hegemonía monotéorica, produciendo de esa manera diseños curriculares con tipicidades regionales y alejados de los criterios reconocidos a nivel internacional, ya sean continentales o extracontinentales (Cortada de Cohan, 1992; Vilanova, 1993,1994, 2003; Piacente, 1994, 1998; Vezzetti, 1998; Vilanova y Di Doménico, 1999; Klappenbach, 1999; Di Doménico y Vilanova, 2000; Rossi, 2001; Toro y Villegas, 2001, 2003). Todos estos autores realizan aportes sobre los acontecimientos de distinta naturaleza que han determinado la necesidad de un replanteo de la formación psicológica a nivel nacional.

El marco específico desde el que se fundamenta la pertinencia de este estudio, remite a dos realidades: la exigencia de la carrera de psicología como formación regulada (Decreto Ministerial 254/03; inclusión de Psicología en el art.43 de la LES en 2004) y la presentación al MECyT, en marzo de 2007, y posteriormente febrero de 2008 del documento que propone los parámetros de acreditación (y por ende las exigencias formativas) de las carreras de Psicología a nivel nacional, elaborado por todas las unidades académicas de Psicología del país, tanto públicas como privadas (AUPsi UVPsi, 2008). Este último aspecto alienta a la realización de estudios empíricos a nivel nacional sobre la formación de grado en Psicología que estimulen el avance sobre bases objetivas y no solamente deliberativas en el tema del ahora centralmente requerido mejoramiento formativo.

Los estudios existentes en enseñanza universitaria de la psicología han incursionado en lo que puede denominarse “primer nivel de concreción” del currículo (Coll, 1992), esto es, en las políticas educativas que han centrado su atención en el planteo de perfiles de graduado deseables, llegando hasta la enumeración de cursos o asignaturas según las distintas áreas de la disciplina (Vilanova & Di Doménico, 1998). Sin embargo es en los segundos y terceros niveles de concreción curricular, esto es, los que se ocupan de contenidos específicos y de la capacitación y

las acciones concretas de los docentes, donde se puede advertir en qué grado lo expuesto en los perfiles se garantiza con condiciones de logro reales.

El presente proyecto, desde el marco epistémico de la enseñanza de la psicología y de la historia del desarrollo disciplinario en el país, se propone establecer comparaciones de las áreas de formación básica en diversas carreras de grado de universidades públicas nacionales, incluyendo los perfiles y contenidos explícitos requeridos en los planes de estudio. Se enfoca este estudio en el análisis documental de las referencias bibliográficas de las asignaturas, entendiendo que las mismas proponen indicadores relevantes para la detección de la formación teórica impartida en el aula. Asimismo se compararán los resultados obtenidos con aquellos resultantes de una investigación previa similar (Vilanova & Di Doménico, 1999; Di Doménico & Vilanova, 2000) realizada en la UNMdP, lo cual permitirá contar con dos puntos sincrónicos de contrastación en un período de diez años. Desde allí, se podrá avanzar en aspectos tales como el grado de actualización de los programas, las posibles modificaciones en las tendencias teóricas formativas y en la coherencia o incongruencia entre currículo y aula a partir de dichas modificaciones eventuales.

Los programas de estudio seleccionados como objeto de análisis pertenecerán a tres universidades públicas nacionales: La Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), dado que las mismas produjeron el 70,92% de graduados y albergan el 52,68% de estudiantes cursantes en relación a las universidades públicas de todo el país, según los últimos datos publicados (Alonso & Gago, 2006). Para la consecución de esta investigación se utilizarán herramientas propias del campo de la bibliometría, que en términos generales puede ser entendida como una aproximación cuantitativa a la información bibliográfica que permite el análisis de la naturaleza, los procesos de comunicación y los cursos de desarrollo de una disciplina (López López & Tortosa Gil, 2002).

A partir de los años '90 a nivel nacional se comenzaron a utilizar herramientas bibliométricas en nuestra disciplina, pero han alcanzado una mayor difusión muy recientemente (Liberatore & Hermosilla, 2009; Medrano et al, 2008, 2009; Pautassi, 2009; Vazquez Ferrero, 2009;). Como plantean Medrano y Moretti (2008), la creciente vinculación entre los métodos bibliométricos y la evaluación de la actividad científica nos permite una aproximación alternativa al tradicional análisis teórico del desarrollo científico y la formación profesional. De hecho, las características de los métodos bibliométricos facilitan un análisis objetivo, sistemático y replicable que difícilmente pueda alcanzarse mediante el uso de otros modos de análisis de la literatura.

#### Objetivos general

- Comparar la formación psicológica básica en los diseños curriculares de carreras de psicología de universidades públicas nacionales.

#### Objetivos particulares

- 1) Realizar el relevamiento y análisis de las referencias bibliográficas en los programas de las asignaturas que componen el ciclo de formación básica en psicología en tres carreras de grado de universidades públicas (UNMdP, UBA, UNLP).
- 2) Analizar las relaciones de congruencia entre los perfiles explícitos (globales) y los contenidos específicos de la formación básica.

3) Comparar los resultados obtenidos en este estudio con aquellos resultantes de la investigación realizada en el 2000, evaluando el grado de actualización bibliográfica de los programas y detectando las posibles modificaciones en las tendencias formativas.

#### Hipótesis de trabajo

- La bibliografía que sustenta el ciclo básico de formación se encuentra sesgada hacia un predominio monoteórico y hacia un área psicológica específica de aplicación (psicología clínica).
- No existe congruencia entre los perfiles formativos enunciados en el primer nivel de concreción curricular y la tendencia formativa que se expresa en los planes curriculares en el segundo y tercer nivel de concreción.
- No se han logrado variaciones significativas en las tendencias formativas durante el período comparado (2000 – 2010)

#### Metodología

La muestra estará constituida por los programas de todas las asignaturas que pertenecen al ciclo de formación básica de las carreras de psicología seleccionadas a nivel nacional. Los programas de estudio que serán objeto de análisis pertenecen a tres universidades públicas nacionales: UNMDP, UBA y UNLP, dado que estas tres universidades, alojadas en la Provincia de Buenos Aires, produjeron el 70,92% de graduados y albergan el 52,68% de estudiantes cursantes en relación a las universidades públicas de todo el país, según los últimos datos publicados (Alonso & Gago, 2006).

Una vez obtenidos los documentos a analizar, se procederá a sistematizar los contenidos en función de los criterios de análisis propuestos. Para ello se elaborará una base de datos empleando el programa SPSS 13.0, en donde se cargarán los datos derivados de las referencias bibliográficas atendiendo a las siguientes dimensiones: universidad, asignatura, eje disciplinario de la asignatura, pertenencia disciplinaria del autor, nacionalidad del autor, tipo de documento, orientación teórica del documento, temática del documento, año de edición, lugar de edición, idioma del documento, estilo de citación y error de referencia. Se estima el relevamiento de aproximadamente 60 programas y la carga de aproximadamente 2000 referencias para completar esta tarea.

Obtenidos y gestionados los datos se procederá a su análisis bibliométrico, en función de los indicadores seleccionados a tal fin (análisis de citas, patrón de citación, error de citación, índice de obsolescencia, índice de aislamiento, etc). Luego se procederá a la comparación cuantitativa de los mismos con los datos obtenidos en el año 2000 y a su correspondiente interpretación.

#### Probable aporte e impacto de los resultados

En vista de la escasa existencia de estudios empíricos en este tema a nivel nacional, se pretende aportar datos empíricamente sustentados para los procesos de mejoramiento curricular del grado académico en psicología. De esta manera se espera incidir en los procesos que, en el marco de la normativa vigente (psicología como carrera regulada), deberán producirse necesariamente en torno a la evaluación y mejoramiento de los programas formativos. Los plazos relacionados a la acreditación obligatoria de las carreras de psicología han sido estimados por el MECyT en aproximadamente dos años, por lo que los resultados obtenidos en este proyecto estarán disponibles y serán relevantes dentro de ese plazo.

## Referencias

- Alonso, M & Gago, P (2006) Algunos aspectos cuantitativos de la evolución de la Psicología en la Argentina. 1975 – 2005. Facultad de Psicología UBA. XIII Jornadas de Investigación y tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA. En CD. ISSN 1667-6750.
- Ardila, R (1978). La Profesión de Psicólogo. México: Trillas
- AUAPsi (1998). Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo. Buenos Aires, UBA.
- AUAPsi-UVAPsi (2008). Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología. Elevado al MECyT en febrero de 2008. Autor.
- Blanco, A; Dembo, M; Di Doménico, C; Pineda, G. & Rojo, M. (1993). La formación del psicólogo para el año 2000. XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Blanco, A (1995). Proyecto para el mejoramiento de las currículas en las Universidades de América Latina. Anteproyecto de Psicología. Madrid: Documentos OEL.
- Blanco, A (1998). Requisitos y necesidades de formación para la psicología del siglo XXI. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (1), 149-172.
- Coll, C. (1992). Psicología y curriculum. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cortada de Kohan, N. (1992). Argentina. En Sexton, V. & Hogan, y: International Psychology. Views from around the world. University of Nebraska Press.
- Di Doménico, C & Vilanova, A (1990). Formación de psicólogos en Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata. *Psicólogo Argentino*. 1 (3), 5-7.
- Di Doménico, C (1996). Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiátrica psicol Am lat*, 42 (3) 230-242
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45 (1), 24-33
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (2000). Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. *Congreso Hispano Lusitano de Psicología, Santiago de Compostela*.
- Di Doménico, C. & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas*. Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco para la Formación de Psicólogos. Uruguay.
- Gentile, A. (1989). La carrera de psicólogo en Rosario y el proceso de profesionalización. *Intercambios en Psicología, Psicoanálisis, Salud Mental*, 1, 12-13.
- Klappenbach, H. (1999). Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. *Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina*. San Luis: *Mimeo*.
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional de Psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol 32, Nº 3, 419-446.
- Klappenbach, H (2002). Formación del psicólogo en Argentina. El contexto del Mercosur y el impacto europeo. Seminario "Formación Continua en Psicología" Santiago de Chile, 2 de agosto de 2002. *Mimeo*.
- Liberatore, G & Hermosilla, A (2009) Análisis de la producción científica Argentina en el área de la Psicología registrada en las bases de datos internacionales web of science y scopus. Facultad de Psicología UBA. XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA. En CD. ISSN 1667-6750.
- Medrano et al (2008) Análisis Bibliométrico del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Actas del II Congreso de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNC. Octubre de 2008. Facultad de Psicología. UNC.
- Medrano et al (2009) La formación académica de psicólogos en la UBA y UNC: análisis bibliométrico de los planes de estudio. Actas de la XII Reunión Nacional y 1 Encuentro Internacional de la Asociación de Ciencias del Comportamiento. Agosto de 2009. UCA. Bs Aires.
- Moya, L & Di Doménico, C (2009) Regulación de la carrera de grado en Psicología. Opiniones de estudiantes acerca de los parámetros formativos. Facultad de Psicología UBA. XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro



- de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA. Tomo 3, PP 424 - 425. ISSN 1667-6750.
- Moya, L; Castañeiras, C; Di Doménico, C & Manzo, G (2010) Formación de psicólogos hoy: algunas reflexiones sobre datos empíricos. I Congreso internacional, II Nacional y III regional de Psicología. Facultad de psicología UNR. Rosario, Santa fe.
- Pautassi, R (2009) Herramientas informáticas para la enseñanza e investigación bibliométrica. Actas de la XII Reunión Nacional y 1 Encuentro Internacional de la Asociación de Ciencias del Comportamiento. Agosto de 2009. UCA. Bs Aires.
- Piacente, T (1994). La carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata: Investigación, grado y posgrado. En *Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Primeras Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 27-30). Buenos Aires: Autor.
- Piacente, T; Compagnucci, E; Schwartz, L. & Talou, C. (2000). Aportes para un nuevo curriculum en psicología en la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En: *Conselho Federal de Psicologia, A Psicologia no Mercosul* (pp. 15-19). Brasilia: Autor.
- República Argentina (1995). Ley nacional [N° 24.521] de Educación Superior. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Rossi, L. et.al (2001). Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Buenos Aires: EUDEBA.
- Toro, J. & Villegas, J. (Ed.) (2001). Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol.I Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Vázquez Ferrero, S (2009) análisis bibliométrico de programas de las asignaturas pertenecientes al área psicobiológica en la licenciatura en psicología en la unsl. Actas de la XII Reunión Nacional y 1 Encuentro Internacional de la Asociación de Ciencias del Comportamiento. Agosto de 2009. Universidad Católica de Bs Aires.
- Vezzetti, H. (1998). Informe sobre el campo de la psicología: la situación de los postgrados. Buenos Aires, CONEAU.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (3), 193-205.
- Vilanova, A. (1994). Enseñanza de la psicología: el mundo y el país. *Prensa Psicológica*, 1, 36-37.
- Vilanova, A. (1995): "Pautas para la formación del psicólogo iberoamericano". Enciclopedia Iberoamericana de Psicología, Médica Panamericana, Buenos Aires.
- Vilanova, A. (1997). Las deudas de la psicología en el Cono Sur. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(2), 260-263
- Vilanova, A & Di Domenico, C (1999) Detección y tipificación de la formación básica en psicología en diseños curriculares nacionales. Estudio comparativo"; UNMP, año 1999-2001. CECYT. UNMDP
- Vilanova, A (2003). *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata: UNMP.
- Villegas, J; Marassi, P. & Toro, J (Ed.) (2003). Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol.III. Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.



## ACCESO Y USO DE LA INFORMACIÓN CIENTÍFICA EN ESTUDIANTES AVANZADOS DE CARRERAS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS DE LA UNMP. ESTUDIO COMPARATIVO

Jorge Eduardo Visca\*

Directora: Lic. Cristina Di Doménico

Becario categoría Estudiante Avanzado

Grupo de investigación: Historia, enseñanza y profesionalización de la psicología en los  
países del Cono Sur.

Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

En el actual contexto socio-educativo la formación superior exige un estudiante con alta capacidad de aprendizaje autónomo. Una educación universitaria centrada en la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas ha cobrado sensible importancia para el logro del posterior desempeño profesional. En este sentido las aptitudes vinculadas con la localización, análisis y gestión de la información se han definido como imprescindibles para producir un estudiante capaz de generar estrategias acordes a tal solicitud. El objetivo del presente estudio es indagar y analizar la percepción de competencias en el acceso y uso de la información científica en estudiantes universitarios de ciclos avanzados, en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se pretende indagar cuál es el grado de importancia y adquisición reconocido por los estudiantes de nivel avanzado respecto a estas competencias genéricas, y comparar las posibles similitudes o disimilitudes en muestras de estudiantes de Ciencias Sociales (Psicología) y de Ciencias Exactas (Química, Física, Matemáticas, Biología). Para coleccionar los datos, se utilizarán cuestionarios, diseñadas a los efectos de esta investigación con base en las normas internacionales que dimensionan las competencias en estudio.

### Fundamentación

Se asiste en las últimas décadas a cambios vertiginosos caracterizados por el auge de las nuevas tecnologías, los nuevos ordenamientos socio-económicos y la nueva organización en el mundo del trabajo, y en esos contextos la tradicional educación universitaria se ha visto alterada. Hoy se espera que la formación superior produzca estudiantes con alta capacidad de aprendizaje autónomo. Una de las tendencias que se puede marcar como cambio significativo en la educación superior es el enfoque centrado en el aprendizaje de competencias suplantando al enfoque centrado en la adquisición de conocimientos. En otros términos, se produce un cambio desde una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. Con aprendizaje hacemos referencia a la adquisición de capacidades, habilidades, competencias y valores que permitan una actualización continua de los conocimientos a lo largo de toda la vida. (Cortés Vera, 2005; González Maura & González Tirados, 2008; UNESCO, 1998; Villa & Pobrete, 2008)).

---

\* e-mail: [jorgeeduardovisca@gmail.com](mailto:jorgeeduardovisca@gmail.com)

Numerosos estudios y proyectos están dirigiéndose hacia esta tendencia, es decir, la incorporación de las competencias a los estudios universitarios. El proyecto “Tuning” Europeo y su homónimo latinoamericano son paradigmáticos en este sentido. Otros proyectos internacionales marcan el mismo rumbo, como el proyecto Higher Education and Graduate Employment in Europe y el proyecto latinoamericano Proflex. (Palmer, Montañó Moreno & Oliver; 2009)

En la base de la definición de competencias se halla el concepto de aprendizaje continuo, ya que se hace hincapié en el razonamiento y pensamiento crítico y en el proceso de “aprender a aprender”, bagaje útil más allá de la temporalidad formativa académica. Actualmente se entiende que el término competencia es un conjunto polisémico y multifacético, y un concepto que no ha sido totalmente precisado (Barriga, 2006; Coll, 2007). No obstante, no se duda de su potencialidad operativa y organizaciones curriculares de alto nivel (como la del ITM) lo han demostrado (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2008).

Algunas definiciones remiten a un “conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y momento particular” (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach & Cortada, 2006; Marciales Vivas, González Niño, Castañeda Peña & Barbosa Chacón, 2008; Rodríguez Moreno, 2006;). Una definición interesante es la adoptada por el Proyecto “Tuning” de América Latina por el consenso alcanzado en torno a la misma. Allí el término es definido como un conjunto de capacidades desarrolladas a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, culturales, productivas, laborales, cognitivas, afectivas) a través de las cuales proyecta y evidencia la capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante. El Proyecto Tuning para Latinoamérica tiene dentro de sus objetivos identificar las competencias genéricas más importantes para la formación de los titulados, a los efectos de su operacionalización a la hora de planificar una titulación en los países involucrados. Las competencias genéricas son aquellas comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, que son transferibles a distintas actividades, a diferencia de las competencias específicas, que se refieren a un área particular de conocimiento (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Slufi & Wagenaar, 2007; Puchol, Nuñez, Marín, 2008). Estas competencias se definen como un conjunto de habilidades que exigen a los individuos reconocer cuándo se necesita información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida, sin dejar de lado los aspectos legales y éticos que bordean a estas acciones (ACRL, 2000; Bawden, 2002).

Las aptitudes vinculadas con la localización, análisis y gestión de la información se ubican dentro de estas competencias denominadas genéricas, y se han tornado prioritarias para producir un estudiante responsable de su propio aprendizaje en un mundo digitalizado y expuesto a condiciones fluctuantes.

En el año 2000 la Association of Collage and Research Libraries publica “Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Enseñanza Superior“, donde dichas competencias se operacionalizan en cinco normas generales, cada una de las cuales tienen indicadores de rendimiento y resultados. Este texto será el documento base para llevar adelante la presente investigación y construir el instrumento de colecta de datos (Associattion of Collage and Research Libraries, 2000; Pasadas Ureña, 2000). Como antecedentes de este documento se pueden citar:

El American Library Association (ALA) Presidencial Comité on Information Literacy hizo público en 1989 el *Final Report* en el que se definían cuatro componentes del concepto:

habilidad para reconocer cuándo se necesita una información, para localizarla, evaluarla y usarla con eficacia (American Library Association Final, 1989)

El Nacional Forum on Information Literacy (NFIL) se funda en 1990 como respuesta a las recomendaciones del Final Report mencionado anteriormente. El NFIL es una coalición de más de 75 organizaciones educativas, empresariales y gubernamentales, y los miembros del foro promueven estas aptitudes en el ámbito nacional e internacional y también dentro de sus propios programas (Project Information Literacy Progress Report, 2009).

En Europa, el proyecto “Alfabetización Informacional en el Espacio Europeo de Educación Superior”, enmarcado en el proceso de convergencia europea, propone una serie de contenidos para el aprendizaje de las competencias relacionadas con la alfabetización informacional (Marzal, 2008).

En las últimas dos décadas se han incrementado los estudios que hacen referencia a las competencias genéricas en la formación universitaria, principalmente enmarcados en el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunque también hallamos investigaciones en América Latina (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Slufi & Wagenaar, 2007; González & Wagenaar, 2003, 2005; Palmer, Montañó Moreno & Oliver; 2009; Rodríguez Moreno, 2006). Sin embargo, en Latinoamérica, se destacan pocos estudios sobre el análisis de competencias genéricas específicas al acceso y uso de la información. En este estudio se pretende indagar la percepción de tales competencias en estudiantes de ciclo avanzado en muestras pertenecientes a las Facultades de Psicología y de Ciencias Exactas de la UNMP.

#### Objetivos generales

- Indagar la percepción de habilidades adquiridas en el acceso y uso de la información científica en estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

#### Objetivos particulares

- 1) Indagar la habilidad autopercebida en el acceso y uso de la información científica en estudiantes de ciclo avanzado de la Facultad de Psicología.
- 2) Indagar la habilidad autopercebida en el acceso y uso de la información científica en estudiantes de ciclo avanzado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.
- 3) Establecer comparaciones de los resultados obtenidos en las dos poblaciones

#### Hipótesis de trabajo

- 1) La autopercepción de competencias informacionales será significativamente diferente en alumnos de Psicología y Ciencias Exactas.
- 2) Los estudiantes de ciclo avanzado de Ciencias Exactas se perciben como más eficientes en el acceso y uso de la información en relación a estudiantes de Psicología del mismo nivel.

#### Metodología

Se utilizarán técnicas de cuestionario para indagar la percepción que los alumnos de ciclo avanzado de psicología y ciencias exactas tienen respecto a la adquisición de competencias para el acceso y uso de la información científica. A los efectos del presente estudio, se diseñará un cuestionario, bajo formato Likert, tomando como base para el dimensionamiento de las competencias los indicadores referidos en las “Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Enseñanza Superior” (Association of Collage and Research Libraries, 2000).

Cada ítem indagará la autopercepción sobre el grado de adquisición de una habilidad específica en las distintas dimensiones de las competencias estudiadas. El instrumento se administrará en soporte papel y los estudiantes responderán a los cuestionarios de manera independiente y anónima, y bajo consentimiento previo. Se han señalado las ventajas de éste tipo de técnicas nominales, ya que las opiniones son comparables entre sí y analizables mediante procedimientos estadísticos, y todas las opiniones quedan igualmente representadas en los datos finales (Solanes Puchol, Nuñez Nuñez & Rodríguez Marín, 2008). Se trabajará con una muestra no probabilística de tipo incidental compuesta por el 30 % de la población efectiva de alumnos cursantes en cada uno de los grupos evaluados (Psicología: 186, Ciencias Exactas: 150).

Los grupos en estudio estarán conformados del siguiente modo:

a) el grupo de alumnos que cursan el ciclo de formación profesional en Psicología (estimado N=60) y b) el grupo de alumnos que cursan el ciclo avanzado (último año) de las carreras de Ciencias Exactas (estimado N=45).

Se utilizarán técnicas estadísticas basadas en medidas de correlación no paramétricas o pruebas de concordancia. Los datos serán procesados, gestionados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS-13.0

*Fuente de datos a emplear*

1- Primarias: datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos anteriormente detallados 2- Secundarias: bibliografía y resultados de investigaciones sobre el tema de competencias genéricas, a nivel nacional e internacional (algunas ya citadas en esta presentación) *Inserción del plan a desarrollar en el proyecto mayor de investigación.*

Grupo de Investigación “Historia, enseñanza y profesionalización de la psicología en los países del Cono Sur de América” de la Facultad de Psicología de la UNMP (OCA N° 074/97 y modif. OCA N° 950/00), proyecto: *Metaevaluación en procesos de acreditación y/o certificación en Psicología* (Código: 15/H126) Período: 2008-2009. Directora: Prof. Cristina Di Doménico. El propósito de este proyecto es contribuir a las distintas determinaciones y/ o toma de decisiones requeridas para mejorar los procesos evaluatorios, de acreditación y/o certificación en el campo disciplinario de la Psicología.

#### Probable aporte e impacto de los resultados

En vista de la escasa existencia de estudios empíricos en este tema a nivel nacional, se pretende aportar conclusiones validadas para los procesos de mejoramiento curricular, especialmente del grado académico en psicología que, como carrera regulada, incluida en el art.43 de la LES, entrará próximamente en proceso de acreditación.

La importancia asignada a estas competencias queda demostrada en el lugar que las agencias de acreditación le otorgan en los procesos evaluatorios. Ejemplos que pueden citarse remiten a la Middle State Comisión of Higher Education (MSCHE), la Western Association on Schools and Colleges (WASC) y la Southern Association of Colleges and Schools (SACS) de los Estados Unidos. (Pasadas Ureña, 2000b); y en el mundo hispano parlante, la ANECA de España (ANECA, 2008) y la CONEAU (2005) de Argentina. Se espera incidir en los procesos que, en el marco de la normativa vigente, deberán producirse necesariamente en torno a la evaluación y mejoramiento de los programas formativos.

#### Referencias

- ANECA, Agencia Nacional de Evaluación (2008) Informe sobre la evaluación de la calidad en las universidades. Recuperado de [www.aneca.es](http://www.aneca.es), el 19.9.2009.
- American Library Association Presidencial Comité on Information Literacy (1989) Final Report. Recuperado de [www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications](http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications), el 10 de septiembre de 2009.
- Association of College and Research Libraries (2000) Information Literacy Competency Standards in the Higher Education. Recuperado de [www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards](http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards) el 20-09-09
- Barriga, A. D. (2006) El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?. Perfiles Educativos, tercera época, XXVIII, (111), 7-36.
- Badwen, D. (2002) Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. Anales de documentación, 5, 361-408
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Slufi, G. & Wagenaar, R. (Edit.) (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, Informe Final. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao, Universidad de Deusto- Universidad Groningen. Recuperado de [www.tuning.unideusto.org/tuningal](http://www.tuning.unideusto.org/tuningal), el 23.8. 2009.
- Coll, C. (2007) Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de innovación educativa, (161), 34-39.
- CONEAU, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2005). Lineamientos para la evaluación institucional. Recuperado de [www.coneau.gov.ar](http://www.coneau.gov.ar), el 23.8. 2009.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., & Cortada, R. (2006) Percepción del profesorado ante la incorporación de la competencia genéricas en la formación universitaria. Revista de Educación, 341, 301-336.
- Cortés Vera, J. (2005) El trinomio comunidades de aprendizaje, bibliotecas digitales y competencias informativas. Biblioteca Universitaria, 8 (001), 21-29.
- González Maura, V. & González Tirados, R. (2008) Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. Revista Iberoamericana de Educación. Mayo-agosto (047), 185-209.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003, 2005) Tuning Educational Structures in Europe: Informe final Fase Uno. Universidad de Deusto. Recuperado de [www.tuning.unideusto.org/tuningeu](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu), el 20.9.09
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITM) (2008) Informe anual. Recuperado de [www.itesm.edu/wps/portal](http://www.itesm.edu/wps/portal), el 10.9.09
- Marciales Vivas, G., González Niño, L., Castañeda Peña, H. & Barbosa Chacón, J. (2008) Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. Revista Universitas Psicológica, 7 (003), 643-654.
- Marzal, M. (2008) La alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: la innovación desde la documentación y los Crai. Revista RIED, 11 (2), 41-66.
- National Forum on Information Literacy (NFIL) (2009) Project Information Literacy Progress Report. Recuperado de [www.infolit.org/data-center](http://www.infolit.org/data-center), el 10.9.09
- Palmer Pol, A., Montañó Moreno, J. & Oliver Palou, M. (2009) Las competencias genéricas en la educación superior: estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. Revista Psicothema, 21 (3), 433-438.
- Pasadas Ureña, C. (2000) Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior. Boletín de la Asociación de Bibliotecarios de Andalucía, 15 (60). Recuperado de [www.aab.es](http://www.aab.es) el 22-09-09.
- Pasadas Ureña, C. (2001) Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de Sconul. Boletín de la Asociación de Bibliotecarios de Andalucía, 16 (72), 63-77.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006) De la evaluación a la formación de competencias genéricas. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7 (2), 33-48.
- Solanes Puchol, A., Nuñez Nuñez, R. & Rodríguez Marín, J. (2008) Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. Revista Apuntes de Psicología, 26 (1), 35-49.
- UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Recuperado de [www.tuning.unideusto.org/tuningal](http://www.tuning.unideusto.org/tuningal), el 23.9.09
- Villa & Poblete (2008) Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto.

# INFORMES DE INVESTIGACIÓN



## APPRAISAL PRIMARIO Y APPRAISAL SECUNDARIO: INTEGRACIÓN CONCEPTUAL DEL PROCESO DE EMOCIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL.

María Laura Andrés\*

Directora: Dra. Cristina Richaud  
Co-directora: Dra. Claudia Castañeiras

Becaria doctoral CONICET  
Grupo de Investigación: Investigación en Evaluación Psicológica-GIEPsi  
Centro de Investigación en Metodología, Educación y Procesos Básicos –CIMEPB-  
Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar los desarrollos teóricos contemporáneos referidos a los conceptos de appraisal primario y secundario y exponer el modelo teórico de proceso de emoción y regulación emocional que integra ambos conceptos. En segundo lugar, exponer evidencia experimental de la implicancia del concepto de appraisal secundario como estrategia de regulación emocional y discutir su importancia para el campo de la salud mental.

Palabras clave: appraisal primario – appraisal secundario – modelo de proceso – emoción – regulación emocional

### Introducción

Un modelo teórico que reúne perspectivas cognitivas diversas en el campo de la emoción es el *modelo de proceso de la emoción y regulación emocional* (Gross, 1998). En este modelo, la emoción se inicia con la evaluación de claves tanto internas como externas que disparan un conjunto de respuestas comportamentales, experienciales y fisiológicas. Esta evaluación es lo que tradicionalmente se ha denominado valoración o appraisal primario. Por otro lado, asume que las respuestas emocionales pueden ser reguladas y esta modulación es la que otorga la forma final a la respuesta emocional. Una de las estrategias de regulación emocional que ha recibido notable base experimental es la estrategia de appraisal secundario o reappraisal, que consiste en la construcción de significados alternativos sobre una situación con el objetivo de modificar la tendencia emocional que se había disparado en primer lugar (Gross, 1998).

De esta manera, el modelo integra ambos fenómenos: el de appraisal primario -producto de una primera lectura de determinadas claves, que disparan una tendencia emocional automática- y el appraisal secundario o reappraisal, que puede modificar el curso de la respuesta emocional amplificándola, disminuyéndola o intensificándola.

Para explorar los efectos del uso de esta estrategia sobre el continuo emocional disparado por un estímulo generador de disgusto, se llevó adelante un estudio (Gross, 1998) que demostró cómo el reappraisal fue altamente efectivo en reducir la experiencia de disgusto y en mostrar

---

\* e-mail: [mlandres@mdp.edu.ar](mailto:mlandres@mdp.edu.ar)

menores signos comportamentales sugiriendo la eficacia de esta estrategia de regulación emocional en un contexto de emociones negativas.

Este estudio y otros similares poseen importancia en el ámbito de la salud mental (Pérez Nieto & Redondo Delgado, 2006) ya que los cambios que puedan producirse en el reappraisal conllevan modificaciones que pueden ser clínicamente significativas (Barlow, 1988) ya que permite disminuir sentimientos de disgusto y modificar estados emocionales negativos, favoreciendo el afrontamiento efectivo de dichas experiencias.

## Desarrollo

### *Appraisal primario y secundario en el estudio de la emoción*

La emoción puede ser entendida como un fenómeno complejo determinado por un conjunto de cambios fisiológicos, conductuales y de experiencias subjetivas y evaluativas. Estas variaciones resultan de eventos o situaciones, tanto internos como externos que son significativos para la persona (Frijda, 1986). La perspectiva cognitiva en el estudio de la emoción sostiene que la activación de este repertorio de cambios fisiológicos, conductuales y experienciales guarda relación con los procesos de appraisal que realiza el individuo sobre claves internas o presentes en el contexto (Pérez Nieto & Redondo Delgado, 2006). Magda Arnold (1960) acuñó y definió el concepto de emoción como la valoración mental del daño o del beneficio potencial que una situación puede conllevar para el individuo y sostuvo que se trata de la “tendencia sentida” que conduce a acercarse a aquello que es evaluado positivamente o a alejarse si es evaluado negativamente.

Este concepto fue adoptado por varios investigadores en el área (LeDoux, 1999; Lazarus, 1991), que lo utilizaron para explicar el modo en que las personas reaccionan y afrontan situaciones perturbadoras. En sus experimentos, Lazarus trató de demostrar cómo las interpretaciones que las personas hacen de las situaciones influyen decisivamente en la emoción sentida. En un experimento ya clásico, los sujetos observaban una película sobre un ritual de circuncisión en el que participaban adolescentes de una tribu aborigen australiana. Para un grupo, el relator resaltaba los detalles más sangrientos, mientras que en otros la voz del narrador le restaba importancia al tema del dolor o lo intelectualizaba. Los resultados de las mediciones fisiológicas mostraron que el grupo que vio la película en la que se resaltaban los detalles espeluznantes tuvo respuestas de su Sistema Nervioso Autónomo (SNA) más intensas y reportaron sentirse peor que los otros grupos, a pesar de que los segmentos perturbadores de la película habían sido los mismos para todos. A partir de estos y otros resultados, Lazarus postuló la existencia de dos clases generales de appraisal. El appraisal primario, que opera automáticamente sin control consciente o voluntario y el appraisal secundario que es consciente, deliberado y voluntario. Sostuvo que las emociones pueden iniciarse automáticamente como consecuencia de evaluaciones inconscientes pero resaltó la importancia de los procesos de pensamiento superiores y de la consciencia al hacer frente a las reacciones emocionales una vez que éstas se están generando, de modo que concluyó que la valoración de la situación juega un rol central en la determinación de las reacciones emocionales a los estímulos. Sin embargo, los estudios realizados por Lazarus recibieron algunas críticas; por ejemplo, Parkinson y Manstead (1992) advirtieron las manipulaciones realizadas sobre los videos. Afirmaron que las manipulaciones del sonido y la locución no habían tenido en realidad un impacto directo en los procesos de appraisal, sino que por el contrario, lo habían tenido sobre el estímulo en sí mismo. Cambiar el sonido de fondo y los relatos del locutor es cambiar el estímulo y es esperable que

diferentes estímulos posean un impacto diferencial en la focalización de la atención de los participantes sobre detalles diferentes más que en la interpretación del evento en sí.

LeDoux (1996) realizó investigaciones sobre la forma de procesamiento de la información emocional en sujetos que padecen ansiedad. Postuló la existencia de dos circuitos de procesamiento. El circuito tálamo-amígdala, que implica un procesamiento rápido basado en características simples del estímulo evitando el pasaje por el córtex. Esta formulación de la activación de la amígdala por los inputs al tálamo es consistente con la hipótesis de que el proceso emocional puede ser preconiente y precognitivo. El otro circuito, tálamo-córtex-amígdala involucra el análisis detallado de la información sensorial; la activación de la amígdala por inputs desde el neocórtex pondría en evidencia la noción clásica de que el proceso emocional es postcognitivo. El circuito tálamo-amígdala entonces permitiría responder rápido en situaciones amenazantes, y esto sería valioso para la seguridad y la supervivencia de la especie. En contraste, el circuito cortical produce evaluaciones detalladas de los significados emocionales, y esto nos permitiría responder a las situaciones novedosas de forma más flexible y apropiada.

*Un modelo teórico de proceso de emoción y regulación emocional : integración de las nociones de appraisal primario y secundario.*

Un modelo teórico que reúne perspectivas cognitivas de diversos autores en el campo de la emoción es el *modelo de proceso de la emoción y regulación emocional* (Gross, 1998) basado en la integración de los aspectos más consensuados entre diversos teóricos del área (Arnold, 1960; Ekman, 1972; Fridja, 1986; Lazarus, 1991; Levenson, 1994; Scherer, 1984). Según este modelo, la emoción comienza con la evaluación de una serie de claves internas o presentes en el entorno, y estas evaluaciones disparan un set coordinado de respuestas comportamentales, experienciales y fisiológicas que facilitan la respuesta adaptativa del individuo a los cambios percibidos. Esta evaluación de las claves internas o externas es lo que se ha denominado evaluación o valoración y que se conoce tradicionalmente como appraisal primario.

El modelo de proceso (Gross, 1998) asume además que las respuestas emocionales pueden ser moduladas y que es esta modulación la que otorga la forma final a la respuesta emocional. De esta manera, el modelo de proceso incluye la noción de un appraisal primario producto de una primera lectura de claves contextuales o internas, que disparan una tendencia emocional automática, probablemente rápida y sin demasiada intervención de la consciencia; y la de un appraisal secundario o reappraisal que puede modificar el curso de la respuesta emocional amplificándola, disminuyéndola o intensificándola. Las estrategias o formas de regulación de estas tendencias de respuesta emocional se clasifican de acuerdo a este modelo en función del momento en el cual tienen su impacto en el proceso de generación de una emoción. A nivel general, este modelo distingue entre estrategias de regulación emocional focalizadas en el *antecedente* y estrategias focalizadas en la *respuesta*. Las que se centran en el antecedente se refieren a las estrategias que se realizan antes de que las tendencias de respuesta emocional estén completamente generadas y tienen potencialidad para cambiar el curso comportamental y fisiológico de las mismas. Las estrategias focalizadas en la respuesta se refieren a aquellas estrategias que se implementan una vez que la emoción ya ha sido generada, luego de que las tendencias de respuesta ya han sido concebidas (Gross, 2001). Aproximadamente, cinco estrategias de regulación emocional pueden describirse durante el proceso de generación de una emoción; la diferencia principal entre ellas radica en qué parte del proceso de generación de una emoción se localiza su primer impacto. Aquí nos centraremos en las dos estrategias que mayor apoyo experimental y empírico han tenido (Gross & John, 2003) y cuyas relaciones con variables del campo de la salud han sido más estudiadas (John & Gross, 2004). La estrategia de

*reevaluación cognitiva, appraisal secundario o reappraisal*, que se refiere a la construcción de nuevos significados, con el objetivo de neutralizar el impacto emocional o de amplificar el resultado emocional de un evento; es una de las estrategias focalizada en el antecedente que implica una posibilidad anterior a que la totalidad de la respuesta emocional sea consumada mediante el cambio en la valoración de la situación. La estrategia *supresión de la expresión* se refiere a la inhibición del resultado expresivo comportamental de la experiencia emocional, y se considera una estrategia focalizada en la respuesta ya que adviene una vez que la respuesta emocional ha sido completamente generada (Gross y John, 2003; John y Gross, 2004; 2007).

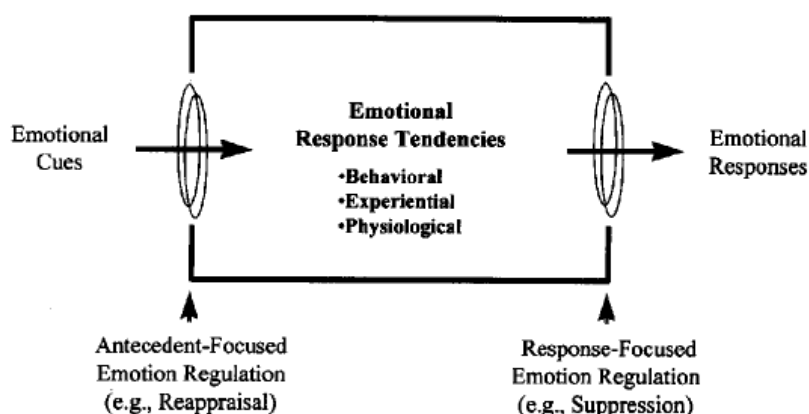


Figura 1. Modelo de proceso de la emoción. Dos estrategias de regulación emocional pueden influir en el curso de despliegue de la tendencia emocional. Tomado de Gross, J. J. (1998) Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.

#### *Evidencia experimental sobre el uso de estas estrategias de regulación emocional*

Para comparar directamente estas formas de regulación emocional, Gross (1998) llevó adelante un estudio a partir de la presentación de un estímulo cuyo appraisal primario generaba una emoción de disgusto -tal como había sido consensuada en investigaciones anteriores- (Gross & Levenson, 1993, 1997). Las formas de regulación emocional que se exploraron fueron el reappraisal y la supresión de la expresión. El objetivo era evaluar la experiencia subjetiva, la expresión comportamental y la actividad fisiológica del uso de estas dos estrategias. El procedimiento seguido en este estudio consistió en evaluar a los participantes en una sala en la que se les proyectaban videos cortos en un monitor. Al llegar, recibían una instrucción general que les avisaba que se les proyectarían dos videos cortos que debían mirar con atención y que si les provocaban emociones demasiado intensas podían pedir que se cortara su proyección. A continuación, se proyectaba un primer video neutral que no provocaba reacciones emocionales intensas y luego un segundo video que mostraba un procedimiento quirúrgico a un paciente víctima de quemaduras cutáneas graves calificado en estudios anteriores como altamente disgustante (Ekman, Friesen & O' Sullivan, 1988). Estos dos primeros videos se utilizaban para habituar a los participantes al procedimiento y a los materiales fílmicos. Luego se dejaba pasar un período de 1 minuto y se les administraba una escala para medir las reacciones emocionales de cada uno de los videos. A partir de ese momento, se proyectaba en la pantalla otro video que mostraba el procedimiento quirúrgico de una amputación, también calificado como un estímulo

elicitador de disgusto en otros estudios (Ekman, Friesen & O' Sullivan, 1988). En este tercer video los sujetos eran asignados a tres condiciones experimentales diferentes mediante instrucciones verbales previamente grabadas y que se emitían por un parlante. En la condición neutral simplemente se repetía la consigna enunciada al principio. En la condición de reappraisal los sujetos recibían la siguiente instrucción:

*“En breve le estaremos mostrando un video corto. Es importante para nosotros que lo mire cuidadosamente, pero si usted lo encuentra demasiado molesto simplemente diga “basta”. Esta vez, intente por favor adoptar una actitud desapegada e imparcial mientras mira el video. En otras palabras, mientras mire este video, intente pensar en lo que está viendo de una manera objetiva, piense en términos de los aspectos técnicos de los eventos que está observando. Mire el video con atención, pero por favor trate de pensar en lo que está viendo en una forma tal que usted no sienta nada”* (original en inglés; Gross, 1998 pp. 227).

En cambio, en la condición experimental de supresión de la expresión los participantes recibían la siguiente consigna:

*“En breve le estaremos mostrando un video corto. Es importante para nosotros que lo mire cuidadosamente, pero si usted lo encuentra demasiado molesto simplemente diga “basta”. Esta vez, si usted tiene algún sentimiento mientras mira el video, trate por favor de hacer el mejor intento que pueda para no mostrar esos sentimientos. Es decir, mientras mire el video, intente comportarse de una manera tal en la que si una persona lo estuviera viendo a usted no supiera lo que usted está sintiendo. Mire el video con atención, pero por favor trate de comportarse de una manera en la que alguien mirándolo a usted no supiera cuáles son sus sentimientos”* (original en inglés; Gross, 1998 pp. 227).

Los participantes miraban entonces el video de la amputación y luego de otro período de 1 minuto volvían a completar las escalas relativas a su experiencia emocional.

Mientras los participantes realizaban la experiencia, se recolectaron datos relativos a la expresión comportamental, la experiencia subjetiva mediante las escalas mencionadas y los cambios fisiológicos. Para comprobar la manipulación experimental después de la sesión del video de amputación los participantes recibían una escala tipo Likert de chequeo en la que debían expresar del 0 (totalmente en desacuerdo) hasta el 8 (completamente de acuerdo) su grado de acuerdo con las siguientes expresiones: (a) Durante el video traté de no sentir nada en absoluto, (b) Durante el video tuve sentimientos pero traté de esconderlos y (c) Durante el video me comporté espontáneamente.

Para medir su expresión comportamental, se colocó una cámara de video que grababa la expresión facial y el movimiento corporal de los participantes, y cuatro observadores que no conocían los objetivos ni las hipótesis de la investigación daban sus respuestas utilizando un sistema de codificación del comportamiento emocional denominado Emotional Behavior Coding System ya utilizado en otros estudios (Gross & Levenson, 1993).

La experiencia subjetiva fue medida mediante escalas en las que los participantes expresaban cómo se habían sentido antes de la exposición a cada uno de los videos, durante la exposición y después de los mismos. Ellos debían estimar su grado de disgusto pero también se incluyeron otros sentimientos distractores como enojo, confusión, vergüenza, miedo, alegría, interés, tristeza, sorpresa, etc. para no inducir respuestas relacionadas con el disgusto



directamente. La escala de respuesta presentaba un rango desde 0 (nada) hasta 8 (lo más que he sentido).

Las medidas fisiológicas incluyeron evaluación de la activación simpática del Sistema Nervioso Autónomo mediante medidas de la amplitud del volumen de sangre del dedo índice, la temperatura del dedo índice y el nivel de conducción de la piel; y medidas de la actividad somática y la tasa cardíaca.

Los resultados mostraron que durante la observación del video neutral y del video de procedimiento quirúrgico de quemaduras, no se presentaron diferencias significativas entre los grupos en ninguna de las medidas evaluadas.

Los resultados de este experimento muestran la importancia del reappraisal para la disminución de los signos subjetivos y comportamentales de la emoción, si bien no modulan las respuestas fisiológicas. La supresión por el contrario, aunque resultó efectiva en la disminución de la expresión comportamental no tuvo impacto de la experiencia subjetiva y produjo incrementos notables en los índices de activación del sistema simpático. En síntesis, el reappraisal fue efectivo para reducir la experiencia de disgusto y mostrar menores signos comportamentales sugiriendo la eficacia de esta estrategia de regulación emocional en el contexto de emociones negativas. Sorprendentemente el grupo de reappraisal y de control tuvieron respuestas fisiológicas similares en el video de amputación. Los autores explican estos resultados de dos maneras alternativas; por un lado, existiría la posibilidad de que el reappraisal simplemente no afecte los componentes fisiológicos de la respuesta emocional. Por otro lado, también podría suceder que la intensidad del video de amputación le diera a los sujetos del grupo de reappraisal pocas posibilidades de disminuir los elevados efectos que provoca en el SNA. Quizás con un video más suave que generara emociones cognitivamente más elaboradas o con instrucciones de reappraisal más detalladas, los participantes hubieran podido disminuir su intensa actividad fisiológica. Para los sujetos de la condición de supresión de la expresión, los resultados mostraron mayores niveles de disgusto y mayor actividad simpática en las tres medidas utilizadas, lo cual es consistente con otros estudios que han utilizado paradigmas similares (Gross y Levenson, 1993, 1997) y estaría sugiriendo que las estrategias focalizadas en la respuesta poseerían un costo mayor en cuanto a respuestas fisiológicas, probablemente debido a la mayor activación de centros emocionales subcorticales a lo largo de diversas estructuras inhibitorias.

#### *Implicancias del uso de estas estrategias para la salud física y mental*

El estudio del reappraisal o appraisal secundario tiene importancia en el ámbito de la salud mental (Pérez Nieto & Redondo Delgado, 2006). Los cambios que puedan producirse en el reappraisal traen consigo la posibilidad de introducir modificaciones que pueden ser clínicamente significativas, de manera que cuando en una intervención terapéutica se inducen cambios en la valoración o evaluaciones de una situación, la respuesta emocional que se produce ante esta situación también se verá alterada (Barlow, 1988). Lo mismo ocurre en el ámbito de la psicología evolutiva o del desarrollo, donde los cambios sobre la valoración de determinadas situaciones que tienen lugar en el desarrollo del niño poseen impacto en su desarrollo emocional futuro (Bertenthal y Campos, 1990). El reappraisal permite disminuir sentimientos displacenteros. Esto sugiere que el reappraisal puede ser recomendable como una forma efectiva de experimentar menor cantidad de emociones negativas, así se considera, cuando los teóricos del campo de las psicoterapias exponen las consecuencias positivas de la regulación emocional para la salud psicológica (Thayer, Newman & McClain, 1994).



El estudio de la supresión de la expresión también tiene importancia en el campo de la salud mental y física. Para Darwin (1872, 1965), una función importante en la expresión de la emoción es la comunicación entre los individuos (LeDoux, 1999), es decir, observamos las expresiones de emociones de nuestros compañeros sociales para que nos den información sobre sus necesidades y preferencias. La emisión de sonidos violentos son utilizados en todo el reino animal incluido el hombre para desanimar al enemigo del ataque. Los sonidos y determinadas posturas corporales son signos de receptividad sexual. Los sonidos y algunas otras modalidades de expresión también se usan para avisar a otros que el peligro está cercano. Los movimientos de la expresión en el rostro y en el cuerpo son muy importantes para nuestro bienestar, constituyen el primer medio de comunicación entre la madre y bebé. Darwin reconoció que las expresiones emocionales también pueden disfrazarse mediante el control voluntario. Hipótesis surgidas en el estudio de las enfermedades psicosomáticas sostienen que la inhibición comportamental del curso expresivo de las emociones, sobre todo en aquellas de tinte negativo, incrementan los parámetros de actividad fisiológica que en el tiempo podrían ocasionar daños físicos o enfermedades físicas de distinta gravedad (Krantz & Manuck, 1984).

Los resultados de los experimentos de la investigación comentada (Gross, 1998) mostraron cómo la inhibición de la expresión de las emociones displacenteras falla en proveer alivio a la experiencia subjetiva negativa. Estos resultados indican que el reappraisal puede ser preferible a la supresión como ruta al bienestar psicológico. Si bien las consecuencias del uso frecuente de la supresión de la expresión no fueron estudiadas en esta investigación, los resultados mostraron que cada vez que la expresión de la emoción es suprimida el tono simpático se eleva. Es probable que si estas respuestas se repiten muchas veces pueda haber consecuencias adversas para la salud (Krantz & Manuck, 1984). Pueden estimarse consecuencias a largo plazo del uso frecuente de la estrategia de supresión en las interacciones sociales. Por ejemplo, si hacemos enojar a alguien, su expresión de enojo nos dará idea de lo que pasó y podremos disculparnos. Pero si la persona a la que hemos enojado regula sus emociones en una forma en que la disminuye su expresión comportamental, tenderemos a obviar el hecho y no haremos nada para cambiar nuestras acciones. En este caso, la persona que está regulando su enojo de esta forma es probable que continúe con sus repuestas emocionales de disgusto e incluso en un nivel de intensidad mayor (Gross, 1998). Si como dijimos anteriormente, una función de la expresión emocional es comunicar nuestras necesidades y deseos, y si estas señales son sistemáticamente canceladas, los otros no podrán saber acerca de nuestros deseos y necesidades. Esto hará menos probable que la interacción con otros sea adaptativa, y más probable que uno tenga interacciones intensas y frecuentemente cargadas de emocionalidad negativa.

Otros resultados sobre la relación entre la supresión emocional y la salud física provienen de la investigación en el campo de las enfermedades cardiovasculares, en donde se han encontrado relaciones entre la supresión emocional y la hipertensión y la enfermedad coronaria (Friedman & Booth-Kewley, 1987; Manuck & Krantz, 1986; Roter & Ewart, 1992; Steptoe, 1993). Otra posibilidad para esta relación es la propuesta por las investigaciones en el campo del estrés (Ursin & Olf, 1993; Kiecolt-Glaser & Glaser, 1991) que han sugerido que las respuestas al mismo implican componentes del sistema autónomo y neuroendócrino dan paso a la inhibición de ciertos aspectos del sistema inmune (Maier, Walkins & Fleshner, 1994; Sapolsky, 1994), es decir, sería posible que la supresión de la expresión activara ciertos elementos de las respuestas de estrés que influyen en la naturaleza y curso de la respuesta inmune (Esterling, Antoni, Kumar, & Schneiderman, 1990; Felten & Felten).

## Discusión

El modelo de proceso de emoción y regulación emocional presentado en este trabajo, permite incorporar por un lado, las afirmaciones de Lazarus sobre el inicio automático de las emociones como consecuencia de evaluaciones inconscientes y sobre la importancia de los procesos de pensamiento superiores y conscientes al hacer frente a las reacciones emocionales una vez que éstas se han generado. Por el otro, admite la existencia de dos circuitos de procesamiento, como afirmó Ledoux, al postular un circuito veloz que implica un procesamiento rápido, preconsciente basado en características simples del estímulo y un circuito más lento, postcognitivo, que involucra el análisis detallado de la información sensorial. Es decir, este modelo permite incluir la cualidad de automaticidad, inconsciencia y ausencia de control voluntario de la noción de appraisal primario propuesto por varios autores, y la cualidad de deliberación, mayor control consciente y voluntario del appraisal secundario o reappraisal también postulado por varios teóricos en el campo de las emociones (Arnold, 1960; Ekman, 1972; Fridja, 1986; Lazarus, 1991; Levenson, 1994; Scherer, 1984). Además, la investigación llevada a cabo para estudiar el reappraisal como una estrategia de regulación focalizada en el antecedente junto al estudio de la supresión como estrategia focalizada en la respuesta, ofrece evidencia experimental de la presencia de estas formas de regular las emociones y subsana algunas de las críticas realizadas a los estudios de Lazarus (Parkinson & Manstead, 1992). Los experimentos de Lazarus intentaron manipular el reappraisal, ya que el objetivo era mostrar cómo las evaluaciones que realizan los sujetos sobre las situaciones repercuten sobre las emociones sentidas, y las críticas de Parkinson y Manstead se centraron en mostrar cómo estos experimentos no habían manipulado el reappraisal sino el appraisal primario que genera el estímulo a partir de la manipulación de la condición estimular. Al respecto, en el diseño del paradigma experimental de Gross se controló la influencia sobre la configuración del estímulo ya que el video generaba una emoción de disgusto -appraisal primario- consensuado ampliamente en investigaciones anteriores, pero se lograba manipular el reappraisal a partir de las instrucciones dadas a los participantes que repercutían en la experiencia emocional reflejada en los resultados de las medidas comportamentales, subjetivas y fisiológicas.

Por otro lado, este modelo posee repercusiones respecto de la importancia de la investigación de estas variables para el campo de la salud mental y física, tanto para la evaluación como para la implementación de intervenciones destinadas a influir sobre las experiencias emocionales.

Futuros estudios de este tipo deberían explorar las consecuencias a largo plazo del uso de una u otra estrategia de regulación emocional en la salud física y psicológica de las personas así como las creencias y recursos utilizados por los participantes y determinar la posible mayor eficacia de algunos para lograr reducir las experiencias de emociones displacenteras.

Finalmente, es esperable que estos trabajos y otros de similar naturaleza aporten un mayor y más específico conocimiento sobre los procesos de generación y regulación de las emociones, lo que redundará sin duda en su utilización para el desarrollo de intervenciones de carácter preventivo y promotor en el campo de la salud mental y física.

## Referencias

- Arnold, M. A. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.  
Barlow, D.H. (1988). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.

- Bertenthal, B.L. y Campos, J.J. (1990). A systems approach to the organizing effects of self-produced locomotion during infancy. En C. Rovee-Collier y L.P. Lipsett (Eds.), *Advances in infancy research: Vol. 6* (pp. 1-60). Norwood, NJ: Ablex.
- Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1872)
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expression of emotion. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1971* (pp. 207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & O'Sullivan, M. (1988). Smiles when lying. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 414-420.
- Esterling, B. A., Antoni, M. H., Kumar, M., & Schneiderman, N. (1990). Emotional repression, stress disclosure responses, and Epstein-Barr viral capsid antigen titers. *Psychosomatic Medicine, 52*, 397-410.
- Felten, S. Y., & Felten, D. L. (1994). Neural-immune interactions. *Progress in Brain Research, 100*, 152-157.
- Fridja, N. H. (1986) *The Emotions*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Friedman, H. S., & Booth-Kewley, S. (1987). Personality, Type A behavior, and coronary heart disease: The role of emotional expression. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 783-792.
- Gross, J. J. (1998) Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1) ,224-237.
- Gross, J. J. (2001) Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 214-219.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotional regulation process: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348-362.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 970-986.
- Gross, J.J., & Levenson, R.W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 95-103.
- John, O. P. y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life-span development. *Journal of Personality, 72*, 1301-1333.
- John, O. P. y Gross, J. J. (2007) Individual Differences in Emotion Regulation. En J. J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Kiecolt-Glaser, J. K., & Glaser, R. (1991). Stress and immune function in humans. In R. Ader, D. L. Felten, & N. Cohen (Eds.), *Psychoneuroimmunology* (2nd ed., pp. 849-867). San Diego, CA: Academic Press.
- Krantz, D. S., & Manuck, S. B. (1984). Acute psychophysiologic reactivity and risk of cardiovascular disease: A review and methodologic critique. *Psychological Bulletin, 3*, 435-464.
- Krantz, D. S., & Manuck, S. B. (1984). Acute psychophysiologic reactivity and risk of cardiovascular disease: A review and methodologic critique. *Psychological Bulletin, 3*, 435-464.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1996) *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- LeDoux, J. (1999) *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Levenson, R. W. (1994). Human emotion: A functional view. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *Fundamental questions about the nature of emotion* (pp. 123-126). New York: Oxford University Press.
- Maier, S. F., Watkins, L. R., & Fleshner, M. (1994). Psychoneuroimmunology: The interface between behavior, brain, and immunity. *American Psychologist, 49*, 1004-1017.
- Parkinson, B. & Manstead, A.S.R. (1992). Appraisal as a cause of emotion. En M.S. Clark (Comp.), *Emotion*. Newbury Park, CA.: Sage.
- Pérez Nieto, M. A. & Redondo Delgado, M. M. (2006) Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 9*(22) <http://reme.uji.es>
- Roter, D. L., & Ewart, C. K. (1992). Emotional inhibition in essential hypertension: Obstacle to communication during medical visits? *Health Psychology, 11*, 163-169.
- Sapolsky, R.M. (1994). *Why zebras don't get ulcers*. New York: Freeman.
- Scherer, K. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293-317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stephens, A. (1993). Stress and the cardiovascular system: A psychosocial perspective. In S. C. Stanford & P. Salmon (Eds.), *Stress: From synapse to syndrome* (pp. 119-141 ). London: Academic Press.
- Thayer, R. E., Newman, J. R., & McClain, T. M. (1994). Self-regulation of mood: Strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 910-925.

Ursin, H., & Olf, M. (1993). The stress response. In S. C. Stanford & P. Salmon (Eds.), *Stress: From synapse to syndrome* (pp. 3-22). London: Academic Press.

## COGNICIÓN Y EMOCIÓN EN ADOLESCENTES: BASES PARA UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CENTRADA EN LA SALUD

Juan M. Cingolani\*

Directora: Dra. Claudia E. Castañeiras  
Co-directora: Lic. Ma. Cristina Posada

Becario de investigación – Categoría Perfeccionamiento  
Grupo de Investigación: Investigación en Evaluación Psicológica-GIEPsi  
Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

El trabajo que se presenta se centra en el estudio de aspectos cognitivos y emocionales implicados en el desarrollo de los adolescentes. Entendiendo la importancia de considerar el carácter complementario de ambos procesos al momento de planificar intervenciones dirigidas a este grupo poblacional, desde el Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica -GIEPsi- de la UNMDP se ha trabajado en el diseño de un programa de intervención estructurado, breve y específico dirigido a promover aquellos recursos personales que favorecen un desarrollo saludable en los adolescentes de nuestro medio. Esta intervención fue organizada a partir de cuatro principios generales, y desde el año 2009 se está llevando a cabo su aplicación en una institución educativa de la ciudad.

Palabras clave: emoción - cognición - programa de intervención - adolescencia - desarrollo saludable

### *Emoción y cognición*

La cognición y las emociones han sido tradicionalmente considerados como procesos psicológicos independientes. Mientras la cognición se ha relacionado históricamente con el conocimiento y la experiencia (procesos voluntarios), la emoción ha sido asociada a la experiencia subjetiva (procesos automáticos). Las dos principales hipótesis que sostuvieron la independencia de estos procesos son la conocida como de “vía baja” de procesamiento, la cual defiende que las emociones se procesan independientemente de la cognición, vía subcortical (LeDoux, 1996), y la hipótesis de la primacía afectiva, que postula que el procesamiento afectivo precede y sesga el procesamiento cognitivo, especialmente el de carácter semántico (Zajonc, 2000).

En los últimos años, la relación entre estos dos procesos se ha convertido en un tema de gran interés en la Psicología Contemporánea y en la Psicología Cognitiva en particular y, actualmente cada vez con más frecuencia la cognición y la emoción se consideran procesos complementarios y no independientes (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín, & Domínguez, 2009). Lazarus (1991) propone que el procesamiento cognitivo es un prerrequisito esencial para que ocurra una reacción afectiva y el verdadero interés sería entonces poder distinguir qué parte del procesamiento de la información emocional es automática y cuál es

---

\* e-mail: [juan\\_cingolani@hotmail.com](mailto:juan_cingolani@hotmail.com)

controlada por la cognición. En este contexto el autor define el *appraisal* como el proceso cognitivo a partir del cual se evalúa “qué” es importante y significativo para cada uno.

Las emociones tienen una alta plasticidad y capacidad para evolucionar, desarrollarse y madurar, por lo que no suponen procesos estáticos, sino que van cambiando en función de las demandas del entorno, por acción de la experiencia personal y social. Así pues, las emociones constituyen un sistema de procesamiento de información prioritaria para la supervivencia y la adaptación al medio, que se convierte en un proceso que coordina a otros recursos psicológicos necesarios para dar la respuesta más rápida y precisa ante una situación concreta (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín & Domínguez, 2009).

En los últimos años se ha estudiado la relación entre las emociones positivas y negativas, dada la importancia que el afecto positivo tiene como precursor de estrategias de regulación emocional. Los trabajos que abordan las experiencias emocionales y la estructura del afecto coinciden en señalar que este último está integrado por dos dimensiones -afecto positivo y afecto negativo-, las cuales pueden ser entendidas como disposiciones personales de la emocionalidad más o menos estables. Estudios empíricos revelan una relación positiva entre la diferenciación emocional, entendida como la capacidad de distinguir entre una amplia variedad de emociones positivas y negativas, y la capacidad de regular las mismas (Feldman Barrett, Gross, Conner Christensen & Benvenuto, 2001).

Gross y John (2003) estudiaron el mecanismo de regulación emocional, al que definen como cualquier intento que realizan las personas para modificar un estado emocional, bien alterando alguno de los factores que anteceden a la emoción (por ejemplo, selección de situaciones), o modificando algún componente de la emoción en sí misma (por ejemplo, supresión de la respuesta emocional), los cuales tienen una influencia fundamental sobre el bienestar subjetivo y la salud física. En esta línea, Wranik, Barret y Salovey (2007) señalan que un elemento importante en el ejercicio consciente de la regulación emocional es el conocimiento de la experiencia y de aquellas situaciones que causan emociones positivas o negativas, por lo que sería posible prevenir las experiencias negativas, anticipando las circunstancias que ofrece la experiencia de emociones positivas.

#### *Cogniciones y emociones en un programa de Intervención*

El estudio sistemático de las cogniciones y las emociones en población adolescente resulta fundamental para el diseño y la implementación de programas y estrategias orientadas a la prevención y promoción de la salud. El grado en el cual los adolescentes puedan evaluar y reorganizar sus experiencias personales ante las demandas internas o externas, definirá que el resultado favorezca o interfiera en sus capacidades para afrontarlas (Haquin, Larraguibel & Cabezas, 2004).

Tomando los lineamientos propuestos por la OMS/FNUAP/UNICEF (1999), el éxito de las intervenciones de promoción de la salud en jóvenes se basa en tratar simultáneamente múltiples temas mediante enfoques genéricos. Muchos de los programas de intervención para la prevención dirigidos a adolescentes requieren abordar las funciones cognitivas y la regulación emocional (Fishbein, Hyde, Eldreth, Paschall, Hubal, Das, Tarter, Ialongo, Hubbard & Yung, 2006). Algunos autores (Lara Xampala, 2006) recomiendan integrar programas transversales de educación emocional especialmente en la adolescencia para evitar conductas de riesgo, destacando la importancia de implementar programas de intervención que aborden de un modo integrado aquellos factores protectores del desarrollo humano.

Desde esta perspectiva y a partir de estudios previos desarrollados por el Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica -GIEPsi- de la UNMDP (Cingolani, 2009; Castañeiras



& Posada, 2008), se diseñó un Programa de Intervención estructurado, breve y específico con el propósito de potenciar las capacidades, destrezas y habilidades de competencia personal y social en adolescentes de la ciudad. Para el diseño de la propuesta se trabajó seleccionando cuatro principios generales e integrados que organizan y regulan la experiencia; generales puesto que se dirigen a procesos y no a contenidos específicos; integrados porque la naturaleza de los mismos se influye recíprocamente [ver Tabla 1].

Tabla 1.

*Ejes y Actividades del Programa de Intervención Psicosocial*

Encuentros	Ejes	Actividades
1°	Presentación del programa	Pautas de funcionamiento. Consentimiento informado. Evaluación inicial (pre).
2° y 3°	<i>¿Cómo viven las situaciones nuevas o de cambio?</i>	Viñetas gráficas. Análisis de situaciones que generan incertidumbre. Ejemplos de diferentes tipos de afrontamiento y su reconocimiento en experiencias personales de la vida cotidiana.
4 y 5°	<i>¿Cómo se relacionan con sus emociones y qué hacen con ellas?</i>	Dramatización. Autoregistro para la identificación de emociones. Función y regulación emocional. Fábulas.
6 y 7°	<i>¿Cómo se relacionan con los demás?</i>	Amigo invisible. Situaciones de relaciones interpersonales. Habilidades sociales y comunicación efectiva.
8 y 9°	<i>¿Qué significa ser protagonistas de sus vidas?</i>	Sello personal. Quién soy yo. Imaginando escenarios futuros como guión de afianzamiento de la identidad personal.
10°	Integración de los contenidos trabajados durante el taller	Grupo de reflexión. Evaluación post.
11 y 12°	Evaluaciones de seguimiento	Nueva evaluación a los tres y seis meses. Entrevista en profundidad de carácter retrospectivo.

El primer eje del programa se relaciona con el *afrontamiento adaptativo y el uso de estrategias alternativas*, en donde la intervención está centrada en el valor de la propia experiencia como fuente de conocimiento, y los recursos que los adolescentes ponen en marcha al registrar una situación que les produce tensión y requiere algún tipo de respuesta. Durante dos encuentros entonces se trabaja sobre aquellas experiencias en las cuales el grado de incertidumbre es vivida por los adolescentes como excesiva para sus posibilidades de afrontamiento aumentando el nivel de estrés percibido, algo que estará modulado sin duda por la evaluación que realice cada adolescente de la situación. La intervención estará específicamente dirigida al manejo de la tensión relacionada con la proximidad de las situaciones de cambio (potencial o

real), intentando favorecer la flexibilidad adaptativa y la posibilidad de generar alternativas de afrontamiento.

El segundo eje del programa, relacionado con el *manejo de las emociones*, se apoya en los contenidos desarrollados en los encuentros previos. Su objetivo es identificar y conocer la función de las emociones y sus principales características en el proceso de la comunicación. En este sentido se diferencian las emociones de los sentimientos, y se presentan las emociones básicas (Ekman, 1999). Se guía a los adolescentes para que identifiquen sus propios estados emocionales y cómo son sus modalidades de expresión/manejo emocional, es decir, qué hacen con ellas. En este sentido la intervención busca promover la adquisición de recursos para evaluar el grado de correspondencia o discrepancia entre la evaluación que hacen de las experiencias en las cuales se presenta un monto emocional predominante, y los significados atribuidos a las mismas. Se trabaja específicamente sobre las relaciones entre el control de impulsos y la estabilidad emocional, potenciando una mayor regulación emocional a través de la adecuada identificación y manejo de las propias emociones.

El programa continúa con un tercer eje temático centrado en las *habilidades interpersonales necesarias para establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás*. Buscando conciliar la articulación óptima entre el tiempo disponible en el programa y la amplitud del tema sobre habilidades interpersonales, se decidió centrar la intervención en las habilidades de comunicación efectiva necesarias en la relación con los otros.

El último eje tiene por objetivo favorecer el *afianzamiento de una autonomía responsable*. En este caso se trabaja sobre las características de la adolescencia como etapa de cambio y de transición, en la cual el modo en el que se vivan y afronten las distintas situaciones generará diferentes grados de afianzamiento de la identidad, la autoestima y la autoeficacia personal, destacando el valor constructivo de convertirse en protagonistas de la experiencia personal.

Este programa quedó finalmente organizado en 12 encuentros de 2hs. cada uno (los primeros 10 con frecuencia semanal), y con una modalidad de taller, en que se incluyen técnicas grupales e individuales de exposición, representación, discusión y reflexión. El dispositivo de trabajo es grupal, con 6 a 8 integrantes por grupo, y su realización y aplicación está a cargo de dos psicólogos entrenados especialmente en las funciones de coordinación. Se trabaja simultáneamente en aspectos psicoeducativos y experienciales.

En relación al diseño de las actividades, las mismas se estructuran a través de una agenda que incluye los contenidos específicos a trabajar en cada encuentro y la asignación de tareas inter-encuentros. Además, cada semana se les entrega a los adolescentes un *dossier* que se presenta como material de apoyatura y consulta sobre los temas abordados, e incluye los contenidos trabajados en cada encuentro.

### *Conclusiones*

El programa de intervención con el que se viene trabajando con adolescentes escolarizados de la ciudad de Mar del Plata fue diseñado en base a cuatro principios genéricos que se dirigen a trabajar en el afrontamiento y el manejo de las emociones como pilares fundamentales para promover el desarrollo de habilidades saludables que permitan amplificar los repertorios de pensamiento-emoción-acción, y potenciar recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales en los adolescentes. A lo largo de la intervención se acompaña a los adolescentes en la búsqueda de sus propias habilidades, para que puedan incluirlas en su repertorio de recursos y capacidades, y aplicarlas a su vida cotidiana. Dentro de las actividades realizadas se destaca el empleo de registros de autoinforme, relatos personales, dramatizaciones, análisis de fábulas, utilización de

canciones y avisos publicitarios, etc., como recursos que facilitan el abordaje en el plano cognitivo, emocional y conductual, y con el propósito de lograr un afrontamiento adaptativo, un mayor grado de regulación emocional, alcanzar mayores niveles de autonomía y mejorar las habilidades y relaciones interpersonales de los adolescentes que participan de la experiencia.

Este programa de intervención está siendo actualmente implementado en una institución educativa de la ciudad, y si bien no se cuenta con datos concluyentes sobre la eficacia del mismo, los resultados preliminares indican una tendencia positiva del impacto de la intervención en los adolescentes. Por otra parte, el espacio del taller es valorado de forma positiva por los participantes de los diversos grupos y sus coordinadores. De todas maneras, se considera necesario avanzar con la aplicación y evaluación de este programa, con el fin de poder establecer cuáles son aquellos procesos cognitivos y emocionales comprometidos con esquemas preparatorios para la acción que favorezcan el desarrollo y crecimiento personal de los adolescentes de nuestro medio.

### Referencias

- Cingolani, J. (2009). Aplicación y Evaluación de un Programa de Intervención Psicosocial para Promover el Desarrollo Saludable en Adolescentes: Proyecto de Investigación. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación, 6, 204-207.
- Cingolani, J., Castañeiras, C. & Posada, M. (2008). Estrategias de afrontamiento y malestar/bienestar subjetivo: estudio en adolescentes de la ciudad de Mar del Plata. En: III Encuentro Iberoamericano sobre Psicología Positiva (comunicación libre), 2 de agosto de 2008. Bs As-Argentina.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). NY: John Wiley and sons.
- Feldman Barret, L., Gross, J., Conner Christensen, T. & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15 (6), 713-724.
- Fernández-Abascal, E.; García, B.; Jiménez, M.; Martín, M. & Domínguez, F. (2009). *Psicología de la Emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fishbein, D., Hyde, C., Eldreth, D., Paschall, M., Hubal, R., Das, A., Tarter, R., Ialongo, N., Hubbard, S. & Yung, B. (2006). Neurocognitive skills moderate urban male adolescents' responses to preventive intervention materials. *Drug and Alcohol Dependence*, 82 (1), 47-60.
- Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Haquín, F.; Larraguibel, Q. & Cabezas, J. (2004). Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de Calama. *Rev. Chilena de pediatría*, 75 (5), 425-433.
- Lara Xampala, H. (2006) Investigaciones recientes sobre adolescencia e inteligencia emocional, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 413-416
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. London: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- OMS/FNUAP/UNICEF (1999). *Programación para la salud y el desarrollo de los adolescentes*. Serie de informes técnicos n°886. Ginebra: OMS.
- Wranik, T., Barret, L. & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation: Is knowledge power? In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 393-407). New York: Guilford Press.
- Zajonc, R. (2000). Feeling and thinking: Closing the debate over the independence of affect. En J.P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition. Studies in emotion and social interaction* (pp. 31-58). New York: Cambridge University Press.

## EVALUACIÓN DE LA MEMORIA SEMÁNTICA EN PACIENTES CON DEMENCIA TIPO ALZHEIMER. APORTES DEL MÉTODO DISTSEM

Ana Comesaña\*

Director: Dr. Jorge Vivas  
Co-Director: Dr. Luis Ignacio Brusco

Beca de Posgrado Tipo II- CONICET  
Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación  
Facultad de Psicología- UNMdP

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo realizar una revisión del proceso de evaluación neuropsicológica en pacientes con enfermedad de Alzheimer (EA), específicamente la referida a la memoria semántica. La EA es la principal forma de demencia. Es uno de los problemas sanitarios, sociales y culturales más importantes en actualidad. El diagnóstico y la diferenciación entre el envejecimiento normal y patológico son dificultosos en los primeros momentos, por lo tanto, la evaluación neuropsicológica cumple un papel fundamental. Los criterios utilizados actualmente son los del DSM IV (American Psychiatric Association, 1994) y los del NINCDS-ADRDA (Instituto Nacional para los Desórdenes Neurológicos, de la Comunicación y el Accidente Cerebro Vascular y la Asociación para la Enfermedad de Alzheimer y Desórdenes Relacionados) (McKhann G, Drachman D, Folstein M, & col., 1984), y exigen que el diagnóstico de EA probable se corrobore por evaluación neuropsicológica, además de la evaluación clínica y otros estudios. La memoria es la función más afectada en esta enfermedad, especialmente la memoria episódica, y hay distintas posturas con respecto al deterioro de la memoria semántica. Se presenta una adaptación del método DISTSEM (Vivas, 2004), que puede contribuir a la detección precoz del deterioro de la memoria semántica en estos pacientes.

### Introducción

La enfermedad de Alzheimer es la principal forma de demencia, y es uno de los problemas sanitarios, sociales y culturales más importantes en la actualidad. Debido al aumento de la expectativa de vida, en los últimos años, se ha incrementado el envejecimiento de la población lo que influye significativamente en la probabilidad de tener EA, ya que se duplica cada 5 años, desde los 65 años de edad. Es una enfermedad neurodegenerativa, progresiva, de origen insidioso y su etiología todavía no es clara. El diagnóstico de la EA "definitiva" sólo es factible a través de la autopsia; por ello se realiza un diagnóstico clínico de posibilidad o probabilidad. El diagnóstico de la enfermedad y su diferenciación del envejecimiento normal, son problemáticos. En los primeros momentos, la evaluación neuropsicológica cumple un papel fundamental para el diagnóstico, que puede definirse como la aplicación de los métodos de la psicología cognitiva y experimental al análisis de los trastornos de las funciones cerebrales producidas por lesión o enfermedad cerebral, o por desarrollo anormal del cerebro (Drake, 2007). Los criterios utilizados en la actualidad, con este fin, son los del DSM IV (American Psychiatric

---

\* Correo electrónico: [acomesan@mdp.edu.ar](mailto:acomesan@mdp.edu.ar)

Association, 1994) y también los de NINCDS-ADRDA (Instituto Nacional para los Desórdenes Neurológicos, de la Comunicación y el Accidente Cerebro Vascular y la Asociación para la Enfermedad de Alzheimer y Desórdenes Relacionados) y exigen para el diagnóstico de EA probable que, además de la evaluación clínica y otros estudios, el diagnóstico sea corroborado por la evaluación neuropsicológica (McKhann, Drachma, Folstein & col, 1984). Actualmente estos criterios están siendo revisados para la confección del manual DSM V. La consulta al médico, suele darse porque el paciente o su familia notan que se está produciendo una pérdida progresiva de memoria, este es el síntoma más característico de la enfermedad, si bien tienen que tener afectados, al menos un dominio cognitivo más y una marcada perturbación en su vida diaria. Uno de los primeros modelos de organización de la memoria, fue desarrollado por Tulving a comienzos de la década del '70. En este modelo, además de la división en explícita e implícita, el autor introdujo una subdivisión de la memoria explícita, en episódica y semántica. En este sentido y centrado en la importancia de la evaluación neuropsicológica de la EA, el presente trabajo se propone analizar los objetivos del proceso evaluativo, su utilidad y en particular, enfatizar la relevancia de dicha evaluación en la memoria semántica, ya que se considera que la presencia de deterioro en la memoria semántica al inicio de la enfermedad puede ser un claro signo para diferenciarlo del envejecimiento normal (Allegri, Laurent, Thomas- Anterion & Serrano, 2005). Se comentará los aportes que puede realizar el método DISTSEM, para colaborar con la detección precoz del deterioro de la memoria semántica.

#### La Evaluación Neuropsicológica en la EA

La Comisión de Estándares en Evaluación Neuropsicológica, de la Sociedad de Neuropsicología de Argentina (2003) define a la neuropsicología como "*aquella disciplina científica que estudia la relación entre las estructuras y el funcionamiento del sistema nervioso central y los procesos cognitivos comportamentales. Su aplicación comprende tanto a las áreas clínicas y experimental como al desarrollo de modelos teóricos*", siendo un área desarrollada en los inicios del siglo XX. A fines de la década del '70, muchos psicólogos experimentales generaron nuevos datos sobre las funciones cognitivas, estudiando la localización de lesiones cerebrales. En esa misma época, los neurocientíficos comenzaron a desarrollar constructos cognitivos y técnicas psicológicas para estudiar la relación entre la conducta y el cerebro. (Lezak, Howieson, & Loring, 2004). En la actualidad, los neuropsicólogos cuentan con el aporte tecnológico de las neuroimágenes, que permiten abrir una ventana dentro del procesamiento cerebral. La Lic. Marina Drake (2007), retomando lo planteado por Lezak *et. al.* (2004), señala que la evaluación neuropsicológica tiene como objetivo principal caracterizar las fortalezas y debilidades en las funciones cognitivas y explicar la conducta que presenta un paciente. Este propósito general puede subdividirse en varios objetivos: contribuir con el diagnóstico; evaluar las consecuencias de una enfermedad ya diagnosticada; describir el funcionamiento cognitivo actual del paciente, determinando capacidades alteradas y aquellas conservadas; planificar un tratamiento de rehabilitación cognitiva; valorar los efectos de un tratamiento; objetivar cambios en el tiempo; brindar información para el cuidado y seguimiento de un paciente y brindar información y asesoramiento a los familiares.

En sus comienzos, el aporte al diagnóstico de la evaluación neuropsicológica se hallaba vinculado a determinar si la patología que presentaba un paciente era "orgánica" o "funcional" y orientar sobre la localización de la lesión cerebral. En la actualidad, en ciertas ocasiones la evaluación neuropsicológica, a través de algunos indicadores permite detectar señales de alarma y de sospecha de un proceso cerebral patológico y así el neuropsicólogo puede indicar la



realización de consultas y estudios complementarios que permitan arribar a un diagnóstico más certero. El rol de la evaluación neuropsicológica en la enfermedad de Alzheimer es crucial para su diagnóstico, es uno de los requisitos indispensables para detectar la EA probable, si bien ella sola no puede diferenciar entre varios diagnósticos neurológicos, esta evaluación puede ser útil para diferenciar entre dos o más etiologías posibles (p.ej. una demencia de origen vascular o por degeneración cortical) o para discriminar entre las alteraciones de las funciones cognitivas propias del envejecimiento normal y los inicios tempranos de la EA, de allí la gran importancia y utilidad que tiene en esta enfermedad. También, en el caso de la EA, ha demostrado ser útil para determinar su severidad, evaluar su progresión y valorar la eficacia de las drogas utilizadas en el tratamiento. En el Alzheimer las neuroimágenes suelen ser normales, y la evaluación neuropsicológica puede identificar claramente la presencia de una patología cerebral. De acuerdo con cada uno de los diferentes objetivos y con las características de cada paciente, habrá que seleccionar la diversidad de pruebas a utilizar en este proceso. La evaluación neuropsicológica debe ser flexible, y dependerá del entrenamiento en la clínica del profesional, ya que los resultados de las pruebas pueden verse alterados por el nivel de inteligencia previo del paciente. Se pueden distinguir en una evaluación varios pasos o etapas: una entrevista inicial, la selección de las pruebas, la administración de las técnicas al paciente, la puntuación e interpretación de los resultados y la elaboración del informe.

Por último, resulta fundamental indicar a los familiares del paciente con Alzheimer, los cuidados especiales que deben observarse en la vida cotidiana. Si se está evaluando la evolución de la enfermedad, es importante señalar qué funciones se hallan más deterioradas que antes, cuáles se encuentran igual y si ha habido alguna mejoría en el funcionamiento de alguna de las áreas, así como, los pasos a seguir en cada caso. La mayoría de los trabajos especializados en el tema, consideran realizar una evaluación neuropsicológica una vez al año para los pacientes con EA, lo que puede admitir algunas variaciones de acuerdo con la evolución de la enfermedad en cada caso en particular.

#### Evaluación de la memoria semántica en pacientes con Alzheimer.

En un proceso de evaluación neuropsicológica, la memoria es una más de las funciones a evaluar. En tal sentido, no es correcto interpretar los resultados obtenidos, de manera aislada. La queja por pérdida de memoria es muy habitual en el envejecimiento normal, y es también el síntoma de inicio de la EA. Ahora bien, teniendo en cuenta que la memoria involucra diferentes sistemas, es relevante seleccionar para la evaluación los procesos mnémicos que deben ser evaluados. En los estadios leves o moderados de la EA, el compromiso de la memoria a largo plazo, en sus formas episódica y semántica, se hace más pronunciado y comienza a interferir significativamente en las actividades de la vida diaria. En especial, los síntomas que involucran a la memoria episódica, son los que generalmente detonan una consulta médica desde los primeros momentos de su aparición. La imposibilidad de evocar eventos recientes, la desorientación témporo-espacial y la incapacidad de realizar nuevos aprendizajes con el compromiso de la memoria visual y verbal tanto semántica como episódica, van desarrollándose en cascada. De hecho, en la evaluación de estos pacientes, los test de memoria episódica constituyen la gran mayoría de las pruebas utilizadas. En especial, los *tests* que se utilizan son los de memoria episódica verbal. Estas pruebas consisten en el recuerdo de una lista de palabras que varía entre 15 o 20, en varios ensayos con distintos intervalos de tiempo entre sí. En cada ensayo sucesivo se observa la cantidad de palabras adicionales que recuerda el paciente. Las personas sin alteraciones cognitivas aumentan progresivamente el número de palabras aprendidas en cada



ensayo, mientras que los pacientes con EA llegan rápidamente a su techo en el primer o segundo ensayo. Estos pacientes presentan una dramática pérdida de información luego de unos pocos minutos.

En cuanto a la memoria semántica, las teorías tradicionalmente se han ocupado, sobre todo, de tratar de especificar cómo los significados de las palabras se representan mentalmente. Ha habido cierto interés en cómo se combinan los significados de las palabras pero, esta investigación se ha realizado fundamentalmente en estudios sobre formación de conceptos y clasificación. Si bien existen numerosos modelos de memoria semántica centrados en sus diferentes aspectos (ver Peraita & Moreno, 2003; Vivas, 2009), hay un acuerdo generalizado en la literatura científica, sobre su estructura reticular. Los modelos más tradicionales de redes semánticas postulan que, la información contenida en la memoria semántica, se organiza y se categoriza en forma de redes de asociación entre conceptos-nodos interconectados (Collins & Quillian, 1969; Collins & Loftus, 1975; Anderson, 1983; Yantis & Meyer, 1988). Estos modelos buscan explicar una amplia gama de procesos relacionados con la memoria semántica, como la comprensión y construcción de oraciones, la categorización de palabras, la asociación entre palabras y estímulos visuales, entre otros. La Teoría Extendida de Propagación de la Activación fue desarrollada por Collins y Loftus (1975), como un modelo reticular de búsqueda y comprensión en la memoria humana. Desde el punto de vista estructural, un concepto es representado como un nodo en una red. Sus propiedades o sus conexiones con otros hechos son representadas como vínculos etiquetados con otros nodos, y así a medida que se van incorporando nuevos conceptos, sobre la base de las relaciones que establecen con los otros de la red, se van construyendo las categorías semánticas.

Todavía no hay consenso entre los investigadores y especialistas en EA acerca del momento de aparición del deterioro en este tipo de memoria ni de los procesos afectados. Numerosos estudios muestran que la memoria semántica presenta un deterioro en etapas relativamente tempranas de la enfermedad. Se ha acumulado evidencia de dificultades en las tareas de nombrar objetos (Martin & Fedio, 1983; Huff, Corkin & Growdon, 1986), en las tareas de fluencia verbal (Ober, Dronkers, Koos, Delis & Friedlan, 1986; Salmon, Heindel & Lange, 1999) y en la definición de palabras (Hodges, Patterson, Graham & Dawson, 1996). Otros autores (Ober & Shenaut, 1988; Nebes, 1992, 1994) sostienen que la memoria semántica permanece relativamente intacta y que el deterioro progresivo es en la habilidad para el acceso a la información semántica, que sólo en momentos más avanzados afecta la clasificación (Hodges & Patterson, 1995). La mayoría de las pruebas que se utilizan indagan un vasto cuerpo de conocimientos: el conocimiento general del mundo, de hechos particulares, la construcción de categorías de conceptos y el significado de las palabras; por eso evaluarla en forma completa es una tarea muy compleja. Es muy importante tener en cuenta dos aspectos cuando se evalúa la memoria semántica. Por un lado, las características del contenido conceptual y, por otro, el acceso por distintas vías a ese contenido. En el estudio de pacientes con patología neurológica, como en el caso de la EA, esto permite precisar si el déficit afecta a una modalidad de acceso (por ejemplo, la vía visual) o al contenido conceptual en sí mismo. Cuando se evalúa la memoria semántica es necesario utilizar tareas en las que estén debida y equilibradamente representadas y controladas las siguientes variables críticas: a) la modalidad sensorial (auditiva, visual y, eventualmente, táctil) del estímulo; b) la modalidad (verbal/no verbal) del código representacional correspondiente; c) la categoría semántica del estímulo (ser vivo o no vivo), y d) el tipo de relación semántica entre los estímulos de un mismo elemento del test. Las respuestas dadas han de ser analizadas en términos de estas variables críticas (Benedet, 2002). Algunas de las pruebas que se suelen utilizar para evaluar la memoria semántica son baterías completas,

como la batería de Hodges que consta de 48 estímulos de los cuales la mitad pertenece a la categoría "animales" y la otra mitad, a objetos hechos por el hombre. Estos elementos son presentados en una variedad de combinaciones (visual y verbal), algunas de las cuales son: denominación de figuras (entrada visual, salida verbal); definición de palabras (entrada y salida verbal); categorización de un grupo de figuras (entrada visual, respuesta motora), emparejamiento de una figura con una palabra hablada o escrita (ingreso verbal o visual, salida motora). Otra es la batería EMSDA (Evaluación de la Memoria Semántica en pacientes con Demencia tipo Alzheimer. Peraita Agrados, González Labra, Sánchez Bernardos & Galeote Moreno, 2000), es una batería realizada en español para población específicamente con EA, y que permite evaluar a través de un amplio rango de tareas la memoria semántica en profundidad. Algunas de las pruebas son: fluidez verbal semántica, definición conceptual de categorías, denominación de dibujos, emparejamiento palabra oída-dibujo, verificación de la verdad o falsedad de enunciados lingüísticos. También es muy frecuente confeccionar distintas tareas y así evaluar aspectos más específicos de la memoria semántica. Una de las tareas más habituales, es la de fluencia verbal semántica, que evalúa los procesos de categorización de la memoria semántica. Se le solicita a los pacientes que digan la mayor cantidad de palabras pertenecientes a una categoría semántica (animales, frutas, muebles), en un periodo de tiempo breve (p. ej. un minuto), y se puede observar si tienen más dificultades en decir palabras que correspondan a una categoría en particular. Otra tarea consiste en la denominación de dibujos como, por ej. el Test de Vocabulario de Boston, en donde se presentan una serie de láminas con figuras impresas (de mayor a menos frecuencia de uso), las cuales deben ser nombradas por los sujetos. La ventaja de esta última prueba es que existe en nuestro país una versión adaptada (Allegri, Mangone, Rymberg, Fernánandez & Taragano, 1997) y una versión reducida (Serrano et. al, 2001). Estas son algunas de las pruebas más utilizadas pero la cantidad es mucha y se utilizan con distintas finalidades (ver. Comesaña, Vivas & Pazgón, 2009) Los sujetos con EA suelen fallar en la producción de los nombres de categorías subordinadas (diciendo animales frente a la figura de un camello), o en la producción errada de palabras asociadas semánticamente (decir hipopótamo en lugar de rinoceronte). Si bien todavía existe un gran debate en torno a las alteraciones, estas se pueden correlacionar con una alteración de la estructura fina del sistema semántico, manteniéndose relativamente indemne la distinción más gruesa entre las diferentes categorías semánticas. También se ha interpretado como reflejo de un deterioro de la red semántica "ascendente" caracterizada por la pérdida de los ejemplares dentro de una categoría pero con preservación de la categoría en si misma (Hodges & Patterson, 1995).

Para realizar un aporte que ayude a clarificar cómo se va dando el deterioro progresivo de la memoria semántica en la EA, y más específicamente si resultan dañadas algunas categorías semánticas y en qué modo, se propone la utilización del método DISTSEM.

### El método DISTSEM

El método DISTSEM (método de estimación de las distancias semánticas) (Vivas, 2004, 2008) consiste en una adaptación del método de Análisis de Redes Sociales para su aplicación en Redes Semánticas. Este método se basa en la Teoría Extendida de Propagación de la Activación desarrollada por Collins y Loftus (1975), que es un modelo reticular de búsqueda y comprensión de la memoria humana. La búsqueda es vista como una propagación de la activación desde dos o más nodos conceptuales hasta su intersección. Desde el punto de vista estructural, un concepto es representado como un nodo en una red. Sus propiedades o sus conexiones con otros hechos son representadas como vínculos etiquetados con otros nodos y así, a medida que se van

incorporando nuevos conceptos sobre la base de las relaciones que establecen con otros de la red, se van construyendo las categorías. La recuperación de la información se produce por una activación de alguno de los componentes de la red o de representaciones parciales de la experiencia almacenada. Una de las implicaciones de este proceso es que tanto los vínculos como los nodos pueden ser preparados. Cada vez que se accede a un nodo, es activado y esa activación decrece gradualmente a lo largo del tiempo.

Este método permite capturar y colocar en una matriz, visualizar y comparar cuali y cuantitativamente las redes semánticas de los participantes con un nivel de restricción aplicado a un número limitado de conceptos previamente definido como así también, generar una interpretación teórica de los resultados.

Para trabajar con pacientes con EA se realizó una adaptación del Método DISTSEM que consiste en solicitarle a las personas que estimen la relación o parecido entre dos conceptos que se presentan de a pares, en una escala del 1 al 3. Los pares de conceptos pueden estar integrados por: una categoría semántica (SV y SNV) y su ejemplar, dos ejemplares de una misma categoría o dos miembros de distinta categoría. Posteriormente los datos son cargados en un Software existente para el Análisis de Redes Sociales utilizando el programa Ucinet V (Borgatti *et. al.*, 1999), que permite comparar los resultados de los participantes entre sí y con otro grupo de personas, como un grupo control. Se aplica para cada matriz un procedimiento de escalamiento multidimensional de objetos, en este caso conceptos, de modo de permitir su visualización en dos dimensiones. Para observar y comparar cualitativamente las configuraciones de las redes semánticas se utiliza el programa Netdraw (Borgatti. S, 2002).

La mayor parte de las pruebas que evalúan la memoria semántica permiten indagar el conocimiento que tiene el sujeto sobre distintos aspectos del significado de una palabra u objeto. Esto nos aporta información sobre el contenido de la memoria semántica, respecto de estos objetos pero no su relación con otros conceptos. La mayoría de las tareas que exploran asociaciones entre conceptos, como el experimento de asociación, permiten capturar asociaciones solo entre dos o tres palabras. Uno de los aportes fundamentales del DISTSEM es la posibilidad de representar una red de conceptos discriminando la fortaleza de los vínculos. A partir del universo de conceptos que se desea evaluar podemos extraer una red donde se visualizan las agrupaciones generadas. A partir de la estimación de distancias semánticas que realiza el sujeto podemos inferir cómo está constituida su red semántica respecto de los conceptos que se presentan, cuáles son los conceptos que considera más próximos y, por lo tanto, qué tipo de categorías utiliza para organizar el conocimiento.

En el ámbito de la evaluación neuropsicológica, y específicamente en el ámbito del trabajo con pacientes con EA, el DISTSEM nos otorga información sobre diversos procesos cognitivos. En primer lugar, nos permite explorar los conocimientos de la persona sobre determinadas categorías semánticas, ya que para poder realizar adecuadamente la tarea es necesario que conozca los ejemplares y que pueda reconocer su pertenencia o no a determinada categoría semántica. A su vez, nos permite evaluar la capacidad de realizar categorizaciones semánticas o de otro tipo, ya que las personas pueden encontrar similitudes entre los pares de conceptos que se basen en otra clase de criterio. También nos da la posibilidad de evaluar el proceso de propagación de la activación a partir de dos nodos hasta su intersección, que es lo que posibilita encontrar vínculos entre los conceptos.

La investigación que estoy realizando, está llevando adelante la puesta a prueba de este método con pacientes con EA en distintas etapas (leve- moderado) para ver su real efectividad para discriminar los distintos tipos de deterioro que se presentan en distintos pacientes según el avance de la enfermedad y para poder describir lo más fielmente posible cómo es ese deterioro al

interior de las distintas categorías semántica que tenemos representadas en nuestra mente. Por todo lo anteriormente mencionado se considera que este instrumento puede ser un valioso aporte para clarificar y diferenciar el envejecimiento normal de los comienzos de la EA, y para realizar un seguimiento y poder planificar una intervención adecuada , a medida que avanza el deterioro de la memoria semántica en estos pacientes.

### Referencias

- Allegri, R., Mangone, C., Rymberg, S., Fernández A. y Taragano F. (1997). Spanish version of the Boston Naming Test in Buenos Aires. *The Clinical Neuropsychologist*, 11, 416-420.
- Allegri, R., Laurent, Thomas- Anterion & Serrano, C. (2005). La memoria en el envejecimiento, el deterioro cognitivo leve y la enfermedad de Alzheimer. En *Demencia. Enfoque multidisciplinario*. Mangone C.A, Allegri R.F, Ollari, J.A, y Arizaga R.L (editores). Buenos Aires: Sagitario Ediciones.1997.
- Anderson, J. R. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 261-295.
- American Psychiatrc Association Committee on Nomenclature and Statistics (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV), 4th edition*, Washington, DC, Am. Psychiatry Association.
- Benedet, M.J. (2002) *Neuropsicología Cognitiva. Aplicaciones a la clínica y a la investigación. Fundamento teórico y Metodológico de la Neuropsicología Cognitiva*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Borgatti, S., Everett, M. & Freeman, L. (1999). UCINET 5 for Windows. Software for Social Network Analysis. Natick: Analytic Technologies.
- Borgatti, S., (2002). Net Draw. Network Visualization software. Columbia: Analytic Technologies. Vesion 0.6.
- Chan, A.S, Butters N & Salmon, D.P (1997). The deterioration of semantic networks in patients with Alzheimer´s disease. *Journal of the International Neuropsychological Society*. 1. 297-303.
- Collins A. & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psych Review*, 82, 407-428.
- Collins A. & Quillian, R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.
- Comesaña, A., Vivas L & Pazgón E. (2009) Introducción a la evaluación de la memoria semántica en Neuropsicología. En J. Vivas (Comp.) *Evaluación de redes semánticas. Instrumentos y Aplicaciones*. MdP: Eudem.
- Consortium Argentino para el Estudio de la Demencia (CAED) (2005) En *Demencia. Enfoque multidisciplinario*. Mangone C.A, Allegri R.F, Ollari, J.A, y Arizaga R.L (editores). Buenos Aires: Sagitario Ediciones.1997.
- Cox, D., Bayles, K.A. & Trosset, M.W. (1996). Category and attribute knowledge deterioration in Alzheimer´s disease. *Brain and Language*.52 (3). 536-550.
- Drake, M (2007) Introducción a la evaluación neuropsicológica. En Burín, D. et al (Comp.), *Evalaución Neuropsicológica de Adultos*. Bs. As: Paidós.
- Garrard P, Perry R & Hodges JR. (1997) Disorders of semantic memory. *J Neurol Neurosurg Psychiatry*. 62: 431-5.
- Hodges, J.R & Patterson, K. (1995). Is semantic memory consistently impaired early in the course of the Alzheimer´s disease? Neuroatomical and diagnostic implications. *Neuropsychologia*.33, 441-59.
- Hodges, J.R , Patterson, K., Graham, N & Dawson, K.(1996). Naming and knowing in dementia of Alzheimer´s type. *Brain Language*. 54, 302-25.
- Huff , F.J, Corkin, S. & Growdon, J.H (1986). Semantic impairment and anomia in Alzheimer´s disease. *Brain Language*, 28, 235-249.
- Lezak, MD, Howieson, D.B., & Loring, D.W. (2004). *Neuropsychological Assessment* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Martin, A. & Fedio, P (1983). Word production and comprehension in Alzheimer´s disease: the breakdown of semantic knowledge .*Brain Language*, 19, 144-151.
- McKhann G, Drachman D, Folstein M, & col. (1984) Clinical diagnosis of Alzheimer´s disease: report of the NINCDS-ADRDA work group under the auspices of the Department of Health and Human Services Task Force on Alzheimer´s disease. *Neurology*, 34: 939-944.

- Nebes, R.D (1992). Cognitive dysfunction in Alzheimer's disease. In: Craik FIM, Salthouse TA editors. *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum; 373-446.
- Nebes, R.D (1994). Contextual facilitation of lexical processing in Alzheimer's disease: intralexical priming or sentence-level priming?, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 16, 489-97.
- Ober, B.A, Dronkers, N.F, Koos, E, Delis, D.C & Friedland, R.P (1986). Retrieval from semantic memory in Alzheimer-type dementia. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 8, 75-92.
- Ober, B.A & Shenaut, G.K (1988). Lexical decision and priming in Alzheimer's disease. *Neuropsychologia*, 26, 273-86.
- Peraita Adrados, H., González Labra, M. J., Sánchez Bernardos, M. L y Galeote Moreno, M.A. (2000). Batería de evaluación del deterioro de la memoria semántica en Alzheimer. *Psicothema*.12 (2), pp. 192-200.
- Peraita Adrados, H. & Moreno, F. J. (2003) Revisión del estado actual del campo de la memoria semántica. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 321-336.
- Salmon, D. P., Heindel, W. C. & Lange, K. L. (1999). Differential decline in word generation from phonemic and semantic categories during the course of Alzheimer's disease: implications for the integrity of semantic memory. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 5, 692-703.
- Serrano CM, Allegri RF, Drake M, Butman J, Harris P. & Nagle C. (2001) Versión corta en español del test de denominación de Boston: su utilidad en el diagnóstico diferencial de la enfermedad de Alzheimer. *Rev Neurol*. 2001; 33(7): 624-627.
- Vivas, J. (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología, Revista de Psicología y Ciencias Afines*.1 (1). 56-61.
- Vivas, J. (2008). Distsem. Un Método de captura y graficación de Redes Semánticas. Aplicaciones a Educación y a Neuropsicología. *Revista Mexicana de Psicología*. Nro. Especial Octubre 2008.
- Vivas, J (2009) Modelos de memoria semántica. En J. Vivas (Comp.) *Evaluación de redes semánticas. Instrumentos y Aplicaciones*. Mar del Plata: Eudem. ISBN 978-987-05-5903-0.
- Yantis, S. & Meyer, D. (1988) Dynamic of activation in semantic and episodic memory. *Journal of experimental Psychology: General*, 117 (2), 130-147.



## INTERVENCIONES PSICOSOCIALES PARA EL ASMA BRONQUIAL

María Paola Fasciglione \*

Director: Dra. Claudia E. Castañeiras

CONICET

Facultad de Psicología, Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica  
Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica.  
Facultad de Psicología - UNMDP

Resumen

La salud y la enfermedad han dejado de constituir fenómenos opuestos para dar lugar a una comprensión multicausal y multidimensional, compatible con una concepción biopsicosocial del ser humano. La investigación en psicología de la salud ha puesto en evidencia la influencia de factores psicosociales como moduladores de los procesos de enfermedad y de la respuesta al tratamiento, así como el impacto negativo que la enfermedad puede tener sobre la condición psicosocial. Este hecho ha conducido al diseño y evaluación de intervenciones psicosociales complementarias a los tratamientos médicos en diversas poblaciones clínicas. El objetivo del presente trabajo es revisar las intervenciones psicosociales para adultos con asma bronquial validadas hasta la fecha. Se realizó un análisis de la literatura científica en el tema a partir de una búsqueda de artículos indexados en diversas bases de datos especializadas (Dialnet, ERIC, LILACS, Pubmed, PsycINFO, Scielo, SpringerLink y Wiley Interscience).

Palabras clave: Psicología de la Salud – Intervenciones Psicosociales – Adultos - Asma Bronquial

### Introducción

Desde hace años la salud y la enfermedad han dejado de constituir fenómenos opuestos para dar lugar a una concepción multicausal y multidimensional de la salud, donde factores de orden biológico, psicológico y social participan de una dinámica conjunta que determinará en cada ocasión, el predominio de estados saludables o patológicos.

Si bien las íntimas relaciones entre mente y cuerpo pueden ser halladas en los escritos más tempranos de la historia de la humanidad, ha sido en las últimas décadas donde se han constituido campos disciplinares dedicados al estudio empírico de estos vínculos. En este sentido y dentro del campo de la psicología, en 1978 la *American Psychological Association* estableció formalmente la División número 38 denominada Psicología de la Salud (Belar, McIntyre & Matarazzo, 2003; Matarazzo, 1980).

Según Matarazzo (1980), uno de los pioneros de este campo, la psicología de la salud se define como: el conjunto de contribuciones educativas, científicas y profesionales de la disciplina de la psicología para la promoción y el mantenimiento de la salud, la prevención y el tratamiento

---

\* e-mail: [paolafasciglione@gmail.com](mailto:paolafasciglione@gmail.com)



de la enfermedad, y la identificación de los correlatos etiológicos y diagnósticos de la salud, la enfermedad y las disfunciones relacionadas (p.815).

La investigación dentro del campo de la psicología de la salud ha puesto en evidencia la influencia de los factores psicosociales como moduladores de los procesos de enfermedad y de la adherencia al tratamiento, así como el impacto negativo que la enfermedad puede tener sobre lo psicosocial. Particularmente en las últimas dos décadas diversos investigadores han trabajado activamente para diseñar y evaluar la eficacia de diferentes programas de intervención psicosocial para personas con enfermedades médicas (Kaupp, Rapoport-Hubschman & Spiegel, 2006).

Actualmente se sabe que los abordajes psicoterapéuticos son complementos efectivos de los tratamientos médicos, particularmente para la mejoría de la calidad de vida de los pacientes. Sin embargo las características y el curso específico de cada enfermedad no han permitido proponer respuestas universalmente aplicables (Kaupp et al., 2006). Este hecho ha conducido al diseño y evaluación de diferentes intervenciones ajustadas a las necesidades de cada población clínica. Ejemplos de investigaciones en esta dirección han sido los trabajos pioneros de Spiegel, Boom, Kraemer & Gottheil (1989) y de Fawzi y cols. (1993) con pacientes oncológicos, los de Cruess y cols. (2000) para hombres con HIV, el trabajo de Astin, Beckner, Soeken, Hochberg & Berman (2002) en artritis reumatoidea, la revisión de Delamater y cols. (2001) y el estudio de Lustman y cols. (1998) en diabetes, el trabajo de Glasscoe & Quittner (2008) en fibrosis quística, y los estudios de Black, [Allison, Williams, Rummans & Gau](#) (1998) en cardiopatías.

El presente trabajo tiene como objetivo revisar las intervenciones psicosociales validadas hasta la fecha destinadas a personas con una enfermedad física crónica en particular: el asma bronquial. Para ello se realizó un análisis de la literatura científica en el tema a partir de una búsqueda de artículos indexados en diversas bases de datos especializadas (Dialnet, ERIC, LILACS, Pubmed, PsycINFO, Scielo, SpringerLink y Wiley Interscience).

El asma bronquial es una enfermedad inflamatoria crónica de las vías aéreas respiratorias caracterizada por la infiltración de la mucosa por células inmunitarias. Dicha inflamación genera hiperreactividad bronquial frente a distintos estímulos (humos, irritantes, frío, niebla, ejercicio, factores psicoemocionales y estrés), y un estrechamiento -y la consecuente obstrucción- de las vías respiratorias. Esta condición clínica es parcial o totalmente reversible de forma espontánea o con tratamiento, y se manifiesta a través de todos o algunos de los siguientes síntomas: disnea, sibilancias, opresión torácica, tos y secreciones. Hoy se sabe que los mecanismos que conducen al desarrollo y expresión del asma implican complejas interacciones entre genes y entre éstos y factores ambientales (Global Initiative for Asthma [GINA], 2008; National Heart, Lung and Blood Institute [NHLBI], 2007).

Actualmente, la mortalidad debida al asma constituye un hecho relativamente infrecuente (GINA, 2008). En Argentina las estadísticas señalan un porcentaje de defunciones de sólo un 0.20% (Ministerio de Salud de la Nación. Dirección de Estadísticas e Información de Salud [DEIS], 2007). No obstante en las últimas décadas la frecuencia de esta afección ha aumentando en todo el mundo (World Health Organization [WHO], 2004), y si bien en nuestro país no se cuenta con datos oficiales al respecto, recientes trabajos epidemiológicos indican una prevalencia del 10% (Gómez, 2006).

El asma aún constituye un importante problema de salud pública por sus elevados índices de prevalencia e incidencia, y por el impacto que tiene sobre la vida de los pacientes y su familia debido al costo de la medicación, el ausentismo laboral /académico, la interrupción de las actividades cotidianas y de los espacios de recreación y la estigmatización (GINA, 2008; Gómez,

2006; Vázquez & Buceta, 1996). A pesar de los importantes avances en la farmacoterapia para esta afección, aún no se dispone de un tratamiento curativo. El objetivo principal de todo abordaje es el control de la enfermedad y la optimización de la calidad de vida de los pacientes (GINA, 2008; NHLBI, 2007), y precisamente las intervenciones psicosociales se han orientado en esta dirección. Los abordajes psicosociales para pacientes adultos con asma bronquial pueden dividirse en tres grandes grupos: a) intervenciones educativas y para el automanejo (*self-management*) del asma, b) técnicas de respiración, relajación y biofeedback, y c) intervenciones cognitivo-conductuales.

La clasificación en estos grupos ha sido realizada en base a los títulos de las publicaciones, sin embargo, cuando se analizan los procedimientos utilizados en cada programa de intervención se identifican componentes de otros tipos de intervenciones. Por ejemplo, algunas intervenciones educativas incluyen componentes cognitivo-conductuales (Smith, Mugford, Holland, Noble & Harrison, 2007) o viceversa, los programas cognitivos conductuales incluyen intervenciones educativas en alguna de sus sesiones (Lehrer et al., 2008). Esta superposición probablemente responda a la naturaleza multicomponente de las intervenciones, que se diferencian en el predominio relativo de alguno de los tres factores en sus protocolos.

A continuación se analizan los resultados sobre cada tipo de intervención. Para la inclusión de los artículos dentro de uno u otro tipo de intervención se utilizó como criterio la denominación brindada por los autores de los mismos.

#### Intervenciones educativas para el asma bronquial y el *self-management*

El objetivo principal de las intervenciones educativas se dirige a alcanzar el automanejo de esta enfermedad respiratoria. Por este motivo en algunos casos las intervenciones educativas y el *self-management* son abordados como sinónimos (Smith et al., 2007).

Actualmente, las guías médicas internacionales para el diagnóstico y el manejo del asma enfatizan la importancia de la educación en el tratamiento de esta afección respiratoria (Lehrer, Feldman, Giardino, Song & Schmalting, 2002; NHLBI, 2007). Asimismo, estas intervenciones han demostrado ser costo-efectivas (Taitel, Kotses, Bernstein, Bernstein & Creer, 1995 citado en Lehrer et al., 2002). Sin embargo, la evaluación de las intervenciones educativas ha presentado dificultades por la alta variabilidad entre los estudios y el reporte insuficiente del tipo de educación brindado (Lehrer et al., 2002; Smith et al., 2007).

A pesar de la heterogeneidad mencionada, a partir de una revisión de los trabajos científicos en el tema (Fasciglione & Castañeras 2010) se han detectado un conjunto de contenidos comunes a la mayoría de las intervenciones educativas:

- 1) Información general sobre el asma bronquial.
- 2) Información sobre los diversos tratamientos para el asma.
- 3) Uso correcto de inhaladores, cámaras espaciadoras y nebulizadores.
- 4) Conocimiento de los desencadenantes de los síntomas/crisis en cada sujeto y de las medidas de control de los factores de riesgo.
- 5) Entrenamiento en el uso correcto del *peak flow* (Medidor de Flujo Espiratorio Pico).
- 6) Elaboración de un Plan de automanejo individualizado y por escrito (basado en los síntomas y/o en el Flujo Espiratorio Pico).
- 7) Entrenamiento en la identificación precoz de los síntomas / crisis y del momento apropiado para buscar ayuda médica.

Otros contenidos menos frecuentes, pero presentes en algunas intervenciones educativas fueron las técnicas de respiración, el entrenamiento para conservar la calma y evitar el pánico,

intervenciones dirigidas a normalizar las actividades físicas y sociales, y el entrenamiento para la comunicación efectiva con médicos y personal de salud en general (Fasciglione & Castañeiras, 2010). En concordancia con lo ya señalado, en este punto se advierte el solapamiento de las intervenciones educativas con otros tipos de abordajes.

Finalmente, y según dos exhaustivas revisiones no todos los estudios sobre este tipo de intervenciones son ensayos clínicos aleatorizados, por lo cual no cumplen con la rigurosidad metodológica necesaria para probar su eficacia. Sin embargo y a partir de los datos obtenidos hasta el momento se concluye que existe alguna evidencia de que las intervenciones educativas mejoran el estatus clínico y la calidad de vida de los adultos con asma (Devine, 1998; Smith et al., 2007). En esta misma dirección dos trabajos recientes (Tousman, Zeitz, Taylor & Bristol, 2007; Tousman, Zeitz & Taylor, 2010) obtuvieron datos estadísticamente significativos sobre la mejoría de la calidad de vida, el estilo de vida saludable, y los niveles de depresión y autoeficacia, en pacientes que participaron de un programa de automanejo para el asma. A pesar de los estimulantes resultados de estos dos últimos trabajos debe considerarse que no han incluido grupo control, por lo cual se señala junto a Devine (1998) y Smith y colaboradores (2007), que serán necesarias futuras investigaciones para estar en condiciones de realizar valoraciones con un mayor sustento empírico sobre el impacto de este tipo de intervenciones.

#### Intervenciones basadas en técnicas de respiración, relajación y biofeedback

Dentro de estas intervenciones han sido incluidas diversas técnicas: entrenamiento en relajación muscular, biofeedback, terapia autogénica, meditación trascendental, yoga e hipnosis. Estos abordajes, a diferencia de los demás, están dirigidos a operar cambios directos sobre la patofisiología del asma (Lehrer, 2002), y son las intervenciones más controvertidas.

Existe una amplia producción sobre este tipo de intervenciones, principalmente sobre técnicas de relajación y biofeedback, pero se han hallado resultados contradictorios. En relación a las técnicas de respiración por medios basados en prácticas como el yoga, las investigaciones son escasas y tampoco arriban a evidencias claras sobre el impacto positivo sobre la función pulmonar (Lehrer, 2002).

Sólo hay algunas evidencias que sugieren que la relajación muscular podría justificar futuras investigaciones para mejorar la función pulmonar en los pacientes con asma. En contraposición, no hay evidencias claras para esta afección respecto al entrenamiento en biofeedback, la terapia autogénica, la meditación trascendental y la hipnosis (Huntley, White & Ernst, 2002).

#### Intervenciones Cognitivo-Conductuales

En contraste con los abordajes educativos y de automanejo, hay una notable escasez de intervenciones centradas en las creencias, comportamientos y percepciones (Lehrer et al., 2002). Tal como señalan Lehrer y colaboradores (2002) faltan estudios sobre intervenciones centradas en las variables cognitivo-comportamentales disfuncionales involucradas en el asma bronquial y su tratamiento.

A partir de la revisión realizada se halló sólo un estudio controlado con aleatorización de los pacientes a las condiciones experimentales. Este trabajo empírico comparó una intervención de terapia cognitivo conductual (TCC) con una intervención de automanejo del asma bronquial. Si bien en ambos grupos se reportaron mejorías en la evaluación post intervención, se observó un cambio positivo marcadamente significativo en el grupo que había recibido TCC (Grover, D'Souza, Thennarasu & Kumaraiah, 2007).

Asimismo se hallaron dos estudios basados en TCC para pacientes asmáticos con comorbilidad con trastornos de pánico (Lehrer et al., 2008; Ross, Davis & Macdonald, 2005). Ambos informaron un descenso significativo de los síntomas de pánico y de los síntomas de asma, y una mejoría en la calidad de vida de los pacientes.

Tal como se observa, existe un activo campo de estudio dirigido a evaluar la eficacia de diversas intervenciones psicosociales complementarias al tratamiento médico del asma bronquial. Si bien cada investigación evalúa diferentes variables como parámetro de la eficacia, todos los estudios revisados utilizan algún tipo de medida objetiva (espirometrías, mediciones de flujo pico) y/o subjetiva (reporte de los síntomas de asma en un periodo de tiempo determinado) de la función respiratoria, y gran parte de ellos también incluyen una evaluación de la calidad de vida de los pacientes y de variables psicológicas, principalmente ansiedad, depresión y autoeficacia. Esta heterogeneidad en los parámetros de eficacia de los abordajes psicosociales que se observan en las variables evaluadas –y en los instrumentos utilizados para su cuantificación- así como la falta de rigor metodológico de gran parte de estas intervenciones, dificulta la obtención de resultados válidos y concluyentes. Es necesario realizar más investigaciones, con una mayor cantidad de pacientes y mejores diseños para arribar a conclusiones acerca del rol de las intervenciones psicosociales en el abordaje integral del asma bronquial (Yorke, Fleming & Shuldham, 2007).

En este sentido también es relevante destacar la acotada producción científica sobre el tema en Iberoamérica, lo cual se advierte a partir de los limitados resultados de la búsqueda en bases de datos de la región como LILACS o Scielo (Ver Registro de búsqueda. Anexo 2). En Argentina no se reportan estudios controlados que evalúen la eficacia de estos abordajes.

Por este motivo, y atendiendo a las altas tasas de prevalencia e incidencia de esta afección respiratoria, tanto como al deterioro que provoca en la calidad de vida de los pacientes, consideramos que el diseño de programas de intervención psicosocial específicos para pacientes con asma, así como su validación empírica en nuestro medio, se convierte en una prioridad asistencial en la región.

### References

- Astin, J.A., Beckner, W., Soeken, K., Hochberg, M.C. & Berman, B. (2002). Psychological interventions for rheumatoid arthritis: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Arthritis & Rheumatism*, 47(3), 291-302.
- Belar, C.D., McIntyre, T.M. & Matarazzo, J.D. (2003). Health Psychology. En I.B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology* (pp. 451-464). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Black, J., Allison, T., Williams, D., Rummans, T. & Gau, G. (1998). Psychosocial Effect of Intervention for Psychological Distress on Rehospitalization Rates in Cardiac Rehabilitation Patients. *Psychosomatics*, 39(2), 134-143.
- Cruess, S., Antoni, M., Cruess, D., Fletcher, M.A. Ironson, G., Kumar, M., Lutgendorf, S., Hayes, A., Klimas, N. & Schneiderman, N. (2000). Reductions in herpes simplex virus type 2 antibody titers after cognitive behavioral stress management and relationships with neuroendocrine function, relaxation skills, and social support in hiv-positive men. *Psychosomatic Medicine* 62, 828-837.
- Delamater, A.M., Jacobson, A.M., Anderson, B., Cox, D., Fisher, L., Lustman, P., Rubin, R. & Wyszocki, T. (2001). Psychosocial Therapies in Diabetes. *Diabetes Care*, 24(7), 1286-1292.
- Devine, E.C. (1998). Meta-analysis of the effects of psychoeducational care in adults with asthma. *Research in Nursing & Health* 19(5), 367-376. NOTA: de este trabajo solamente se ha conocido el resumen; sin acceso al texto completo.
- Fasciglione, M.P. & Castañeiras, C.E. (2010). El componente educativo en el abordaje integral del asma bronquial. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, 36 (2), 252-259.
- Fawzy, F.I., Fawzy, N.W., Hyun, C.S., Elashoff, T.R., Guthrie, D. Fahey, J.L. & Morn, D.L.. (1993). Malignant melanoma: Effects of an early structured psychiatric intervention coping and affective state on recurrence and survival 6 years after. *Archives of General Psychiatry*, 50, 681-689.

- Glasscoe, C.A. & Quittner, A.L. (2008). Intervenciones psicológicas para las fibrosis quística. *Cochrane Database Syst Rev*, 16(3). Recuperado el 2 de junio de 2009 de <http://www.biblioteca-cochrane.com/pdf/CD003148.pdf>
- Global Strategy for Asthma Management and Prevention, Global Initiative for Asthma (GINA) 2008. Recuperado el 5 de julio de 2010 de <http://www.ginasthma.org>.
- Gomez, M. (2006). Epidemiología del asma en Argentina. *Archivos de Alergia e Inmunología Clínica*, 37(2), 63-70.
- Grover, N., D'Souza, G., Thennarasu, K. & Kumaraiah, V. (2007). Randomized controlled study of CBT in bronchial asthma. *Lung India*, 24(2), 45-50. Recuperado el 15 de julio de 2010 de <http://www.lungindia.com>
- Huntley, A., White, A.R. & Ernst, E. (2002). Relaxation therapies for asthma: a systematic review. *Thorax* 57, 127-131. Recuperado el 15 de julio de 2010 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1746244/pdf/v057p00127.pdf>
- Kaupp, J.W., Rapoport-Hubschman, N.R. & Spiegel, D. (2006). Tratamientos psicosociales. En J.L. Levenson, *Tratado de Medicina Psicosomática* (pp. 947-981). Barcelona: Ars Médica.
- Lehrer, P., Feldman, J., Giardino, N., Song, H. & Schmalings, K. (2002). Psychological aspects of asthma. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 691-711.
- Lehrer, P., Karavidas, M.K., Lu, S., Feldman, J., Kranitz, L., Abraham, S., Sanderson, W. & Reynolds, R. (2008). Psychological treatment of comorbid asthma and panic disorder: A pilot study. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(5), 671-683.
- Lustman, P.J., Griffith, L.S., Freedland, K.E., Kissel, S.S. & Clouse, R.E. (1998). Cognitive Behavior Therapy for Depression in Type 2 Diabetes Mellitus. A Randomized, Controlled Trial. *Ann Intern Med*, 129(8), 613-621.
- Matarazzo, J. (1980). Behavioral health and behavioral medicine: Frontiers for a new health psychology. *American Psychologist*, 35(9), 807-817.
- Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación Argentina. Dirección de Estadísticas e Información de Salud (2007). *Estadísticas vitales. Información Básica-2006*. (Serie 5. Nro.50). Buenos Aires: Autor.
- National Heart, Lung, and Blood Institute. National Asthma Education and Prevention Program (2007). *Expert Panel Report 3: Guidelines for the diagnosis and management of asthma*. Bethesda, United States: Autor. Recuperado el 3 de febrero de 2008 de <http://www.nhlbi.nih.gov/guidelines/asthma/>
- Ross, C.J., Davis, T.M. & MacDonald, G.F. (2005). Cognitive-behavioural treatment combined with asthma education for adults with asthma and coexisting panic disorder. *Clinical Nursing Research*, 14(2), 131-157.
- Smith, J.R., Mugford, M., Holland, R., Noble, M.J. & Harrison B.D.W. (2007). Psycho-Educational interventions for adults with severe or difficult asthma: A systematic review. *Journal of Asthma*, 44, 219-241.
- Spiegel, D., Boom, J.R., Kraemer, H.C. & Gottheil, E. (1989). Effects of psychosocial treatment on survival of patients with metastatic breast cancer. *The Lancet*, 888-892.
- Tousman, S., Zeitz, H., Taylor, L.D. & Bristol, C. (2007). Development, implementation and evaluation of a new adult asthma self-management program. *Journal of Community Health Nursing*, 24(4), 237-251.
- Tousman, S., Zeitz, H. & Taylor, L.D. (2010). A pilot study assessing the impact of a learner-centered adult asthma self-management program on psychological outcomes. *Clinical Nursing Research* 19(1), 71-88.
- Vázquez, M.I. & Buceta J.M. (1996). *Tratamiento Psicológico del Asma Bronquial*. Madrid: Pirámide.
- World Health Organization (2004). *Practical Approach to Lung Health. Respiratory Care in Primary Care Services- a survey in 9 countries*. Geneva: autor.
- Yorke, J., Fleming, S.L. & Shuldham, C.M. (2007). Psychological interventions for adults with asthma: A systematic review. *Respiratory Medicine* 101(1), 1-14.



## EL APEGO EN LA ADOLESCENCIA

Valeria S. Martínez Festorazzi\*

Beca Doctoral Tipo I - CONICET  
Facultad de Psicología - UNMDP  
Director: Dra. Claudia Castañeiras

### Resumen

La adolescencia es una etapa de transición en la cual se producen importantes cambios psicológicos, físicos, sociales y emocionales, y adquieren un lugar central los procesos de afianzamiento personal y de un proyecto de vida en una evolución de creciente autonomía en relación a los vínculos parentales. En esta etapa el apego viene a ocupar un lugar fundamental en las relaciones afectivas, se amplían notablemente las posibilidades relacionales y al mismo tiempo hay un cambio en la jerarquía de las figuras de apego. Sin embargo, a pesar de la importancia otorgada al apego en esta etapa del desarrollo, se encuentran escasas investigaciones e instrumentos que evalúen las características del apego en adolescentes. El presente trabajo forma parte de la búsqueda bibliográfica realizada en el marco de la beca doctoral en proceso destinada a estudiar la influencia que los modelos de relación parental tienen sobre el autoconcepto y los recursos personales y vinculares en una muestra de adolescentes escolarizados de la ciudad de Mar del Plata.

Palabras Clave: psicología – mejoramiento curricular – competencias – actividades reservadas al título.

### Introducción

Si bien las relaciones afectivas son sumamente importantes en distintas etapas de la vida, sin duda las relaciones parentales adquieren un lugar fundante y constitutivo en la vida infantil para el intercambio con los otros. Mientras que en la adolescencia, las relaciones tienden a ampliarse y diversificarse al extender el alcance de las mismas más allá de su núcleo familiar al grupo de pares e incorporando vínculos de naturaleza romántica. Específicamente en la generación y mantenimiento de las relaciones afectivas hay variables que influyen y modulan los vínculos afectivos, y una de ellas es el apego (Penagos, Rodríguez, Carrillo & Castro, 2006). El concepto de Apego fue acuñado por John Bowlby (1988,1995) quién lo definió como la tendencia natural en los seres humanos a establecer relaciones íntimas y estables con otros significativos desde los primeros años de vida, dando lugar a diferentes modalidades en el intento del niño por obtener y/o mantener la proximidad con una figura significativa (Bowlby, op.cit.; Melis, Davila, Ormeño, Vera, Greppi & Gloper, 2001), a la vez que adquiere progresivamente mayores niveles de autonomía y diferenciación. Se han identificado tres categorías principales en el estudio del apego: apego seguro, evitativo y ambivalente (Ainsworth, Blechar, Waters & Wall, 1978). Cada estilo de apego posee sus características propias: el *apego seguro* se destaca por niveles altos de confianza y cercanía y patrones adecuados de comunicación, el *apego evitativo* se

---

\* Correo electrónico: [valefesto@yahoo.com.ar](mailto:valefesto@yahoo.com.ar)



distingue por baja confianza, patrones inadecuados de comunicación y bajos deseos de cercanía y proximidad y por último, el *apego ambivalente* se caracteriza por bajos niveles de confianza en el establecimiento de relaciones afectivas, deseo de mantener proximidad con estas, todo esto acompañado de temor e inseguridad para establecer y mantener relaciones (Penágos & cols, 2006).

Desde la perspectiva del apego, la adolescencia es un período transicional en dónde se intenta establecer una mayor independencia de los cuidadores primarios con el fin de adquirir mayores niveles de autonomía y diferenciación, presentándose así ciertos cambios en la jerarquía de las figuras de apego que desplazan el lugar central otorgado a los padres y comienzan a encontrar en el grupo de pares y/o pareja las fuentes principales de apego. Aun así los padres no dejan de ser importantes en el desarrollo del adolescente, lo que ocurre es que durante esta etapa se producen modificaciones de las relaciones interpersonales, y se incrementa la interacción y el intercambio con los pares. Los adolescentes buscarán contar con la confianza y apoyo parental, ya que a pesar de que intentarán ser más autónomos con respecto a ellos, los padres seguirán siendo su base segura, lo cual se evidenciará en situaciones de estrés, enfermedad o situaciones extraordinarias de necesidad. Otra característica a destacar es que el apego adquiere un carácter bidireccional y recíproco; los adolescentes dejan de ser sólo figuras que reciben cuidados y protección de otros, para convertirse ellos mismos en dadores de cuidado y protección, lo que lleva a la consolidación gradual de relaciones de simetría con los pares y en las relaciones románticas. Diversos estudios ponen en evidencia que en la adolescencia el grupo de pares y las relaciones románticas adquieren un rol fundamental como fuentes de apoyo, contención y de socialización (Ainsworth, 1989; Allen & Land, 1999; Bowlby, *op.cit.*; Carreras, Brizzio & Mele, 2008; Engels, Finkenauer, Meeus & Dekovic, 2001; Overbeek & Vollebergh, 2003; Penágos & cols, 2006; Tapia, Florentino & Correche, 2003;). De hecho, el estilo de apego que los adolescentes han experimentado en el vínculo con sus padres repercute positivamente o negativamente en las relaciones posteriores que establezcan con sus pares y/o parejas. Los adolescentes que han desarrollado un vínculo seguro con sus padres, caracterizado por la confianza, la comunicación y el fomento de la autonomía, serán más competentes para establecer relaciones estrechas con sus compañeros y mostrarán un mayor apego hacía el grupo de pares en general. Mientras que los que hayan desarrollado un estilo de apego inseguro con sus progenitores, en el que haya predominado la falta de responsividad y afecto, tenderán a ser menos habilidosos y más inseguros para vincularse en las diferentes relaciones. Esto demuestra lo fundamental del vínculo emocional con los padres como fuente de seguridad y confianza para los adolescentes y sus posibilidades de desarrollar la competencia social que les permita establecer relaciones estrechas con sus pares y potenciales relaciones románticas, ya que en estas relaciones primarias se aprenden patrones y habilidades sociales que posteriormente se generalizarán a otros contextos relacionales. Para explicar cómo es posible que las relaciones con los progenitores repercutan en las relaciones posteriores, Bowlby hizo referencia al concepto de “modelo representacional”, definido como aquellas representaciones mentales que se van formando en el niño por las experiencias de interacción con sus padres, y que configuran así una imagen de sí mismo, de los demás y de las relaciones. Dicho modelo contiene las percepciones y expectativas acerca de qué esperar de los demás y de una relación. Las representaciones que en los adolescentes se han formado sobre las relaciones con sus padres en las primeras etapas de la vida, efectivamente tienen cierta estabilidad, es decir, que hay elementos que se transfieren en la medida en que el joven establece relaciones cercanas con otras figuras (Bowlby, 1979; Bretherton & Munholland, 1999; Engels & cols., 2001; Hare, Miga & Allen, 2009; Penágos & cols, 2006; Sánchez Queija & Oliva, 2003).

En particular, en el estudio del apego en relaciones románticas en los adolescentes, los datos dan cuenta de que altos niveles de seguridad en el apego se relacionan de manera significativa con características de cuidado y satisfacción global en la pareja (Penágos & cols, 2006). Otras investigaciones se han centrado en el tipo de vinculación marital que el niño ha observado en su infancia, y en cómo pudo influir negativa o positivamente en el establecimiento de relaciones románticas posteriormente en su adolescencia, evidenciando que el apego inseguro/seguro puede afectar la replicación o no de los comportamientos agresivos. Esto nos permite observar la función moduladora que cumple el tipo de apego considerándose el apego seguro como un factor protector que evitaría la transmisión intergeneracional de la violencia. Estos aportes están en consonancia con diversos estudios en donde se ha estudiado el apego tanto como factor protector como de riesgo, dependiendo del estilo de apego y de las circunstancias situacionales en las que se encuentre un sujeto. Los patrones vinculares tienen la capacidad de mediatizar el efecto traumático de las experiencias, amortiguándolo o potenciándolo (Di Bartolo, 2003; Hare & cols, 2009; Pardo, Pineda, Carillo & Castro, 2006).

En relación a la construcción de la identidad, una de las tareas más relevantes para los adolescentes, el apego ha sido estudiado junto al autoconcepto aportando evidencia empírica sobre la influencia del tipo de apego infantil sobre el desarrollo del autoconcepto adolescente. Se ha observado que las personas con apego seguro y evitativo poseen una mirada más positiva de sí mismos que las personas con apego ansioso-ambivalente (Penágos & cols, 2006). El concepto que tienen acerca de sí mismas las personas con apego seguro es un reflejo de sus experiencias de apego positivas (Mikulincer, 1995). Algunos autores han obtenido evidencia empírica de una influencia positiva y significativa del apego sobre el autoconcepto, básicamente el apego materno que constituye el componente más determinante en la explicación del autoconcepto, seguido del apego con pares y el apego paterno. Entre más seguridad percibe el joven en el vínculo de apego con las figuras cercanas, más probablemente desarrollará un modelo positivo tanto de sí mismo como de sus relaciones. El establecimiento de un apego seguro durante los años de la infancia, le permitiría al niño verse como alguien valioso, digno de afecto y que puede ejercer un rol positivo en las relaciones con otros en las etapas posteriores de la vida (Bowlby, *op. cit.*; Mc Cormick y Kenndy, 1994).

En cuanto a la evaluación del apego en adolescencia, actualmente las técnicas más usadas son las siguientes: el Parental Bonding Instrument- PBI (Parker, Tupling & Brown, 1979) mide la percepción que tiene el individuo sobre el vínculo parental en términos de cuidado y sobreprotección; el Inventario de Apego para Padres y Pares- IPPA- (Armsden & Greenberg, 1987), centrado en evaluar la percepción de la calidad de las relaciones con padres y pares en la adolescencia a partir de tres escalas (padre, madre y pares) y el Cuestionario de Apego en la Adolescencia – AAQ- (West, Rose, Spreng, Sheldon-Kelly & Adam, 1998) que mide las características del apego en la adolescencia. Todos estos instrumentos han sido desarrollados por autores que han liderado la investigación de apego principalmente en Estados Unidos y Europa. Aun así en la literatura se observa claramente la escasez de estudios y de medidas de autoinforme que permitan estudiar el apego en esta etapa (Vivona, 2000; Pardo & cols., 2006).

Definitivamente, el estudio del apego en la adolescencia es un tema fundamental de investigación si se atiende a las características de las transformaciones observadas en los patrones de relaciones afectivas y vinculares en esta etapa vital, y al impacto que produce para la evolución y el afianzamiento de la identidad personal.

## Conclusión

Se puede observar que la adolescencia es una etapa de transición en la cual se producen importantes cambios psicológicos, físicos, sociales y emocionales, y adquieren un lugar central los procesos de afianzamiento personal y de un proyecto de vida que evoluciona hacia el funcionamiento autónomo. En esta etapa el apego viene a ocupar un lugar fundamental en las relaciones afectivas, se amplían notablemente los vínculos y al mismo tiempo hay un cambio en la jerarquía de las figuras de apego. A pesar de la importancia otorgada al apego en esta etapa del desarrollo, se encuentran escasas investigaciones e instrumentos que evalúen esta variable en adolescentes. Resulta fundamental promover un mayor estudio de estas cuestiones y su influencia en la naturaleza y características de las relaciones afectivas en población adolescente, con el fin de realizar intervenciones que favorezcan un desarrollo vincular saludable en esta etapa vital y a la vez reduzcan la probabilidad de establecer y mantener relaciones disfuncionales en el tiempo.

## Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M., Blechar, M, Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situations*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44,709-716.
- Allen, J & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. En Cassidy, K. & Shaver, P.R. (Eds.). *Handbook of Attachment* (pp. 319-334). New York, USA: Guilford Press.
- Armsden, G. & Greenberg, M. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. New York: Routledge.
- Bowlby, J. (1988). Development psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 145, 1-10.
- Bowlby, J. (1995). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bretherton, I., & Munholland, K. (1999). Internal Working Models in Attachment Relationships: A construct Revisited. En Cassidy, K. & Shaver, P. R., (Eds.). *Handbook of Attachment* (pp. 89-111). New York, USA: Guilford Press.
- Carreras, M. A, Brizzio A. & Mele, S. (2008). Evaluación de los estilos de apego románticos y no románticos. Un estudio comparativo entre adolescentes argentinos y españoles. *RIDEP* 25, 107-124.
- Di Bártolo, I. (2003). *El estudio de la resiliencia en poblaciones de riesgo*. En Memorias de las X Jornadas de Investigación. Agosto, Buenos Aires.
- Engels, R., Finkenauer, C., Meeus W. & Dekovic, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: the associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 4428-439.
- Hare, A., Miga, E. & Allen, J. (2009). Intergeneracional transmisión of aggression in romantic relationships: the moderating role of attachment security. *Journanl of Family Psychology*, 23, 808-818.
- Mc Cormick, C. & Kennedy, J. (1994). Parent Child attachment working models and self esteem in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 23, 1-17.
- Melis, F., Davila, M., Ormeño V., Vera V., Greppi C. & Gloper S. (2001). Estandarización del P.B.I. (Parental Bonding Instrument), versión adaptada a la población entre 16 y 64 años del Gran Santiago. *Revista Chilena Neuro-psiquiatria*, 39, 132- 139.
- Mikulincer, M. (1995). Attachment style and the mental representation of the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1203-1215.
- Overbeeck, G., Vollebergh, W., Engels R & Meeus, W. (2003). Parental attachment and romantic relationships: associations with emotional disturbance during late adolescence. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 28-39.
- Pardo, M., Pineda, S., Carillo S. & Castro, J. (2006). Análisis psicométrico del inventario de Apego con padres y pares en una muestra de adolescentes colombianos. *Revista Interamericana de Psicología*, 40, 289-302.
- Parker, G., Tupling, H. & Brown, L. (1979). A parental bonding instrument. *Brittish Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Penagos, A., Rodríguez M., Carrillo, S. & Castro J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Univ. Psychol.*, 5, 21-36.

- Sánchez Queija I. & Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18, 71-86.
- Tapia, M., Florentino M. & Correche M. (2003). Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes y relación con el autoconcepto. *Fundamentos en Humanidades*, 4, 163-172.
- Vivona, M. (2000). Parent Attachment styles of late adolescents qualities of attachment relationship and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 316-329.
- West, M., Rose, M., Spreng, S., Sheldon-Kelly, A. & Adam, K. (1998). Adolescent attachment questionnaire: a brief assessment of attachment in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 661-673.

## COMPETENCIAS AUTOPERCIBIDAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DEL CICLO PROFESIONAL EN UNMDP

Gustavo Adrián Manzo\*

Directora: Lic. Di Doménico, María Cristina

Beca Categoría Estudiante Avanzado

Grupo de Investigación: Historia, enseñanza y profesionalización de la Psicología en el Cono Sur.

Facultad de Psicología - UNMDP

### Resumen

Se presentan los resultados de un estudio sobre formación de grado en Psicología llevado a cabo en la UNMDP. El objetivo general fue indagar la autopercepción que los estudiantes de ciclo avanzado tienen respecto a las competencias adquiridas en el transcurso de su formación de grado, y compararlas con las requeridas para el ejercicio profesional efectivo. La hipótesis que guió este trabajo señala que los estudiantes autoperceben como altas las competencias referidas al área clínico-asistencial en detrimento a otros ámbitos de aplicación profesional. La evaluación y acreditación de carreras universitarias en Argentina, como procedimiento de aseguramiento de la calidad, se oficializa en el año 1995 con la promulgación de la LES, la cual proyecta la regulación de la formación en psicología. Si bien la mayoría de los diseños curriculares en el país a la fecha no responden a modelos competenciales, los documentos que son la base de los procedimientos de evaluación de los programas, las definen relacionando las mismas con las actividades reservadas al título. Para la investigación realizada se diseñó y administró un instrumento a una muestra de estudiantes (no probabilística, intencional) cursantes del ciclo de formación profesional (N=125). Se codificaron las respuestas y se ingresaron los datos en una matriz compatible con el software SPSS 13.0. Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis inicial.

Palabras Clave: psicología – mejoramiento curricular – competencias – actividades reservadas al título.

### Introducción

Con el tema de la “calidad” incorporado definitivamente en la agenda de la Educación Superior durante la década del '90, los ámbitos formativos de psicólogos comenzaron a debatir cuáles serían los parámetros que enmarcarían su quehacer. Aunque no se cuenta con una definición incontrovertible de lo que es la calidad, puede entenderse como la coherencia entre las acciones que una institución educativa despliega en todos sus niveles y funciones, y la misión y visión que esa institución se ha fijado de acuerdo a sus propias expectativas y a las necesidades que requiere la comunidad. En este contexto, la calidad quedó ligada a la formulación de estándares preestablecidos a través de los cuales se efectúan sistemas de evaluación centralizados, generalmente por parte de entidades gubernamentales. La acreditación de carreras universitarias en Argentina, como procedimiento de aseguramiento de la calidad, se oficializa con la

---

\* Correo electrónico: [gustavomanzo@yahoo.com.ar](mailto:gustavomanzo@yahoo.com.ar)

promulgación de la Ley de Educación Superior Nro.24521 en el año 1995 y se proyecta sobre la formación en psicología (Di Doménico & Piacente, 2003). Las directrices para estos procedimientos han sido pautadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 1997), poniendo énfasis en que los programas deben contrastarse contra sí mismos, hecho que alienta la realización de estudios locales, o propios a una institución, para avanzar en el tema del mejoramiento formativo. La evaluación, principalmente, apunta a estimar la formación alcanzada por aquellas personas que concluyen los estudios y la capacidad de la institución para planificar e implementar los cambios requeridos para mejorar la formación. El presente proyecto apunta al primero de los aspectos antes mencionados, ya que trata de indagar cómo los estudiantes que están próximos a recibirse perciben su propia capacitación. Se cuenta con escasa información sobre este tema; un estudio previo (Castro Solano, 2004) evidencia desajustes entre la formación obtenida y la inserción en el campo laboral en estudiantes capitalinos, remitiendo a la autopercepción de competencias bajas en casi todas las áreas en estudiantes del último año de la carrera.

Respecto a las competencias, se ha producido una difusión progresiva desde los años '90 a todos los ámbitos y niveles de la educación. El *National Center for Education Statistics (NCES)* define una competencia como "la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar una tarea específica". El concepto de competencia más generalizado y aceptado es el de "saber hacer en un contexto". El "saber hacer", lejos de entenderse como "hacer" a secas, requiere de conocimiento (teórico y práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño. Desde una perspectiva competencial de la formación universitaria, se destaca la idea de que para realizar con éxito una función determinada se requieren conocimientos, actitudes y habilidades, lo cual cuestiona ideas subyacentes a algunas creencias difundidas en este nivel educativo: la idea de que con una formación únicamente ocupada de conocimientos se puede lograr una práctica adecuada en un campo complejo, que las actitudes son impropias de la formación universitaria o que las habilidades tienen que ver más bien con aptitudes personales que con el aprendizaje.

Dentro del marco de los procesos evaluativos en la educación superior, la adopción de un enfoque de competencias podría entenderse desde el requerimiento institucional de lograr evaluaciones comparadas en los nuevos escenarios educativos (Coll, 2007). De hecho, el análisis de los documentos oficializados a la fecha (AUAPsi-UVAPsi, 2008) muestran el énfasis en el logro, a partir de exigencias curriculares, de distintas habilidades y actitudes referidas al desempeño profesional.

Se considera que el conocimiento previo de la tradición académica de la región opera como ordenador de criterios y de perspectivas. A tal efecto, y para detectar la primacía, a nivel nacional y regional, de una formación clinicista y orientada al asistencialismo, se revisó bibliografía que aportó a la interpretación de los datos que obtenidos (Cortada de Cohan, 1992; Di Doménico & Vilanova, 2000; Klappenbach, 1999; Piacente, 1998; Psicólogos del Mercosur, Actas 1998 y 2000; Rossi, 2001; Toro & Villegas, 2001, 2003; Vilanova, 1993, 1994, 2003; Vilanova & Di Doménico, 1999). Asimismo, se cuenta con documentos propios al nivel local (Di Doménico, 2007; Di Doménico, *et. al.*, 2007; Di Doménico; *et. al.*, 2008; Ostrovsky & Di Doménico, 2007; Moya, 2009).

#### Objetivo general

- Proveer información, a partir de datos empíricos, útil para los procesos de mejoramiento curricular, en el marco actual de la Psicología como carrera incluida en el artículo 43 de la LES.



### Objetivos específicos

- 1- Indagar la percepción que los estudiantes de ciclo avanzado de psicología tienen respecto a las competencias adquiridas en el transcurso de su formación de grado.
- 2- Comparar las competencias autopercebidas como adquiridas con las requeridas para el ejercicio profesional efectivo (incumbencias o actividades reservadas al título).

### Hipótesis de trabajo

- Los estudiantes autoperceben como altas las competencias adquiridas referidas a la capacitación en el área clínico-asistencial y autoperceben como bajas las referidas a otros ámbitos de aplicación profesional en Psicología.

### Metodología

Se trata de un estudio que se inició como descriptivo y pretende incluir elementos explicativos. En el mismo se utilizaron técnicas de cuestionario diseñados a los efectos del presente estudio, tomando como base indicadores validados en un estudio previo relacionados con el tema (Castro Solano, 2004) y en la información aportada en los documentos presentados al MECyT referidos a las actividades reservadas al título. El cuestionario se diseñó en formato Likert, autoadministrado y en soporte papel. El instrumento contuvo las distintas dimensiones conformadas por distintos ítems que especifican cuáles son las competencias que se le requieren al graduado. Al estar las mismas acordadas a nivel nacional, y al ser obtenidos estos consensos en el trabajo previo con profesores de todo el país, se salvó en el presente estudio el paso de validación por jueces expertos. Se realizó un pre-test, donde participaron 10 sujetos a quienes se les administró el instrumento, este trabajo permitió establecer el nivel de comprensión de los reactivos. En la toma final, los estudiantes respondieron a los cuestionarios de manera independiente, anónima y consentida. El grupo objetivo estuvo conformado por estudiantes que cursan asignaturas finales de la carrera de Psicología de la UNMdP (N= 125). El análisis cuantitativo de los datos implicó, principalmente, la aplicación de medidas de tendencia central y de valores porcentuales. Un análisis cualitativo que amplió la interpretación del dato numérico se estimó a partir de resultados investigativos previos y, en general, desde los estudios existentes sobre la historia y desarrollo de la Psicología en el país y a nivel local (ya citados en el punto "Introducción") Los datos fueron procesados, gestionados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS-13.

### Resultados

Con la intención de hacer una presentación clara y sistemática de los resultados obtenidos, este apartado se organizó en función de la hipótesis que guía el estudio realizado y de las diferencias estadísticamente significativas halladas. La misma plantea que "Los estudiantes autoperceben como altas las competencias adquiridas referidas a la capacitación en el área clínico-asistencial y autoperceben como bajas las referidas a otros ámbitos de aplicación profesional en Psicología".

Tabla 1.

*Autopercepción de Competencias por Ámbitos (Estadísticos descriptivos para la muestra general)*

Ámbito	Media	DE
Clínico	58,68	11,63
Educacional	44,06	15,45
Social - Comunitaria	18,20	4,11
Jurídico	25,61	6,98
Laboral	30,23	10,54
Investigación	52,16	11,34
Evaluación	22,13	4,36
Emergentes	18,88	5,59
Sanitario	14,96	4,09

Los ámbitos remiten a los enunciados en el documento de AUAPSI-UVAPSI oficializado por el Ministerio de Educación en 2009. En el *cuadro 1* se advierte una mayor autopercepción de competencias adquiridas en el ámbito clínico, lo que daría lugar a la confirmación parcial de la hipótesis, ya que también se advierte un realzado valor del área investigativa en segundo lugar y del área educacional en tercer lugar. En contraposición, el ámbito sanitario, el ámbito social-comunitario y el ámbito de áreas emergentes, se autoperceben como los más deficitarios en lo que hace a la adquisición de competencias en la formación de grado (*ver figura 1*).

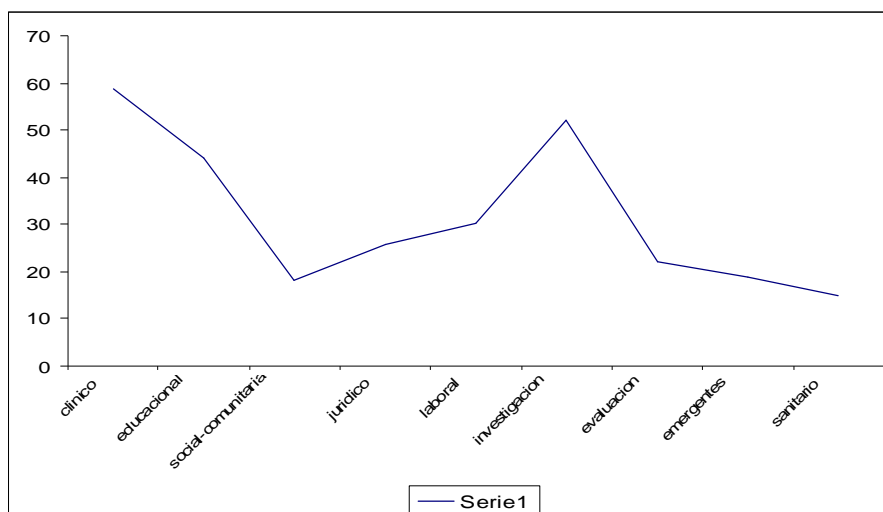


Figura 1. *Autopercepción por Ámbitos (valores medios)*

Se observa que los resultados generales obtenidos (Tabla 1) presentan desviaciones que ameritan un análisis más detallado en las respuestas a los diferentes reactivos. Los mayores valores de las medias presentan valores de dispersión más altos. Los niveles de dispersión son mayores en el área educacional, clínica, investigación y laboral organizacional, que serán los presentados a continuación.

Para este examen se recurrirá al análisis de valores porcentuales, debido a que la cantidad de reactivos para cada ítem analizado son diferentes. Esta disimilitud responde al hecho de que los reactivos fueron seleccionados a partir de las competencias expresadas en los documentos elaborados por los expertos para ser elevados al MECyT (según ha sido explicitado en la introducción). Con el fin de ilustrar la dispersión de las respuestas, a continuación se presentan las tendencias en la totalidad de los reactivos que refieren a las áreas mencionadas. Se establecieron para ello 3 tendencias derivadas de las 5 categorías originales de respuesta, en donde 1 - 2 equivalen a nada y poco competente, el 3 indica respuesta neutra y 4 - 5 corresponden a medianamente y totalmente competente.

Tabla 2.

*Autopercepción Competencias Cognitivas Área Educacional (Valores porcentuales para la muestra general)*

Competencias Cognitivas Área Educacional	Nada y Poco Competente	No sé si soy competente	Medianamente y Totalmente competente
Respecto a la fundamentación teórica del modelo sistémico en psicología educacional, me considero	74,4%	9,6%	16,0%
Respecto a la fundamentación teórica del modelo constructivista en psicología educacional, me considero	58,1%	8,9%	33,1%
Respecto a la fundamentación teórica del modelo psicodinámico en psicología educacional, me considero	61,0%	15,4%	23,6%
En referencia al reconocimiento de las limitaciones de los distintos modelos teóricos en psicología educacional, me considero	61,3%	12,1%	26,6%
En relación a las diversas modalidades de evaluación e intervención en psicología educacional, me considero	65,9%	13,0%	21,1%

En la *Tabla 2* se advierte el valor mayor en la autopercepción del modelo teórico constructivista y el menor valor para el modelo sistémico dentro del área de psicología educacional.

En la *tabla 3* puede observarse que los reactivos correspondientes a las intervenciones en los niveles institucionales son los que se autoperciben como los más deficitarios (en educación especial, con grupos a nivel educacional y en la orientación a docentes y directivos de escuelas). Los ítems relacionados a la evaluación y diagnóstico son los que se autoperciben como los más elevados (33,6% y 36,0% mediana y totalmente capacitado respectivamente). Aunque cabe destacar que para la aplicación de baterías de tests psicoeducacionales hay un 63,7% de la población que se considera entre nada y poco competente.

Tabla 3.

*Autopercepción Competencias Instrumentales Área Educacional (Valores porcentuales para la muestra general)*

Competencias Instrumentales Área Educacional	Nada y Poco Competente	No sé si soy competente	Medianamente y Totalmente competente
Para diagnosticar problemas del lenguaje en niños y adultos, me considero	36,8%	27,2%	36,0%

Para realizar una evaluación del aprendizaje, me considero	50,4%	16,0%	33,6%
Para orientar psicoeducativamente a docentes y directivos de escuelas, me considero	69,6%	16,8%	13,6%
Para planificar y realizar una entrevista psicoeducativa, me considero	63,7%	14,5%	21,8%
Para administrar baterías de tests psicoeducacionales, me considero	63,7%	14,5%	21,8%
Para llevar a cabo tareas de orientación vocacional y ocupacional, me considero	63,7%	20,2%	16,1%
<i>Para intervenir psicopedagógicamente en educación especial, me considero</i>	77,4%	13,7%	8,9%

En la tabla 4 se advierte una alta autopercepción de competencias teóricas en el modelo clínico psicoanalítico, quedando el puntaje más bajo para las competencias teóricas en el modelo clínico sistémico. Si sumamos los porcentajes de la categoría no se si estoy capacitado a la categoría medianamente y totalmente capacitado, ninguno de los modelos clínicos evaluados (sistémico -24,8%-, fenomenológico -25,6%-, cognitivo -31,4%- e integrativo -51,7%-) superan el valor porcentual de la sola categoría medianamente y totalmente capacitado en el modelo psicoanalítico (61,5%). A pesar de los bajos valores en los distintos modelos tóricos, el 57,7% de la población se considera apto para reconocer las limitaciones de los modelos clínicos. Se observa una baja autopercepción de las teorías de la personalidad, sólo el 22,4% se considera capacitado. Para diagnosticar utilizando criterios internacionales el 59,2% se considera entre nada y poco capacitado.

Tabla 4.

*Autopercepción Competencias Cognitivas Área Clínica (Valores porcentuales para la muestra general)*

<i>Competencias Cognitivas Área Clínica</i>	<i>Nada y Poco Competente</i>	<i>No sé si soy competente</i>	<i>Medianamente y Totalmente competente</i>
Respecto al modelo clínico psicoanalítico, considero que estoy	8,1%	10,5%	81,5%
Respecto al modelo clínico fenomenológico existencial, considero que estoy	74,4%	12,0%	13,6%
Respecto al modelo clínico cognitivo, considero que estoy	68,5%	13,7%	17,7%
Respecto al modelo clínico sistémico, considero que estoy	75,2%	15,2%	9,6%
Respeto al modelo integrativo en psicología clínica, considero que estoy	48,4%	20,2%	31,5%
Para realizar diagnósticos clínicos según criterios internacionales (DSM-IV o CIE-10), me considero	59,2%	19,2%	21,6%
<i>En relación a las diferentes teorías o enfoques de la personalidad contemporáneos</i>			

(Eysenck, Millon, Big Five, Beutler, etc.), me considero 69,6% 8,0% 22,4%

Tabla 5.

*Autopercepción Competencias Instrumentales Área Clínica (Valores porcentuales para la muestra general)*

Competencias Instrumentales Área Clínica	Nada y Poco Competente	No sé si soy competente	Medianamente y Totalmente competente
Para conducir una entrevista clínica psicológica, me considero	12,8%	10,4%	76,8%
Para intervenir con distintos métodos clínicos de evaluación, diagnóstico y tratamiento, me considero	29,0%	16,1%	54,8%
Para realizar tratamiento clínicos a niños y adolescentes, me considero	46,4%	22,4%	31,2%
Para intervenir clínicamente con pacientes con trastorno severos de la personalidad, me considero	57,6%	27,2%	15,2%
Para llevar a cabo psicoterapias breves y/o focalizadas, me considero	56,0%	17,6%	26,4%
Para realizar intervenciones clínicas en familias y parejas, me considero	52,4%	23,4%	24,2%
Para llevar a cabo tareas de cuidados paliativos en pacientes terminales, me considero	72,0%	17,6%	10,4%

En la tabla 5 se advierte que el mayor valor porcentual corresponde a la capacidad de llevar a cabo una entrevista psicológica clínica (76,8%), cuestión que será tratada específicamente más adelante. En segundo lugar se ubica las competencias referidas a la intervención con diferentes métodos clínicos de evaluación, diagnóstico y tratamiento (54,8%). Como los aspectos más deficitarios se pueden observar las tareas de cuidados paliativos con pacientes terminales, las intervenciones con pacientes severos y la práctica de terapias breves y/o focalizadas. (72,0%, 57,6% y 56,0% entre nada y poco capacitado respectivamente).

Tabla 6.

*Autopercepción Competencias Cognitivas Área Investigación (Valores porcentuales para la muestra general)*

Competencias Cognitivas Área Investigación	Nada y Poco Competente	No sé si soy competente	Medianamente y Totalmente competente
Para reconocer que los contextos teóricos y socioculturales pueden sesgar la investigación e influir en la aplicabilidad de los resultados, me considero	12,8%	10,4%	76,8%
En relación al conocimiento de los			

códigos deontológicos referidos al tratamiento de participantes en una investigación, me considero	16,0%	14,4%	69,6%
En cuanto al conocimiento en metodología de la investigación cualitativa, me considero	35,2%	15,2%	49,6%
En referencia al conocimiento en metodología de la investigación cuantitativa, me considero	42,4%	14,4%	43,2%
En cuanto al conocimiento de las investigaciones empíricas en las diferentes áreas de la psicología, me considero	56,0%	24,0%	20,0%

En la tabla 6 se advierte que el valor porcentual más alto está relacionado a la capacidad de reconocer que los contextos teóricos y socioculturales pueden sesgar la investigación e influir en la aplicabilidad de los resultados (76,8% manifiesta estar entre medianamente y totalmente capacitado). También el 69,6% señala reconocer los códigos deontológicos propios del procedimiento de investigación con personas. En cuanto al conocimiento de la metodología cuantitativa y cualitativa, los valores se equiparan, obteniendo un 43,2% y 49,6%, en forma respectiva de autopercepción entre mediana y totalmente. En este cuadro puede notarse un déficit en cómo se autoperciben los estudiantes en relación al conocimiento actualizado de investigaciones empíricas en las distintas áreas que componen la disciplina psicológica (un 56% manifiesta ser entre nada y poco competente para tal tarea).

Tabla 7.

*Autopercepción Competencias Instrumentales Área Investigación (Valores porcentuales para la muestra general)*

Competencias Instrumentales Área Investigación	Nada y Poco Competente	No sé si soy competente	Medianamente y Totalmente competente
Para establecer y refutar hipótesis de trabajo, me considero	18,7%	17,1%	64,2%
Para elaborar propuestas de investigación científica (para presentación a becas o posgrado), me considero	60,8%	13,6%	25,6%
Para delimitar el problema de investigación y buscar la información relevante, me considero	27,2%	12,0%	60,8%
Para seleccionar y aplicar los métodos apropiados para maximizar la validez externa e interna y reducir las explicaciones alternativas en el proceso investigativo, me considero	64,8%	12,8%	22,4%
Para definir los objetivos de una investigación psicológica, me considero	20,8%	12,0%	67,2%

En esta tabla se puede advertir que los estudiantes se autoperciben en forma elevada para la definición de los objetivos, el establecimiento de hipótesis y la delimitación del problema de investigación (67,2%; 64,2% y 60,8% respectivamente). A la vez, reconocen estar menos capacitados para seleccionar y aplicar métodos apropiados para maximizar la validez externa e



interna y reducir las explicaciones alternativas en el proceso investigativo y para poder elaborar propuestas de investigación científica (64,8% y 60,8% entre nada y poco capacitado en forma respectiva).

Tabla 8.

*Autopercepción Competencias Cognitivas Área Laboral Organizacional (Valores porcentuales para la muestra general)*

Competencias Cognitivas Área Laboral Organizacional	Nada y Poco Competente	No sé si soy competente	Medianamente y Totalmente competente
Con respecto a los principios psicosociales del funcionamiento de las organizaciones, me considero	45,6%	22,4%	32,0%
En referencia a los distintos modelos y teorías de la motivación (X&Y, Vroom, Maslow, Conductista), me considero	64,0%	9,6%	26,4%
En relación al conocimiento de los distintos modelos teóricos dentro de la psicología laboral, me considero	67,2%	11,2%	21,6%

En la *tabla 8* se puede observar un bajo puntaje general en la autopercepción de competencias teóricas o cognitivas en el área laboral organizacional.

Tabla 9.

*Autopercepción Competencias Instrumentales Área Laboral Organizacional (Valores porcentuales para la muestra general)*

Competencias Instrumentales Área Laboral Organizacional	Nada y Poco Competente	No sé si soy competente	Medianamente y Totalmente competente
Para realizar tareas de selección y reclutamiento de personal, me considero	46,7%	18,9%	34,4%
Para planificar y realizar una entrevista laboral, me considero	52,4%	14,5%	33,1%
Para evaluar e intervenir en los procesos de interacción que se dan en los grupos dentro de las organizaciones, me considero	45,6%	19,2%	35,2%
Para planificar, evaluar e intervenir en la dinámica y la estructura organizacional e inter-organizacional; me considero	56,0%	24,8%	19,2%
Para realizar tareas de prevención de riesgos y accidentes laborales, me considero	70,4%	16,0%	13,6%
Para la elaboración de perfiles psicológicos en diferentes ámbitos laborales a partir del análisis de puestos y tareas; me considero	65,6%	10,4%	24,0%
Para desarrollar programas de evaluación de desempeño en empresas e instituciones, me considero	71,2%	15,2%	13,6%
Para la aplicación de batería de tests			

acordes a las necesidades institucionales, me considero	36,8%	26,4%	36,8%
Para el desarrollo, implementación y seguimiento de programas de marketing, me considero	85,6%	8,0%	6,4%

En la *tabla 9* al igual que la *tabla 8*, se observa una muy baja autopercepción de competencias en el área laboral organizacional. Actividades que son propias de este ámbito de la psicología, tales como la implementación de programas de marketing, la evaluación de desempeño en empresas y la prevención de riesgos y accidentes laborales se autoperciben como deficitarias con un 85,6%; 71,2% y 70,4% de estudiantes que manifiestan ser entre nada y poco competentes para realizar dichas tareas. Por otro lado, los valores más altos, si bien ninguno supera el 40%, corresponden a la autopercepción de competencias referidas a la aplicación de tests, intervenciones con grupos, selección de personal y realización de entrevistas.

### Discusión

Los resultados exhibidos en la *tabla 1* confirman la preeminencia del ámbito clínico asistencial descrito en la bibliografía que da cuenta de la formación de grado en psicología en el país. No obstante, se observa una media alta en el ámbito de investigación cuando, en la literatura citada, se describe este ámbito como deficitario. Puede entenderse que esta incidencia responde, a nivel local, a las exigencias curriculares requeridas a los alumnos: 20,75% de ponderación horaria para contenidos teóricos e instrumentales en el área de investigación, que incluye la exigencia de 200 horas de investigación y una tesina de licenciatura (tales requisitos no son de rigor en el resto de las carreras de psicología del país).

Cuando se analizan los cuadros porcentuales de autopercepción de competencias en investigación, las incidencias porcentuales parecen estar indicando una mayor solvencia autopercebidas en aspectos teóricos del ámbito investigativo y un mayor déficit en las habilidades aplicativas. Esto podría corroborarse en el retroceso que el área de investigación obtiene cuando se indagan las competencias de actuación o intervención laboral por ámbito (ver figura 1). Visto el figura 1 que representa a los reactivos que hacen referencia al ejercicio profesional (ámbito aplicativo), se observan diferencias respecto a la tabla 1 donde se expresaban los valores generales obtenidos en la muestra. En este, las competencias autopercebidas como más elevadas referían al área clínica y área de investigación, mientras que en el segundo, adquieren los valores más elevados el área clínica y el área de evaluación.

Cuando se analizan las competencias percibidas en el ámbito educacional llama la atención que tanto en las competencias cognitivas como en las instrumentales, la percepción de ser apto es muy baja para todos los reactivos. Una apreciación de medianamente y totalmente competente no supera, en ningún ítem, el 36%. Es interesante observar que en la muestra general se estima un buen desempeño en el ámbito educativo, pero cuando se discriminan las respuestas de los distintos reactivos, solamente 1/3 de la población, aproximadamente, puede sostener esa autopercepción. Por otro lado, en esta área es congruente que los mayores porcentajes positivos se alcancen en referencia al modelo teórico constructivista ya que esa es la tendencia predominante en la orientación de la cátedra respectiva. No obstante, también puede señalarse la baja autopercepción en las competencias referidas al modelo psicodinámico en el área educativa cuando en el área clínica es en esta orientación teórica donde se logra el porcentual más alto

referido a las habilidades adquiridas (81,5%). Esto parece indicar que el enfoque psicoanalítico queda circunscripto específicamente al área clínica.

El mismo desmedro se observa en los porcentajes referidos a las competencias medianamente y totalmente adquiridas en el área laboral organizacional. Los porcentajes positivos más altos obtenidos (que nunca superan el 40%) remiten a batería de tests, selección de personal, intervención en grupos y realización de entrevistas; lo cual parece relacionar directamente las actividades en esta área a las intervenciones en selección de personal. En los reactivos que refieren a lo estrictamente aplicativo, hay una muy escasa autopercepción de competencias referidas a los aspectos propiamente institucionales organizacionales como pueden ser, por ejemplo, el desarrollo y evaluación de programas o la prevención de riesgos y accidentes laborales.

Cuando se analiza las competencias cognitivas en el ámbito clínico, se confirma lo que está suficientemente ilustrado en la bibliografía que remite a la psicología en nuestro país: la hegemonía del modelo clínico psicoanalítico. No obstante, resulta significativo en el análisis de las competencias instrumentales en este mismo ámbito, los muy bajos porcentajes de competencias positivas que remiten a la intervención con pacientes con trastornos severos, terapias breves o focalizadas, cuidados paliativos o intervención en familias y parejas. Esto podría estar indicando que la alta percepción en la muestra general referida al ámbito clínico remite, más específicamente, a clínica individual de adultos.

Como una conclusión provisoria general, puede suponerse que, si bien en los datos parece expresarse que los déficit formativos más pronunciados refieren a las llamadas áreas emergentes (psicología política, psicología del tránsito, psicología económica) un análisis al interior de cada una de las áreas estimadas como de mejor desempeño (área clínica, área de investigación, área educacional y área laboral organizacional) muestra que también existe un déficit significativo en contenidos y recursos de aplicación o intervención referidos a esos ámbitos.

Se entiende que este estudio arroja conclusiones provisionarias sobre el tema tratado y abre interrogantes que pueden encaminar futuros estudios sobre los aspectos requeridos para la formación de los psicólogos en el país. Se tiene en cuenta que un estudio acotado a la población estudiantil de una Universidad se enriquecería con aportes de estudios análogos en otras instituciones formativas del país.

### Referencias Bibliográficas

- AUAPsi- FOMEC (1998). Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en *Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo*. Buenos Aires: UBA.
- AUAPsi-UVAPsi. (2007) Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología. Elevado al MECyT en junio de 2007.
- Castro Solano, A. (2004) Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21 (2), pp. 117-152
- CONEAU (1997) Lineamientos para la Evaluación Institucional, Argentina. Resolución 094/97
- Cortada de Kohan, N. (1992) Psychology in Argentine. En V. Sexton & J. Hogan (Eds) *International Psychology. Views from around the world* (pp. 8-12). Lincoln & London University of Nebraska Press.
- Coll, C (2007) Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, p. 34-39.
- Di Doménico, C (1996) Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiátrica psicol Am lat*, 42 (3) p 230-242
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45 (1), p 24-33.
- Di Doménico, C. & Piacente, T (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el*

- Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas* (pp.31-57) Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (2000) Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. Congreso Hispano Lusitano de Psicología, Santiago de Compostela, 21, 22 y 23 de Septiembre de 2000.
- Di Doménico, C et.al. (2007) Antecedentes de la formación de psicólogos en Mar del Plata. Revista *Investigaciones en Psicología*, UBA., Año XII (3), pp. 43-59. ISSN 0329-5893
- Di Doménico, C. et. al. (2007) A veinte años de la reapertura de la Carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata: algunas reflexiones *Revista Perspectivas en Psicología*. ISSN 1668-7175
- Klappenbach, H. (1999). Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina. San Luis: Mimeo.
- Klappenbach, H. (2000) El título profesional del psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), p 419-446.
- Piacente, T. (1998): Psicoanálisis y formación académica en psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44 (3), p. 278-284.
- Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En: *Conselho Federal de Psicologia, A psicologia no Mercosul* (pp. 15-19). Brasilia: Autor.
- Psicólogos del Mercosur (2000). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. Montevideo: Autor.
- Rossi, L. (2001) *Psicología: su inscripción universitaria como profesión*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Toro, J. & Villegas, J. (Ed.) (2001) Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol. I Buenos Aires, SIP.
- Villegas, J., Marassi, P. Y Toro, J (Ed.) (2003) Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol. III. Buenos Aires: SIP.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (3), p. 193-205.
- Vilanova, A. (1994). Enseñanza de la psicología: el mundo y el país. *Prensa Psicológica*, 1, p. 36-37.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*. Mar del Plata: UNMP.
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Mar del Plata. Universidad Nacional de Mar del Plata: Editorial Martin.

## APORTES PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS ASPECTOS POSITIVOS EN LA VEJEZ

María Belén Sabatini\*

Beca categoría Iniciación.  
Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica.  
Facultad de Psicología - UNMDP

### Resumen

El enfoque de la vejez centrado exclusivamente en los aspectos biológicos, ha resaltado el estudio de los procesos patológicos y las pérdidas ocurridas durante esta etapa vital. En contraposición, desde el campo de la gerontología, se concibe al envejecimiento como un proceso normal, en el que existe un permanente inter-juego entre pérdidas y ganancias. Desde esta línea teórica, se presentan los resultados de una investigación en la que se exploraron las relaciones entre el Capital Psíquico, las Experiencias de Fluidez y el Bienestar Psicológico en adultos mayores. La muestra fue seleccionada de manera intencional y estuvo constituida por 160 personas mayores de la ciudad de Mar del Plata. A los fines de este trabajo se presenta un recorte de los resultados obtenidos a partir de los cuales pudieron observarse puntuaciones promedio elevadas en el Capital Psíquico y el Bienestar Psicológico, tanto en los puntajes totales como en sus dimensiones. Asimismo, un alto porcentaje de la muestra ha referido tener Experiencias de Fluidez. También, se ha hallado la existencia de relación entre los constructos que se analizan. Concluimos en la importancia del conocimiento de estos aspectos positivos en la vejez para el logro de una mejor comprensión de esta etapa vital.

### Introducción

El envejecimiento de la población es un fenómeno sin precedentes que continuará profundizándose en el tiempo. Se estima que para el año 2050 el 21,7% de la población mundial será mayor de 60 años. Si bien este fenómeno es de carácter mundial, los distintos países se ubican en diversas etapas de esta transición demográfica. Argentina, Cuba y Uruguay son los países de América Latina que se encuentran transitando una etapa de “envejecimiento avanzado” (Roqué & Fassio, 2009). Este fenómeno cultural nos enfrenta al desafío de ampliar y profundizar el conocimiento científico de las características de esta etapa vital a fin de generar más y mejores intervenciones dirigidas a la integración plena de los adultos mayores en la sociedad optimizando sus recursos y su calidad de vida.

Las Asambleas Mundiales sobre el Envejecimiento (Naciones Unidas, 1982, 2002) han destacado la importancia de cooperar en el intercambio científico y técnico para formular una serie de recomendaciones que pudieran ser asumidas por los Gobiernos de los Estados participantes, con el fin de que éstos programaran una política social y científica en materia del envejecimiento. Dentro de sus recomendaciones encontramos la promoción de una imagen positiva de la vejez. Históricamente y de un modo predominante, las investigaciones realizadas en torno a la vejez, han aportado evidencia empírica acerca del deterioro, las pérdidas y los déficits y han contribuido a consolidar una representación negativa acerca de esta etapa vital. La generación de conocimientos sobre los aspectos positivos resulta esencial si queremos comprender el envejecimiento en toda su complejidad. El enfoque del ciclo vital propone superar las

---

\* Correo electrónico: [belensabatini@gmail.com](mailto:belensabatini@gmail.com)

perspectivas biologicista y mecanicista y entender el desarrollo y el envejecimiento como procesos simultáneos en los cuales se conjugan ganancias y pérdidas (Dulcey Ruiz & Uribe Valdivieso, 2002)

En esta misma línea se encuentran los aportes de la Psicología Positiva, desde la cual se ha puesto el acento en el fortalecimiento de las cualidades positivas y el desarrollo de las potencialidades humanas. Como han resaltado diversos autores de este enfoque, no se trata de correr de un modo radical desde un extremo hacia el otro negando el permanente interjuego entre los aspectos positivos y negativos, sino de ampliar nuestro foco de estudio y de intervención (Ryff & Singer, 2007; Baltes & Freund, 2007).

Una de las mayores contribuciones que han realizado las investigaciones recientes dirigidas al estudio de aspectos positivos en la vejez ha sido el cuestionamiento reiterado y fundamentado de una amplia variedad de falsos supuestos acerca de esta etapa vital. En este sentido, diversos trabajos han mostrado que los adultos mayores pueden ser felices, disponer de recursos de apoyo social suficientes, disfrutar de su sexualidad, sentir elevados niveles de bienestar, estar satisfechos con sus vidas y poseer múltiples fortalezas personales (Arias, 2009).

La presente investigación se propuso avanzar en el conocimiento y profundización de tales aspectos, específicamente al conocer las relaciones entre las Experiencias de Fluidez, el Bienestar Psicológico y el Capital Psíquico en la vejez.

El Bienestar Psicológico alude a la valoración que el sujeto hace del resultado de una determinada forma de haber vivido. Este constructo multidimensional incluye aspectos como: apreciación positiva de sí mismo, capacidad para manejar de forma efectiva el medio y la propia vida, calidad de los vínculos personales, sentido de la vida, aceptación de sí mismo y autodeterminación (Ryff & Keyes, 1995; Casullo, 2002).

En relación a los antecedentes de investigación, en las últimas décadas se han realizado múltiples estudios que han enfocado el bienestar en la vejez. En este sentido se han explorado las relaciones entre el bienestar psicológico y variables tales como la autoestima (Izal & Montorio, 1993), la actividad social (Okun, Stock, Haring & Witter, 1984), el afrontamiento (Vera Noriega, Sotelo Quiñones & Domínguez Guedea, 2005), los rasgos de personalidad (Chico Librán, 2006), el apoyo social (Arias, 2004), el funcionamiento del self (Liberalesso Neri, 2002), el nivel y estilo de vida (García-Viniegras & González-Benítez 2000), variables sociodemográficas, el estado funcional, la salud (Izal & Montorio, 1993) y la religión (Levin & Chatters, 1998). Investigaciones realizadas en Mar del Plata mostraron diferencias significativas en los puntajes de Bienestar Psicológico entre adultos mayores de hogares particulares y aquellos que viven en residencias (Arias & Soliveréz, 2009a). Por el contrario, no se han hallado diferencias significativas en los puntajes de bienestar global de los adultos mayores que pertenecían a distintos grupos de edad (Arias & Soliveréz, 2009b) y entre los adultos mayores y adultos jóvenes (Soliveréz, Scolni, Goris Walker, Sabatini & D'Archivio, 2009).

Las Experiencias de Fluidez se caracterizan por un especial estado psicológico que las personas experimentan cuando realizan actividades con un alto grado de motivación intrínseca (Csikszentmihalyi, 1998). Cuando las personas realizan estas actividades muestran más interés, más entusiasmo, más confianza, un mejor rendimiento, más perseverancia, más creatividad, más autoestima y un mayor bienestar psicológico (Carr, 2007). Este constructo ha sido escasamente investigado de manera empírica y en los adultos mayores no se contaba con antecedentes al respecto.

En lo que respecta al capital psíquico, entendido como el conjunto de potencialidades - capacidades cognitivas, emocionales, vinculares, habilidades cívicas y sistema de valores- que permiten generar fortalezas personales así como aprender a protegerse y sobrevivir (Casullo,



2006), se han realizado investigaciones recientes en la población adolescente y adulta joven (Posada, Castañeiras & Arias, 2008; Casullo, Brenlla, Castro Solano, Cruz, Gonzalez, Maganto, Martín, Martínez, Montoya & Morote, 2002). En lo referido a los adultos mayores, los estudios se han focalizado en algunas dimensiones como la sabiduría, la espiritualidad (Rivera Ledesma & Montero López, 2007; Yoffe, 2008; Frazier, Mintz & Mobley, (2005), la capacidad de desarrollar proyectos nuevos (Lawton, Powell, Moss, Winter & Hoffman, 2002), el sentido del humor (Ryff, 1989) y muy recientemente ha comenzado a explorarse, de manera más global, el capital psíquico en este grupo etéreo (Arias, Castañeiras, Posada, 2008).

#### Objetivos generales

Explorar la relación entre el Capital Psíquico, las Experiencias de Fluidez y el Bienestar Psicológico en adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata.

#### Objetivos particulares

- 1) Evaluar las dimensiones: capacidades cognitivas, emocionales, vinculares, habilidades cívicas y sistema de valores del Capital Psíquico en adultos mayores que residen en la ciudad de Mar del Plata.
- 2) Evaluar la presencia/ausencia de Experiencias de Fluidez en adultos mayores que residen en la ciudad de Mar del Plata.
- 3) Evaluar el Bienestar Psicológico global y las dimensiones: Aceptación/Control, Autonomía, Vínculos y Proyectos en adultos mayores que residan en la ciudad de Mar del Plata.
- 4) Explorar la relación entre el Capital Psíquico y el Bienestar Psicológico en adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata.
- 5) Explorar la relación entre la presencia/ausencia de Experiencias de Fluidez y el Bienestar Psicológico en adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata.

#### Metodología

##### *Diseño*

Se implementó un diseño de tipo no experimental transversal/correlacional.

##### *Participantes*

La muestra-no probabilística intencional- estuvo constituida por 160 adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata que vivían en hogares particulares. La misma quedó conformada por cuatro grupos: 80 varones y 80 mujeres (40 de cada grupo entre 60 y 69 años y 40 entre 70 y 79 años). En relación al estado civil 89 eran casados, 46 viudos, 18 separados y 7 solteros. El nivel educativo estuvo distribuido del siguiente modo: 64 tenían estudios primarios (56 completos y 8 incompletos), 67 tenían estudios secundarios (62 completos y 5 incompletos), 14 tenían estudios terciarios y 15 tenían estudios universitarios (10 completos y 5 incompletos). En relación a las personas que integraban el hogar 66 vivían en pareja, 43 en familia (esto incluía la convivencia con hijos, nietos o hermanos o demás familia extensa) y 51 solos. En torno a la jubilación 133 refirieron estar jubilados y 27 no.

##### *Instrumentos*

En el trabajo de campo se implementaron los siguientes instrumentos de recolección de datos:

1) Cuestionario de datos sociodemográficos que permitió efectuar una caracterización de la muestra, para el mismo se elaboraron preguntas abiertas y cerradas en las que se exploraba acerca de sexo, edad, nivel de instrucción, si está jubilado, tipo de hogar y actividades principales que desarrolla.

2) Cuestionario de Capital Psíquico: CAPPsi (Casullo, 2006). Este instrumento está integrado por 40 ítems en forma de afirmaciones a las que el sujeto responde: casi siempre, a veces o casi nunca. Ofrece puntuaciones para las cinco categorías que conforman el Capital Psíquico personal: a) *Capacidades cognitivas para adquirir y usar formas de conocimiento* (Creatividad, Curiosidad, Motivación para aprender, Sabiduría); b) *Capacidades emocionales para desarrollar proyectos, superando obstáculos* (Honestidad, Autoestima, Persistencia, Resiliencia); c) *Habilidades cívicas para lograr mejor participación ciudadana* (Liderazgo, Lealtad, Compromiso, Prudencia); d) *Capacidades para establecer vínculos interpersonales* (Inteligencia emocional, Amor, Sentido del humor, Empatía y altruismo); y e) *Sistema de valores como metas que orientan los comportamientos* (Sentido de justicia, Capacidad para perdonar, Gratitude, Espiritualidad).

3) Cuestionario de Experiencias de Fluidez (Csikszentmihalyi, 1998) que consiste en la lectura de tres citas que describen la sensación (mental y corporal) de una persona en el momento en que experimenta un estado de fluidez. A continuación, la persona debe responder una serie de preguntas que indagan acerca de si ha tenido el tipo experiencia que describen las citas, qué se encontraba haciendo en ese momento y qué dio origen, mantenimiento y finalización a las mismas. Por último, incluye una lista de afirmaciones descriptoras del estado de fluidez y una escala que permite indicar el acuerdo o desacuerdo con tales afirmaciones (en el caso que la persona haya tenido la experiencia).

4) Escala de Bienestar Psicológico: BIEPS-A. Consiste en 13 afirmaciones sobre las cuales el sujeto responde De acuerdo; Ni acuerdo, ni desacuerdo o En desacuerdo. El instrumento explora 4 dimensiones que se derivan de la conceptualización efectuada por Ryff & Keyes (1995): Aceptación/control, Autonomía, Vínculos y Proyectos.

Se realizó un análisis cuantitativo de los datos, mediante la utilización de paquetes estadísticos informatizados para Ciencias Sociales se realizaron las técnicas de estadística descriptiva e inferencial correspondientes.

## Resultados

Con respecto al objetivo 1 que proponía evaluar las dimensiones: capacidades cognitivas, emocionales, vinculares, habilidades cívicas y sistema de valores del Capital Psíquico en adultos mayores que residen en la ciudad de Mar del Plata, pudo observarse que los adultos mayores obtuvieron medias elevadas tanto en el Capital Psíquico total como en cada una de las dimensiones exploradas, teniendo en cuenta que el valor máximo para cada dimensión es 40 y en cada una de ellas la media ha sido superior a 32. Asimismo, el valor máximo para el Capital Psíquico total es de 200 y la media supera los 170 (Ver Tabla 1).

Tabla 1.  
*Capital Psíquico por dimensiones y total.*

<b>CAPPSI: DIMENSIONES Y TOTAL</b>											
Cognitivas		Emocionales		Cívicas		Vínculos		Valores		Total	
<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
32,2	5,3	35,8	3,6	33,5	4,1	35,4	3,5	35,4	3,8	172,4	13,7

En relación al objetivo 2, que proponía evaluar la presencia/ausencia de Experiencias de Fluidez en adultos mayores que residen en la ciudad de Mar del Plata, el análisis de los datos permitió observar que 51 de los 160 adultos mayores que conformaban la muestra tenían experiencias de fluidez. No han referido alcanzar este estado 43 y un número elevado (n: 66) vivenciaban estados psicológicos similares, que no pueden denominarse Experiencias de Fluidez en sentido estricto por no reunir todas las características de las mismas. Las experiencias de fluidez incluyen una serie de condiciones (desafío, concentración, gratificación, percepción distorsionada del tiempo, metas claras, retroalimentación inmediata) que en estos casos no se cumplían completamente.

A fin de incorporar en el análisis este tipo de vivencias y enriquecer el conocimiento en esta temática, las hemos denominado como experiencias de fluidez incompletas con el fin de diferenciarlas, de algún modo, de aquellos casos en los que el desafío y la concentración son altos.

Con respecto al objetivo 3 que proponía evaluar el Bienestar Psicológico global y las dimensiones: Aceptación/Control, Autonomía, Vínculos y Proyectos en adultos mayores que residan en la ciudad de Mar del Plata.

Al igual que en el Capital Psíquico, las medias obtenidas por los adultos mayores son altas en todos los casos, teniendo en cuenta que el valor máximo para el Bienestar Psicológico global es de 40 y la media obtenida superó los 35. Asimismo, el valor máximo para las dimensiones: aceptación/control, autonomía y vínculos es 9 y la media ha sido mayor a 7 en cada una. El valor máximo para la dimensión proyectos es de 12 y la media ha sido 10 (ver Tabla 2).

Tabla 2.  
*Bienestar Psicológico por dimensiones y global.*

<b>BIEPS: DIMENSIONES Y GLOBAL</b>									
Aceptación/control		Autonomía		Vínculos		Proyectos		Global	
<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
8,6	0,8	7,8	1,2	8,6	0,7	10,0	1,9	35,2	2,7

Con respecto al objetivo 4 en el que se proponía explorar la relación entre el Capital Psíquico y el Bienestar Psicológico en adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata, pudo observarse en primer lugar, la existencia de puntuaciones elevadas en las dos variables que se analizan. Esto se observa en la concentración de las puntuaciones en el borde superior derecho del gráfico que ilustra esta relación. Asimismo, se puede observar que mientras más elevadas son las puntuaciones en una de ellas, más lo son en la otra, existiendo una correlación positiva 0,49 ( $p < 0.01$ ) entre ambos constructos (ver Gráfico 1).

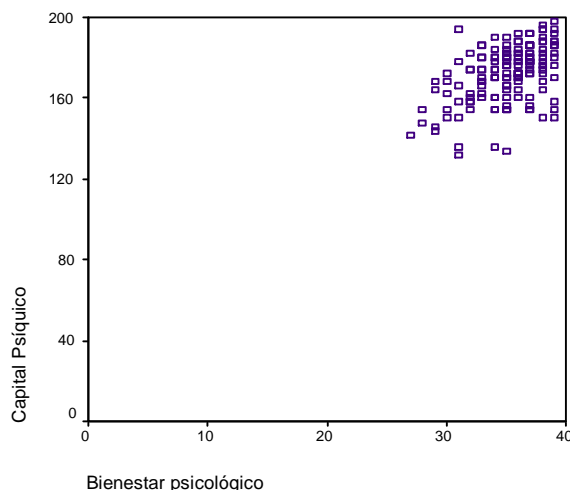


Figura 1.

*Relación entre Capital psíquico y Bienestar Psicológico en adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata.*

En cuanto al último de los objetivos que proponía explorar la relación entre la presencia/ausencia de Experiencias de Fluidez y el Bienestar Psicológico en adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata, pudo observarse que las medias de bienestar psicológico global son más altas en la medida en que se pasa de no tener experiencias de fluidez a tener incompleta y más aún si tienen completa. Asimismo, quienes tenían experiencias de fluidez en forma completa obtenían puntuaciones promedio comparativamente más elevadas, en todas las dimensiones del bienestar psicológico: aceptación/control, autonomía, vínculos y proyectos, que quienes no las experimentaban o las experimentaban de manera incompleta.

El análisis de varianza permitió comprobar que, de las diferencias expuestas anteriormente, las correspondientes a Bienestar psicológico global y a la dimensión proyectos eran estadísticamente significativas.

Se efectuó un análisis de contraste a posteriori para verificar entre qué pares de medias existían dichas diferencias a un nivel  $\alpha$  de .05. La prueba de Tukey <sup>a</sup> mostró distancias significativas entre los promedios de bienestar psicológico global de: 1) no tenían la experiencia – tenían experiencia completa y 2) tenían completa- tenían incompleta. Entre el tercer par de medias: no tenían la experiencia - tenían incompleta no existían diferencias significativas. Las distancias significativas en la dimensión que evalúa proyectos se encontraron entre quienes 1) no tenían la experiencia – tenían incompleta y 2) no tenían la experiencia – tenían completa. Entre el tercer par de medias: Tenían incompleta y tenían completa no hubo diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3.

*Diferencia de medias BIEPS- A – Dimensiones y global -según presencia de experiencias de fluidez en adultos mayores*

Presencia de experiencias de fluidez	BIEPS : Dimensiones y global									
	Aceptación		Autonomía		Vínculos		Proyectos		BIEPS global	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
No	8,5	1,0	7,8	1,0	8,6	0,5	8,8 <sub>a</sub>	2,2	33,9 <sub>a</sub>	3,0
Incompleta	8,5	0,9	7,7	1,2	8,5	0,8	10,1 <sub>b</sub>	1,7	34,9 <sub>a</sub>	2,5
Completa	8,7	0,5	8,1	1,1	8,7	0,5	10,8 <sub>b</sub>	1,3	36,5 <sub>b</sub>	2,1
	<i>F</i> = 0,7		<i>F</i> = 1,9		<i>F</i> = 1,7		<i>F</i> = 14,4**		<i>F</i> = 12,7**	

\**p* < .05 ; \*\**p* < .01 Nota: Las medias que se hallan en la misma columna y que presentan distintos subíndices, difieren a una *p* < .05

### Conclusiones

En primer lugar, es importante resaltar que los adultos mayores presentaron valores altos en los puntajes de Capital Psíquico y Bienestar Psicológico tanto de manera global como en las dimensiones que componen estos constructos. El Capital Psíquico compone el conjunto de factores que permiten aprender a protegerse y sobrevivir generando fortalezas personales. Las capacidades Cognitivas incluyen la creatividad, la curiosidad, la motivación para aprender y la sabiduría; la dimensión emocional está compuesta por la honestidad e integridad, la autoestima, la persistencia y la resiliencia; las habilidades Cívicas comprenden la capacidad de liderazgo, lealtad, compromiso y prudencia, la dimensión Vínculos supone la inteligencia emocional, el amor, el sentido del humor, la empatía y el altruismo y por último la dimensión Valores recoge información acerca del sentido de justicia, la capacidad para perdonar, la gratitud y la espiritualidad. Estos resultados indican que los adultos mayores disponen de múltiples recursos para afrontar circunstancias vitales y desarrollar potencialidades personales y sociales a lo largo de toda la vida; en contra de una amplia variedad de supuestos negativos en torno a la vejez.

En la misma dirección se encuentran los resultados en torno al Bienestar Psicológico, al igual que en otras investigaciones (Villar, Triado, Solé & Osuna, 2003), los resultados indican que los adultos mayores perciben elevados niveles de control sobre sus vidas y amplias capacidades para modificar el ambiente en función de sus necesidades, no se hayan desilusionados acerca de la vida pasada y se encuentran a gusto con su modo de ser, consideran tener buena capacidad para establecer vínculos, sienten confianza en los demás y en sí mismos, poseen independencia en sus decisiones, confían en su propio juicio y consideran que la vida tiene un significado y un sentido generando metas y proyectos. Estos resultados muestran que la satisfacción con la propia vida y el Bienestar Psicológico no decrecen en la vejez. Pueden verse afectados por circunstancias particulares y por la significación que ese evento tenga para cada individuo, pero esto ocurre al igual que en otras etapas vitales. Interesa resaltar que entre ambos constructos- Capital Psíquico y Bienestar Psicológico- pudo observarse una fuerte correlación positiva.

Los resultados en torno a las Experiencias de Fluidez, se hallaron en igual sentido, teniendo en cuenta que durante la vejez suelen perderse roles que han sido importantes para el sujeto a lo largo de su vida, y que los prejuicios en torno a esta etapa vital dificultan la inserción de los adultos mayores en actividades interesantes y que resulten un reto permanente, es importante resaltar que gran parte de ellos informaron tener Experiencias de Fluidez ya sea en la

forma completa o en la que hemos denominado incompleta. Existió coincidencia al considerar este especial estado como generador de bienestar, motivo de felicidad o ayuda en los momentos difíciles. Por otra parte, efectuando una comparación con hallazgos anteriores puede notarse que en los adultos jóvenes este tipo de experiencias se presentaban en proporciones similares (Sabatini & Arias, 2009), permitiendo concluir que en la vejez siguen vigentes este tipo de emociones positivas.

Por otra parte, al estudiar la relación entre el Bienestar psicológico y las Experiencias de Fluidez encontramos que las medias de bienestar psicológico global son más altas en la medida en que se pasa de no tener experiencias de fluidez a tener incompleta y más aún si tienen completa. Asimismo, quienes tenían experiencias de fluidez en forma completa obtenían puntuaciones promedio comparativamente más elevadas, en todas las dimensiones del bienestar psicológico: aceptación/control, autonomía, vínculos y proyectos, que quienes no las experimentaban o las experimentaban de manera incompleta.

De las diferencias expuestas, las correspondientes a Bienestar psicológico global y a la dimensión proyectos eran estadísticamente significativas. Este resultado es relevante, en especial si tenemos en cuenta que es esta dimensión la que parece estar más afectada con la edad (Arias & Soliveres, 2009a, 2009b) A partir de los resultados alcanzados, cabe preguntarse si las experiencias de fluidez podrían aumentar las posibilidades de establecer y sostener proyectos aún en las poblaciones de adultos mayores que viven en residencias y/o pertenecen al grupo de más edad.

Con respecto a la inclusión de las Experiencias de Fluidez incompletas en el análisis, los resultados no son concluyentes, se encontró la existencia de un aumento en la media del Bienestar Psicológico Global entre quienes no tienen la experiencia y los que tienen incompleta y completa, pero las diferencias estadísticas no se encontraron entre el par- no tienen y tienen incompleta. Sin embargo en la evaluación de la dimensión Proyectos si se hallaron diferencias significativas entre esos grupos. Esto indica que las experiencias que hemos denominado incompletas deberán seguir estudiándose para profundizar el conocimiento acerca de ellas. Por último, se resalta la importancia de seguir profundizando en el estudio de estos y otros aspectos positivos en la vejez, en particular de la necesidad de complementar los estudios cuantitativos con datos generados de manera cualitativa para comprender de un modo más integral los significados otorgados a estos aspectos en la vejez.

## Bibliografía

- Arias, C. J. (2009). ¿Por qué investigar aspectos positivos en la vejez? Contribuciones para un cambio de paradigma. En I Congreso de la Cátedra de Psicología de la Tercera Edad y Vejez "Envejecimiento y Vida cotidiana" 11 y 12 de septiembre de 2009. Buenos Aires: UBA.
- Arias, C. J. (2004). *Red de Apoyo Social y Bienestar Psicológico en personas de edad*. Mar del Plata. Ediciones Suarez.
- Arias, C.J. & Soliveres, C. (2009a). Análisis dimensional y global del bienestar psicológico en adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata según tipo de hogar. Disponible en <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicogeriatría/39939/portalsiquiatria.com>
- Arias, C.J. & Soliveres, C. (2009b). El bienestar psicológico en la vejez. ¿Existen diferencias por grupos de edad? 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: UNLP
- Arias, C.; Castañeiras, C. & Posada, M.C. (2008) ¿Las Fortalezas Personales se Incrementan en la Vejez?. Reflexiones acerca del Capital Psíquico. En R. Iacub (Comp). *Desafíos y Logros Frente al Bien-estar en el Envejecimiento*. Buenos Aires: Eudeba.



- Baltes, P.B. & Freund, A.M. (2007). El potencial humano como orquestación de la sabiduría y la optimización selectiva con compensaciones. En Aspinwall, L.G. & Staudinger, U.M. (eds.) *Psicología del Potencial Humano. Cuestiones fundamentales y normas para una Psicología Positiva*. (p. 45- 62).Barcelona: Gedisa.
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva. La Ciencia de la Felicidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Casullo, M.; Brenlla, M.E.; Castro Solano, A. ; Cruz, M.S.; Gonzalez, R.; Maganto, C.; Martín, M. ; Martínez, P.; Montoya, R. & Morote, R. (2002). *Evaluaciones del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. (2002). Evaluación del Bienestar Psicológico, En M. Casullo; M.E. Brenlla; A. Castro Solano ; M.S. Cruz; R. Gonzalez; C. Maganto ; M. Martín; P. Martínez; R. Montoya & R. Morote (2002). *Evaluaciones del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. (2006). El Capital Psíquico. Aportes de la Psicología Positiva. *Psicodebate*, 6, 59-72.
- Chico Librán, E. (2006). Personality Dimensions and subjective Well- Being. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 38-44.
- Csikszentmihalyi, M & Csikszentmihalyi, I (1998). *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del Flujo en la Conciencia*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Dulcey Ruiz, E. & Uribe Valdivieso, C. Psicología Del Ciclo Vital: hacia una visión comprehensiva de La vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 43 Número 1-2 2002.
- Frazier, Ch.; Mintz, L. B & Mobley, M. (2005). A Multidimensional Look at Religious Involvement and Psychological Well-being among urban elderly African Amerians. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (4), 583-590.
- García-Viniegras, C. R & González Benítez, I. (2000). La categoría Bienestar Psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana Medicina General Integral*; 16 (6), 586-92.
- Izal, M & Montorio, I. (1993). Determinantes del Bienestar Psicológico en la Vejez. *Revista Argentina de Clínica Psicológica II*, 147-159.
- Levin, J.S. & Chatters, L.M. Religion, (1998). Health, and Psychological well-being in Older Adults. *Journal of Aging and Health*, 10 (4), 504-531.
- Liberalesso Neri, A. (2002). Bienestar Subjetivo en la vida adulta y en la vejez: Hacia una Psicología Positiva en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34 (1-2), 55-74.
- Lawton, M; Moss, M.; Winter, L & Hoffman, C. (2002). Motivation in later life: Personal projects and well-being. *Psychology and Aging*, 17 (4), 539-547
- Naciones Unidas (1982). *Documento sobre la Asamblea Mundial sobre Envejecimiento*. Viena. Nueva York: Autor.
- Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento*. Nueva York: Autor.
- Okun, M. A; Stock, W. A; Haring M.J & Witter, R. A (1984). The Social Activity/Subjetive Well- Being Relation. *Research on Aging*, 6 (1), 45-65.
- Posada, M. C.; Castañeiras, C. E. & Arias, C.J. (2008). Relación entre Autoconcepto y Capital Psíquico en Adultos de la ciudad de Mar del Plata. En Actas de las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Rivera Ledesma, A & Montero López Lena, M. (2007). Medidas de Afrontamiento y Espiritualidad en adultos mayores mexicanos. *Salud Mental*, 30 (1), 39-47.
- Ryff, C. D. (1989). In the eye of the beholder: Views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4(2), 195-210.
- Ryff, C.D. & Keyes, C. (1995) The Structure of Psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C.D. & Singer, B. (2007). Ironías de la condición humana: bienestar y salud en el camino a la mortalidad. En Aspinwall, L.G. & Staudinger, U.M. (eds.) *Psicología del Potencial Humano. Cuestiones fundamentales y normas para una Psicología Positiva*. (p. 111- 126).Barcelona: Gedisa.
- Roqué, M. & Fassio, A. (2009). *Gerontología comunitaria e institucional*. 2ª. ed. Mar del Plata, UNMdP/Ministerio de Desarrollo Social. 145 p. [ISBN: 978-987-544-224-5]
- Sabatini, M. B & Arias, C. J. (2009). Experiencias de fluidez. Un estudio comparativo en adultos jóvenes y adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata. XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires.
- Soliverez, C.; Scolni, M.; Goris Walker, G; Sabatini, M. B & D'Archivio, Y. (2009). Hallazgos acerca del Bienestar Psicológico ¿Existen diferencias entre los adultos jóvenes y los adultos mayores?. En I Congreso de la Cátedra de Psicología de la Mediana Edad y Vejez "Envejecimiento y Vida Cotidiana" 11 y 12 de septiembre del 2009. Buenos Aires UBA.

- Vera Noriega, J. A; Sotelo Quiñones, T. I & Domínguez Guedea, M.I. (2005). Bienestar subjetivo, Enfrentamiento y Redes de Apoyo Social en adultos mayores. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7 (2), 57-78.
- Villar, F; Triado, C; Solé, C., Osuna, M, Bienestar, Adaptación y Envejecimiento: Cuando la estabilidad significa cambio. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*. 2003; 13,3: 152-162.
- Yoffe, L. (2008) Religión, Espiritualidad y Sentido de la vida en los duelos. En M.M. Casullo (Comp.) *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar.

## EL LIDERAZGO DEL VOLUNTARIO: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Yamila Silva Peralta\*

Departamento de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona  
Facultad de Psicología - UNMDP

### Resumen

Se presenta una revisión teórica de las investigaciones llevadas a cabo sobre liderazgo de voluntarios en los últimos 10 años. Esta revisión forma parte de un proyecto mayor que se encuentra en fase inicial cuyo objetivo es explorar habilidades de liderazgo transformacional en voluntarios universitarios de la UNMDP. La revisión muestra dos perspectivas diferentes: la primera de ellas aborda el estudio del liderazgo como la habilidad que tienen los mandos o el staff de la organización para dirigir, coordinar y supervisar a los voluntarios, la segunda perspectiva presenta el liderazgo la habilidad que tienen los mismos voluntarios para actuar en cada proyecto del que participan. Los estudios correspondientes a la última vertiente son menores comparativamente.

Palabras clave: voluntario; liderazgo; liderazgo del voluntario

### Introducción

Esta revisión teórica representa la fase inicial de un estudio mayor cuya finalidad es indagar, entre otras variables, habilidades transformacionales de liderazgo en voluntarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Según Navarro y Scalabrini (2009) el liderazgo se relaciona con la resolución eficiente, innovadora, exitosa de los problemas en la práctica profesional. Por lo tanto, según los autores, el liderazgo no puede ser el mismo en una empresa que en una organización que tenga como objetivo la intervención comunitaria. Es necesario definir qué implica el liderazgo del voluntario.

La palabra "líder" ha sido relacionada históricamente con figuras políticas totalitarias que han llevado a sus pueblos a situaciones de violencia. Sin embargo, el término "líder" significa "el que guía" (del inglés "leader"). El líder, por lo tanto, sabe hacia dónde quiere ir y por eso ofrece guía a quienes la necesitan. De esta definición se desprende que el liderazgo es un servicio, porque el líder sirve al que está desorientado, al que precisa una guía. Muchas veces la guía significa la motivación del guiado, su consideración, ejercer influencia para transmitir modelos/valores, estimular pensamientos/emociones, etc. El voluntario se definiría entonces como líder del ámbito en el que actúa.

Partiendo de la premisa de que un voluntario es un agente de cambio, un transformador social, se intentará demostrar desde el punto de vista teórico la importancia del liderazgo en su perfil.

### Revisión teórica

A continuación se presenta un recorrido teórico por las investigaciones de los últimos 10 años que han considerado el liderazgo como característica relevante en el contexto de voluntariado.

---

\* Correo electrónico: [yamilasilvaperalta@gmail.com](mailto:yamilasilvaperalta@gmail.com)

Para Levin (2002) liderar al voluntario es entender sus necesidades y expectativas a cambio de su trabajo, es reconocer sus dificultades y sus logros. McCaffree (2007) sugiere que el desarrollo de habilidades de liderazgo en los miembros de una asociación es soporte esencial para el futuro de la organización, estas habilidades permiten atraer más voluntarios y prevenir burnout en los voluntarios actuales.

En la gestión de voluntarios, el rol de un Coordinador es crítico para alcanzar las necesidades de los voluntarios en la organización siendo sus responsabilidades: que los voluntarios den todo lo que puedan dar, ayudarlos cuando se presenten obstáculos, empoderarlos e inspirarlos (Fisher & Cole, 2000). Esto significa que es necesario conocer el ajuste entre las necesidades de los voluntarios, sus habilidades y los requerimientos del puesto de trabajo (Brudney & Kellough, 2000). Cuando no existe un adecuado liderazgo o el compromiso del staff que coordina es bajo, esto impacta en el entusiasmo de los voluntarios. Según los autores citados los voluntarios quieren un líder en el que puedan confiar, que muestre una consistencia entre lo que dice y lo que hace, esperan compromiso y honestidad de quien ocupe dicha posición.

Existen diferentes estudios que relacionan el estilo de liderazgo con la permanencia-rotación de los voluntarios en las organizaciones. Netting, Nelson, Borders y Huber (2004) sugieren que una inadecuada supervisión lleva a la rotación de voluntarios. McLennan y Birch (2007) pusieron en evidencia que la satisfacción de los voluntarios estaba asociada con la percepción de un buen liderazgo y un buen clima de trabajo. Un año más tarde, McLennan y Birch (2008) especificaron que las razones que llevan a la rotación del voluntariado son: el tiempo demandado (que muchas veces se superpone con el tiempo personal/familiar), el bajo reconocimiento que recibe el voluntario, los conflictos interpersonales surgidos del mismo trabajo, el mal clima de trabajo en el equipo, las escasas oportunidades de desarrollo, la limitada formación y los limitados recursos. McLennan, Birch, Cowlshaw y Hayes (2008) enfatizan la función del liderazgo para minimizar la pérdida de voluntarios, según los últimos autores un buen líder empodera a sus seguidores, delega tareas, actúa proactivamente para resolver los conflictos, continuamente está en contacto con el resto del equipo, demuestra compromiso y transmite una visión de la intervención en la comunidad.

Ciertos estudios identifican las carencias de coordinación en programas de voluntariado (Collins, 2001; Culp & Kohlhagen, 2001; Deppe & Culp, 2001; Hange, Seevers and VanLeeuwen, 2002).

Estudios recientes (Boyd, 2002; Culp & Kohlhagen, 2004; Deppe, 1998; Deppe & Culp, 2000; King, 1998; Kohlhagen, 1999) han puesto en relevancia las competencias que deberían tener quienes dirigen/coordinan/supervisan grupos de voluntarios. Según Fisher y Cole (1993) quienes estén a cargo del grupo de voluntarios tendrán que “vestir diferentes sombreros”. ¿Cuáles son esas competencias críticas para un Coordinador? Para Irby (1999) el rol de Coordinador de voluntarios requiere ser un buen reclutador, formador, desarrollador y director de voluntarios para lo cual se necesita aprender las habilidades que son críticas en dicho rol. Para Boyd (2003) estas competencias se podrían agrupar en cinco categorías: (a) *Liderazgo organizacional*: detectar las necesidades del cliente, de la comunidad, de los voluntarios y de la organización; transformar dichas habilidades en planes de acción; articular la visión de los distintos decisores; articular los esfuerzos y los logros de los voluntarios; ser comprometido con la organización; ser creativo e innovador; planificar a corto-largo plazo. (b) *Liderazgo sistémico*: colaborar; compartir el liderazgo cuando se requiere experticia concreta; conocer estrategias y dinámicas de grupo; comprender el sistema en el que se interviene; tener predisposición a ceder poder y control cuando es necesario. (c) *Cultura organizacional*: actuar como consultor interno, potenciar un contexto de trabajo positivo en el que los voluntarios aprendan y operen; inspirar compromiso y

ganar de aprender en los voluntarios; tener una actitud y energía positivas y orientarse a la ayuda de otros; tener la habilidad de motivar a otros y trabajar con ellos de forma efectiva; manifestar confianza en el trabajo de los voluntarios. (d) *Habilidades personales*: predecir y gestionar el cambio; poseer pensamiento creativo; mostrar capacidad de comunicación verbal-no verbal, de escucha; resolver conflictos; desarrollar a las personas. Y (e) *habilidades de gestión*: comprender e implementar un sistema efectivo de asesoría de voluntarios; ser competentes en el reclutamiento, selección, formación, orientación, protección, evaluación, reconocimiento y reasignación de voluntarios; ser competente en ajustar las necesidades de los voluntarios con las necesidades de la organización.

Es difícil hablar del liderazgo de los mismos voluntarios cuando el staff que coordina y supervisa el trabajo de los voluntarios en la organización no parece demostrar comportamientos de liderazgo efectivos. Tecker y Fidler (1993) plantearon que el liderazgo del voluntario denota mayores niveles de compromiso y participación así como mejor comprensión de las necesidades respecto al liderazgo del staff que coordina y planifica sus actividades.

A la luz de las investigaciones consideradas hasta ahora en el artículo poco se ha investigado sobre las competencias críticas que deben tener los mismos voluntarios que operan en el terreno (Culp, McKee & Patrick, 2007). Estos últimos autores encontraron que los voluntarios identifican como más importantes las siguientes competencias: comunicación, organización-planificación, habilidades interpersonales, liderazgo, conocimiento del colectivo en el que se interviene, habilidades informáticas, paciencia, gestión del tiempo, entre otras. Respecto al liderazgo los autores la describen incluyendo: la planificación y conducción de reuniones, eventos o actividades concretas, la formación y desarrollo de otras personas.

### Discusión y conclusiones

La revisión muestra que liderazgo y voluntario son dos variables cuyo estudio se puede abordar al menos de dos formas: (a) liderar a los voluntarios y (b) el liderazgo de los mismos voluntarios. La diferencia entre ambas formas radica en quienes son los seguidores, en el primer caso los seguidores son los voluntarios y el liderazgo es ejercido por un Manager, Coordinador, Supervisor, etc., en el segundo caso los seguidores son los destinatarios del servicio voluntario y el liderazgo lo ejercen los mismos voluntarios en cada proyecto del que participan.

Casi la totalidad de las investigaciones encontradas sobre liderazgo y voluntariado definen al liderazgo por la posición en la estructura organizacional, relacionándolo con puestos de responsabilidad, la persona que ejerce el liderazgo (el líder) es su objeto de estudio. Sólo dos investigaciones se preguntan por esta habilidad en los mismos voluntarios (Culp, McKee & Patrick, 2007; Tecker & Fidler, 1993).

Esta revisión se plantea como novedosa en la medida en que logra un acercamiento a la literatura de los últimos años sobre el tema "liderazgo del voluntario".

Con la investigación empírica que se desarrollará a futuro se intentará demostrar la importancia específica de las habilidades transformacionales del liderazgo en los voluntarios basándose en la premisa del liderazgo como proceso de influencia que puede ejercerse independientemente de la posición jerárquica en la organización. Entendiendo al liderazgo como un proceso de influencia social no necesariamente se requiere el respaldo de la formalidad de un puesto o de unos seguidores claramente definidos.

Las actividades de desarrollo de voluntarios, así como la formación que reciben en la universidad deberían orientarse a la adquisición de las habilidades que son necesarias para el

trabajo. Quienes gestionan las actividades de extensión universitaria deberían colaborar en la adquisición de tales habilidades.

### Referencias

- Boyce, V. (1971, may). A systematic approach to leadership development. Paper presentado en: *Country and Area 4-H Youth Agents Conference*. Pennsylvania and Missouri.
- Boyd, B. (2002, dic). Competencies for leaders of volunteers during the next decade: A national delphi study. Paper presnetado en: *The 29<sup>th</sup> National Agricultural Education Research Conference*. Las Vegas, NV.
- Boyd, B. (2003). Competencies for leaders of volunteers during the next decade: A national delphi study. *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 47-56.
- Brudney, J., & Kellough, E. (2000). Volunteers in State Government: Involvement, Management, and Benefits. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 29(111), 111-130.
- Collins, M. (2001). Michigan 4-H youth development agents perceptions of the importance of and their competence with selected volunteer management functions. Tesis no publicada. Universidad de Ohio.
- Culp, III, K., & Kohlhagen, B.S. (2001, dic). Kentucky 4-H agents' perceptions of their level of competency and frequency of use of volunteer administration functions. Paper presentado en: *Annual Conference of the Association for Research on Nonprofit Organizations and Voluntary Action*. Miami, FL.
- Culp, III, K., & Kohlhagen, B. S. (2004). Kentucky 4-H agents' perceptions of their level of competency and frequency of use of volunteer administration functions. *The Journal of Agricultural Education*, 45(2), 1-13.
- Culp, K., McKee, R., & Patrick, N. (2007). Identifying Volunteer Core Competencies: Regional Differences. *The Journal of Extension*, 45 (6). Extraído de: <http://www.joe.org/joe/2007december/a3.php>
- Deppe, C. (1998). *Ohio 4 H agents' perceptions of the level of importance and frequency of use of the eighteen components of the GEMS model of volunteer administration*. Máster Tesis no publicada. Universidad de Ohio.
- Deppe, C., & Culp, III. (2000). Ohio 4-H agents' perceptions of the level of importance and frequency of use of the eighteen components of the GEMS model of volunteer administration. *The Journal of Agricultural Education*, 42(4), 33-43.
- Deppe, C., & Culp, III. (2001). Ohio 4-H agents' perceptions of the level of importance and frequency of use of the eighteen components of the gems model of volunteer administration. *Journal of Agricultural Education*. 42 (4), 33-43.
- Fisher, J., & Cole, K. (1993). *Leadership and management of volunteer programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Fisher, J., & Cole, K. (2000). *Leadership and Management of Volunteer Programs: A Guide for Volunteer Administrators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hange, J., Seevers, B., & VanLeeuwen, D. (2002, dic). 4-H Youth Development Extension Agent's Attitudes Towards Volunteer Management Competencies. Paper presentado en: *The 29<sup>th</sup> National Agricultural Education Research Conference*. Las Vegas, NV.
- Irby, J. E. (1999, may). A beginning look at national issues: Are we all in this together? Paper presentado en: *Volunteerism Beyond 2000 Conference*. Estes Park, CO.



- King, J. E. (1998). *Ohio 4-H agent=s perceptions of the importance of and their competence with selected volunteer management competencies*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Ohio.
- Kohlhagen, B. S. (1999). Kentucky 4 H agents' perceptions of the level of competency and frequency of use of volunteer development activities. Máster Tesis no publicada. Universidad de Ohio.
- Levin, M. (2002). *The Gift of Leadership: How to Relight the Volunteer Spirit in the 21<sup>st</sup> Century*. Columbia, MD: BAI, Inc.
- McCaffree, J. (2007). Attracting and keeping volunteers in your organization. *J Am Diet Assoc.* 107, 2045-2047.
- McLennan, J. & Birch, A. (2007). Survey of new volunteers at TWELVE months: April-September 2005 entry cohorts-Revised. *CFS Report Number 1*. Melbourne: La Trobe University.
- McLennan, J. & Birch, A. (2008) Resignations by CFS Volunteers. Bushfire Cooperative Research Centre. *CFS Report Number 1*. Melbourne: La Trobe University.
- McLennan, J., Birch, A., Cowlshaw, S., & Hayes, P. (2008, sep). I quit! Leadership and satisfaction with the volunteer role: Resignations and organisational responses. Paper presentado en: *Australian Psychological Society Annual Conference*. Hobart.
- Navarro y Scalabrini (2009, sep). Interés y liderazgo solidario. El voluntariado en organizaciones civiles y su desarrollo humano desde el análisis transaccional. Paper presentado en: *Xo. Congreso de Análisis Transaccional Integrativo: "A.T. para todos: De la universidad a la comunidad"*. Buenos Aires.
- Netting, F. E., Nelson, H. W., Borders, K., & Huber, R. (2004). Volunteer and paid staff relationships: Implications for social work administration. *Administration in Social Work*, 28 (3/4), 69-89.
- Tecker, G., & Fidler, M. (1993). *Successful Association Leadership: Dimensions of 21st-Century Competency for the CEO*. Washington, DC: The Foundation of the American Society of Association Executives.

## DIFERENCIAS EN EL ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES CONCEPTUALES DE ACUERDO A LA LATERALIDAD DE LA LESIÓN CEREBRAL

Leticia Y. Vivas \*

Directora: Dra. Liliana Naveira

Co- director: Dr. Jorge Vivas

Becaria de investigación – Categoría Perfeccionamiento  
Centro de Investigación en Metodología, Educación y Procesos Básicos  
Facultad de Psicología – UNMDP

### Resumen

Los conceptos que forman parte de nuestro sistema conceptual se hayan organizados de alguna manera para poder llevar a cabo un procesamiento eficiente. Aún no hay acuerdo acerca de la forma de esa organización. Sin embargo, modelos recientes coinciden en proponer que hay un sistema conceptual independiente del sistema lingüístico, que contiene información crucial para la identificación de los conceptos y proponen que esa información es procesada en las mismas áreas cerebrales que se utilizan para la percepción y la acción. El presente trabajo presenta algunos resultados iniciales de un proyecto que tiene por objetivo estudiar el establecimiento de relaciones conceptuales por distintas vías (verbal y pictórica) en un grupo de pacientes que sufrieron una lesión cerebral aguda.

### Fundamentación

Los conceptos son la base de nuestra actividad cognitiva. Nos permiten llevar a cabo funciones fundamentales como la comprensión y producción del lenguaje, el razonamiento, el recuerdo y el reconocimiento de objetos. Ellos son el componente esencial de la memoria semántica. Es por eso, que su organización y funcionamiento ha sido un tema de interés de diversas disciplinas como la psicolingüística, la neuropsicología y la psicología cognitiva entre otras. Actualmente está vigente una serie de modelos que consideran que los conceptos no son entidades estables y bien definidas sino que son corporizadas, flexibles y situadas. Consecuentemente, los rasgos no son entidades abstractas sino que están fundadas en la percepción y la acción al menos hasta cierto punto. Por otra parte, los conceptos no son unidades aisladas sino que están profundamente relacionados unos con otros de manera que la activación de unos genera la activación de otros. Las relaciones conceptuales son los vínculos que interconectan diferentes conceptos. Este tipo de relaciones no deben ser confundidas con las relaciones entre términos. A las primeras se las suele denominar “relaciones conceptuales” y a las segundas “relaciones semánticas”. Estas últimas son relaciones entre palabras. Por ejemplo, pueden existir relaciones de sinonimia o de homonimia entre palabras. Concomitantemente, cabe recalcar la distinción entre concepto y palabra. El concepto [escuela], por ejemplo, debe ser distinguido de la palabra `escuela´. [Escuela] es un tipo de [institución educativa]. El concepto [escuela] puede, por ejemplo, ser expresado en los términos `escuela´, `lugar para educar´,

---

\* e-mail: [lvivas@mdp.edu.ar](mailto:lvivas@mdp.edu.ar)

‘institución educativa’. Numerosos autores establecen una división teórica entre un nivel de representación conceptual y uno semántico (Collins y Loftus, 1975; Damasio, Tranel, Grabowski, Adolphs y Damasio, 2004; Vigliocco y Filipovic, 2004; Vinson y Vigliocco, 2007). Dentro de ellos, los enfoques descomposicionales o de estructura conceptual (Jackendoff, 1992; Moss, Tyler y Taylor, 2007; Vigliocco y Filipovic, 2004), consideran que los conceptos comprenden representaciones de rasgos distribuidas y que la semántica léxica articula las representaciones distribuidas para los propósitos del lenguaje. Según Jackendoff, la estructura conceptual (el contenido semántico del lexicón mental) es simplemente un subconjunto de estructuras conceptuales que puede ser expresado verbalmente. Las representaciones conceptuales forman una interfase entre la información léxica y otros dominios como los sistemas sensoriales y motores (Jackendoff, 1983).

El presente trabajo pone el acento en el estudio de las relaciones entre conceptos partiendo de los modelos de cognición corporizada. Dentro de ellos se encuentra la propuesta de Barsalou (2008, 2009) que es una de las más completas e interesantes. Este modelo supone que la información sobre los conceptos se haya organizada en una serie de simuladores. Éstos consisten en registros de información que se ha ido adquiriendo a lo largo de nuestra experiencia con los objetos del mundo. La información almacenada no solo incluye las características sensorio-motoras vinculadas al objeto sino también nuestras emociones acerca de ellos, así como el contexto en el que los percibimos. Cuando pensamos en un objeto estos simuladores se activan de manera similar a cuando percibimos y actuamos con esos objetos. De este modo, este modelo teórico se ubica dentro de los que proponen que las áreas cerebrales que subyacen a la percepción, acción y emoción son las mismas, o adyacentes a las que subyacen al conocimiento acerca de los objetos (Rogers y cols., 2004; Martin, 2007).

De los distintos tipos de relaciones conceptuales existentes dos de ellas juegan un rol fundamental: las relaciones temáticas y las relaciones taxonómicas. La distinción entre relaciones conceptuales taxonómicas y temáticas es de sumo interés en la medida en que, como se demostrará a continuación ambas: a) son altamente relevantes para la organización conceptual en adultos, b) han sido consideradas en el origen de los conceptos y c) se refieren a distintos tipos de conocimiento.

Las relaciones taxonómicas (también llamadas categoriales) son aquellas en las cuales los conceptos se hayan organizados de manera jerárquica. Estas pueden ser de tres tipos: supraordinadas (perro-animal), subordinadas (perro-caniche) y coordinadas (perro-gato). Mientras que las supraordinadas y subordinadas tienen una estructura vertical, las coordinadas tienen una estructura horizontal. Los objetos de la misma categoría taxonómica usualmente comparten el nombre y tiene propiedades perceptivas y no perceptivas similares. Dado que los componentes de este tipo de relaciones tienen rasgos comunes, las vinculaciones se establecen principalmente mediante mecanismos de detección de similitudes, es decir, que se comparan las propiedades de ambos conceptos y en función de eso se decide qué tan semejantes son. Este tipo de relaciones permite organizar de manera jerárquica los conceptos de una misma categoría así como anticipar, mediante procesos de deducción e inferencia, las propiedades que tendrá un nuevo elemento que se incluya dentro de la estructura de una categoría.

Las relaciones temáticas (también llamadas asociados semánticos), por su parte, son definidas como relaciones complementarias entre objetos, personas o eventos que interactúan o co-ocurren en tiempo y espacio (Lin y Murphy, 2001). Son relaciones contextuales entre objetos que no son del mismo tipo pero que pueden ser encontrados en los mismos esquemas. Por lo tanto, las relaciones temáticas implican relaciones espacio-temporales entre objetos y acciones experimentadas. Borghi y Caramelli (2003) establecen la siguiente clasificación de las relaciones

temáticas: espaciales (mesada-cocina), temporales (pájaro-primavera), de acción (avión-vuela), funcionales (cuchillo-cortar) y de eventos (elemento integrado en situación compleja). A su vez, estos autores proponen otros dos tipos de relaciones: relaciones atributivas (parte/todo, propiedad, material) y relaciones evaluativas (autoimplicación (en relación a la propia experiencia) y yuxtaposición (relaciones estereotipadas)). Este tipo de categorías permiten organizar contextualmente la experiencia así como establecer predicciones frente a situaciones futuras similares mediante el mecanismo de inferencia de completamiento de patrones (vease Barsalou, 2003).

En los trabajos realizados por el grupo de Barsalou y colaboradores ellos partieron del supuesto de que es estadísticamente más probable que las respuestas lingüísticas se originen en el sistema lingüístico y que las respuestas de objeto-situación (que se corresponderían con las relaciones atributivas y temáticas de Borgui y Caramelli) se originen en el sistema de simulaciones (sistema conceptual no lingüístico). Por su parte, las respuestas taxonómicas supraordinadas es más probable que se originen en el sistema lingüístico dado que no son aspectos percibidos del objeto sino rótulos que aprendimos por vía lingüística, mientras que las respuestas de coordinados y subordinados es probable que se originen en simulaciones. Es decir, que su modelo propone que la capacidad de establecer relaciones de objeto-situación requeriría de la activación del sistema de simulaciones, dado que ellas contienen la información sobre el contexto en que se encuentran los objetos, es decir aquellos objetos, lugares y personas con que suelen co-ocurrir frecuentemente. Las relaciones de tipo lingüístico, por su parte, se establecerían a partir de superposiciones de rasgos en el sistema lingüístico. Las relaciones taxonómicas se encontrarían en un lugar intermedio. Cuando se requiere establecer la pertenencia de un objeto a la categoría supraordinada es sumamente probable que entre en juego el sistema lingüístico, dado que esta información no la hemos percibido sino que la hemos aprendido por vía verbal. Sin embargo, si se busca establecer una relación taxonómica entre elementos coordinados es probable que se requiera apelar a conocimientos que se encuentran en los simuladores, dado que se requiere la búsqueda de rasgos comunes de esos objetos. Por lo tanto, de acuerdo al tipo de relación conceptual se activarán en mayor medida uno u otro sistema.

Una serie de estudios coinciden en que las relaciones taxonómicas requieren más esfuerzo que las temáticas (Sachs et al., 2008; Peraita y Moreno, 2006). A su vez, hay estudios que afirman que requieren mayor activación derecha debido a su complejidad (Kotz et al., 2002). Sin embargo, un trabajo publicado por Khateb y colaboradores (Khateb, Michel, Pegna, O'Dochartaigh, Landis et al., 2003) indica que el procesamiento de relaciones conceptuales taxonómicas depende del hemisferio izquierdo.

Con respecto a los estudios realizados en pacientes con lesiones focales, hay trabajos que indican que los pacientes con afasia de Wernicke tienden a tener mayor dificultad en el establecimiento de relaciones taxonómicas en oposición a las temáticas (Bisiacchi, Denes y Semenza, 1976; Gardner y Zurif, 1976; Melice-Ledent, Gainotti, Messerli y Tissot, 1976; Semenza, Denes, Lucchese y Bisiacchi, 1980). Por su parte, Semenza (1999) sostiene que los pacientes con lesiones localizadas en áreas posteriores del hemisferio izquierdo tienen significativamente más problemas en establecer clasificaciones conceptuales, mientras que los pacientes con lesiones en áreas cerebrales anteriores suelen presentar el patrón opuesto (Semenza, Bisiacchi y Romani, 1992). Por otra parte, se han hallado pacientes con habilidad intacta de clasificación taxonómica que suelen preferir clasificar siguiendo criterios temáticos (Zurif, Caramazza, Meyerson y Galvin, 1974).

Los estudios mencionados hasta aquí difieren en las características de las tareas y en el tipo de estímulos utilizados, lo cual hace sumamente dificultoso integrar los resultados obtenidos.

Es importante tener en cuenta que numerosos estudios han revelado efectos relacionados con la tarea (Blaye, Bernard-Peyron, y Bonthoux, 2000; Markman, Cox, y Machida, 1981), el rótulo verbal (Gelman y Markman, 1987; Gentner y Namy, 1999; Liu, Golinkoff, y Sak, 2001), las instrucciones (Osborne y Calhoun, 1998; Waxman y Namy, 1997) y el entrenamiento (Deak y Bauer, 1995; Smiley y Brown, 1979). A su vez, Wisniewski y Bassok (1999) afirman que las características que tenga el par de estímulos van a ser las que van a determinar el tipo de procesamiento. Así, las relaciones taxonómicas de nivel básico van a tender a promover procesos de comparación dada la semejanza de rasgos entre los estímulos, mientras que los pares que presentan roles complementarios en relaciones temáticas serán compatibles con procesos de integración. En el presente proyecto se diseñará una batería de pruebas contemplando estos factores.

Los aportes que se pretenden generar a partir de este proyecto son los siguientes. En primer lugar, se espera contribuir al conocimiento de las consecuencias de las lesiones cerebrales focales en el procesamiento de relaciones conceptuales. En segundo lugar, se espera contribuir al conocimiento de las áreas cerebrales implicadas en el procesamiento semántico. En tercer lugar, se pretende brindar evidencia consistente con los modelos de memoria semántica vigentes. En este trabajo se presentan resultados parciales obtenidos hasta el momento en dos de las pruebas que estamos aplicando. En la etapa actual hemos evaluado a la mitad de la muestra total que tenemos estimada y los resultados que presentaremos constituyen una primera aproximación al análisis de datos, que será más complejo y exhaustivo cuando se complete la toma de datos y se subclasifiquen a los pacientes de acuerdo a la afectación del lenguaje y la localización de la lesión.

## Metodología

### *Participantes*

Se evaluaron 23 pacientes que sufrieron un Accidente Cerebro Vascular (ACV) atendidos en el Hospital Privado de Comunidad de la ciudad de Mar del Plata, 16 de ellos con lesiones en territorio carotideo izquierdo y 9 en el derecho. A su vez, se evaluaron 19 sujetos controles pareados por edad, sexo y nivel educativo.

### *Instrumentos*

Se administraron las siguientes pruebas:

- Pruebas de control de variables: Minimental (Butman et al., 2001); Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg (Montón, Pérez Echeverría, Campos y cols., 1993); Versión abreviada del Test del informador (Morales, González-Montalvo, Del Ser y Bermejo, 1992).
- Pruebas de evaluación del conocimiento conceptual: Prueba emparejamiento palabra oída-dibujo de la batería EMSDA (Peraíta, González Labra, Sánchez Bernardos, y Galeote Moreno, 2000), para evaluar el reconocimiento de los objetos que luego se van a utilizar en otras pruebas; Prueba de comprensión de órdenes complejas de la batería Barcelona (Peña-Casanova, 2005); Prueba de denominación por confrontación visual (Peraíta, González Labra, Sánchez Bernardos, y Galeote Moreno, 2000), para evaluar la capacidad de recuperar el rótulo verbal de una serie de conceptos pertenecientes a diversas categorías semánticas; Fluidez verbal semántica (animales, frutas, vestimenta y mobiliario) y fonológica (letra P, F y A excluida) (de acuerdo a normas argentinas de Fernández, Marino y Alderete, 2004) para evaluar la capacidad de recuperar ejemplares de diversas categorías semánticas, la búsqueda en la memoria semántica y en el almacén léxico, las estrategias de organización y la capacidad de inhibición; Test de Pirámides y

Palmeras en versión gráfica y verbal (adaptación argentina, Martínez-Cuitiño y Barreiro, 2008) para evaluar la capacidad de detectar relaciones temáticas.

- Tarea diseñada: Tarea de comparación triádica con relaciones taxonómicas en versión verbal y pictórica, para evaluar la capacidad de detectar relaciones taxonómicas. Esta prueba se elaboró siguiendo el formato de presentación y la consigna de la prueba de Pirámides y Palmeras. El formato de presentación consiste en una comparación triádica donde se presentan dos palabras o dibujos debajo y uno arriba en el centro y la persona debe indicar cuál de los dos de abajo se asocia más con el de arriba. Las tríadas estuvieron conformadas por palabras o dibujos pertenecientes a la misma categoría semántica, pero con distinto grado de asociación. Para la elaboración de las tríadas se seleccionaron una serie de estímulos con grados medio y alto de familiaridad de acuerdo con las normas argentinas de Manoilloff y cols. (2010); se conformaron pares y se solicitó a un conjunto de jueces (20 alumnos de la carrera de psicología y 10 psicólogos) que estimaran el grado de asociación en una escala Likert del 1 al 7. Luego, se seleccionaron aquellos pares que presentaban muy alta o muy baja estimación de asociación y alta consistencia de estimación interjueces. De este modo, se conformaron tríadas por categoría semántica con un elemento de muy alta y otro de muy baja asociación. A continuación se muestra un ejemplo de cómo quedaron conformados los ítems.

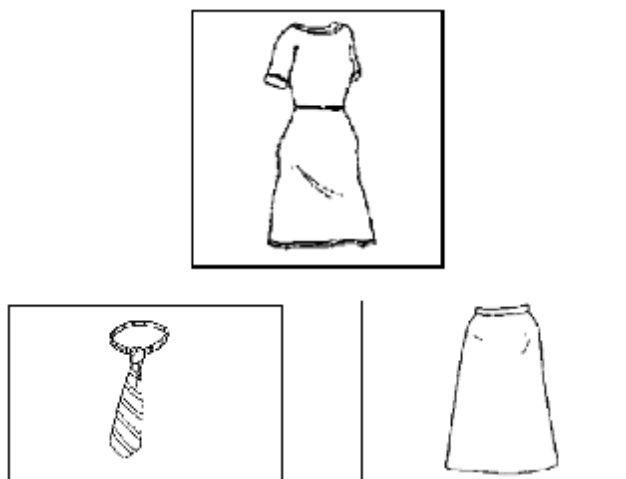


Figura 1. Ejemplo de ítems.

### *Procedimiento*

Luego de establecer el consentimiento informado, se evaluaron individualmente a cada paciente mediante las pruebas anteriormente detalladas. La administración de los instrumentos demandó dos entrevistas individuales de aproximadamente 40 minutos. La evaluación se realizó un mes después del alta hospitalaria.

### Resultados



A continuación se detallan los valores obtenidos por cada pacientes con ACV expresados en puntaje Z tomando como referencia el grupo control.

Tabla 1.  
 Valores tipificados de las pruebas de relaciones conceptuales para cada paciente.

Lateralización de la lesión	Sujetos	Taxon verbal	PyF verbal	Taxon pictórico	PyF pictórico
Izquierda	UL	SD*	-1,17	-0,31	-2,37
	SI	-3,24	-4,14	1,53	-1,87
	PE	-5,82	-3,39	-2,27	-2,87
	ZU	-1,94	-6,37	-0,36	-3,87
	CA	-2,20	-5,62	-1,51	-2,87
	MO	-0,65	0,31	0,25	0,13
	LE	-0,65	0,31	-1,00	0,13
	MA	-0,65	-1,91	-2,27	-1,37
	AN	-0,65	-0,42	0,58	-0,36
	RO	-0,65	-0,42	0,90	0,13
	SE	-4,96	-3,39	-2,27	-2,37
	RO	0,20	-0,42	0,26	0,13
	CHO	-1,51	-0,42	0,90	0,63
	AC	0,20	1,05	0,26	0,63
	TO	SD*	-4,88	-1,63	-2,37
	Derecha	MAN	-1,51	-1,17	-1,63
SO		-1,94	1,05	SD	SD*
AL		-0,65	-2,65	0,25	0,13
ME		-3,24	0,31	-1,63	0,13
TOR		-1,51	0,31	SD*	SD*
FE		-4,10	-3,39	-2,27	-0,86
SA		1,93	1,05	1,53	-0,86
EL		0,20	-0,42	0,26	-1,87

\*SD=Sin dato.

Se analizaron las diferencias en los resultados obtenidos por cada grupo (sanos, ACV izquierdo y ACV derecho) en cada una de las siguientes tareas: Pirámides y Faraones verbal y pictórica y Taxonómica verbal y pictórica. Para ello se aplicó un análisis de varianzas mediante el test de ANOVA de una vía. Los resultados obtenidos se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2.  
 Anova.

		Suma de cuadrados	gl	Media Cuadrática	F	Sig.
Taxonómicas verbal	Inter-Grupos	959,466	2	479,733	4,755	,015
	Intra-Grupos	3733,094	37	100,894		
	Total	4692,560	39			
Pirámides y Faraones verbal	Inter-Grupos	1634,215	2	817,107	5,194	,010
	Intra-Grupos	6135,605	39	157,323		
	Total	7769,820	41			

Taxonómicas pictórica	Inter-Grupos	170,371	2	85,185	,803	,455
	Intra-Grupos	4031,061	38	106,081		
	Total	4201,432	40			
Pirámides y Faraones pictórica	Inter-Grupos	1216,041	2	608,021	3,643	,036
	Intra-Grupos	6174,562	37	166,880		
	Total	7390,603	39			

Para realizar el contraste *post hoc* se aplicó la prueba T2 de Tamhane dado que las varianzas no son homogéneas. En la Tabla 3 se observan los resultados.

Tabla 3.  
 Contraste *post hoc*.

Variable Dependiente	(I) Lateralidad	(J) Lateralidad	Diferencia de Medias (I-J)	Error Estándar	Sig.	95% Intervalo de Confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Taxonómicas verbal	sanos	izquierdo	10,3073(*)	3,58175	,029	,9006	19,7141
		derecho	8,5980	5,21043	,369	-7,5816	24,7777
	izquierdo	sanos	-10,3073(*)	3,58175	,029	-	-,9006
		derecho	-1,7093	5,96698	,989	19,7141	14,9935
	derecho	sanos	-8,5980	5,21043	,369	18,4120	7,5816
		izquierdo	1,7093	5,96698	,989	24,7777	18,4120
Pirámides y Faraones verbal	sanos	izquierdo	13,5742(*)	4,51868	,021	1,7733	25,3752
		derecho	3,7988	5,06290	,856	-	19,3100
	izquierdo	sanos	-13,5742(*)	4,51868	,021	11,7124	-1,7733
		derecho	-9,7754	6,38475	,378	25,3752	7,3381
	derecho	sanos	-3,7988	5,06290	,856	26,8890	-
		izquierdo	9,7754	6,38475	,378	-	11,7124
Taxonómicas pictórica	sanos	izquierdo	4,2742	3,32570	,504	-4,1242	12,6725
		derecho	3,2315	6,40715	,952	-	25,9643
	izquierdo	sanos	-4,2742	3,32570	,504	19,5013	-
		derecho	-1,0427	6,63673	,998	12,6725	4,1242
	derecho	sanos	-3,2315	6,40715	,952	23,3099	21,2245
		izquierdo	1,0427	6,63673	,998	25,9643	19,5013
					21,2245	23,3099	

Pirámides y Faraones pictórica	sanos	izquierdo	11,7739	4,68688	,055	-,2165	23,7644
		derecho	7,0369	4,61673	,427	-7,1588	21,2327
	izquierdo	sanos	-11,7739	4,68688	,055	-	,2165
		derecho	-4,7370	5,62722	,800	23,7644	-
	derecho	sanos	-7,0369	4,61673	,427	20,1501	-
		izquierdo	4,7370	5,62722	,800	21,2327	7,1588
						10,6761	20,1501

Como se puede observar se encontraron diferencias significativas entre el grupo control y los pacientes con lesiones izquierdas en dos de las pruebas: Taxonómicas verbal y Pirámides y Faraones verbal. Por su parte, entre los sujetos sanos del grupo control y los pacientes con lesiones derechas y entre los grupos de pacientes no se encontraron diferencias significativas. En la siguiente figura se pueden apreciar con mayor claridad las diferencias entre los grupos.

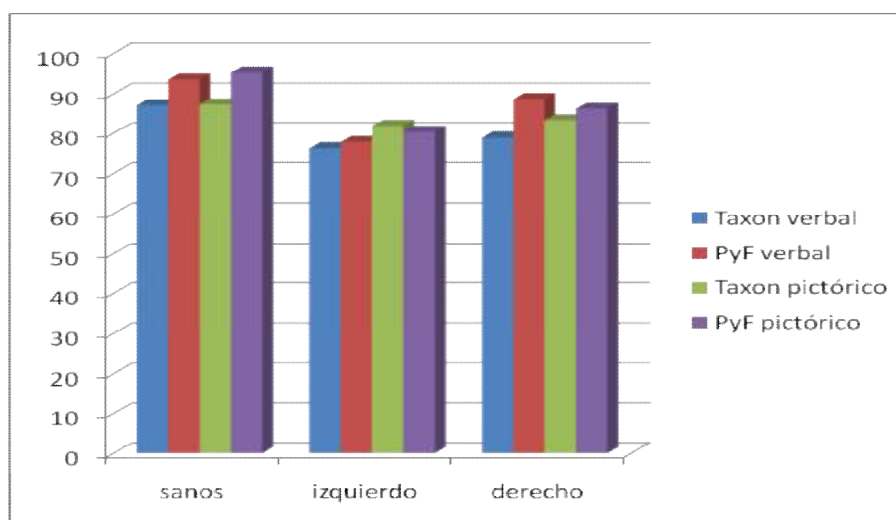


Figura 2. Promedio de los desempeños por grupo.

Se observa que los pacientes con lesiones izquierdas presentaron valores más bajos en todas las pruebas y tuvieron en general un desempeño más bajo en las tareas verbales que en las pictóricas. Por su parte, tanto el grupo control como el grupo de pacientes con lesiones derechas tuvieron en general puntajes inferiores en las pruebas de relaciones taxonómicas frente a las temáticas. Para el grupo control las diferencias entre ambos tipos de pruebas fueron estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ).

### Discusión

Si bien, como se comentó en un apartado anterior, esto es simplemente una primera aproximación general a los datos podemos esbozar una lectura de los resultados obtenidos. Los

pacientes con lesiones cerebrales izquierdas tuvieron un desempeño inferior en las pruebas presentadas en modalidad verbal. Este resultado era esperable dada la especialización de ese hemisferio en el procesamiento lingüístico. Sin embargo, nos aporta dos tipos de información. Por un lado, nos indica que el procesamiento conceptual no se lleva a cabo exclusivamente en el hemisferio izquierdo, el procesamiento del hemisferio derecho sería el que les permitió obtener resultados más adecuados en las pruebas realizadas por vía no lingüística. Por otro lado, el hecho de que los pacientes haya podido desempeñarse correctamente en las tareas conceptuales no verbales constituye una evidencia a favor de los modelos que consideran que la información conceptual se procesa en un sistema distribuido, bilateral y que el sistema lingüístico es una vía de representación de la información conceptual.

Por otra parte, las diferencias estadísticas halladas en el grupo control entre los dos tipos de relaciones conceptuales coinciden con numerosas investigaciones que afirman que las relaciones conceptuales taxonómicas son más complejas que las temáticas. La mayor complejidad de este tipo de relaciones ha sido afirmada en trabajos realizados por Sachs y cols. (2008) y Kotz y cols. (2002) en personas sanas y por Peraita y Moreno (2006) en estudios con pacientes con Alzheimer. Nuestros datos actuales confirman esta hipótesis.

### Referencias

- Barsalou, L.W. (2003). [Situating simulation in the human conceptual system](#). *Language and Cognitive Processes*, 18, 513-562.
- Barsalou, L.W. (2008) Cognitive and neural contributions to understanding the conceptual system. *Current Directions in Psychological Science*, 17(2), 91-95.
- Barsalou, L.W. (2009) Simulation, situated conceptualization, and prediction. *Philosophy Transactions of the Royal Society B*. 364, 1281-1289
- Bisiacchi, P., Denes, G. y Semenza, C. (1976). Semantic fields in aphasia: An experimental investigation on comprehension of the relation of class and property. *Archives Suisse de Neurologie, Neurochirurgie et Psychiatrie*, 118, 207-213.
- Blaye, A., Bernard-Peyron, V. y Bonthoux, F. (2000). Au delà des conduites de catégorisation: Le développement des représentations catégorielles entre 5 et 9 ans. *Archives de Psychologie*, 68, 59-82.
- Borghi A. y Caramelli N. (2003). Situation bounded conceptual organization in children: From action to spatial relations. *Cognitive Development*, 18, 40-60.
- Butman, J., Allegri, R., Harris, P. y Drake, M. (2000) Fluencia verbal en español, datos normativos en Argentina. *Medicina*, 60, 561-4.
- Butman, J., Arizga, R.L., Harris, P., Drake, M., Baumann, D., de Pascale, A. et al. (2001) El Mini-mental State Examination en español. Normas para Buenos Aires. *Revista Neurológica Argentina*, 26(1), 11-15.
- Collins, A.M. y Loftus, E.F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Damasio, H., Tranel, D., Grabowski, T., Adolphs, R. y Damasio, A. (2004) Neural systems behind word and concept retrieval. *Cognition*, 92, (1-2).
- Deak, G. y Bauer, P.J. (1995). The effects of task comprehension on preschoolers' and adults' categorization choices. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(3), 393-427.
- Gardner, H. y Zurif, E.B., (1976). Critical reading of words and phrases in aphasia. *Brain and Language*, 3, 173-190.
- Gelman, S.A., y Markman, E.M. (1987). Young children's inductions from natural kinds: the role of categories and appearances. *Child Development*, 58(6), 1532-1541.
- Gentner, D. y Namy, L. L. (1999). Comparison in the Development of Categories. *Cognitive Development*, 14(4), 487-513.
- Fernandez, A., Marino, J. y Alderete, A.M. (2004) Valores Normativos en la prueba de Fluidez Verbal –Animales sobre una muestra de 251 adultos argentinos”. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 4, 12-22.
- Jackendoff, R. (1992). *Languages of the mind*. Cambridge, MA: MIT Press

- Khateb, A., Michel, C.M., Pegna, A.J., O'Dochartaigh, S.D., Landis, T. y Annoni, J.M. (2003) [Processing of semantic categorical and associative relations: an ERP mapping study](#). *International journal of psychophysiology*, 49(1), 41-55.
- Kotz, S.A., Cappa, S.F., von Cramon, D.Y. y Friederici, A.D. (2002). Modulation of the lexical-semantic network by auditory semantic priming: An event-related functional MRI study. *NeuroImage*, 17, 1761-1772.
- Lin, E.L. y Murphy, G.L. (2001). Thematic relations in adults' concepts. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 3-28.
- Liu, J., Golinkoff, R.M., y Sak, K. (2001). One cow does not an animal make: young children can extend novel words at the superordinate level. *Child Development*, 72(6), 1674-1694.
- Manoiloff, L., Artstein, M., Canavoso, M. B., Fernández, L. & Segui, J. (2010). Expanded norms for 400 experimental pictures in an Argentinean Spanish-speaking population. *Behavior Research Methods* (En Prensa).
- Markman, E.M., Cox, B. y Machida, S. (1981). The standard object-sorting task as a measure of conceptual organization. *Developmental Psychology*, 17(1), 115-117.
- Martin, A. (2007). The representation of object concepts in the brain. *Annual Review of Psychology*, 58, 25-45.
- Martínez-Cuitiño, M. y Barreyro, J. P. (2009) ¿Pirámides y Palmeras o Pirámides y Faraones? Adaptación y validación de un test de asociación semántica al español rioplatense. *Revista Interdisciplinaria*. Manuscrito en prensa.
- Melice-Ledent, S., Gainotti, G., Messerli, P. y Tissot, R. (1976). Logique elementaire et champs semantiques dans l'aphasie. *Revue Neurologique*, 132, 343-359.
- Montón, C., Pérez Echeverría, M., Campos, R. y cols. (1993) Escalas de ansiedad y depresión de Goldberg: una guía de entrevista eficaz para la detección del malestar psíquico. *Atención Primaria*, 12(6), 345-9.
- Morales, J.M., González-Montalvo, J.I., Del Ser, T. y Bermejo, F. (1992) Validation of the S-IQCODE: the Spanish version of the informant questionnaire on cognitive decline in the elderly. *Archives of Neurobiology*, 55(6), 262-6.
- Moss, H.E., Tyler, L.K. y Taylor, K.I. (2007). *Conceptual Structure*. G. Gaskell (ed.), Oxford Handbook of Psycholinguistics. Oxford: Oxford University Press. pp. 217-34.
- Osborne, J.G., y Calhoun, D.O. (1998). Themes, taxons, and trial types in children's matching to sample: methodological considerations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68(1), 35-50.
- Peña-Casanova, J. (2005) *Programa integrado de exploración neuropsicológica. Test Barcelona Revisado*. Ed. Masson
- Peraita, H., González-Labra, M.J., Sánchez Bernardos, M.L. y Galeote, M. (2000). Batería de evaluación de la memoria semántica en Alzheimer. *Psicothema*, 12, 192-200.
- Peraita, H. y Moreno, F.J. (2006). Análisis de la estructura conceptual de categorías semánticas naturales y artificiales en una muestra de pacientes de Alzheimer. *Psicothema*, 11(3), 492-500.
- Rogers, T.T., Lambon Ralph, M.A., Garrard, P., Bozeat, S., McClelland, J.L., Hodges, J.R. et al. (2004) Structure and Deterioration of Semantic Memory: A Neuropsychological and Computational Investigation. *Psychological Review*, 111(1), 205-235
- Sachs, O., Weis, S., Zellagui, N., Huber, W., Zvyagintsev, M., Mathiak, K. et al. (2008) Automatic processing of semantic relations in fMRI: Neural activation during semantic priming of taxonomic and thematic categories. *Brain Research* 1218, 194-205.
- Semenza, C., Denes, G., Lucchese, D. y Bisiacchi, P. (1980). Selective deficit of conceptual structures in aphasia: Class versus thematic relations. *Brain and Language*, 10, 243-248.
- Semenza, C. (1999). Lexical-semantic disorders in aphasia. En: G. Denes y L. Pizzamiglio (Eds.) *Handbook of Clinical and Experimental Neuropsychology* (pp. 215-244) Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Smiley, S. S. y Brown, A. L. (1979). Conceptual preference for thematic to taxonomic relations : A nonmonotonic age trend from preschool to old age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 249-257.
- Vigliocco, G. y Filipovic, L. (2004). From mind in the mouth to language in the mind. *Trends in Cognitive Science*, 8, 5-7.
- Vinson, D.P. y Vigliocco, G. (2007) Semantic representations. En: G. Gaskell (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Vivas, J (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 1(1), 56-61.
- Waxman, S.R., y Namy, L.L. (1997). Challenging the notion of a thematic preference in young children. *Developmental Psychology*, 33(3), 555-567.

Wisniewski, E.J., y Bassok, M. (1999). What makes a man similar to a tie? Stimulus compatibility with comparison and integration. *Cognitive Psychology*, 39(3-4), 208-238.

Zurif, E., Caramazza, A., Meyerson, R. y Galvin, J. (1974). Semantic feature representation for normal and aphasic language. *Brain and Language*, 1, 167-187.