

ISSN: 1668-7477

Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación

**Volumen
9**

Año 2012

***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 2012

Decana: Lic. Ana María Hermosilla
Vice-Decana: Mg. Marcela González
Secretaria de Investigación y Posgrado: Mg. Mirta Lidia Sánchez
Secretaria Académica: Mg. Marcela González
Secretario de Coordinación: Lic. Claudio Salandro
Secretaria de Extensión y Transferencia: Lic. Buzzela y Lic. Losada

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

Comité Editorial:
Mg. María Laura Andrés
Lic. Julieta Echeverría
Dra. Yamila Silva Peralta
Esp. Luis Alberto Moya

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

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

El Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación es una publicación científica periódica de trabajos inéditos (proyectos de investigación, revisiones teóricas y artículos empíricos) de los Becarios de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata o Becarios del CONICET que tengan radicadas sus becas de investigación en esta institución.

Su objetivo es constituir un medio de divulgación de conocimiento científico y un espacio de intercambio de las producciones generadas en el marco del desarrollo de las investigaciones realizadas por los diferentes 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 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: anuariodebecarios@gmail.com

ÍNDICE

Autor	Título	Página
Andrés, M. L. & Canet Juric, L.	Procesos de socialización familiar que influyen el desarrollo de la regulación emocional.	544-560
Biscarra, M. A.	Cogniciones explícitas e implícitas asociadas a la conducción bajo los efectos del alcohol.	561-568
Blengio, V.	Análisis de los atributos semánticos para un conjunto extenso de objetos vivos y no vivos en función de la categoría y la familiaridad.	569-573
Bogetti, C.	La formación ético-deontológica en las asignaturas del área de investigación en la currícula de la carrera de psicología en la UNMdP.	574-581
Cataldo, R.	Ley de salud mental: su implementación en Mar del Plata.	582-589
Del Valle, M. V.	Relaciones de las estrategias de codificación mnésica y la capacidad de aprendizaje con las trayectorias académicas de estudiantes de psicología.	590-607
Demagistri, M. S.	Funcionamiento ejecutivo y rendimiento lecto-comprensivo en alumnos de secundaria superior.	608-617
Dematteis, M. B., Castañeiras, C. & Posada, M. C.	Evaluación multidimensional de la personalidad. Aportes técnicos y conceptuales.	618-624
Echeverría, J.	Estrategias de aprendizaje, motivación académica y prácticas laborales en ingresantes universitarios de las carreras de psicología y economía.	625-631
Fasciglione, M P. & Castañeiras, C. E.	Programa de intervención psicosocial para adultos con asma: evaluación de procesos de cambio.	632-637
Galarza, A. L.	Evaluación multidimensional del riesgo suicida en adolescentes.	638-644
García Coni, A.	Relaciones entre la flexibilidad cognitiva y la inhibición de acceso, de borrado y de restricción en niños y adolescentes.	645-651
Giuliani, M. F. & Arias, C. J.	Estudio comparativo de competencias emocionales según grupo de edad en la ciudad de Mar del Plata.	652-658
Grill, S. S.	Estudio de efectividad clínica en adultos que presentan perturbaciones emocionales.	659-665
López, S. S. & Ledesma, R. D.	Efecto de la jornada de trabajo sobre el funcionamiento atencional en conductores de taxi.	666-671
Manzo, G.	Recepción y difusión de la terapia cognitiva en las instituciones académicas y asistenciales de la ciudad de mar del plata 1986 - 2010.	672-679
Martínez-Festorazzi, V. S	Socialización parental y estilos de apego: su influencia sobre el autoconcepto y las fortalezas personales en adolescentes argentinos.	680-689
Mascarello, G. M.	Desarrollo de la función inhibitoria de borrado y su relación con la memoria de trabajo en niños de entre 6 y 9 años en función del nivel socioeconómico y del género.	690-696
Montes, S	Evidencia adicional de validez para una medida de inatención en la conducción.	697-703
Morales, F. & Arias, C.	Dimensiones de la empatía y la capacidad de perdón en adultos de mediana edad, adultos mayores jóvenes y adultos mayores de edad avanzada.	704-709
Moya, L.	Análisis de la formación básica de carreras de psicología de universidades públicas: un estudio comparativo.	710-718
Pavón, M. & Arias, C. J.	Toma de decisiones y autoeficacia percibida en adultos mayores con y sin discapacidad.	719-724
Polizzi, L. & Arias, C. J.	Estudio de los componentes de la relación amorosa en adultos de mediana edad y adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata.	725-731
Rangone, L.	Acerca de trabajar un concepto como el de masoquismo en la obra de J. Lacan.	732-738
Rubiales, J.	Características comportamentales de niños con TDAH.	739-747
Sartori, M. S.	Perfiles de personalidad en mujeres adultas con síndrome de Turner. Relaciones con percentil de talla y desarrollo puberal.	748-754

Silva Peralta, Y. F. Aparicio, M. T. & Pacenza, M. I.	Habilidades transformacionales representadas, desempeñadas y su asociación con niveles de engagement y burnout en voluntarios universitarios.	755-763
Tassaroli, M.	Percepción de condiciones y medio ambiente de trabajo (cymat) y su relación con niveles de engagement y burnout en docentes y no docentes de escuelas públicas primarias de la ciudad de Mar del Plata.	764-768
Visca, J. E.	Análisis bibliométrico de revistas científicas de psicología editadas por universidades nacionales de gestión pública de la Argentina.	769-775
Vivas, L. e Introzzi, I.	Instrumentos para la evaluación de las relaciones taxonómicas.	776-786
Zabala, M. L.	Relaciones entre capacidad empática y expresión génica. Su estudio en mujeres con diagnóstico de síndrome de Turner.	787-793

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR QUE INFLUYEN EL DESARROLLO DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

FAMILY SOCIALIZATION PROCESSES THAT INFLUENCE THE DEVELOPMENT OF EMOTION REGULATION

Andrés, María Laura ^{*1} & Canet Juric, Lorena²

¹Becaria Doctoral CONICET- CIMEPB-
²RBecaria Post-Doctoral CONICET- CIMEPB-

Resumen

La regulación emocional (RE) consiste en el monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente en cuanto a sus características de intensidad y temporalidad para cumplimentar los propios objetivos. El desarrollo de la RE comienza desde la infancia temprana y se ve influido por un conjunto de factores que permitirán su mayor o menor eficacia. Entre estos factores, los procesos de socialización familiar cobran especial relevancia en el desarrollo infantil. El objetivo de este trabajo es realizar un recorrido conceptual por estos procesos de socialización familiar que han mostrado su influencia en el desarrollo de la RE. Para esto se han consultado fuentes bibliográficas específicas, especialmente los trabajos de Thompson y Meyer (2007). Los principales procesos de socialización familiar con influencia en el desarrollo de la RE destacados por estos autores lo constituyen las intervenciones parentales para manejar las emociones de los niños; las evaluaciones que realizan los padres sobre las emociones de sus hijos, el clima emocional general de la vida familiar, las conversaciones que se mantienen sobre los sentimientos con los hijos y finalmente, las relación padre-hijo como fuente de contención -o no- para el desarrollo de la RE. Se espera que este trabajo facilite la labor de docentes e investigadores de nuestro medio interesados en el desarrollo de los procesos de emoción y regulación emocional al presentar en español conceptos que tradicionalmente se publican en lengua inglesa.

Palabras claves: regulación emocional – desarrollo infantil – procesos de socialización familiar.

Abstract

Emotion regulation (ER) is defined like the monitoring, evaluating and modifying emotional reactions, especially in terms of their intensity and timing features to complete the goal. The ER development begins early in childhood and is influenced by a number of factors that allow their varying degrees of success. Among these factors, family socialization processes are especially important in child development. The objective of this work is to conceptualize these family socialization processes that have shown influence the development of ER. Specific literature sources were consulted, especially the work of Thompson and Meyer (2007). The main family socialization processes that influence on the development of the ER named by this authors are parenting interventions to manage the emotions of children, evaluations made by parents about their children's emotions, general emotional climate of family life, the conversations about feelings remain with the children and finally, the parent-child relationship as a source of contention for the development of ER. We expect this work to facilitate the labor of teachers and researchers in our context interested in development processes of emotion and emotion regulation by introducing concepts in Spanish that are traditionally published in English.

Key words: emotion regulation – child development – family socialization process.

*Contacto: mlandres@mdp.edu.ar ó marialauraandres@gmail.com

Emoción y Regulación Emocional

La *regulación emocional* (RE) puede definirse como el conjunto de procesos intrínsecos y extrínsecos responsables del monitoreo, la evaluación y la modificación de las reacciones emocionales, especialmente en cuanto a sus características de intensidad y temporalidad para cumplimentar los propios objetivos (Thompson, 1994). Esta definición supone asumir varias nociones sobre la emoción y la RE (Gross & Thompson, 2007).

Primero, es posible regular tanto a emociones positivas como negativas así como disminuir, realzar o simplemente mantener el propio nivel de activación emocional. Los niños pequeños aprenden rápido cómo exagerar sus expresiones de tristeza para provocar cuidados y mimos de parte de los demás. Es decir, las personas pueden modificar la intensidad, duración y velocidad de la respuesta emocional en situaciones particulares, dependiendo de los objetivos individuales para con la situación (Thompson, 1990).

Segundo, las estrategias de RE no son adaptativas o maladaptativas en sí mismas. El uso de las estrategias de RE debe ser evaluado en términos de los objetivos que el individuo persigue en una situación particular. Un niño pequeño que llora desconsoladamente, o el mal humor de un adolescente pueden ser interpretados como indicadores de habilidades deficientes de regulación, sin embargo, es posible que el llanto del niño provoque que los padres accedan a sus deseos y el humor del adolescente que los adultos se alejen; lo cual podría ser el objetivo que los niños perseguían en primera instancia. En este mismo sentido es que deben comprenderse también los procesos de RE relevantes para el desarrollo de la psicopatología. Los niños con desórdenes de ansiedad son típicamente estimados como deficientes en estrategias de regulación emocional pero su hiper vigilancia a eventos amenazantes, cogniciones orientadas al miedo, y sensibilidad para las claves viscerales internas de ansiedad son, en realidad, partes de una constelación de estrategias de auto regulación para anticipar y evitar el encuentro con situaciones provocadoras de miedo. De acuerdo con la vulnerabilidad temperamental y los procesos familiares que facilitan la patología ansiosa, estas estrategias de RE son probablemente las opciones más adaptativas para el niño (Thompson, 2000). Lo que sucede es que las mismas estrategias de RE que proveen alivio inmediato poseen costos a largo plazo que vuelven al niño con ansiedad vulnerable para continuar con la patología, y estas estrategias se convierten así en una espada de doble filo, lo cual es típico de muchos procesos de RE implicados en el desarrollo de la psicopatología (Thompson & Calkins, 1996). Pero lo importante, es recordar que una adecuada comprensión de la regulación de niños en riesgo de desarrollo de patología requiere una apreciación de los objetivos emocionales que el niño está buscando conseguir.

Tercero, la RE incluye procesos de monitoreo, evaluación y modificación de las emociones. El desarrollo de las capacidades de los niños para la toma de conciencia emocional y para la evaluación de sus sentimientos, en consonancia con las expectativas personales y culturales, son un conjunto de características presentes en el desarrollo de este proceso (Saarni, 1999).

Consideraciones generales sobre el desarrollo de la Regulación Emocional

Las emociones se activan en las transacciones de la persona con el entorno que son significativas y motivadoras porque son relevantes para los objetivos del individuo y provocan cambios en la experiencia subjetiva, el comportamiento, la fisiología y en las expresiones (Gross & Thompson, 2007). Desde una perspectiva del desarrollo, muchas de estas características de la emoción y de sus interrelaciones evolucionan significativamente durante el curso de la vida. Estos objetivos y las evaluaciones que realizan los niños de las

circunstancias como relevantes para sus objetivos cambian considerablemente a medida que los niños maduran cognitivamente y emocionalmente. Además, las interconexiones entre los componentes de la emoción, como las relaciones entre la experiencia subjetiva y las expresiones faciales, se vuelven más organizadas con el desarrollo y se ven afectadas por la experiencia social (Camras, Oster, Campos & Bakeman, 2003).

Durante los años preescolares, por ejemplo, los niños pasan de estar focalizados sólo en aquellas circunstancias externas que generan sus sentimientos a una mayor comprensión de la asociación entre la emoción y los deseos, las creencias, los recuerdos y otras influencias psicológicas (Thompson & Lagattuta, 2006). Con el incremento en edad, los niños comienzan a entender las asociaciones entre emociones y expectativas personales, estándares y objetivos. Esto provee a los niños de mayores conocimientos de ciertas estrategias de RE y de cómo ejecutar estas estrategias con mayor competencia. Este crecimiento también interactúa con las influencias de la socialización mediante las cuales los niños se apropian de las creencias familiares y socioculturales sobre la emoción y su regulación.

Los niños pequeños poseen la capacidad de buscar asistencia de sus cuidadores, pueden conversar sobre sus sentimientos, conocen la estrategia de la distracción para controlar sus emociones y los adolescentes ya pueden incluso desarrollar estrategias personales (como escuchar música) para el manejo de sus emociones. Estos cambios en el desarrollo parten del crecimiento de habilidades conceptuales, de cambios neurobiológicos en el control emocional, del temperamento individual y de varias formas de influencia social (Thompson, 1994).

En el desarrollo de la RE existen multitud de factores que ejercen su influencia, se destacan la madurez biológica, el crecimiento de córtex pre frontal, la consolidación progresiva de los rasgos de personalidad, entre otros. Dentro de estos factores de influencia la socialización y específicamente la socialización en el contexto familiar cobran especial importancia. Los bebés nacen con un conjunto muy rudimentario de capacidades para manejar sus niveles de arousal o activación pero dependen mayormente de sus cuidadores para calmar el estrés, controlar la excitación, aminorar el miedo e incluso manejar la alegría placentera. Aunque los niños rápidamente adquieren mayores capacidades de auto regulación, las emociones son influenciadas y manejadas por otros a lo largo de toda la vida ya que la familia y los amigos proveen confort, contención en la ansiedad y compañía que promueve los sentimientos positivos y el bienestar emocional durante todo el ciclo vital. El estudio de las influencias sociales es importante para entender cómo los niños interpretan y evalúan sus propios sentimientos, aprenden estrategias para manejar la emoción, ganan competencia y confianza en controlar sus sentimientos y adquieren expectativas culturales y de género para la RE. Aunque estas influencias producto de la socialización ocurren en muchos contextos, la familia es el que primero se presenta y se constituye una influencia ineludible y multifacética sobre el desarrollo emocional. Es posible distinguir una serie de procesos de socialización familiar que influyen en el desarrollo de la RE, tales como la calidad y el tipo de intervenciones parentales para manejar las emociones de los niños; las evaluaciones - empáticas, críticas, peyorativas o punitivas- que realizan los padres sobre las emociones de sus hijos y que influyen en cómo los niños evaluarán luego sus propios sentimientos; la contención -o falta de la misma- que puede brindar el clima emocional general de la vida familiar; las conversaciones que se mantienen sobre los sentimientos con los hijos que poseen efectos en el desarrollo de la comprensión de la emoción y finalmente, cómo la calidad general de la relación padre-hijo constituye una fuente de contención -o no- para el desarrollo de la RE.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que todos los factores de influencia en el desarrollo de la RE interactúan entre sí. La RE está influida por el desarrollo neurobiológico (sobre todo del crecimiento del córtex prefrontal), el desarrollo de los procesos atencionales, y

de la personalidad (Calkins & Hill, 2007; Davidson, Fox, & Kalin, 2007; Eisenberg, Hofer, & Vaughn, 2007; Rothbart & Sheese, 2007; Fox & Calkins, 2003; Thompson, 1994). Los procesos de socialización interactúan con estas influencias. Por ejemplo, si un niño pequeño no es contenido y calmado por sus padres cuando experimenta estrés intenso, el sistema neuro hormonal del estrés dentro del cerebro puede volverse sensible al estrés en formas que pueden hacer que el niño sea biológicamente vulnerable para sufrir problemas en la regulación del estrés en el futuro (Gunnar & Vazquez, 2006). Estos procesos de desarrollo complejo sugieren que aunque se tienda a entender a la RE como un constructo de personalidad o como un fenómeno del desarrollo, el crecimiento de la RE está ligado a una red multidimensional de procesos en desarrollo relacionados entre sí que se activan desde dentro y fuera del niño. Muchos aspectos del crecimiento biológico, psicológico, conceptual, y social son necesarios para el desarrollo de las capacidades de manejo de la emoción. Aunque la RE es también usualmente entendida como un componente del crecimiento general de un conjunto más amplio de capacidades de auto regulación, muchas de estas influencias sobre el desarrollo de la RE son específicas a la emoción. Por ejemplo, el desarrollo en los niños de las concepciones en torno a la emoción influye en el desarrollo de la RE pero no son necesariamente generalizables a otras formas de auto regulación. La RE es entonces un campo complejo de estudio y conceptualización, especialmente en lo que compete al análisis de su desarrollo. Precisamente por esto, las diferencias individuales en la RE pueden provenir de diversas influencias en diferentes etapas del desarrollo.

Procesos de socialización familiar que influyen en el desarrollo de la Regulación Emocional

Los factores sociales -y dentro de ellos los específicamente familiares- se ven reflejadas sobre el desarrollo de la RE en las formas en las que los niños evalúan sus propios sentimientos, hacen frente a demandas de regulación en el hogar o en otros escenarios sociales, adquieren habilidades específicas para manejar sus sentimientos y representan la emoción en formas psicológicamente complejas y relevantes. Debido a que estas influencias de la socialización se extienden a lo largo de la vida -y median en ella a su vez diferencias culturales y de género- debemos entender que los individuos alcanzan la adultez con habilidades de RE que han sido socialmente construidas. En algunos ambientes familiares las características de estos procesos contribuyen al riesgo de desarrollar psicopatologías de desregulación afectiva debido a que obstaculizan el desarrollo de formas constructivas de RE (Thompson & Meyer, 2007). Presentaremos a continuación diferentes procesos de socialización familiar que poseen influencia en el desarrollo de la RE, tomando como base principalmente el trabajo de Thompson y Meyer (2007). Esperamos que este trabajo resulte beneficioso para docentes e investigadores de nuestro medio con interés esta área al presentar en español conceptos que tradicionalmente se publican en inglés.

Intervenciones parentales directas para manejar la emoción infantil

La forma más básica de RE extrínseca es cuando una persona puede intervenir directamente para modificar las emociones de otra persona, y estas intervenciones comienzan relativamente temprano en la vida de los niños. Existen algunas intervenciones directas específicas que utilizan los padres para manejar la emoción de sus hijos. Desde el nacimiento, los padres y otros cuidadores se esfuerzan por (1) *aliviar el estrés* en los bebés que puede activarse por el hambre, la fatiga, el displacer y otras fuentes. Estas intervenciones usualmente acompañan un propósito intencional claro y contribuyen a la emergencia de expectativas de comportamientos rudimentarios en el bebé que aliviarán el estrés. La

asociación aprendida entre estrés - acercamiento del adulto - y alivio subsecuente posee consecuencias en la RE debido a la anticipación infantil de calma ante la aproximación del adulto. Estos hallazgos también sugieren que las variaciones en la calidad de la receptividad de los adultos puede influir en cómo los niños se calman de buen agrado frente a los adultos o a las expectativas del acercamiento parental.

Los padres también intervienen para manejar los sentimientos de sus niños pequeños en contextos de emocionalidad positiva. En los (2) *juegos “cara a cara”*, por ejemplo, que comienzan ya cuando los niños tienen 2 o 3 meses de edad, los cuidadores se involucran en episodios cortos que se focalizan en la interacción social con el bebé sin objetivos de cuidado o de otras demandas. Los estudios micro analíticos muestran que las madres responden animadamente para mantener al bebé en un estado emocional positivo mediante reflejar las expresiones emocionales positivas del niño e ignorar o responder con sorpresa a las expresiones negativas. En un estudio, el modelado materno y estilo de respuesta contingente de este tipo ayudó a los niños a incrementar gradualmente sus niveles de disfrute y de interés durante el primer año de vida (Malatesta, Culver, Tesman & Shepard, 1989; Malatesta, Grigoryev, Lamb, Albin & Culver, 1986). Estos episodios de juegos cara a cara se cree que contribuyen al desarrollo de capacidades rudimentarias de auto regulación a medida que el niño aprende cómo mantener un nivel manejable de arousal (Feldman, Greenbaum & Yirmiya, 1999; Gianino & Tronick, 1988).

Existen otras maneras en las que los padres intervienen directamente para manejar las emociones de los niños. (3) *Distraen la atención* del niño de los eventos potencialmente atemorizantes, (4) *Asisten en la solución de problemas* que los niños encontrarían frustrantes y se esfuerzan por (5) *Cambiar las interpretaciones* de las experiencias potencialmente activadores de emocionalidad negativa (e.g., “Esto es sólo un juego”). También sugieren formas adaptadas de responder a la emocionalidad, algunas veces como alternativas al comportamiento desadaptativo que facilitan la RE mediante la (6) *Habilitación de la expresión emocional*. Los padres pueden animar a un niño a que le grite a otro que lo ha maltratado, en lugar de animarlo que lo golpee, a solicitar la ayuda de los adultos en lugar de abandonar una tarea, a resolver un problema en lugar de ponerse a llorar y a gritar. El desarrollo de las habilidades del lenguaje facilita significativamente las capacidades infantiles para comprender, expresar y manejar las emociones (Kopp, 1989).

Los padres también intervienen directamente para manejar los sentimientos de los niños mediante la (7) *Estructuración de las experiencias* de los niños para volver las demandas emocionales predecibles y manejables. Lo hacen mediante la creación de rutinas diarias que están acorde con las cualidades temperamentales de sus niños, de sus niveles de actividad, de tolerancia a la estimulación, ordenando los momentos de sueño, alineación; eligiendo los momentos de cuidado que congenian con las necesidades de los niños y sus capacidades (Gross & Thompson, 2007).

Los padres al ser también referentes sociales poseen otra forma de intervención directa que consiste en (8) *Proveer signos emocionales salientes* a través de la expresión facial y del tono vocal, sobre todo cuando los niños pequeños encuentran eventos que son ambiguos o confusos (Klennert, Campos, Sorce, Emde & Svejda, 1983). Por ejemplo, cuando se encuentran con un adulto amigable pero no familiar, una sonrisa tranquilizadora por parte de los padres puede tornar a un niño de 1 año de vida tímido más sociable, y las investigaciones experimentales han mostrado que para el final del primer año de vida, los niños utilizan regularmente este tipo de señales emocionales de adultos en los que confían (Thompson, 2006). La referencia social es importante, no sólo como una forma de comunicación distal que modifica las evaluaciones emocionales de los niños sobre los eventos, sino también como un medio social de interpretar eventos con significados emocionales que posee consecuencias

regulatorias para el niño, especialmente cuando las señales adultas proveen signos tranquilizadores (Thompson & Meyer, 2007).

¿Cuáles son los efectos de estas intervenciones parentales? Calkins y Johnson (1998) encontraron que los niños de 18 meses de edad que se vuelven más estresados durante tareas frustrantes son aquellos que poseen madres que mostraron conductas de interferencia cuando interactuaron con sus niños, mientras que aquellos niños que pudieron solucionar problemas o utilizar la distracción durante la tarea de frustración poseían madres que habían ofrecido mayor contención, sugerencias y estímulos. En otro estudio, los niños de madres que insistieron para que sus hijos se acerquen y confronten los objetos potencialmente atemorizantes en las tareas de laboratorio exhibieron mayor estrés medido mediante niveles de cortisol post sesión (Nachmias, Gunnar, Mangelsdorf, Parritz & Buss, 1996). Los hallazgos hasta el momento, sugieren que la sensibilidad con la cual los padres manejan las emociones negativas de los niños influyen sobre la intensidad y la duración de estas reacciones y pueden influenciar el desarrollo de las capacidades emocionales de auto regulación a través de las expectativas del niño respecto de que el estrés es manejable y de la asistencia del adulto para su manejo.

Algunos estudios del desarrollo emocional realizados en niños pequeños de madres con diagnóstico de depresión brindan soporte adicional para estas conclusiones, en el sentido de que bajo ciertas circunstancias –como lo es el diagnóstico de depresión en la madre- estas intervenciones directas para manejar la emoción pueden estar “teñidas” por características peculiares del cuidador primario, y así, el desarrollo de las capacidades de auto RE del niño resulta altamente impactado. Se ha encontrado que las madres con este diagnóstico son menos receptivas, más negativas emocionalmente y poseen un ánimo más atenuado durante los juegos sociales con sus niños; y, para los 2 y 3 meses de vida de sus niños, ya se registra también en ellos menor capacidad de respuesta emocional y animación con sus madres (Cohn, Campbell, Matias & Hopkins, 1990; Field, Healy, Goldstein & Guthertz, 1990; Field et al., 1988). Field y colaboradores (1988) encontraron que los niños de entre 3 y 6 meses de edad de madres con este diagnóstico eran también más sumisos y menos animados en las interacciones con extraños sin este diagnóstico. Estos hallazgos sugieren que mantener experiencias tempranas de interacción con un cuidador depresivo puede deteriorar el funcionamiento emocional saludable y la emergencia de capacidades regulatorias comportamentales y neurobiológicas en la vida temprana. Además, estos niños también están expuestos a comportamientos característicos de las madres con diagnóstico de depresión tales como la negatividad, el desamparo y la denigración, lo cual también permite explicar por qué estos niños están en alto riesgo de desarrollar desórdenes afectivos posteriores (Goodman & Gotlib, 1999).

Las intervenciones parentales directas para manejar las emociones de los niños declinan en frecuencia a medida que estos adquieren sus propias estrategias de autorregulación. Sin embargo, las intervenciones directas permanecen como una fuente importante de influencias extrínsecas sobre la RE a lo largo de la vida y son suplementadas por otras influencias de socialización (Thompson & Meyer, 2007).

Las evaluaciones parentales de las emociones infantiles

Existe también un conjunto de formas de influencia sobre el desarrollo de la RE más indirectas, es decir, donde no necesariamente existe una intervención parental dirigida explícitamente a modificar la experiencia emocional infantil. Se trata de aspectos de la vida familiar que poseen su peso en el desarrollo de los procesos de la RE.

Tanto en adultos como en niños, la RE se ve afectada por las *evaluaciones que otros realizan sobre los propios sentimientos*. En el campo del desarrollo, la RE puede verse

facilitada o deteriorada por las evaluaciones que los padres o cuidadores primarios realizan sobre los propios sentimientos del niño. La forma en la que estas evaluaciones pueden manifestarse es a través de comentarios explícitos como a través de conductas puntuales. Respuestas empáticas, constructivas afirman que lo que alguien siente está justificado y se torna en un recurso de contención social que auxilia en el afrontamiento a través de la comprensión y el consejo que se pueda ofrecer. Pero las evaluaciones denigrantes, críticas o desdeñosas adicionan estrés a los retos que supone la RE. Esto es especialmente cierto para las emociones negativas, como cuando las reacciones críticas o punitivas de los otros contienen mensajes implícitos que denigran la adecuación de los sentimientos o su expresión, denigran la competencia de la persona para sentirse de esta manera o la relación entre la persona y el evaluador. Así, cuando otros son desdeñosos, críticos o punitivos esto puede exacerbar las emociones negativas que se están tratando de controlar así como disminuir las oportunidades para adquirir modos más saludables de RE o incluso discutir los propios sentimientos con otra persona. En el campo del desarrollo, la auto regulación emocional se desarrolla a medida que el niño internaliza las evaluaciones explícitas e implícitas de sus propias emociones realizadas por otros significativos y así comienza a evaluarse a sí mismo y a sus sentimientos en maneras comparables (Thompson & Meyer, 2007).

Los estudios de desarrollo indican que los niños afrontan de manera más adaptativa sus emociones en circunstancias inmediatas y que adquieren capacidades de RE más constructivas cuando sus padres responden con aceptación y contención al despliegue de emociones negativas. En contraste, los resultados son más desalentadores cuando los padres poseen actitudes denigrantes, punitivas o despectivas hacia las emociones infantiles o cuando las emociones negativas de los niños generan estrés en los cuidadores (Denham, 1998; Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Se ha encontrado, por ejemplo, que las madres que reportaron ejercer control positivo (utilizando la cordialidad y la aprobación) sobre sus hijos de 1 año y medio de edad, tuvieron niños en los que se observó que manejaban sus emociones negativas de forma más constructivamente (por ejemplo, utilizaban la auto distracción) a la edad de 3 años y medio (Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg & Lukon, 2002; Berlin & Cassidy, 2003). Eisenberg, Fabes y Murphy (1996) encontraron que las madres que informaban utilizar estrategias de solución de problemas frente a las emociones negativas de sus niños en etapa escolar poseían hijos que utilizaban afrontamiento constructivo frente a los problemas (es decir, podían buscar, resolver problemas y tener pensamientos positivos); mientras que las reacciones maternas punitivas y de minimización hacia las emociones estuvieron negativamente asociadas con el afrontamiento constructivo y fueron en su lugar asociadas con el afrontamiento evitativo (Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg et al., 1999). Denham (1997) reportó que aquellos preescolares que describieron a sus madres como proveedoras de confort cuando se sienten “mal” fueron evaluados como emocionalmente más competentes por sus maestros (Roberts & Strayer, 1987).

Estos estudios indican que la forma en la que los padres responden a las emociones de sus hijos, y los comportamientos que de ello resulten, predice el afrontamiento de los niños relacionado con las emociones en medidas posteriores. Fabes, Leonard, Kupanoff y Martin (2001) encontraron, por ejemplo, que los niños de padres que respondían de forma severa (ejemplo de manera punitiva o minimizando) a las expresiones de emociones negativas de sus preescolares exhibieron emociones más intensas con sus compañeros; y las diferencias en la emocionalidad estuvieron relacionadas con la competencia social de los preescolares.

En contextos familiares atípicos, las reacciones parentales críticas a las emociones infantiles pueden incluso deteriorar el desarrollo de la auto RE en general. En algunas condiciones, este fenómeno ha sido descrito como “emoción expresa” (EE), por el cual un conjunto de actividades parentales que involucran la excesiva crítica o el sobre

involucramiento en los problemas del niño puede deteriorar significativamente el funcionamiento emocional competente (Hooley & Richters, 1995). Aunque el fenómeno de EE ha sido estudiado más extensamente en la población clínica de esquizofrenia, depresión y desórdenes bipolares por su relevancia en el mantenimiento o recaídas de la sintomatología clínica, la EE ha sido también encontrada como asociada con el comienzo de los problemas de conducta en los niños (Caspi et al., 2004). En el contexto de la EE, las evaluaciones críticas de los padres a los comportamientos emocionales de los niños pueden contribuir al riesgo de desarrollar psicopatología que implica la desregulación, debe tenerse en cuenta que estas conductas críticas de los padres adicionan estrés, deterioran las oportunidades de aprender formas más adaptativas de RE, contribuyen a las auto percepciones infantiles de la disfunción emocional y crean un clima familiar emocional con más posibilidades para que los niños se vuelvan problemáticos (Thompson & Meyer, 2007).

El clima emocional familiar

El clima emocional de la familia se refiere al tipo de emocionalidad predominante en el contexto del hogar y a su expresión y a cómo influye sobre el manejo de la emoción según el nivel de demanda que los niños encuentren en sus hogares. El clima emocional familiar es relevante para la RE debido a que los niños son expuestos a modelos de RE y a que el ambiente familiar moldea el desarrollo de esquemas de emocionalidad (Ej. ¿son las emociones amenazantes? ¿son irracionales? ¿son incontrolables?) (Dunsmore & Halberstadt, 1997). Además de esto, las capacidades para la auto regulación de los niños están formadas por la internalización de expectativas normativas respecto de cómo las personas deberían comportarse emocionalmente, las cuales están basadas en las experiencias familiares y a través de las cuales ellos manejarán sus propios sentimientos.

Un componente importante del clima emocional familiar es la *expresión emocional de los padres* (Halberstadt, Crisp & Eaton, 1999; Halberstadt & Eaton, 2003). Una serie de estudios desarrollados por Eisenberg y sus colegas mostraron que la competencia social infantil es afectada por la forma en que las madres comunican sus sentimientos positivos y negativos en el hogar (Eisenberg et al., 2001; Eisenberg et al., 2003; Valiente, Fabes, Risenberg & Spinrad, 2004). Estos hallazgos sugieren que un clima familiar caracterizado por montos moderados a altos de emocionalidad positiva contribuye al crecimiento de la RE; quizás lo haga a través de brindar modelos de habilidades de autorregulación emocional y a la influencia de las expectativas de la conducta emocional considerada apropiada.

Con respecto a la influencia de la *expresión emocional negativa* en la familia, la evidencia no es tan clara. Varios estudios reportan que la expresión materna de emociones negativas está negativamente asociada con la auto regulación infantil y el afrontamiento, pero otros han encontrado una asociación positiva (Eisenberg et al., 1998, 2001, 2003; Valiente et al., 2004). Es probable que estos efectos diferenciales sean contingentes en varias consideraciones. Una consideración es si las emociones negativas en la familia son “negativamente dominantes” (Ej. enojo u hostilidad), lo cual resulta más probable de generar en los niños reacciones de miedo o sumisión negativa (Ej. tristeza y estrés). Otra consideración es si las emociones negativas están dirigidas al niño o a otros miembros, la intensidad de la expresión emocional adulta y las circunstancias en las cuales las emociones son expresadas. Es fácil ver cómo las habilidades de RE pueden ser realzadas (más que socavadas) por la exposición del niño a emociones negativas no hostiles de intensidad moderada en contextos que muestran que los sentimientos negativos pueden ser expresados de manera segura. Un clima familiar emocional más hostil o amenazante, sin embargo, es más probable que deteriore el desarrollo de capacidades de RE adaptativas (Thompson & Meyer, 2007).

Una variable influyente en el clima emocional familiar que posee repercusiones en el desarrollo de la RE se refiere a la presencia de *conflictos maritales* y sus consecuencias. La hipótesis de la seguridad emocional de Cummings y Davies por la cual describen una serie de consecuencias de los conflictos maritales en el crecimiento emocional infantil (Cummings & Davies, 1994; Davies & Cummings, 1994) sostiene que el conflicto marital “colorea” el clima emocional familiar y las capacidades de los niños para la auto regulación. De acuerdo con Cummings y Davies, los niños buscan reestablecer la seguridad emocional que han perdido mediante la intervención en las discusiones parentales con el objetivo de apaciguar el disturbio, el monitoreo del humor parental para anticipar la erupción de la discusión y el intento de manejar sus emociones en un ambiente conflictivo. Como consecuencia, muestran elevada sensibilidad al estrés parental y al enojo, tienden a volverse sobre involucrados en los conflictos emocionales parentales y presentan dificultades en el manejo de las emociones fuertes que el conflicto activa en ellos y suelen exhibir signos de desarrollo temprano de problemas internalizantes. Las investigaciones que se enmarcan dentro de esta línea, han encontrado que los niños en edad escolar que han experimentado conflictos maritales intensos muestran mayor implicancia en los conflictos familiares pero también mayores esfuerzos para evitar el conflicto, mientras que también exhiben mayores signos de sintomatología internalizante (Davies & Forman, 2002; Davies, Harold, Goeke-Morey & Cummings, 2002).

Otra variable influyente en el clima emocional de la familia -que a su vez también afecta cómo los padres evalúan y responden a las emociones de sus niños- son las *creencias parentales* acerca de la emoción y de su expresión (Thompson & Meyer, 2007). Las creencias parentales incluyen valoraciones intuitivas acerca de la naturaleza de la emoción y de su importancia (Ej.; “las personas deben actuar desde el corazón”, “las emociones no son buenas y deben ser reprimidas o ignoradas”, etc.), la importancia de expresar los sentimientos propios, las formas en las que las emociones defieren en hombres y mujeres, el tipo de emociones que deberían ser expresadas a los miembros de la familia y las maneras en las que los sentimientos deberían ser comunicados. Tomados en su conjunto, las CP pueden considerarse como la “*filosofía meta emocional*” de los padres que da forma al clima emocional familiar al convertirse en una influencia continua respecto de cómo las emociones deben ser expresadas y percibidas en el hogar. Gottman, Katz y Hooven (1997) definen la filosofía meta emocional como un *conjunto organizado de sentimientos y pensamientos acerca de las propias emociones y de las de los niños*. Esto incluye la conciencia de los adultos sobre sus propias emociones, y el entendimiento y la aceptación de las emociones infantiles y el manejo de los sentimientos del niño (Hooven, Gottman, & Katz, 1995). Basados en entrevistas parentales acerca de su filosofía, Gottman y sus colegas distinguen entre el estilo parental denominado “entrenamiento emocional” y el denominado “distanciamiento emocional”. Los padres que poseen el estilo entrenamiento emocional son atentos a sus emociones y también a los sentimientos de sus hijos y no consideran que los sentimientos deban ser suprimidos. Los padres del estilo entrenamiento emocional fomentan el crecimiento de la RE en los niños mediante el ofrecimiento de apoyo cálido y una guía específica para manejar los sentimientos, tales como sugerencias acerca de cómo afrontar el estrés. Por su parte, los padres del estilo distanciamiento emocional tienden a ignorar sus propias emociones o a restarles importancia, y tampoco suelen atender consideradamente a los sentimientos de sus niños. Consideran las emociones como (especialmente las negativas) potencialmente nocivas y tienen la convicción de que los padres son los responsables de acallar rápidamente los arrebatos emocionales negativos de los niños y enseñarles que las emociones negativas son más bien fugaces y relativamente poco importantes. Gottman y sus colegas propusieron que la filosofía meta emocional de los padres subyace en las maneras en las que los padres responden a las emociones de los niños, lo cual a su vez, influencia el

crecimiento de las capacidades fisiológicas y de RE, y a través de estas capacidades las competencias sociales y emocionales infantiles. Un estudio encontró que aquellos niños de 5 años que poseían padres del estilo entrenamiento emocional exhibieron mejor regulación fisiológica y que a la edad de 8 años fueron evaluados por sus madres como poseedores de buenas capacidades de RE, aunque la asociación directa entre la filosofía parental meta emocional y la RE infantil no fue testeada aún (Gottman, Katz & Hooven, 1996; Hooven et al., 1995). Otro estudio encontró que la aceptación de las madres de las emociones negativas de los niños combinada con bajos montos de expresividad emocional negativa en la familia en general estaba asociada con capacidades de RE infantil; lo cual a su vez predijo bajos niveles de agresión infantil (Ramsden & Hubbard, 2002).

Las conversaciones padre-hijo y el desarrollo de representaciones emocionales en el niño

Las representaciones emocionales infantiles son un conjunto de conocimientos explícitos e implícitos sobre la emoción que poseen los niños y que incluye la comprensión de sus causas y consecuencias, de la adecuación y conveniencia de su expresión en diferentes circunstancias sociales, de los indicadores internos de la emoción (tales como el incremento en la tasa cardíaca o tener una respiración más acelerada) por los cuales se pueden monitorear su grado de activación y de las estrategias específicas mediante las cuales se pueden manejar (Thompson & Meyer, 2007). La comprensión emocional beneficia la auto conciencia de la emoción y capacita a los niños para monitorear y evaluar sus sentimientos con incrementos en sus capacidades de *insight* que les permiten regularlas más eficientemente. Cuando los niños desarrollan concepciones acerca de la emoción también incorporan valores culturales y expectativas de género concernientes a la emoción y a su expresión. Los niños avanzan considerablemente en la comprensión de sus emociones, y el contenido y la estructura de las conversaciones padre-hijo es una contribución importante a esa comprensión (Thompson, 2006; Thompson & Lagattuta, 2006). Consistente con el trabajo de Gottman y sus colaboradores sobre el estilo entrenamiento emocional, algunos estudios indican que cuando las madres hablan con frecuencia sobre las emociones con cierto nivel elaborativo de detalles en las conversaciones cotidianas, los niños desarrollan concepciones más sofisticadas de la emoción. En un estudio, por ejemplo, la frecuencia, complejidad y la orientación causal de las conversaciones en relación a la emoción entre madres y sus hijos de 3 años de edad predijeron la comprensión emocional de los niños a los 6 años de edad (Dunn, Brown & Beardsall, 1991). Estas conversaciones son importantes porque ofrecen a los niños *insights* en los procesos psicológicos subyacentes invisibles asociados a la emoción, como por ejemplo, cómo los sentimientos pueden ser evocados por los deseos satisfechos o frustrados, expectativas precisas e imprecisas, o recuerdos de eventos pasados. Estos *insights* son difíciles para los preescolares de comprender por sí solos, y las conversaciones son importantes porque proveen una ruta a los padres para comunicar sus propias creencias acerca de los sentimientos y de la RE a los niños. Se ha encontrado también, que los padres discuten las emociones de manera diferencial con las hijas que con los hijos, por ejemplo, usando más elaboración y más focos relacionales con las hijas (Fivush, 1998) y los valores subculturales y culturales también guían estas conversaciones focalizadas en lo emocional (Miller, Fung & Mintz, 1996; Miller, Potts, Fung, Hoogstra & Mintz, 1990; Miller & Sperry, 1987).

Las conversaciones padre-hijo proveen a los niños los significados necesarios para comprender cómo influir en sus experiencias emocionales. Así, como una conversación contribuye a la comprensión de los niños de los constituyentes internos de la activación emocional, también contribuye a la comprensión de que los sentimientos se pueden alterar, por ejemplo, a través de redirigir la atención, de tener ciertos pensamientos que ofician de distractores, de alterar la dimensión fisiológica de la emoción (por ejemplo, respirando

profundo) y de alejarse, modificar o buscar asistencia en una situación determinada. Los niños también adquieren de esas conversaciones una comprensión de las expectativas normativas del auto manejo emocional en situaciones sociales. Aunque los padres pueden directamente sugerir estrategias para el manejo emocional, las conversaciones que involucran temas emocionales también ofrecen a los niños un fundamento conceptual para la construcción de su propia comprensión de la RE.

En síntesis, los padres y otros adultos guían el desarrollo de la RE a través del discurso conversacional en diferentes maneras (Thompson, 1990). Pueden influir en la auto regulación infantil directamente, mediante entrenar en estrategias de afrontamiento, pero también mediante manejar la información que el niño recibe acerca de eventos potencialmente estresantes o disgustantes (describir la primera visita al dentista como un lugar donde los dientes van a sentir “cosquillas”): pueden ofrecer guiones emocionales que guían las evaluaciones infantiles de sus respuestas como emocionalmente apropiadas o no para la situación (“No hacemos berrinches en la casa de otra persona”); pueden manejar las emociones de los niños mediante estimular una reevaluación conceptual de las circunstancias, como generar simpatía por una persona con impedimentos físicos de quien el niño teme o se burla. Cada uno de estas sugerencias conversacionales contribuyen a la RE mediante alterar las evaluaciones cognitivas del niño sobre la situación para disminuir o alterar la respuesta emocional (Gross & Thompson, 2007).

La calidad de la relación padre-hijo

La confianza y seguridad en la relación padre-hijo tiene importantes implicaciones en el desarrollo de la RE. La receptividad del niño hacia las iniciativas parentales deriva de su confianza en lo que los padres dicen y hacen, especialmente en lo que concierne a la experiencia emocional, y esto es porque los padres o los cuidadores primarios son la única influencia en calmar el estrés, generar placer y otras formas de afectar la experiencia emocional cuando los niños son muy pequeños (Thompson & Meyer, 2007). De acuerdo con Cassidy (1994) y Thompson (1994; Thompson, Laible & Ontai, 2003), las diferencias en la seguridad del apego padre-hijo pueden ser especialmente significativas para el crecimiento de la RE. De acuerdo con esta teoría, los niños en relaciones seguras tienen madres que son sensibles y aceptan sus sentimientos positivos o negativos, y están abiertas a hablar de sentimientos intensos, molestos o confusos con ellos. Consecuentemente, al igual que los niños de padres del estilo de entrenamiento emocional, los niños con apego seguro son propensos a volverse emocionalmente auto concientes, adquirir mayor comprensión emocional, y desarrollar una capacidad flexible de manejar sus emociones apropiadamente a las circunstancias. Además, la seguridad de la relación padre-hijo provee un recurso continuo de apoyo en el cual el niño puede descansar, confiar. En contraste, los niños en relaciones de apego inseguro poseen madres que son menos sensibles, receptivas y más inconsistentes a sus sentimientos, y poseen pláticas menos confortables con sus niños acerca de las experiencias emocionales difíciles. Estos niños son propensos a tener una comprensión más limitada de la emoción y a volverse más fácilmente desregulados emocionalmente, especialmente en situaciones de estrés, debido a la falta de apoyo en la relación padre-hijo. Los niños pueden exhibir falta de RE mediante el despliegue de intensos niveles de emocionalidad negativa o, alternativamente, mediante la supresión de la expresión de sus activaciones negativas y recurrir medios no sociales para regular sus emociones. En un estudio longitudinal sobre los 3 primeros años de vida, Kochanska (2001) reportó que a lo largo del tiempo, los niños con apego inseguro exhibían progresivamente mayores niveles de miedo y/o enojo, y disminuían los niveles de disfrute o alegría en medidas estandarizadas en comparación con niños con apego seguro (Goldberg, MacKay-Soroka & Rochester, 1994). En la infancia temprana,

preescolares con apego seguro hablaban más acerca de las emociones en conversaciones cotidianas con sus madres y a su vez sus madres poseían más riqueza en la en sus discusiones de la emoción con ellos. Gilliom y sus colegas reportaron que los varones que poseían apego seguro a la edad de 1 año y medio mostraron mayor uso de estrategias constructivas de manejo del enojo a la edad de 3 años y medio (Gilliom et al., 2002). En un estudio de la respuesta de niños de 18 meses de edad a estresores moderados, Nachmias et al. (1996) reporta que las elevaciones en los niveles de cortisol post sesión fueron hallados solamente para niños temperamentalmente inhibidos que estaban en relaciones de apego inseguro con sus madres. Para los niños inhibidos en relaciones seguras, la presencia de las madres ayudó a neutralizar los efectos psicológicos de los eventos demandantes. Otro estudio reportó que para la infancia media, el apego seguro estaba asociado significativamente con afrontamientos constructivos al estrés y los niveles de afrontamiento mediaban la asociación entre el apego y la competencia con pares (Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler & Tomich, 2000).

Conclusiones

En sentido amplio, la investigación revisada muestra la importancia de las influencias sociales para el desarrollo de la RE, ya que estas influencias moldean el crecimiento de la experiencia emocional y por ende, de la RE. Aunque esta revisión se ha focalizado en las influencias de la familia, es también posible que las influencias de los pares sean importantes en el crecimiento de la RE, especialmente en los contextos fuera del hogar. Más allá de esta conclusión, los estudios discutidos aquí focalizaron su atención en la cuestión amplia de la construcción social de la vida emocional. Como señalan Thompson y Meyer (2007) si el crecimiento de la RE es moldeado por influencias multifacéticas extrínsecas, que incluyen las intervenciones directas para modificar la experiencia emocional de los niños, las evaluaciones sociales y las respuestas a los sentimientos infantiles, el clima emocional familiar, los entrenamientos parentales directos de estrategias de afrontamiento, el manejo proactivo de las circunstancias emocionalmente activantes, el modelado provisto por la expresividad de los padres, las conversaciones padre-hijo que influyen el desarrollo de las concepciones de la emoción y los procesos de RE en los niños y la calidad de las relaciones familiares; la teoría de la emoción debería incluir el rol significativo de la socialización de la emoción al conjunto de factores que influyen el desarrollo de la emoción y RE. Por otro lado, resulta provechoso realizar estudios de RE en los cuales las medidas de regulación se combinen con medidas de regulación atencional, cognitiva y/o de auto control comportamental, ya que no existe duda de que la RE comparte varianza con medidas de atención, cognición y comportamiento. Las diferencias en RE en niños pueden ser predictoras de diferencias en competencia social y es probable que estas diferencias en RE también predigan las competencias de los niños en la decepción, la manipulación social y otros resultados poco deseables socialmente por lo que resultaría provechoso estudiar la RE y clarificar la naturaleza de estos correlatos.

La comprensión emocional y de los requerimientos para manejar los propios sentimientos, es adquirida por los niños especialmente en el hogar. A medida que los niños maduran, es probable que comiencen a comprender la existencia de reglas emocionales distintivas que se aplican con los pares y con el grupo de compañeros, y es probable que esto profundice sus habilidades y flexibilidad para manejar sus sentimientos en maneras desconocidas.

Resta aún explorar en mayor detalle las asociaciones de estos factores con el desarrollo emocional, el bienestar psicológico y el funcionamiento social. Lo cual contribuirá a comprender en mayor profundidad cómo el desarrollo emocional es significativamente

moldeado por las experiencias sociales desde la infancia. Finalmente, esperamos que este trabajo haya resultado beneficioso para docentes e investigadores de nuestro medio con interés en el desarrollo de estos procesos al facilitar en español conceptos que tradicionalmente se publican en inglés.

Referencias

- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development, 12*, 474–495.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229–248). New York: Guilford Press.
- Calkins, S. D., & Johnson, M. C. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development, 21*, 379–395.
- Camras, L. A., Oster, H., Campos, J. J., & Bakeman, R. (2003). Emotional facial expressions in European-American, Japanese, and Chinese infants. In P. Ekman, J. Campos, R. Davidson, & F. De Waal (Eds.), *Emotions inside out: 130 years after Darwin's The Expression of the Emotions in Man and Animals* (pp. 1–17). New York: New York Academy of Sciences.
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Morgan, J., Rutter, M., Taylor, A., Arseneault, L., et al. (2004). Maternal expressed emotion predicts children's antisocial behavior problems: Using monozygotic-twin differences to identify environmental effects on behavioral development. *Developmental Psychology, 40*, 149–161.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2–3, Serial No. 240), 228–249.
- Cohn, J., Campbell, S., Matias, R., & Hopkins, J. (1990). Face-to-face interactions of postpartum depressed and nondepressed mother-infant pairs at 2 months. *Developmental Psychology, 26*, 15–23.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology, 14*, 111–124.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 73–112.
- Davidson, R. J., Fox, A., & Kalin, N. H. (2007). Neural bases of emotion regulation in nonhuman primates and humans. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 47–68). New York: Guilford Press.
- Davies, P., & Cummings, E. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin, 116*, 387–411.
- Davies, P. T., & Forman, E. M. (2002). Children's patterns of preserving emotional security in the interparental subsystem. *Child Development, 73*, 1880–1903.

- Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, E. M. (2002). Child emotional security and interparental conflict. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 67*(Serial No.270).
- Denham, S. (1997). "When I have a bad dream mommy holds me": Preschoolers' conceptions of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development, 20*, 301–319.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press. Socialization of Emotion Regulation in the Family 265
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*, 448–455.
- Dunsmore, J. C., & Halberstadt, A. G. (1997). How does family emotional expressiveness affect children's schemas. In K. C. Barrett (Ed.), *The communication of emotion: Current research from diverse perspectives. New Directions for Child Development, 77*, 45–68.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*, 241–273.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 138–156.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development, 67*, 2227–2247.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*, 513–534.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., et al. (2001). Mothers' emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology, 37*, 475–490.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287–306). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., et al. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology, 39*, 3–19.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development, 72*, 907–920.
- Feldman, R., Greenbaum, C. W., & Yirmiya, N. (1999). Mother–infant affect synchrony as an antecedent of the emergence of self-control. *Developmental Psychology, 35*, 223–231.
- Field, T., Healy, B., Goldstein, S., & Guthertz, M. (1990). Behavior-state matching and synchrony in mother–infant interactions of nondepressed versus depressed dyads. *Developmental Psychology, 26*, 7–14.

- Field, T., Healy, B., Goldstein, S., Perry, S., Bendell, D., Schanberg, S., et al. (1988). Infants of depressed mothers show “depressed” behavior even with nondepressed adults. *Child Development, 59*, 1569–1579.
- Fivush, R. (1998). Gendered narratives: Elaboration, structure, and emotion in parent–child reminiscing across the preschool years. In C. P. Thompson & D. J. Herrmann (Eds.), *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives* (pp. 79–103). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion, 27*, 7–26.
- Gianino, A., & Tronick, E. (1988). The mutual regulation model: The infant’s self and interactive regulation and coping and defensive capacities. In T. Field, P. McCabe, & N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping* (Vol. 2, pp. 47–68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology, 38*, 222–235.
- Goldberg, S., MacKay-Soroka, S., & Rochester, M. (1994). Affect, attachment, and maternal responsiveness. *Infant Behavior and Development, 17*, 335–339.
- Goodman, S. H., & Gotlib, I. H. (1999). Risk for psychopathology in the children of depressed mothers: A developmental model for understanding mechanisms of transmission. *Psychological Review, 106*, 458–490.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*, 243–268.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York: Guilford Press.
- Gunnar, M., & Vazquez, D. (2006). Stress neurobiology and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd ed.). Vol. III. Risk, disorder, and adaptation (pp. 533–577). New York: Wiley.
- Halberstadt, A. G., Crisp, V. W., & Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The social context of nonverbal behavior* (pp. 109–155). New York: Cambridge University Press.
- Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2003). A meta-analysis of family expressiveness and children’s emotion expressiveness and understanding. *Marriage and Family Review, 34*, 35–62.
- Hooley, J. M., & Richters, J. E. (1995). Expressed emotion: A developmental perspective. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Emotion, cognition, and representation* (pp. 133–166). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and Emotion, 9*, 229–264.
- Klinnert, M., Campos, J., Sorce, J., Emde, R., & Svejda, M. (1983). Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.),

- Emotion: Theory, research, and experience*, Vol. 2. *Emotions in early development* (pp. 57–86). New York: Academic Press.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72, 474–490.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental review. *Developmental Psychology*, 25, 343–354.
- Malatesta, C., Culver, C., Tesman, J., & Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54(1–2, Serial No. 219).
- Malatesta, C., Grigoryev, P., Lamb, C., Albin, M., & Culver, C. (1986). Emotion socialization and expressive development in preterm and full-term infants. *Child Development*, 57, 316–330.
- Miller, P. J., Fung, H., & Mintz, J. (1996). Self-construction through narrative practices: A Chinese and American comparison of early socialization. *Ethos*, 24(2), 237–280.
- Miller, P. J., Potts, R., Fung, H., Hoogstra, L., & Mintz, J. (1990). Narrative practices and the social construction of self in childhood. *American Ethnologist*, 17(2), 292–311.
- Miller, P. J., & Sperry, L. (1987). The socialization of anger and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 1–31.
- Nachmias, M., Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Parritz, R. H., & Buss, K. (1996). Behavioral inhibition and stress reactivity: The moderating role of attachment security. *Child Development*, 67, 508–522.
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 657–667.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23, 415–422.
- Rothbart, M. K., & Sheese, B. E. (2007). Temperament and emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 331–350). New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 36, pp. 383–483). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3, Serial No. 240), 25–52.
- Thompson, R. A. (2000). Childhood anxiety disorders from the perspective of emotion regulation and attachment. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 160–182). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, self, conscience. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.): Vol. 3. *Social, emotional, and personality development* (pp. 24–98). New York: Wiley.

- Thompson, R. A., & Calkins, S. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology* [Special Issue on Regulatory Processes], 8(1), 163–182.
- Thompson, R. A., & Lagatutta, K. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Ed.), *The Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337). Oxford, UK: Blackwell.
- Thompson, R. A., Laible, D. J., & Ontai, L. L. (2003). Early understanding of emotion, morality, and the self: Developing a working model. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 31, pp. 137–171). San Diego, CA: Academic Press.
- Valiente, C., Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stress. *Journal of Family Psychology*, 18, 97–106.

COGNICIONES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS ASOCIADAS A LA CONDUCCION BAJO LOS EFECTOS DEL ALCOHOL

EXPLICIT AND IMPLICIT COGNITIONS RELATE TO DRINKING AND DRIVE

María Ayelén Biscarra ^{*1}

¹Becaria Doctoral CONICET. Facultad de Psicología - UNMDP

Director: Dr. Rubén Ledesma
Co-directora: Dra. Mariana Cremonte

Resumen

Según el modelo del doble procesamiento el comportamiento está determinado por dos sistemas cognitivos: uno explícito que opera mediante un análisis racional de costo-beneficio; y uno implícito que está más ligado a la intuición y al afecto, a evaluaciones automáticas, más rápidas, menos concientes, menos controlables y más difíciles de ajustar a las expectativas o presiones sociales. El inicio del uso de sustancias dependería del sistema explícito mientras que la continuación del uso estaría determinada por el sistema implícito. Por ello varios investigadores en adicciones están incorporando medidas implícitas. También se está analizando el rol de las cogniciones implícitas en la ejecución de conductas de riesgo vial. Sin embargo no se encontraron estudios que evalúen la relación entre las cogniciones implícitas y la conducta de beber y conducir. En este contexto resulta interesante analizar la contribución relativa de las cogniciones implícitas y explícitas en la conducción bajo los efectos del alcohol para evaluar las hipótesis del doble procesamiento en este ámbito. Diseñaremos un muestreo no-probabilístico por cuotas segmentadas según grupo etáreo (mayores y menores de 25 años) y género. Solicitaremos el consentimiento informado de cada participante. Para medir las cogniciones implícitas desarrollaremos, mediante el software Inquist, una prueba basada en el Test de Asociaciones Implícitas. Diseñaremos una medida de cogniciones explícitas como técnica de auto-informe, basándonos en una revisión de escalas existentes. Evaluaremos el consumo de alcohol mediante el método de cantidad y frecuencia. Administraremos una versión abreviada de la Marlowe-Crowne Social Desirability Scale como medida de deseabilidad social. Para el análisis de datos utilizaremos los programas SPSS y ViSta.

Palabras claves: modelo del doble procesamiento – alcohol - conducción

Abstract

According to the dual process model, behavior is determined by two cognitive systems: an explicit one, which operates through a rational analysis of cost-benefit, and another implicit, linked to intuition and affection, and to evaluations which are automatic, faster, less conscious, less controllable, and more difficult to adjust to expectations and social pressures. The start of the use of substances would depend on the explicit system, while the continued use would be determined by the implicit system. This is why several addiction researchers are incorporating implicit measures. Moreover, the role of implicit cognitions in implementing road risk behaviors is being analyzed. However, studies evaluating the relationship between implicit cognitions and

* Contacto: biscarra@mdp.edu.ar

drinking and driving behavior were not found. In this context, it is interesting to analyze the relative contribution of implicit and explicit cognitions in driving under the alcohol influence, to assess the dual process hypothesis in this field. We will design a non-probabilistic sampling by segmented quotas according to age group (older and younger than 25 years) and gender; request the informed consent of each participant; develop, through Inquist software, a test based on the Implicit Association Test to measure implicit cognitions; design a measure of explicit cognitions as a self-report technique, based on a review of existing scales; evaluate alcohol consumption by the quantity and frequency method; administer a short version of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale as a social desirability measure, and, finally, for data analysis we will use SPSS and ViSta programs.

Key words: dual process model – alcohol - driving

Cogniciones explícitas e implícitas asociadas a la conducción bajo los efectos del alcohol

Con el presente proyecto pretendemos contribuir al conocimiento de los factores cognitivo-motivacionales relacionados con una de las conductas de mayor riesgo en seguridad vial: la conducción bajo los efectos del alcohol. Buscamos aportar evidencias desde un enfoque teórico y metodológico novedoso en el área, y aportar información relevante para el diseño de intervenciones efectivas.

Específicamente nos proponemos estudiar las cogniciones implícitas y explícitas asociadas a la conducción bajo los efectos del alcohol, su grado de convergencia y capacidad predictiva de las medidas asociadas. Basados en un modelo de doble procesamiento, queremos: (a) conocer el grado de concordancia entre cogniciones implícitas y explícitas asociadas a la conducta de beber y conducir, (b) estudiar la validez predictiva e incremental de las medidas implícitas y explícitas asociadas, (c) evaluar la independencia relativa de ambas medidas con respecto al sesgo de deseabilidad social, y (d), analizar diferencias en las cogniciones implícitas y explícitas según género, edad y patrón de consumo de alcohol.

Consumo de alcohol como factor de riesgo en seguridad vial

Las lesiones no intencionales por siniestros de tránsito constituyen una de las principales causas de mortalidad en el mundo (OMS, 2009), siendo el alcohol un importante factor de riesgo (OMS, 2007; Oxley, Lenne & Corben, 2006; Moving et al. 2004) ya que se ha demostrado que la conducción bajo los efectos del alcohol afecta negativamente las capacidades cognitivas necesarias para una conducción segura (OMS 2007; Kerr & Hindmarch, 1998; Heishman et al. 1997). Se ha demostrado que los conductores jóvenes (OMS, 2009; Monteiro, 2007), los hombres (La Brie et al. 2011; Tomas Dols et al. 2010) y quienes presentan consumo excesivo episódico de alcohol (hombres que consumen 5 o más tragos en una sola ocasión, o mujeres que beben 4 o más tragos en una misma ocasión) (Marczinski & Fillmore, 2009; Lewis et al. 2005) tienen mayor probabilidad de incurrir en ese tipo de comportamiento.

Enfoques de doble procesamiento: sistema explícito e implícito

Se han realizado varios estudios para identificar los factores cognitivo-motivacionales que subyacen a la decisión de conducir bajo los efectos del alcohol (Rivis, 2011; Aberg, 1993; Parker et al. 1992; Armitage & Conner, 2001). La mayoría de estas investigaciones se basan en los modelos tradicionales de toma de decisiones, como la teoría del comportamiento planeado de Ajzen (2001), considerando que el proceso de toma de decisiones del individuo descansaría en un análisis racional de costo-beneficio. Una característica metodológica de estos enfoques es el uso de autoinformes (cuestionarios y escalas) como medida de los constructos involucrados. Como se sabe, estas medidas poseen limitaciones intrínsecas

(e.g., sensibilidad al sesgo de deseabilidad social), sobre todo cuando se indagan conductas socialmente sensibles (Briñol, De la Corte, & Becerra, 2001).

Otros autores han propuesto que el comportamiento humano estaría determinado por dos sistemas cognitivos distintos (Fazio & Towles-Schwen, 1999; Strack & Deutsch, 2004; Sloman, 1996), uno *explícito* y otro *implícito*. El primero opera de manera similar a lo propuesto por los modelos tradicionales de toma de decisiones: permite realizar evaluaciones racionales, concientes y basadas en normas. El segundo está más ligado a la intuición y al afecto, a evaluaciones automáticas, más rápidas, menos concientes, menos controlables y más difíciles de corregir o ajustar a las expectativas o presiones sociales (Sloman, 1996). En su conjunto, estas teorías se conocen como el enfoque del *doble procesamiento*.

Lo interesante de este enfoque es que en ciertas circunstancias el sistema implícito podría motivar un determinado curso de acción (e.g. conducir bajo los efectos del alcohol) mientras que el sistema explícito podría orientar o sugerir otro (tomar un taxi). Cuando ocurre un conflicto entre ambos sistemas, algunos teóricos sostienen que generalmente prevalece el sistema implícito, por su impulsividad y su orientación hacia el presente (e.g. Epstein et al. 1996). Cabe mencionar también que si el individuo se encuentra poco motivado en controlar determinada conducta o no tiene la oportunidad de hacerlo, los procesos automáticos influirán con más fuerza dicha conducta (Fazio & Towles-Schwen, 1999; Strack & Deutsch, 2004).

Asimismo se ha sugerido que las cogniciones implícitas tienen un rol muy importante en la determinación de la conducta de los adolescentes, ya que los factores asociados con el sistema implícito (como la impulsividad) decrecen a medida que llegan a la adultez. En este sentido, los jóvenes, en comparación con los adultos, tienen menor control de sus impulsos o emociones y están menos inclinados a tomar decisiones en base a una evaluación racional de las consecuencias positivas y negativas de las diferentes conductas de riesgo (Krank & Goldstein, 2006; Halpern-Felsher & Cauffman, 2001).

Entre quienes se ocupan del estudio del abuso de sustancias se ha sugerido que el comienzo del uso dependería del sistema explícito mientras que en la continuación del uso jugaría un rol más importante el sistema implícito (Wiers & Stacy 2006). Debido a esto, los investigadores en adicciones han empezado a utilizar medidas implícitas para evaluar el rol de las asociaciones automáticas en el consumo de alcohol (Ostafin, Palfai & Wechsler, 2003; Stacy 1997; De Houwer & De Bruycker, 2007). A su vez, dentro de la psicología del tránsito también se ha comenzado a analizar el papel de las cogniciones implícitas en la ejecución de ciertas conductas de riesgo vial (Hatfield et al. 2008; Ames, Zogg, & Stacy, 2002). Sin embargo, no se han encontrado investigaciones que evalúen la relación entre las cogniciones implícitas y la conducta de beber y conducir.

Medidas implícitas: el IAT

A nivel metodológico, la indagación de cogniciones implícitas se puede realizar de varias maneras. En general se trata de métodos “indirectos”, que requieren que el sujeto emita respuestas rápidas frente a ciertos estímulos, donde no es posible controlar concientemente las respuestas y/o ajustarlas a las expectativas y presiones sociales (Greenwald & Banaji, 1995). Entre la variedad de medidas implícitas destaca el Test de Asociación Implícita (IAT; Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998), un método muy sencillo para medir la fuerza de la asociación entre dos categorías de conceptos. Por un lado, se tienen conceptos relacionados al objeto de evaluación (e.g., “conducir alcoholizado” vs. “conducir sobrio”), y por otro lado, dos categorías de atributos evaluativos bipolares (e.g., “bueno” vs. “malo”, “seguro” vs. “riesgoso”). La prueba consiste en una tarea de doble clasificación que, basada en los tiempos de reacción, estima la fuerza de la asociación entre esas dos categorías de conceptos. Se

asume que la tarea será más fácil (más rápida) cuando los conceptos a clasificar están asociados de manera “implícita” en el sujeto.

Un meta-análisis sobre la validez del IAT (Greenwald et al. 2009) mostró que: (1) la prueba ofrece un predictor útil de la conducta en diferentes dominios, desde las preferencias políticas hasta la actitud hacia el consumo de sustancias, (2) posee validez predictiva independiente de los autoinformes, es decir, ambos tipos de medidas no son meras réplicas, lo que sugiere la utilidad de un uso combinado y está en consonancia con los postulados del modelo del doble procesamiento, (3) en algunos dominios (por ejemplo, preferencias del consumidor u orientaciones políticas), el IAT y las técnicas de auto-informe ofrecen medidas similares y están muy relacionadas, teniendo las explícitas mejor validez predictiva, y (4) por el contrario, en dominios más “sensibles” socialmente, el IAT y los autoinformes producen resultados distintos y están pobremente relacionadas. En estos casos, el IAT posee mejor validez predictiva.

Justificación e Hipótesis

Si bien existen muchos estudios que evalúan la relación entre las cogniciones implícitas y el consumo de alcohol, son muy pocos los trabajos que aplican el IAT al ámbito de los comportamientos de riesgo en el tránsito, y no hemos encontrado investigaciones sobre cogniciones implícitas hacia la conducción bajo los efectos del alcohol. En este contexto, resulta de interés explorar las posibilidades de las medidas implícitas en la evaluación y predicción de comportamientos de riesgo en la conducción, como complemento a las medidas explícitas tradicionales (auto-informes) y como forma de poner a prueba las hipótesis del doble procesamiento en este ámbito. De esta forma, pretendemos analizar la contribución relativa de las cogniciones implícitas y explícitas en la conducción bajo los efectos del alcohol, especialmente en población joven.

Suponemos que: (a) las cogniciones implícitas y explícitas mostrarán diferencias según: edad, género, y patrones de consumo de alcohol (e.g. la medida de cogniciones implícitas tendrá una mayor relación con los hábitos autoinformados entre los jóvenes que entre los grupos de mayor edad), (b) ambas medidas tendrán una independencia relativa (en consonancia con lo postulado por el modelo del doble procesamiento), y (c) por estar evaluando un comportamiento socialmente sensible, la medida implícita tendrá mayor capacidad explicativa y será menos sensible al sesgo de deseabilidad social.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Investigación no experimental, diseño transaccional correlacional.

Participantes

Realizaremos un estudio piloto basado en una muestra casual de 40 participantes. Sobre la base de los resultados obtenidos en este estudio, y basados en una estimación de los efectos estadísticos, planificaremos el tamaño muestral definitivo. Diseñaremos un muestreo no probabilístico por cuotas segmentadas según grupo etáreo (mayores y menores de 25 años) y género. Los criterios de inclusión serán: ser mayor de edad y manejar de forma regular (al menos tres veces por semana). Excluiremos de este estudio los conductores profesionales y los participantes con indicadores de dependencia de alcohol (DSM IV) por considerarlos subpoblaciones con características específicas.

Procedimiento

Reclutaremos a los participantes siguiendo un muestreo no-probabilístico por conveniencia. Los contactaremos personalmente y los invitaremos a participar de la investigación. Citaremos a los sujetos que deseen participar en la oficina del Grupo de Investigación. Solicitaremos a cada participante su consentimiento informado explicándole que los datos serán recogidos y tratados de forma anónima y confidencial. Luego les pediremos que completen los instrumentos detallados en el apartado anterior. Para el análisis de datos utilizaremos los programas SPSS y ViSta. Realizaremos estimaciones de fiabilidad de las medidas, y aplicaremos análisis de correlación no paramétrico entre las medidas implícita y explícita, y entre ambas y la escala de deseabilidad social. Emplearemos pruebas de diferencia de media para analizar el comportamiento de las medidas por género, edad y patrón de consumo. Utilizaremos modelos de regresión para valorar la contribución y validez incremental de las medidas considerando diferentes criterios. Para la ejecución del plan, solicitaremos el aval ético de la UNMdP.

Instrumentos

Como medida de cogniciones implícitas desarrollaremos una prueba basada en el IAT. Seguiremos las recomendaciones de Nosek et al. (2007) para la construcción de los materiales, elección de estímulos, presentación y análisis de datos. El objeto de las evaluaciones implícitas será la conducción bajo los efectos del alcohol. Consideraremos la conveniencia de utilizar estímulos gráficos o verbales. Confeccionaremos la categoría de atributos valorativos usando el listado original de palabras del IAT. Emplearemos el software Inquist (2008) para diseñar y administrar la prueba. Preveremos la realización de una prueba piloto para introducir mejoras o modificaciones en el procedimiento.

Desarrollaremos una medida de cogniciones explícitas como técnica de auto-informe, basándonos en una revisión de escalas existentes, como el Behavior & Attitudes Drinking and riving Scale (BADDs) (Jewell & Hupp, 2008). Realizaremos un análisis de contenido de los instrumentos existentes y añadiremos, si es necesario, nuevos reactivos para medir dimensiones no incluidas (e.g., percepción de control sobre la conducta, norma subjetiva, etc.).

Además de las medidas mencionadas, evaluaremos los hábitos de consumo de alcohol mediante el método de cantidad y frecuencia. Incluiremos dos preguntas sobre frecuencia graduada para medir el consumo excesivo episódico. Administraremos el Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT -Saunders, Aasland, Babor, de la Fuente, & Grant, 1993-), en su versión adaptada al contexto local (Cremonte et al. 2010) para evaluar problemas relacionados con el consumo.

Como medida de deseabilidad social administraremos la versión abreviada de la Marlowe-Crowne Social Desirability Scale (MC-SDS) (Strathan & Gerbasi, 1972). Se trata de un instrumento de veinte ítems con formato de respuesta dicotómico (V-F) que evalúa la necesidad de los individuos de obtener aprobación social reflejada en respuestas culturalmente apropiadas y aceptables (Crowne & Marlowe, 1960) (Ejemplo de ítem: “*Siempre soy cortés aún con las personas que me resultan desagradables*”). Por último, incluiremos un cuestionario sobre datos sociodescriptivos, de conducción y antecedentes viales.

Aporte esperado de los resultados

Se espera que los resultados contribuyan a la comprensión de los factores cognitivo-motivacionales que subyacen a uno de los principales problemas de seguridad vial: la conducción bajo los efectos del alcohol, hallazgos que podrían ser relevantes para el diseño de intervenciones efectivas destinadas a la prevención de accidentes de tránsito.

Referencias

- Aberg, L. (1993). Drinking and driving: intentions, attitudes, and social norms of Swedish male drivers. *Accident Analysis and Prevention*, 25, 289-296.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- American Psychiatric Association (1994): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders*, (4a.ed.). Washington DC, American Psychiatric Association.
- Ames, S. L., Zogg, J. B., & Stacy, A. W. (2002) Implicit cognition, sensation seeking, marijuana use and driving behavior among drug offenders. *Personality and Individual Differences*, 33, 1055-1072.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behavior: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Borges, G., Cherpitel C. J., Orozco, R., Bond, J., Ye, Y., Macdonald, S., et. al. (2006). Acute alcohol use and the risk of non-fatal injury in sixteen countries. *Addiction*, 101, 993-1002.
- Briñol, P., De la Corte, L., & Becerra, A. (2001). *Qué es persuasión*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Cherpitel, C. J., Bond, J., Ye, Y., Borges, G., Macdonald, S., & Giesbrecht, N. (2003). A cross-national meta-analysis of alcohol and injury: data from the Emergency Room Collaborative Alcohol Analysis Project (ERCAAP). *Addiction*, 98, 1277-1286.
- Cremonte, M., Ledesma, R. D., Cherpitel, C. J., & Borges, G. (2010). Psychometric properties of alcohol screening tests in the emergency department in Argentina, Mexico and the United States. *Addictive Behaviors*, 35, 818-825.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- De Houwer, J., & De Bruycker, E. (2007). The identification-EAST as a valid measure of implicit attitudes toward alcohol-related stimuli. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 38, 133-143.
- Epstein, S., Pacini, R., Denesraj, V., & Heier, H. (1996). Individual differences in intuitive-experiential and analytical-rational thinking styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 390-405.
- Fazio, R. H., & Towles-Schwen, T. (1999). The MODE model of attitude-behavior processes. En: S. Chaiken, & Y. Trope (Eds.), *Dual Process Theories in Social Psychology* (pp 97-116). New York: Guilford Press.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.
- Greenwald, A. G., McGhee, D.E., & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1469-1480.
- Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E., & Banaji, M.R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 17-41.
- Halpern-Felsher, B. L., & Cauffman, E. (2001). Costs and benefits of a decision. Decision making competence in adolescents and adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 257-273.
- Hatfield, J., Fernandes, R., Faunce, G., & Soames Job, R. F. (2008). An implicit non-self-report measure of attitudes to speeding: Development and validation. *Accident Analysis & Prevention* 40, 616-627.

- Heishman, S. J., Arasteh, K., & Stitzer, M.L. (1997). Comparative Effects of Alcohol and Marijuana on Mood, Memory, and Performance. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 58, 93–101.
- Inquisit [Computer Software]. (2008). Seattle, WA: Millisecond Software.
- Jewell, J. D., Hupp, S. D. A., & Segrist, D. (2008). Assessing DUI risk: Examination of the Behaviors & Attitudes Drinking & Driving Scale (BADDS). *Addictive Behaviors*, 33, 853–865.
- Kerr, J. S., & Hindmarch, I. (1998). The Effects of alcohol alone or in Combination with other drugs on Information processing, task performance and subjective responses. *Human Psychopharmacology* 13, 1–9.
- Krank, M., & Goldstein, A. (2006). Adolescent changes in implicit cognitions and prevention of substance abuse. En R.W. Wiers & A.W. Stacy (Eds.), *Handbook of implicit cognition and addiction* (pp. 439–454). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- LaBrie, J., Kenney, S., Mirza, T., & Lac, A. (2011). Identifying factors that increase the likelihood of driving after drinking among college students. *Accident Analysis & Prevention*, 43, 1371–1377.
- Lewis, T., Thombs, D., & Olds, S. (2005). Profiles of alcohol- and marijuana-impaired adolescent drivers. *Addiction Research and Theory* 13, 145–154.
- Marczinski, C., & Fillmore, M. (2009). Acute alcohol tolerance on subjective tolerance and simulated driving performance in binge drinkers. *Psychology of Addictive Behaviors* 23, 238–247.
- Monteiro, M. G. (2007). *Alcohol y salud pública en las Américas: un caso para la acción*. Washington, D.C: OPS.
- Moving, L., Mathijssen, M., Nagel, P., van Egmond, T., de Gier, J., Leufkens, H., & Egberts, A. (2004). Psychoactive substance use and the risk of motor vehicle accidents. *Accident Analysis & Prevention* 36, 631–636.
- Nosek, B. A., Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (2007). The Implicit Association Test at age 7: A methodological and conceptual review. En J. A. Bargh (Ed.), *Social Psychology and the Unconscious: The Automaticity of Higher Mental Processes* (pp. 265–292). Psychology Press.
- Organización Mundial de la Salud. (2007). *Drinking and driving: a road safety manual for decision makers and practitioners*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2009). *Informe sobre la situación mundial de la seguridad vial: es hora de pasar a la acción*. Ginebra: OMS
- Ostafin, B. D., Palfai, T. P., & Wechsler, C. E. (2003). The accessibility of motivational tendencies toward alcohol: Approach, avoidance, and disinhibited drinking. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 11, 294–301.
- Oxley, J., Lenné, M., & Corben, B. (2006) The effect of alcohol impairment on road-crossing behavior. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behavior*, 9, 258–268.
- Parker D., Manstead A., Stradling S., & Reason J. (1992). Determinants of intention to commit driving violations. *Accident Analysis and Prevention*, 24, 117–131.
- Rivis, A., Abraham, C. & Snook, S. (2011). Understanding young and older male drivers' willingness to drive while intoxicated: The predictive utility of constructs specified by the theory of planned behavior and the prototype willingness model. *British Journal of Health Psychology*, 16, 445–456.
- Saunders, J. B., Aasland, O. G., Babor, T. F., de la Fuente, J. R., & Grant, M. (1993). Development of the Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT): WHO

- collaborative project on early detection of persons with harmful alcohol consumption. II. *Addiction*, 88, 791-804.
- Sloman, S. A. (1996). The empirical case for two systems of reasoning. *Psychological Bulletin*, 119, 3-22.
- Stacy, A. W. (1997). Memory activation and expectancy as prospective predictors of alcohol and marijuana use. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 61-73.
- Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 220-247.
- Strahan, R., & Gerbasi, K.C. (1972). Short Homogeneous versions of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 28, 191-193.
- Tomas Dols, S., Alvarez Gonzales, F., Llorens Aleixandre, N., Vidal-Infer, A., Torrijo Rodrigo, M., & Valderrama-Zurián, J. Predictors of driving after alcohol and drug use among adolescents in Valencia (Spain). *Accident Analysis & Prevention*, 42, 2024-2029.
- Wechsler, H., Lee, J., Nelson, T., & Lee, H. (2003). Drinking and driving among college students: The influence of alcohol-control policies. *American Journal of Preventive Medicine* 25, 212-218.
- Wiers, R.W., & Stacy, A. W. (2006). Implicit Cognition and Addiction. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 292-296.

ANÁLISIS DE LOS ATRIBUTOS SEMÁNTICOS PARA UN CONJUNTO EXTENSO DE OBJETOS VIVOS Y NO VIVOS EN FUNCIÓN DE LA CATEGORÍA Y LA FAMILIARIDAD

ANALYSIS FOR SEMANTIC ATTRIBUTES AN EXTENSIVE SET OF LIVING AND NONLIVING OBJECTS ACCORDING TO CATEGORY AND FAMILIARITY

Violeta Blengio¹

¹Becaria CIN

Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional. CIMEPB.

Resumen

El objetivo es analizar los tipos de atributos semánticos evocados por participantes, de acuerdo con el tipo de categoría semántica, el orden de elicitación y el grado de familiaridad (dividida en alta y baja).

En este trabajo se mostrarán resultados parciales de un proyecto mayor que consiste en la confección de normas de generación de atributos de conceptos de seres vivos y no vivos.

Se proveerán planillas en las que se presentan, en grupos de 15 por participante, 200 conceptos del set inicial del proyecto mayor compuesto por 400 conceptos (Cycowicz, Friedman y Rothstein, 1997), a una población de 100 estudiantes de Psicología de la UNMdP de entre 20 y 40 años de edad. Cada sujeto evaluado deberá evocar los atributos semánticos definidores de los conceptos presentados, pertenecientes a las categorías animales, vegetales/frutas, vestimenta, herramientas e instrumentos musicales.

Las respuestas se clasificarán de acuerdo con la taxonomía de Wu & Barsalou (2009, 2010). Se generarán tablas de contingencias para cada orden y para todos los órdenes sumados. Se estimarán valores de χ^2 significativos y luego se calculará el Coeficiente V de Cramer para cuantificar las asociaciones. Los resultados serán analizados a la luz de los modelos actuales sobre memoria semántica.

Palabras claves: atributos semánticos – normas - seres vivos y no vivos – estudiantes

Abstract

The objective is to analyze the types of semantic attributes evoked by participants, according to the type of semantic category, the order of elicitation and the degree of familiarity (divided into high and low). In this paper we show partial results of a larger project that consists in making rules attribute generation of concepts of living and non-living. Forms will be provided to those that occur in groups of 15 per participant, 200 concepts of the opening set of the larger project composed of 400 concepts (Cycowicz, Friedman and Rothstein, 1997), a population of 100 students of Psychology UNMdP between 20 and 40 years of age. Each subject evaluated should evoke semantic attributes defining the concepts presented in the categories animals, fruits / vegetables, clothing, tools and musical instruments. Responses were classified according to the taxonomy of Wu & Barsalou (2009, 2010). Contingency tables were generated for each order and all orders combined. An estimation significant χ^2 values and then calculate the Cramer's V coefficient to quantify associations. The results will be analyzed in the light of current models of semantic memory.

Keywords: semantic attributes – norms - living and nonliving - students

Atributos Semánticos. Categoría y Familiaridad

Las Normas de Atributos Semánticos

Las palabras pertenecen a los estímulos más ampliamente utilizados en la Psicología de los Procesos Básicos, la Psicolingüística, la Psicología cognitiva, la Neuropsicología y disciplinas vecinas, las cuales han usado y utilizan corrientemente las teorías derivadas del análisis de los atributos semánticos. El estudio de estos atributos semánticos producidos ante una palabra correspondiente a un concepto ha permitido mejorar la comprensión de muchos fenómenos referentes a la representación semántica, ya sea en personas con deterioro del lenguaje como en hablantes corrientes, y el estudio de generación de conceptos, de procesos de clasificación y de organización de la memoria semántica tanto en adultos como en niños.

Los conceptos y sus atributos participan de una red semántica, cuya recuperación desde la memoria semántica depende del grado de fortaleza entre sus conexiones. En el pasado se han realizado trabajos de investigación que buscaban proporcionar bases de palabras con conjuntos predefinidos de características psicolingüísticas con el fin de influir en la capacidad de los sujetos para percibir, procesar, conservar y evocar esas palabras.

Actualmente, son numerosos las teorías y los modelos que se basan en la representación y en el cálculo de las propiedades y características de los conceptos en función de los atributos semánticos que los definen. Es por eso que posee tanta importancia para las mencionadas disciplinas la generación de Normas de Producción de Atributos Semánticos empíricamente derivadas.

En los últimos años se han comenzado a desarrollar Normas que establecen medidas como concreción, imaginabilidad, frecuencia, familiaridad y edad de adquisición para distintas poblaciones (McRae, Cree, Seidenberg & McNorgan, 2005; Vinson & Vigliocco, 2008) abarcando diferentes idiomas (Sirois, M., Kremin, H. y Cohein, H., 2006; Piasecki, M. y Broda, B., 2007; Marques, J. F., Fonseca, F. L., Morais, A., S. y Pinto, I. A., 2007; Eilola, T., N. y Havelka, J., 2010; Montefinese, M., Ambrosini, Fairfield, E. B. y Mammarella, N., 2012).

Estas normas se han confeccionado para conceptos aislados, pero también hay normas que buscan establecer una serie de regularidades referidas a las relaciones entre conceptos. De este modo, se han generado normas de conceptos asociados, de sinónimos o de atributos de un concepto. En particular, estas últimas arrojan información sobre los tipos de atributos que definen un concepto para un conjunto determinado de personas.

Establecer las normas de producción de atributos para un concepto permite obtener información cuantiosa acerca de las características y las relaciones de los conceptos y sus atributos para una población particular. Dada la importancia de los atributos semánticos para las teorías sobre memoria semántica, los investigadores han reconocido el valor de coleccionar normas de producción de atributos para construir modelos, testear hipótesis, disponer de estímulos experimentales y generar tareas de evaluación en el ámbito clínico.

En lo que respecta al aporte de las normas de generación de atributos a los modelos de memoria semántica, cabe destacar su particular relevancia en las teorías de rasgos semánticos. Éstas asumen que la información que proveen los atributos semánticos es una pieza primordial de la representación semántica (Martin & Chao, 2001; Murphy, 2002; Norman & Rumelhart, 1975; Smith, Shoben, & Rips, 1974; Taylor, Moss, & Tyler, 2007). Estos modelos se han focalizado en el estudio de variables como la relevancia semántica (Sartori, Polezzi, Mamelia, & Lombardi, 2005), la distintividad (Garrard, Lambon Ralph, Hodges, & Patterson, 2001), la dominancia (Ashcraft, 1978), la distancia semántica (Kintsch, 2001; Zannino et al., 2006) y la correlación de atributos (Tyler, Moss, Durrant-Peatfield, & Levy, 2000). Estas variables se han estudiado tanto en sujetos sanos como en población con patología

neuroológica (Gonnerman, Andersen, Devlin, Kempler, & Seidenberg, 1997; Moreno & Peraita, 2007; Peraita & Moreno, 2006). Estos modelos proponen que los atributos que conforman la representación semántica de un concepto están organizados de acuerdo a ciertas propiedades que varían según la categoría semántica. Por ejemplo, Gonnerman et al. (1997) propusieron que la intercorrelación y la distintividad son las dos propiedades que mejor describen la estructura conceptual y que explican las diferencias en los déficits semánticos de categoría específica. La primera se refiere a los rasgos compartidos entre varios conceptos y la segunda, a los rasgos que permiten discriminar mejor a un objeto de otros ejemplares de la misma categoría semántica. Los atributos distintivos para seres vivientes tienden a ser perceptivos más que funcionales, mientras que para artefactos se da el patrón opuesto (Vivas, Azzolini & Vivas, 2010; Vivas, Comesaña, García Coni, Vivas y Yerro, 2011). Estas propiedades de los atributos serán calculadas y presentadas en el proyecto acreditado en el que el presente plan de trabajo se incluye y que tiene como objeto la confección de Normas de producción de atributos semánticos en castellano rioplatense para un conjunto extenso de objetos vivos y no vivos, equivalente a las normas producidas para el idioma inglés por McRae, Cree, Seidenberg & McNorgan (2005). En particular, el objetivo del presente proyecto es analizar las características de los atributos generados por un conjunto de sujetos en una tarea de definición conceptual para una serie de 100 palabras de diversas categorías semánticas clasificadas de acuerdo a los criterios de Wu & Barsalou (2009, 2010) y con grados opuestos de familiaridad (Manoilof, 2010). La hipótesis principal es que existirán patrones de regularidad de producción de atributos por categoría conceptual.

Metodología

Tipo de estudio & diseño: Tipo correlacional descriptivo

Participantes.

En esta presentación se trabajará con 100 personas adultas universitarias de la ciudad de Mar del Plata y zona de influencia de entre 20 y 40 años. Todos los participantes serán hablantes nativos del castellano rioplatense equilibrados por género. La toma de datos se realizará en las facultades de Psicología e Ingeniería de la UNMDP.

Procedimiento.

En forma contrabalanceada los participantes serán provistos de planillas en las que se presentan, en grupos de 15 por planilla, los 200 conceptos. Se solicitará que enumeren las características de los conceptos presentados, utilizando características perceptivas (cómo lucen, cómo suenan, sus olores, cómo se sienten y su sabor), sus hábitos y hábitat (qué hacen, dónde viven), sus funciones (para qué se usan, dónde y cuándo se usan) y otros hechos como la categoría a la que pertenecen u otros datos enciclopédicos (tales como de dónde provienen). Se dará a los participantes tanto tiempo como necesiten y se les presentará un par de ejemplos.

Instrumentos.

Se utilizarán 200 conceptos del set inicial del proyecto mayor compuesto por 400 conceptos confeccionado en base a Cycowicz, Friedman y Rothstein (1997), vinculados a las normas gráficas de Snodgrass & Vanderwart (1980) y traducidos al castellano. Se utilizarán 40 conceptos de las categorías: Animales, Herramientas, Verduras, Vestimentas e Instrumentos musicales. Cada uno de los conceptos corresponde a un solo sustantivo en castellano rioplatense. Este set ofrece dos ventajas: a) Contiene los conceptos frecuentemente

utilizados en los trabajos de normalización en distintos idiomas (Santfeliú & Fernández, 1996; Alario & Ferrand, 1999). b) Existe una normalización de la referencia figurativa y del índice de familiaridad para población argentino parlante, producida por Manoiloff et al. (2010). Se evitarán nombres ambiguos de conceptos. Las ambigüedades sustantivo / verbo serán tratadas dando la instrucción de proporcionar los atributos correspondientes al significado del sustantivo de la palabra. Se identificarán las relaciones sustantivo/sustantivo que pudieran generar ambigüedad y para esos casos se proporcionará una clave para quitar la ambigüedad. Las palabras correspondientes a conceptos que intuitivamente consideramos similares se presentarán en distintas planillas de administración.

Referencias

- Alario, X & Ferrand, L. (1999). A set of 400 pictures standardized for French: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, visual complexity, image variability, and age of acquisition. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31 (3), 531-552.
- Ashcraft, M. H. (1978). Feature dominance and typicality effects in feature statement verification. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 155-164.
- Cycowicz, Y. M., Friedman, D., & Rothstein, M. (1997). Picture naming by young children: norms for name agreement, familiarity, and visual complexity. *JECHP*, 65, 171-237.
- Eilola, T., N. y Havelka, J. (2010). Affective norms for 210 British English and Finnish nouns. *Behaviour Research Methods* 42 (1), 134-140
- Garrard, P., Lambon Ralph, M. A., Hodges, J. R., & Patterson, K. (2001). Prototypicality, distinctiveness, and intercorrelation: Analyses of the semantic attributes of living and nonliving concepts. *Cognitive Neuropsychology*, 18, 125-174.
- Gonnerman, L., Andersen, E., Devlin, J., Kempler, D., & Seidenberg, M. (1997). Double dissociation of semantic categories in Alzheimer's disease. *Brain and Language*, 57, 254-279.
- Kintsch, W. (2001). Predication. *Cognitive Science*, 25, 173-202.
- Manoiloff, L., Artstein, M., Canavoso, M., Fernández, L. y Seguí, J. (2010). Expanded norms for 400 experimental pictures in Argentinean Spanish-speaking population. *BRM*, 42(2), 452-460.
- Marques, J. F., Fonseca, F. L., Morais, A., S. y Pinto, I. A. (2007). Estimated age of acquisition norms for 834 Portuguese nouns and their relation with other psycholinguistic variables. *Behaviour Research Methods*, 39 (3), 439, 444
- Martin, A., & Chao, L. L. (2001). Semantic memory and the brain: structure and processes. *Current Opinion in Neurobiology*, 11, 194-201.
- McRae, K., Cree, G., Seidenberg, M., & McNorgan, C. (2005). Semantic feature production norms for a large set of living and nonliving things. *Behavior Research Methods*, 37, 547-559.
- Montefinese, M., Ambrosini, Fairfield, E. B. y Mammarella, N. (2012). Semantic memory: A feature-based analysis and new norms for Italian. *Behaviour Research Methods*, DOI 10.3758/s13428-012-0263-4. Psychonomic Society, Inc. 08 Oct 2012.
- Moreno, F. J., & Peraita, H. (2007). A new set of item for evaluation of Living/Non Living dissociations with norms collected from Spanish healthy elderly. *Psicológica*, 28, 1-20.
- Murphy, G. L. (2002). *The big book of concepts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Norman, D. A., & Rumelhart, D. E. (1975). Memory and knowledge. En D. Norman, D. Rumelhart & LNR Res. Group (Eds.), *Explorations in cognition*. SF: Freeman.

- Peraita, H., & Moreno, F. J. (2006). Análisis de la estructura conceptual de las categorías semánticas naturales y artificiales en Alzheimer. *Psicothema*, 18(3), 492-500.
- Piasecki, M. y Broda, B. (2007). Semantic Similarity Measure of Polish Nouns Based on Linguistic Features. En W. Abramowicz (Ed.): *BIS, LNCS 4439*, pp. 381-390. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Sanfeliú, M. y Fernández, A. (1996). A set of 254 Snodgrass-Vanderwart pictures standardized for Spanish: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 28, 537-555.
- Sartori, G., Polezzi, D., Mamelia, F., & Lombardi, L. (2005) Feature type effects in semantic memory: An event related potentials study. *Neuroscience Letters*, 390, 139-144.
- Sirois, M., Kremin, H. y Cohein, H. (2006). Picture-naming norms for Canadian French: Name agreement, familiarity, visual complexity, and age of acquisition. *Behaviour Research Methods*, 38 (2), 300, 306.
- Smith, E. E., Shoben, E. J., & Rips, L. J. (1974). Structure and process in semantic memory: Featural model for semantic decisions. *Psychological Review*, 81, 214-241.
- Snodgrass, J. G., & Vanderwart, M. (1980). A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 174-215.
- Taylor, K. I., Moss, H. E., & Tyler, L. K. (2007). The conceptual structure account: A cognitive model of semantic memory and its neural instantiation. En J. Hart & M. Kraut (Eds.), *Neural Basis of Semantic Memory* (pp. 265-301). Cambridge, UK: Cambridge University.
- Tyler, Moss, Durrant-Peatfield y Levy (2000). Conceptual structure and the structure of concepts: A distributed account of category-specific deficits. *Brain & Language*, 75, 195-231.
- Vinson, D. P., & Vigliocco, G. (2008). Semantic feature production norms for a large set of objects and events. *Behavior Research Methods*, 40(1), 183-190.
- Vivas, J., Azzolini, M., & Vivas, L. (2010, Julio). Buscador de Definidoras y VTV. Utilidad de algunas técnicas de generación de normas para la producción de atributos semánticos y la definición del campo semántico. *VII Congreso Iberoamericano de Psicología*, Oviedo, España.
- Vivas, J., Comesaña, A., García Coni, A. Vivas, L. y Yerro, M. (2011). Distribución de los atributos semánticos en función del tipo de categoría y descripción del campo semántico. En C. Minzi y V. Lemos (Comps.) *Psicología y Otras Ciencias del Comportamiento*. BA: Ed. CIIPME. Vol. 1, 311-334.
- Wu, L., & Barsalou, L. W. (2009). Perceptual simulation in conceptual combination: Evidence from property generation. *Acta Psychologica*, 132, 173-189.
- Wu, L., & Barsalou, L. W. (2010). [Codes for Individual Properties]. Datos no publicados.
- Zannino, G., Perri, R., Pasqualetti, P., Di Paola, M., Caltagirone, C., & Carlesimo, G. (2006). The role of semantic distance in category-specific impairments for living things: Evidence from a case of semantic dementia. *Neuropsychologia*, 44(7), 1017-1028. A continuación se presentan ejemplos de distintos tipos de citas bibliográficas.

LA FORMACIÓN ÉTICO-DEONTOLÓGICA EN LAS ASIGNATURAS DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN EN LA CURRÍCULA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNMDP

ETHICS TRAINING IN THE SUBJECTS OF THE RESEARCH AREA OF THE CURRICULUM OF THE PSYCHOLOGY CAREER

Celeste Bogetti^{*1}

¹Becaria del Consejo Interuniversitario Nacional.

Directora: Lic. Ana María Hermosilla. Codirector: Lic. Gustavo Héctor Liberatore.
Grupo de investigación: Psicología y Ética: Ciencia y Profesión. Facultad de Psicología.
Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resumen

El plan de trabajo se encuentra en el marco del proyecto: *La formación en ética en la transversalidad de la currícula de la carrera de Psicología*, correspondiente al grupo de investigación Psicología y Ética: Ciencia y Profesión de la Facultad de Psicología de la UNMDP (PSI 194/12). El diseño curricular de la carrera de psicología de la UNMDP se basa en el Modelo Boulder, que aborda a la Psicología como ciencia y profesión. De las cinco áreas de la currícula tomaremos el aspecto atinente a la formación en el área investigación. La investigación consta de dos fases: en la primera se realizará la evaluación curricular, mediante la utilización de un análisis descriptivo en una vertiente cuantitativa, aplicado a contenidos y fuentes bibliográficas sobre las que se apoya cada asignatura del área de investigación. La unidad de análisis serán las referencias bibliográficas y contenidos. En la segunda fase, se trabajará con una muestra no probabilística de tipo intencional de docentes de las asignaturas que componen el área mencionada, compuesta por aquellos que se encuentran en las categorías de profesor y auxiliar. Se replicará la administración del instrumento diseñado en el marco del proyecto de investigación en el cual este proyecto se incluye.

Palabras claves: ética – deontología - investigación – psicología -formación

Abstract

The work plan is related to the main project: *Ethics training in the transversality of the curriculum of the psychology career*, conducted by the research group Ethics and Psychology: Science and Profession from the School of Psychology at the National University of Mar del Plata (UNMDP). The curriculum of the psychology career is based on the Boulder Model and it consists of five areas. We will focus on the research area. The investigation will involve two phases: the first will consist on curriculum evaluation, using a descriptive analysis in a quantitative aspect, applied to contents and bibliographic sources from each subject of the research area. The unit of analysis will be the bibliographical references and contents for each subject. In the second phase, we will work with non-probability sampling of an intentional type of teachers from the subjects of the research area it will be composed of those who are in the categories of professor and assistant. The instrument will be designed by the research group mentioned above and it will be replicated in this investigation.

Key words: ethics – deontology – research - psychology - training

* Contacto: celes.bogetti@gmail.com

La formación ético deontológica en la asignaturas de investigación de la carrera de Psicología

El presente plan de trabajo se encuentra en el marco del proyecto: *La formación en ética en la transversalidad de la currícula de la carrera de Psicología* (PSI 194/12), correspondiente al Grupo de Investigación: Psicología y ética: ciencia y profesión de la UNMDP, a cargo de la Lic. Ana María Hermosilla.

La relación con el proyecto se establece en la medida que la indagación del área de investigación del diseño de la la carrera de Psicología conformaría uno de los capítulos de este, y referiría a la investigación sobre la formación en ciertas competencias y/o contenidos ético deontológicos relacionados con este área particular.

La carrera de Psicología de la UNMDP, responde, al igual que las demás carreras de psicólogo iberoamericanas, a un esquema de dos ciclos: uno denominado “básico”, en el cuál se dictan conocimientos sobre metodología de la investigación y procesos básicos sobre psicología, y otro “profesional” destinado a la adquisición de competencias profesionales. Este tipo de esquema propone una formación de tipo científico-practicante, que postula la investigación empírica como sustento de la aplicación profesional. El mismo es el producto de la conferencia de Boulder, realizada en agosto de 1949. (Baker & Benjamin, 2000, Hermosilla, 2002).

Más adelante, en 1974 se llevará adelante la Conferencia Bogotá, de la cual surgirá el modelo de formación latinoamericano, dando lugar al reconocimiento de la psicología como ciencia y profesión y planteando una formación similar para toda la región.

Belar (2000) plantea lo siguiente al respecto: “la educación y formación en psicología profesional requieren de la capacitación en la conducta de la investigación científica, en la práctica clínica y en su integración. Esto es uno de los dogmas principales del Modelo Boulder (...)”.

A pesar de este hincapié hecho en la importancia de ambos componentes del modelo, la formación científica (pura y aplicada) y la formación profesional, se ha denunciado en numerosas oportunidades lo que Vilanova llama “el relegamiento de la investigación”. Esto se incluye en el marco de su artículo *Las deudas de la psicología del Cono Sur*, como una de las cuestiones pendientes de la disciplina. Según el autor, esta situación se debe al “encuadramiento de la psicología en las formas más ortodoxas del sistema psicoanalítico”, dado que desde este modelo teórico se promovía una investigación en marco del consultorio privado, donde no existían controles ni rigurosidad metodológica.

Resalta la importancia de una formación “científica, crítica y reflexiva” que no disocie praxiología de ciencia, y en brindarles a los alumnos una formación en técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. (Vilanova, 1997).

Hermosilla (2002) plantea así mismo una distorsión del modelo científico-practicante en Argentina, lo cual dio lugar a un modelo de corte profesionalista con escaso o nulo interés en la investigación.

La cuestión de la posición que ocupa la investigación en el área y las carreras de Psicología, será retomada también por otros autores: Moya, Di Doménico y Castañeiras (2009) dirán que la formación en psicología en la Argentina ha estado caracterizada por un sesgo clínico y práctico, de orientación principalmente psicoanalítica, que deja de lado el área de investigación.

Esto mismo se observa en lo expuesto García (2009), quien plantea que, a partir de la revisión del informe de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) realizado en 1998 sobre las carreras de Psicología, “se reconoce que la formación en las carreras de Psicología es marcadamente clínica y el marco teórico prácticamente hegemónico

es el psicoanálisis”. Según el mencionado informe de la AUAPSI “la formación en investigación es muy insuficiente”.

A pesar de lo anteriormente expuesto, en la facultad de psicología de la UNMDP, se cuenta con una currícula compuesta por diversas áreas en las cuales se incluyen las asignaturas que componen el plan de estudios. Estas áreas se denominan: socio-antropológica, sistemas psicológicos, psicobiológica, ámbitos de trabajo psicológico e investigación. Este último área se halla constituido por las siguientes asignaturas: epistemología general (materia de primer año), introducción a la investigación (primer año), estrategias cuantitativas y cualitativas de investigación (tercer año), instrumentos de exploración psicológica I (tercer año), instrumentos de exploración psicológica II (tercer año), epistemología de la psicología (cuarto año). Esto da cuenta de una formación transversal a lo largo de la currícula de Psicología en materia de investigación.

Si bien no se tomarán en cuenta para el análisis propuesto en este proyecto, además de las mencionadas asignaturas, forman parte de la currícula tres requisitos obligatorios para la obtención del título de licenciado en Psicología de la UNMDP, denominados: núcleos problemáticos I y núcleos problemáticos II, que suponen el desarrollo de un trabajo de investigación breve, cuyo tema puede ser elegido por el alumno libremente, siendo un docente de la institución a cargo los mismos quien realiza su corrección y define su aprobación. Esta instancia está orientada a la realización de una práctica de investigación. El tercer requisito también relacionado con esta área es la exigencia de la realización de una tesis de pregrado (si bien las mismas son factibles de ser realizadas en carreras de psicología de otras universidades, no en todas se considera como un requisito obligatorio para obtener la titulación).

Considerando esta composición curricular, y la relevancia que la investigación tiene en el marco de la currícula de esta carrera de psicología en particular, es que resultaría relevante, en tanto la ética y la deontología son parte importante y constituyente de cualquier investigación con seres humanos, el conocimiento acerca de la formación en estos temas que obtienen los estudiantes de esta unidad académica en estas asignaturas particulares.

Desde el plano legal, a nivel nacional, la ley 26.657 de Derecho protección a la Salud Mental, plantea cuestiones éticas en su capítulo sobre “derechos de las personas con padecimientos mentales” donde se puntualiza el “derecho a no ser objeto de investigaciones clínicas ni tratamientos experimentales sin un consentimiento fehaciente”.

A nivel provincial, podemos tomar como referencia la Ley 11.044 sobre investigación en salud de la provincia de Buenos Aires. En el primer artículo de la misma versa: “entiéndase por investigación en salud a la actividades destinadas a obtener conocimientos sobre: a) procesos biológicos y psicológicos en seres humanos (...)”. Y en su título II se profundiza sobre los aspectos éticos de la investigación.

Dentro de las normativas deontológicas, el Código de Ética de la provincia de Buenos Aires en el capítulo VI: investigación, encontramos la prescripción del respeto por los derechos de los investigados, que implica el brindar la información correspondiente acerca de la investigación y la obtención del consentimiento, así como el mandato de no causar perjuicio a los participantes de la misma.

Así mismo, el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina hace lo propio en su apartado sobre investigación donde versa: “la investigación psicológica se efectuará en acuerdo con normas éticas reconocidas para la investigación y con las leyes nacionales y provinciales pertinentes”.

En cuanto a la importancia de la dimensión ético-deontológica en la investigación en psicología, esta es planteada ya hace más de una década por Calo, Di Doménico y Hermosilla (1999) de la siguiente manera: “El tratamiento de los aspectos ético-deontológicos implicados

en la investigación científica y la consideración de las particularidades que presentan en el caso de la psicológica, constituyen aspectos sobre los que es necesario reflexionar para ofrecer un marco ético a la promoción de la investigación”.

Así mismo, Leibovich de Duarte (2000), expresa: “Los valores éticos preceden y recorren la tarea investigativa, atraviesan y tiñen los valores epistémicos”.

En la misma línea de pensamiento, Sánchez Vázquez plantea: “lo ético no es un epifenómeno del proceso científico, sino que atraviesa el mismo en todo su trayecto” (Sánchez Vázquez, 2011).

Tomando como marco todo lo anteriormente dicho, podemos centrarnos específicamente en el tema que motiva esta investigación, teniendo en cuenta que el objetivo de la formación superior o universitaria es la transmisión de ciertos contenidos y/o competencias teóricas y técnicas que, al ser adquiridas por el alumno, le permitan el ejercicio idóneo de su profesión. Así se define desde el proyecto Tunning (2004): “la universidad ha sido el ámbito de la creación y transmisión del conocimiento”.

Podemos tomar en relación a esto referencias de diversos autores que se abocan al tema de las competencias profesionales. Entre ellos Roe, que define las competencias como: “una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o rol”. El proyecto Tunning (2004) hace lo propio definiendo las competencias de la siguiente manera: “combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades”

También teniendo en cuenta la perspectiva de Martínez Martín (2006) según quien “una de las funciones de la universidad es de carácter ético y, por lo tanto, no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore en forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético (...)”, podemos relacionar ambos aspectos de este plan de trabajo: la formación en competencias ético deontológicas, en el contexto de la transmisión de conocimientos en el marco de la universidad, específicamente en el área de investigación.

Con respecto a antecedentes de investigación en estas temáticas, encontramos en la bibliografía que la preocupación por el tema de los parámetros éticos en la formación en psicología en general y en la investigación psicológica en particular es frecuente.

En Argentina, numerosas investigaciones recientes han tenido como objeto de estudio la formación en psicología (Vázquez Ferrero & Colombo, 2009).

Entre los antecedentes que pueden referenciarse está el proyecto realizado por Ferrero y De Andrea (2008), quienes plantean la importancia que la transmisión de la ética adquiere en la formación de grado en la universidad.

Vázquez Ferrero y Colombo (2009), realizaron un estudio bibliométrico del contenido de 14 asignaturas de la carrera de psicología dictada en dicha unidad académica, no siendo las mismas específicas de investigación.

Por otro lado, De Andrea (2011) en el marco de su tesis doctoral analiza el nivel de conocimiento que tienen los/as alumnos/as de psicología en universidades públicas y privadas de Argentina con respecto a contenidos de ética y deontología profesional.

En la Universidad Nacional de La Plata, Sánchez Vázquez (2010) indagó la situación del área de ética y deontología profesional en el proceso de formación académica de las carreras de la facultad de psicología, orientando su investigación al análisis de la formación ético-deontológica en alumnos de dicha unidad académica, desde un enfoque cualitativo.

En la UNMDP podemos citar las siguientes investigaciones: Autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados de Psicología de la UBA, UNLP y UNMDP (Di Doménico, Moya, Visca & Manzo, 2011); Opiniones de estudiantes de psicología respecto a contenidos formativos (Di Doménico, Moya & Casteñeiras, 2009) y Estudio comparado de la formación básica en psicología en carreras de universidades públicas

nacionales (Moya, 2009). Todas ellas referidas a la formación en psicología, utilizando metodologías de tipo cuestionario y estudios bibliométricos.

En la misma unidad académica se enmarca el proyecto de La Rocca et. al. (2011): La percepción social de la dimensión ética en las prácticas científicas en los alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el cual se utiliza una metodología de tipo encuesta para relevar este fenómeno.

Dentro de los antecedentes internacionales, podemos citar en México a Beltrán Guzmán & otros (2005), quienes realizaron un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes. Y también a Bolívar (2005) quien investiga acerca del lugar de la ética profesional en la formación universitaria.

González Bernal et. al. (2007) realizan una evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación de psicólogos en Colombia.

Suarez (2011) estudia, por medio de un cuestionario, las percepciones de importancia y autovaloración en ocho competencias asociadas a la profesión de psicólogo, tanto en profesionales como en estudiantes de Chile.

Del Río Sánchez (2009) plantea en el marco del contexto español, el panorama de la docencia de la ética profesional en los estudios de psicología.

En Estados Unidos podemos mencionar los siguientes: Rosenthal (1994) *Science and Ethics in Conducting, Analyzing, and Reporting Psychological Research*, quien plantea la relación entre la ética y la calidad científica de una investigación. Por otra parte Hill (2004) realiza un cuestionario que consulta a los profesores por cinco aspectos: materiales utilizados, métodos de instrucción, contenidos enseñados, métodos de evaluación utilizados y los objetivos de los profesores con respecto la formación en ética de sus estudiantes.

A diferencia de los antecedentes planteados, el presente proyecto se basará en la transmisión de los contenidos ético-deontológicos desde su articulación en las asignaturas de la carrera, proponiendo como innovación en la investigación de esta temática el abordaje de docentes, además del análisis bibliométrico de los programas de las asignaturas.

Para concluir consideramos que la relevancia de este proyecto puede fundamentarse con la siguiente cita: “Creemos que la reflexión de la ética en las actividades científicas en nuestra Universidad contribuirá a lograr una formación completa de todos los miembros de nuestra institución con impacto en el futuro de la Universidad, en su inserción a la sociedad y con el resto de Universidades del mundo” (Di Genaro, 2007).

Metodología

Tipo de estudio & diseño

La investigación tiene un diseño metodológico no experimental, exploratorio-descriptivo, por este motivo no se formularon hipótesis.

Participantes

Los participantes serán docentes que se encuentren en las categorías de profesor (titular o adjunto) y auxiliar (JTP o ATP) de las asignaturas que componen el área de investigación de la currícula de la carrera de Psicología de UNMDP.

Procedimiento

La investigación consta de dos fases: en la primera, la cual esta siendo desarrollada actualmente, se procedió a la evaluación curricular desde una perspectiva empírica, mediante la utilización de un análisis descriptivo en una vertiente cuantitativa, aplicado a los contenidos

y las fuentes bibliográficas sobre las que se apoya cada asignatura del área de investigación del plan de estudio de la carrera de psicología de la UNMDP. En este caso, la unidad de análisis estuvo constituida por las referencias bibliográficas que imparte cada asignatura del área objeto de estudio, y los contenidos mínimos que figuren en los programas vigentes. A tal fin se diseñó una estructura de datos que contemple los diferentes aspectos desde los cuales puede analizarse un corpus bibliográfico y de contenidos, teniendo en cuenta el conjunto de variables necesarias para una representación coherente del campo.

Para el tratamiento de la información se diseñó una base de datos *ad hoc* que permitió procesar y representar las variables mencionadas. Para la elaboración y representación de los resultados, se utilizarán técnicas de análisis bivalente y multivalente: análisis de conglomerados (cluster analysis), escalamiento multidimensional (multidimensional scaling) y análisis de redes sociales. Para el procesamiento de los datos obtenidos se utilizarán una serie de aplicaciones específicas: SPSS y Excel para el cálculo estadístico, Bibexcel para el cálculo y análisis de indicadores de co-ocurrencia y Pajek para el análisis de redes sociales.

En la segunda fase de esta investigación, se trabajará con una muestra no probabilística de tipo intencional de docentes de las seis asignaturas que componen el área de investigación de la carrera de de Psicología de la UNMDP.

Mediante los datos obtenidos a través de estas dos fases de la investigación se buscará dar cuenta de la existencia o no de la transmisión de contenidos éticos deontológicos y la relevancia que dan los docentes a dichos contenidos en el marco del área de investigación.

Esto es evaluado en la medida en que se considera que lo manifestado por los docentes con respecto a los contenidos éticos deontológicos que se dictan en su materia, los modos de transmisión y evaluación de los mismos, dan cuenta de la importancia que otorgan a esta dimensión de la formación en el marco de las asignaturas vinculadas a la investigación en psicología. Así mismo se busca corroborar la consonancia entre lo manifestado, y lo expresado en el nivel de contenidos en el currículo de la materia o asignatura particular.

Una vez relevada la totalidad de la información, se procederá a realizar un análisis complementario entre las distintas asignaturas para determinar el grado en que en cada una se transmiten este tipo de contenidos en relación con las otras de la misma área. Se buscará obtener así mismo una visión general de cómo y en que dimensión se transmiten o no los antes mencionados contenidos en el área en general (tanto en el nivel bibliométrico como en lo expresado por los docentes de la asignatura).

Instrumentos

El instrumento será diseñado en el marco del proyecto de investigación en el cual este plan de trabajo se incluye. El mismo será de tipo cuantitativo y autoadministrable, destinado a ser administrado a los docentes participantes y orientado a indagar la forma, medios y características de la transmisión de contenidos ético-deontológicos en las asignaturas.

Aporte esperado de los resultados

Se espera que el conocimiento acerca de la formación en competencias ético-deontológicas relacionadas con la investigación psicológica sea de utilidad para poder realizar propuestas que permitan incrementar o mejorar la transmisión de este tipo de contenidos para dar lugar a un mejor desarrollo de los futuros profesionales, que tendrá como tal un impacto en el contexto de la investigaciones realizadas en psicología en el marco de esta unidad académica.

Referencias

- Baker, D., & Benjamin, L. (2000). The affirmation of the Scientist-practitioner: a look back at Boulder. *American Psychologist*, 55(2), 241-247
- Beltrán Gúzman, F., Torres Fermán, I., Beltrán Torres, A., & García Díaz, F. (2005). Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 10(2), 397-415
- Belar, C. (2000). Scientist – Practitioner: science + practice. Boulder is Boulder. *American Psychologist*, 55(2), 249-250.
- Bolívar, A. (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. Revista mexicana de Investigación Educativa, 10(24), 93-123.
- Calo, O., Di Doménico, C., & Hermosilla, A. (1999, julio). Ética y Psicología: investigación y práctica profesional en Argentina. Ponencia presentada en XXVII Congreso Interamericano de Psicología. Caracas, Venezuela.
- Código de Ética del Colegio de psicólogos de la Provincia de Buenos Aires: Distrito X (1987). *Colegio de Psicólogos de la provincia de Buenos Aires*.
- Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (1999). *Federación de Psicólogos de la República Argentina*.
- De Andrea, N. (2011, diciembre). *Percepción de alumnos/as de psicología de universidades públicas con respecto a situaciones ético-dilemática en sus prácticas*. Ponencia presentada en V Congreso Marplatense de Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Del Río Sánchez, C. (2009). *La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España*. Papeles del Psicólogo, 30 (3), 210-219.
- Derecho a la protección de la Salud Mental. N° 26.657; Nacional (2010) Argentina.
- Di Doménico, C., Moya, L., & Castañeiras, C. (2009, noviembre). *Opiniones de estudiantes de psicología respecto a contenidos formativos*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Di Doménico, C., Moya, L., Visca, J., & Manzo, G. (2011, diciembre). *Autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados de Psicología de la UBA, UNLP y UNMDP*. Ponencia presentada en V Congreso Marplatense de Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Di Genaro, M. (2007). Investigación científica y ética. Reflexiones en torno a la Universidad Nacional de San Luis. En Sanz Ferramola y Medina (Eds.), *Bioética en la Universidad: hacia la construcción de una ética de la corresponsabilidad en la comunidad del conocimiento*. San Luis: Nueva editorial universitaria.
- Ferrero, A. (2007). La ética y la deontología profesional en la formación universitaria. El caso de la Psicología. En Sanz Ferramola, R. y Medina, A. (Eds.), *Bioética en la Universidad: hacia la construcción de una ética de la corresponsabilidad en la comunidad del conocimiento* (pp. 36-48). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Ferrero, A., & De Andrea, N. (2008). Relevancia de las prácticas preprofesionales en la formación universitaria. El caso de la psicología. *En Memorias de las XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina.

- García, L. (2009). La disciplina que no es: los déficit en la formación del psicólogo argentino. *Psiencia*, 1 (2), 12-23.
- González Bernal, M., Gómez Villegas, L., Espinoza Mendes, J., & cols. (2007) *Evaluación por competencias de la dimensión ética en la formación ética de psicólogos en Colombia*. *Diversitas*, (1), 11-24
- Hermosilla, A. (2002). *La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social*. *Fundamentos en humanidades*. 1-2, 147-156.
- Hill, A. L. (2004), Ethics Education: Recommendations for an Evolving Discipline. *Counseling and Values*. *Psychological Science*, 48, 183–203.
- La Rocca, S., Cambiasso, A., Di Leo, S., Giles, I., Issel, J., Mainetti, M., Naveira, L., et al. (2011). La percepción social de la dimensión ética en las prácticas científicas en los alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Valores, ética y práctica científica*. Argentina: Ediciones Suarez.
- Leibovich de Duarte, A. (2000) La dimensión ética en la investigación psicológica. *Investigaciones en psicología*, 1, 41-61.
- Martínez Martín, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de educación*, 42, 85-102.
- Moya, L. (2009) Estudio comparado de la formación básica en psicología en carreras de universidades públicas nacionales. *Anuario de Proyectos e Informes de Investigación de Becarios de Investigación*, 7, 357-362
- Proyecto Tunning (2004-2007) Competencias genéricas. En Benitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., Wagenaar, R. (Eds.), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Reglamentaria de la investigación en salud de la Provincia de Buenos Aires. N° 11.044; Provincial (1990) Argentina.
- Roe, R. (2003). *¿Qué hace competente a un psicólogo?* *Papeles del Psicólogo*. 24(86), 1-12.
- Rosenthal, R. (1994) Science and Ethics in Conducting, Analyzing, and Reporting Psychological Research. *Psychological Science*, 5, 127.
- Sánchez Vázquez, M. (2008). Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología. *Fundamentos en humanidades*, 1 (17), 145-161.
- Sánchez Vázquez, M. (2010) *Situación del área ética y deontología profesional en el proceso de formación académica de las carreras de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)*. Trabajo final de investigación. Carrera de especialización en docencia universitaria de la UNLP.
- Vilanova, A. (1997) Las deudas de la psicología del Cono Sur. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43(2), 103-111.

LEY DE SALUD MENTAL: SU IMPLEMENTACIÓN EN MAR DEL PLATA.

MENTAL HEALTH LAW: ITS IMPLEMENTATION IN MAR DEL PLATA.

Rocío Cataldo^{*1}

¹Becaria categoría estudiante avanzado. Universidad Nacional de Mar del Plata

Directora: Lic. Ana María Hermosilla.

Grupo de investigación: Psicología y Ética: Ciencia y Profesión. Facultad de Psicología.
Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

En el año 2010 fue sancionada por el Congreso en Argentina, la nueva Ley de Salud Mental que da un marco nacional a las políticas en el área mencionada. Los cambios que dicha Ley supone, implican la revisión no sólo de la forma de abordaje, sino también de las concepciones que la sustentan. Se propone un estudio de tipo exploratorio-descriptivo de las percepciones de psicólogos y psiquiatras que se desempeñan en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, en torno a los cambios propiciados a partir de la Ley. Se centrará principalmente en lo que respecta a los procesos de desmanicomialización por un lado, y el trabajo interdisciplinario por otro, puntos nodales de la legislación. A tal fin, se construyó un instrumento de recolección de datos que consta de una escala Likert y un cuestionario de cuatro preguntas para ser analizadas de forma cualitativa.

Palabras claves: Salud mental- Ley 26657- Desmanicomialización- Interdisciplina

Abstract

The New Mental Health Law, which provides a framework for national policy in the area, was sanctioned by Congress in Argentina in the year 2010. The changes that this Law introduces imply the revision not only of the way of approaching mental health, but also of the conceptions that underlie it. An exploratory and descriptive study of the perceptions developed by psychologists and psychiatrists, who work in state and private institutions in the city of Mar del Plata, is proposed in reference to the changes encouraged by the Law. It will focus mainly on the process of closing down mental asylums, on the one hand, and on interdisciplinary work on the other, since both constitute central aspects of the new legislation. For that purpose, and instrument for the gathering of data, which includes a Likert scale and a questionnaire with four questions to be analysed along qualitative lines, was designed.

Key words : Mental Health - Law 26657 – Closing down asylums – Interdisciplinary

Ley de Salud Mental 26.657: rumbo a un cambio de paradigma.

En el año 2007, el ex diputado por Tierra del Fuego Leonardo Gorbacz, presentó un proyecto para la sanción de una Ley Nacional de Salud Mental (de ahora en adelante LSM), planteando la necesidad de lograr un marco nacional para las políticas en el área. Previamente, solo algunas provincias poseían legislación referida a la temática, a saber: Río

* Contacto: rociocataldo@hotmail.com

Negro (Ley 2.440), Santa Fé (Ley 10.772), Entre Ríos, San Juan (Ley 6.976), San Luis (Ley 0536), Chubut (Ley 384), Córdoba (Ley 9.848) y la Ciudad autónoma de Buenos Aires (Ley 448). Si bien son similares las concepciones que las sustentan, existen diferencias en términos operativos, de manera que una Ley nacional uniformaría las prácticas a lo largo de todo el territorio argentino.

Además de las mencionadas leyes provinciales, se pueden identificar otros antecedentes. Llorens y Rajmil (2011) plantean que, a pesar de no ser citada, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (adoptada en Argentina mediante la Ley 26.378 del 2008), constituye un sólido fundamento. Dicho documento, reconoce la plena capacidad jurídica de las personas con discapacidad, estableciendo un régimen de apoyo que les permita el ejercicio por sí mismas de sus derechos.

A su vez, la Ley de Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones (Ley 26.529, 2009), avanzó en el reconocimiento del usuario de los servicios de salud, primordialmente como sujeto de derechos. Esta normativa regula el manejo de Historias Clínicas, Consentimiento Informado y Directivas Anticipadas.

El proyecto de LSM fue discutido en el Congreso y sancionado en noviembre de 2010 como Ley 26.657, siendo publicada en el Boletín Oficial nro. 32.041 del día 3 de diciembre de ese mismo año. Se encuentra en vigencia desde esa fecha a pesar de que no se encuentra reglamentada, lo cual dificulta la aplicación de algunos de sus artículos.

La nueva legislación es considerada de avanzada, innovando en el área y conjugando una serie de cambios que modifican la mirada de los profesionales y de la sociedad sobre las personas que padecen psíquicamente. El énfasis se encuentra, principalmente, en el respeto por los Derechos Humanos. A partir de la reforma constitucional del año 1994, se incorpora el artículo 75 inciso 22, por el cual "(...) los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes"; con esto los instrumentos internacionales de Derechos Humanos pasaron a formar parte del bloque de constitucionalidad argentino. De allí la necesidad de dictar leyes acordes a dichos instrumentos, otorgando coherencia al sistema legislativo.

En este marco, se propuso la investigación denominada: "Ley de Salud Mental 26.657: Estudio exploratorio sobre la percepción de psicólogos clínicos y psiquiatra de instituciones neuropsiquiátricas de la ciudad de Mar del Plata", que está siendo desarrollada en el grupo de investigación Psicología y Ética: Ciencia y Profesión (OCA N° 1070/07) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El objetivo general de la investigación es aportar información, basada en un estudio empírico, sobre la percepción de profesionales psicólogos y psiquiatras que integran equipos de salud mental en instituciones de la ciudad de Mar del Plata, acerca de la Ley 26.657.

Desde fines de 2010, han proliferado múltiples trabajos en la temática (Brissa & Dellacasa, 2011; Fernández, 2011; Germain, 2012; Andino, Casas, Gonzalez, Quiroga & Elefente, 2012). La investigación propuesta, aportará datos concretos sobre la situación en la ciudad de Mar del Plata, permitiendo en este sentido articular la temática a la realidad local.

Particularmente se indagará en relación a cuatro variables que se desprenden de los objetivos de investigación:

- Viabilidad de la aplicación. La posibilidad efectiva de operacionalizar y aplicar la Ley en los términos en los que se encuentra planteada. Detección de recursos existentes y faltantes.
- Procesos de desmanicomialización. En relación a la prohibición de crear nuevos manicomios u hospitales monovalentes y la reconversión de los existentes hasta tanto puedan sustituirse definitivamente; el otorgamiento de prioridad a los abordajes comunitarios e intersectoriales.
- La interdisciplina, como pilar de la modalidad de abordaje y la equiparación de los miembros del equipo en relación a la toma de decisiones y a la posibilidad de ocupar cargos de gestión y dirección de servicios.

- El rol que la Ley otorga al psicólogo en relación al tema internaciones y/o externaciones: para firmar una disposición de internación o externación por cuestiones de salud mental, es necesaria la firma de al menos dos profesionales del equipo; uno necesariamente psicólogo o psiquiatra.

Los discursos no son una mera enunciación lingüística sino un modo de presentarse, de actuar, de pensarse y posicionarse (Barone & Herranz, 2010). Puede preguntarse entonces, que discursos están imperando dentro del campo de Salud Mental local, y en desmedro de cuales otros, en tanto podrán influir en la implementación de la nueva legislación.

La interdisciplina: el desafío de los profesionales.

Según Stolkiner (2005), la interdisciplina constituye una forma de posicionamiento, que parte de la convicción de que las herramientas propias de cada disciplina son insuficientes para el abordaje de la compleja realidad; en la práctica requiere de la cooperación de los sujetos. La autora considera que esto es muchas veces problemático, teniendo en cuenta los juegos de poder y el hecho de que aceptar las limitaciones de la propia disciplina, reduce el mismo. En consonancia, en el marco del debate parlamentario previo a la sanción de la LSM, el Dr. Russo (2010) planteó que es un método muy fácil de promover desde lo discursivo, pero muy difícil de practicar porque implica un ejercicio de modestia y humildad.

El autor de la LSM, opina que se establece “un cambio de paradigma al reconocer el derecho a recibir atención integral de la salud mental desde una perspectiva interdisciplinaria” (Diario Perfil, 26 de septiembre 2010). La apertura y transformación del manicomio, supone una apertura y transformación de nuestros conocimientos (Zito Lema, Siculer & Barraco, 2008).

La mencionada forma de trabajo en los equipos de atención, se ve reflejada en la redacción de diferentes artículos. Así, se destaca que las decisiones relacionadas a los tratamientos deben basarse en evaluaciones interdisciplinarias integrales, incluyendo en el equipo técnico las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes (art. 8). A su vez, se iguala a los profesionales en cuanto a la toma de decisiones y también en la posibilidad de gestión y conducción de servicios e instituciones (art. 13).

El trabajo interdisciplinario, representa una forma distinta de pensar que no equivale a simple suma de conocimientos. Se requiere un marco conceptual compartido, partiendo de ciertos acuerdos ideológicos básicos; y el equipo debe estar dispuesto a trabajar de esta manera (Brunetti, 2011). Se estarían entrecruzando una multiplicidad de factores incluyendo: la formación particular en cada disciplina y la formación específica para poder desempeñarse en un equipo de estas características; la apertura del profesional a los demás saberes, cuestiones de poder propias de los grupos humanos, aspectos institucionales, entre otros, todo lo cual podría ocasionar resistencias para la aplicación efectiva.

La problemática planteada, se reflejó en las reuniones de la comisión de Salud y Deporte de la Cámara de Senadores previas a la sanción de la Ley. Los representantes de cada disciplina se centraban en argumentos vinculados muchas veces, a la defensa de los intereses del colectivo al cual pertenecían. También se objetó la indefinición que conlleva la interdisciplina tal cual se encuentra planteada en la Ley, y la falta de capacitación de muchos profesionales para desempeñarse bajo esta modalidad.

Transformación del modelo de atención: las internaciones y los procesos de desmanicomialización.

A partir de la sanción de la LSM, las internaciones se convierten en el último recurso terapéutico, de carácter restrictivo. En caso de no poder evitarse, debe promoverse el

mantenimiento de vínculos, contactos y comunicación de las personas internadas con sus familiares, allegados y con el entorno laboral y social, salvo excepciones debidamente fundadas (art. 14).

A su vez, se establecen requisitos en relación a condiciones para el alta y a los dictámenes de los profesionales que deben participar en la decisión de internar y/o externar: toda disposición de internación, dentro de las cuarenta y ocho horas, debe cumplir con los una evaluación y diagnóstico interdisciplinario e integral junto a los motivos que justifican la internación, con la firma de al menos dos profesionales del servicio asistencial donde se realice la misma, uno de los cuales debe ser necesariamente psicólogo o médico psiquiatra (art. 16). El criterio para determinar una internación de forma involuntaria es la existencia de peligro cierto e inminente para sí o para terceros (art. 20), tomándose en este caso pautas de control especiales que garanticen que el carácter involuntario de la medida sea lo más breve posible.

También se introducen modificaciones en relación al rol de la justicia, y periodicidad de los informes a cargo de las instituciones asistenciales. La principal modificación se refiere a que los jueces ya no podrán determinar las internaciones por sí mismos, si no que su papel será de control del proceso.

En general existió un amplio consenso con respecto a limitar la utilización del recurso de la internación a casos excepcionales justificados por la gravedad de la situación. Sin embargo, el hecho de que con la participación de un psicólogo y prescindiendo del médico psiquiatra se pueda determinar una internación, generó controversias.

Los representantes de la facultad de Medicina de la UBA, argumentaron que la internación es un acto exclusivamente médico, lo cual está ligado a que el psiquiatra es el profesional competente para realizar un diagnóstico diferencial. Por otro parte, el presidente de la APBA (Asociación de Psicólogos de Buenos Aires), y otros profesionales, se remitieron al Anexo V de la Resolución 343/09 del Ministerio de Educación, donde figura entre las actividades reservadas al título de Psicólogo o Licenciado en Psicología: realizar indicaciones psicoterapéuticas de internación y externación de personas por causas psicológicas. En este caso habría que conceptualizar y distinguir entre lo que se entiende por causas psicológica y causas psiquiátricas (Hermosilla & Cataldo, 2012).

Específicamente en lo referido a los procesos de desmanicomialización, la LSM establece la prohibición de creación de nuevos manicomios y la necesidad de efectuar la internación en hospitales generales (De Lellis & Sosa, 2011). Los establecimientos monovalentes existentes deben adaptarse para seguir los principios que plantea la ley. En su artículo 1, la normativa prevé una serie de dispositivos que deben ser creados para la asistencia de pacientes por fuera de los establecimientos tradicionales.

En sus orígenes el hospital psiquiátrico sirvió a fines de ocultar lo que la sociedad rechaza y no tolera por atentar contra su cotidianidad: la locura, la anormalidad, etcétera. Los procesos de desmanicomialización, comenzaron a mediados del siglo XX en diversos lugares del mundo, desde distintas perspectivas ideológicas y a través de diferentes estrategias: Basaglia en Italia, las experiencias de modificación del sistema de atención de salud mental en Francia, la anti-psiquiatría en Inglaterra, los sistemas de comunidad terapéutica en Estados Unidos, entre otros. . En Argentina, Pichón Riviere, José Bleger, Mauricio Goldenberg y Valentín Barenblit, fueron quienes comenzaron a cuestionar la función tradicional del hospital psiquiátrico. Estos movimientos se basaron en la creencia de que el manicomio es un lugar de aislamiento, de desconexión social, familiar, laboral (Ottaviano, 2011).

En el ámbito nacional, se cuenta con la experiencia de desmanicomialización en Río Negro como antecedente. Como resultados de esta experiencia, se amplía la mirada y se postula que aquello que sostiene un tratamiento manicomial y asilar se enraíza en el estigma

social y la discriminación. “Hay una sociedad que pide los manicomios, una cultura que no sabe de otra manera para tratar a los “locos” (Barone & Herranz, 2010)

La nueva ley, abrirá una etapa signada por lo que será seguramente, un largo camino de desmanicomialización en el país. Desmanicomializar se diferencia de desinstitucionalizar, ya que implica una deconstrucción ideológica de la concepción asilar, para no repetir lógicas similares con nombres diferentes. Por lo tanto el cambio va más allá de cerrar las instituciones manicomiales. Esto, lleva implícito la necesidad de construir una comunidad que se pueda hacer cargo de las personas aquejadas por un padecimiento mental (Ottaviano, 2011).

Existen tensiones entre las diferentes formas de concebir este proceso, lo cual influye en el modo de operar de los agentes de salud. Barone y Herranz, (2010), constataron a partir de experiencias en un hospital neuropsiquiátrico en la ciudad de Buenos Aires, que en el campo de la Salud Mental se pueden distinguir puntos de vistas y variedad de concepciones en torno al concepto de desmanicomialización, los cuales influyen en las prácticas que de él se desprenden. Detrás de esas concepciones, se puede pensar que existen intereses de diferentes tipos.

En función de todo lo expuesto, se plantea la importancia de conocer sobre las luchas por definir que de espera de la desmanicomialización y lo que a partir de ella ha de hacerse en el campo de la salud. Ante cada discurso puede pensarse qué idea de desmanicomialización es la que contiene, a cual se opone y a su vez, cuál propone (Barone & Herranz, 2010).

Metodología

Tipo de estudio & diseño

La investigación es de tipo cuali-cuantitativa con un diseño no-experimental transversal de tipo exploratorio-descriptivo.

Participantes

La muestra será no probabilística de tipo intencional, de participación anónima y voluntaria. Se administrará el instrumento a psicólogos y psiquiatras que se desempeñan en instituciones de salud mental de la ciudad de Mar del Plata, a saber:

- Clínica Neuropsiquiatría Clara del Mar;
- Clínica Psicopatológica del Mar;
- Clínica Atlántica;
- Grupo Suizo;
- Servicio de Salud Mental del Hospital Interzonal General (H.I.G.A).

Procedimiento

En la primer parte de la investigación en curso se procedió a realizar la revisión bibliográfica y confección del marco teórico para posteriormente construir el instrumento de recolección de datos.

Se realizaron contactos con directivos de las diferentes instituciones, elaborando un formulario de consentimiento informado para cada uno de los integrantes de la muestra.

Actualmente, se está administrando el instrumento elaborado en el Servicio de Salud Mental del Hospital Interzonal General de Agudos (HIGA), al mismo tiempo que se está elaborando una agenda para la administración en las clínicas privadas.

Instrumentos

Se diseñó para la recolección de datos, un instrumento en cuya primera parte constan los datos socio demográficos, incluyendo: sexo (masculino/femenino); años de ejercicio profesional (Hasta 5 años / De 6 a 10 años / De 11 a 20 años / 21 años o más); tipo de institución (pública / privada) y título profesional (cuál y universidad que lo otorgó).

La segunda parte, consiste en una escala de tipo Likert, cuyas opciones de respuesta abarcan una gradiente de cinco puntos: “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “totalmente en desacuerdo”.

Para construir los ítems, se tomaron como base los artículos de la LSM que refieren a cada una de las dimensiones a indagar. En relación a la dimensión “viabilidad”, se consideraron las críticas que se realizaron en el debate parlamentario. Con respecto al resto de las dimensiones se consideraron: “desmanicomilización”, los artículos 9, 11, 27, 28; “interdisciplina” artículos 5, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 43; “rol del psicólogo” artículos 13 y 16. Inicialmente se construyeron 23 ítems, de los cuales se seleccionaron 10, tras ser evaluados con consulta a expertos.

La última parte del instrumento, consiste en una serie de preguntas, para ser respondidas de forma breve y ser analizadas cualitativamente.

Se envió el instrumento para su evaluación a expertos en la temática propuesta, todos investigadores categorizados de Universidades públicas. Se analizaron las observaciones que se le realizaron y se precisó la redacción de los ítems del instrumento.

Aporte esperado de los resultados

Se espera que la presente investigación sea un aporte para el proyecto mayor en el cual se enmarca, posibilitando nuevas vías de indagación sobre la ley 26657 y dando lugar a nuevos interrogantes en lo que respecta al paradigma que la ley propone; abriendo el camino a investigaciones futuras, en un ámbito novedoso como lo es el nuevo enfoque en el abordaje de la salud mental.

Por otro lado, el avance en el conocimiento a que contribuya la investigación, será directamente transferido a la docencia en una cátedra específica de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Deontología psicológica). Además por lo novedoso del tema, también se transferirá directamente al sistema profesional a través de la Federación de Psicólogos de la República de Argentina, con la cual el grupo de investigación posee un convenio de cooperación.

Referencias

- Andino, P., Casas, H., Gonzalez, R., Quiroga, A., & Elefant, M. (2012, mayo). *La salud mental en la Seguridad Social Argentina: monitoreo de la ley 26657, sancionada en el año 2010*. Ponencia presentada en VII Congreso Argentino de Salud Mental. Buenos Aires, Argentina.
- Ballarino, F. (2010, Septiembre) *Psiquiatras rechazan una ley que les quitaría atributos “exclusivos”*. Perfil, p. 25.
- Barone, P., & Herranz, S. (2010, noviembre). *¿Discursos emergentes en torno a la desmanicomilización ¿Desde dónde y para quién?*. Ponencia presentada en el IX Congreso internacional de Salud Mental y Derechos Humanos. Buenos Aires, Argentina.
- Brissa, M. L., & Dellacasa, M. M. (2011, diciembre). *Ley Nacional de Salud Mental: Aportes para comprender concepciones facilitadoras e inhibidoras a la hora de su*

- implementación*. Ponencia presentada en V Congreso Marplatense de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Brunetti, M. (2011, noviembre). *El trabajo interdisciplinario a partir de la Ley Nacional de Salud Mental*. Ponencia presentada en XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina.
- Constitución de la República Argentina [Const]. Art. 75. Inciso 22. 1994 (Argentina).
- De Lellis, M., & Sosa, M. (2011, agosto). *Modelos de atención: un análisis comparado de la legislación provincial y la ley nacional de salud mental*. Ponencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población, Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, M. N. (2011, diciembre). *Ley Nacional de Salud Mental 26.657. Abordaje comparativo entre el paradigma médico previo, y el actual modelo social de enfermedad mental*. Ponencia presentada en V Congreso Marplatense de Psicología. Buenos Aires, Argentina.
- Germain, M. (2012, mayo). *Consentimiento informado en la nueva ley de salud mental*. Ponencia presentada en VII Congreso Argentino de Salud Mental. Buenos Aires, Argentina.
- Hermosilla, A., & Cataldo, R. (2012). Ley de Salud Mental 26.657: antecedentes y perspectivas. *Psiencia: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4(2) (Pre print, noviembre de 2012)
- Ley de Derecho a la Protección de la Salud Mental, 128vo Cong., 3 (2010) (Testimonio de José Russo)
- Ley de Derechos del Paciente en su relación con Profesionales e Instituciones. No 26.529; Nacional (2009) Argentina
- Ley de Enfermedades Mentales. No 8.806; Provincial (1994) Argentina.
- Ley de Salud Mental. No 448; Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2010) Argentina.
- Ley de Salud Mental. No 6.976; Provincial (1999) Argentina.
- Ley de Salud Mental. No 384; Provincial (2009) Argentina.
- Ley de Salud Mental. No. 9.848; Provincial (2010) Argentina.
- Ley de Salud mental tratamiento y rehabilitación de las personas con sufrimiento mental. No 2.440; Provincial (1991) Argentina
- Ley Nacional de Salud Mental. No 26.657; Nacional (2010) Argentina.
- Ley prohibición de la institucionalización. No 536; Provincial (2010) Argentina.
- Ley Provincial de Salud Mental. No 10.772; Provincial (1991) Argentina
- Llorens, L. R., & Rajmil, A. B. (2011). Comentario a la ley 26.657 Salud pública Derecho a la protección de la Salud mental. *Revista del Instituto de Derecho e Integración*, 5, 181-206.
- Ottaviano, L. (2011). La institución psiquiátrica y el proceso de reforma en el campo de la salud mental. *Revista Electrónica de Psicología*, 26, 44-53.
- Stolkiner, A. (2005, octubre). *Interdisciplina y Salud Mental*. Ponencia presentada en IX Jornadas Nacionales de Salud Mental, I Jornadas Provinciales de Psicología, Salud Mental y Mundialización: Estrategias Posibles para la Argentina de Hoy. Misiones, Argentina.

Zito Lema, V., Siculer, S., Barraco, A., & Sava, A. (2008). Interdisciplina y desmanicomialización. *Psicoanálisis*, 2/3 (30), 429-453

RELACIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN MNÉSICA Y LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE CON LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

THE RELATION BETWEEN MNESIC ENCODING STRATEGIES AND LEARNING CAPACITY WITH PSYCHOLOGY STUDENTS' ACADEMIC CARRERS

Macarena Verónica del Valle¹

¹Becaria categoría Estudiante Avanzado - SCyT - CIMEPB

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo la determinación de las relaciones entre las estrategias de codificación mnésica, la capacidad de aprendizaje y las trayectorias académicas de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trabajó bajo el supuesto de que existe una asociación entre el uso de estrategias semánticas de codificación de la información, la capacidad de aprendizaje y la trayectoria académica de los alumnos. Se define y caracteriza a la memoria, a sus procesos de codificación, a su asociación con el aprendizaje y se realiza un análisis de dichas variables en el rendimiento de la muestra de estudiantes en el Test de Aprendizaje Verbal Complutense (TAVEC). Se trabajó con una muestra aleatoria de 83 estudiantes regulares de la Facultad de Psicología de la UNMP, de ambos sexos (63 femeninos y 20 masculinos), con edades entre 17 y cincuenta y 54. Asimismo, se realiza un análisis de las trayectorias académicas de dichos alumnos. Los resultados permitieron establecer asociaciones significativas que permitieron confirmar la hipótesis proveyendo evidencias empíricas que demuestran la asociación entre el funcionamiento mnésico y el desempeño académico y recabar datos de interés para el desarrollo de la Psicología Cognitiva y Educativa.

Palabras claves: Memoria – Estrategias Seriales – Estrategias Semánticas – Aprendizaje – Trayectoria Académica

Abstract

This research had the goal of determining the relations between encoding memory strategies, learning capacity and Mar del Plata National University (UNMDP) Psychology students' academic careers. The leading hypothesis was the existence of an association between the use of semantic strategies of information encoding, learning capacity, and the students' academic careers. The article defines and characterizes memory, its encoding processes, and its association with learning, and analyzes these variables in the performance of the students' sample in the TAVEC (Test de Aprendizaje Verbal Complutense, according to its Spanish acronym) verbal learning test. For this purpose, a random sample of 83 regular students from UNMDP School of Psychology, from both genders (63 female and 20 male students), with ages ranging between 17 and 54 years, was used. Furthermore, an analysis of these students' academic careers was performed. The results allowed us to establish significant associations which confirmed the leading hypothesis by providing empirical evidence which demonstrate the association between mnesic function and academic performance. The results also provided relevant data for the development of Educational and Cognitive Psychology.

Key words: Memory – Serial Strategies – Semantic Strategies – Learning – Academic Career

Memoria, aprendizaje y sus implicancias en el rendimiento académico

La memoria es una facultad psicológica por todos conocida, dado que somos capaces de experimentar sus efectos diariamente a nivel subjetivo. Sin embargo, se trata de un concepto y un proceso estrechamente relacionado con otras capacidades cognitivas y sucesos, lo que ha generado dificultades para delimitarlo con precisión.

En general, puede definirse a la *memoria* como la capacidad o facultad del Sistema Nervioso Central de fijar, organizar y actualizar (evocar) y/o reconocer eventos de nuestro pasado psíquico (Fontán, 1999).

Actualmente, el conocimiento de la memoria humana ha avanzado significativamente con la integración de la ciencia cognitiva con la neurociencia cognitiva (Shimamura, 2003). Se considera hoy a la memoria como una capacidad dinámica más que como un almacén estructural estático de datos.

Así, actualmente se le atribuyen a la función mnésica un sinnúmero de tareas diversas. Se encargaría de modificar y manipular la información que ingresa a nuestro sistema nervioso central, como así también de establecer relaciones con recuerdos previos, clasificar o categorizar lo que se nos presente, tomar decisiones, inhibir estímulos, reformular recuerdos, resolver tareas, trabajar los datos, etc.

Se llama *memoria de trabajo* al proceso que nos permite mantener, seleccionar y manipular información en nuestra mente (Shimamura, 2003). Por otra parte, según Morgado (2005), también puede considerarse que consiste en la representación conciente y manipulación temporal de la información necesaria para realizar operaciones cognitivas complejas. También propone que la memoria de trabajo consistiría en un sistema general de control cognitivo y de procesamiento ejecutivo que guía el comportamiento y que implica interacciones entre los diversos procesos mentales (atención, percepción, motivación, emoción y memoria). De este modo, la información en la memoria de trabajo es procesada, organizada y categorizada para su posterior almacenamiento y recuperación.

Ya podemos hacernos una idea de la complejidad inherente del término *memoria*, debido a sus múltiples definiciones y atribuciones a lo largo de la historia, así también como a los avances científicos que se han desarrollado sobre ella a lo largo de los años. Y particularmente complejo es el proceso denominado *memoria de trabajo*, debido a la multiplicidad de tareas que lleva a cabo, la borrosidad de sus límites funcionales y la cantidad de procesos cerebrales con los que se vincula.

A nivel neuropsicológico, puede decirse que los procesos de memoria, control y monitoreo se vinculan de forma crucial con la corteza prefrontal tanto al momento de la codificación de la información como al momento de su recuperación. Descubrimientos realizados en estudios con pacientes con daño prefrontal y en estudios con neuroimágenes sugieren que la corteza prefrontal posibilita una eficiente organización de la información en la memoria. (Baldo & Shimamura, 2002; Shimamura 2000).

Ahora bien, es menester destacar que la memoria no debe entenderse como una función cerebral estática o aislada, pues puede decirse que esta se comporta, más bien, como un conjunto de funciones cerebrales distintas pero estrechamente relacionadas que están orientadas hacia un mismo fin (Carrilo-Mora, 2010). En este sentido, es válido vincular a la memoria con el aprendizaje, proceso del cual le es imposible dissociarse.

Por su parte, el *aprendizaje* es una variable compleja que ha sido definida de diversas formas y en la cual convergen diversos procesos. Refiere, en forma general, a una adquisición de conocimientos o conductas; un cambio en las estructuras cognitivas. A esto debemos agregarle el hecho de que ese cambio que debe manifestarse en la conducta tenga una determinada permanencia o estabilidad en el tiempo. Azcoaga (1979) definió al aprendizaje como un *proceso* en el cual se vería afectado el comportamiento y que alcanzaría a tener un

carácter relativamente estable. Consecuentemente, dichos cambios serían en su mayoría adaptativos pues estarían dando respuesta a modificaciones en el ambiente a las cuales debemos enfrentarnos.

Entonces, se pueden postular dos elementos fundamentales para la determinación de que se produjo un aprendizaje: un cambio en la conducta y una permanencia en el tiempo de ese cambio o manifestación conductual.

Rebollo y Rodríguez (2006) expresan que el aprendizaje es un proceso de adquisición que se origina a partir de la experiencia. Y sostienen que, además, este cambio generado por la adquisición debe ser más o menos permanente, pues sin permanencia no se establecería ningún aprendizaje. Consecuentemente, como la permanencia implica a la *memoria*, se desprende que esta última es una condición *imprescindible* para el aprendizaje.

Así, aprendizaje y memoria están estrechamente relacionados: *aprendizaje* es el proceso de adquisición de nueva información, en tanto que la *memoria* es la persistencia de ese aprendizaje en un estado que permita su actualización en un tiempo posterior (Squire, 1987). También Morgado (2005), desde una mirada más neurológica, expresa que aprendizaje y memoria son procesos cerebrales estrechamente ligados que originan cambios adaptativos en la conducta.

Ahora bien, como fue mencionado previamente, para que la información sea retenida en la memoria, debemos ser capaces de procesarla y codificarla para su adecuado almacenamiento y su posterior recuperación. Las formas en las cuales procesamos dicha información son *estrategias* que varían entre cada persona, dando lugar a perfiles particulares en el tratamiento de los datos. Entonces, el funcionamiento del sistema de procesamiento de la información y el del sistema de memoria son mutuamente dependientes (Benedet y Alejandre, 1998).

Dos estrategias de codificación de la información serán esenciales en este trabajo: las estrategias de organización semántica, y las estrategias seriales.

Las tareas que requieren de *estrategias semánticas* implican la habilidad para organizar, categorizar y retener la información creando grupos a partir de su significado. Es necesario que esa estructura semántica que es inherente al material sea retenida y manipulada por la memoria de trabajo para almacenar los datos en bloques de significado que efectivicen su recuperación (Baldo y Shimamura, 2006; Benedet y Alejandre, 1998).

La organización serial, por su parte, es otra estrategia para la codificación. Implica la tendencia a recordar palabras en el mismo orden en que fueron presentadas. Según Baldo & Shimamura (2002) esta estrategia es menos efectiva ya que se basa simplemente en la estructura superficial de la información a aprender. Y la información superficial es más rápidamente olvidada que la información proposicional.

La manipulación que hacemos de la información y el uso de estrategias de codificación por medio de la memoria de trabajo es fundamental para el aprendizaje eficiente y el recuerdo. La organización de la información a partir de su significación beneficia en gran medida al aprendizaje. Esta estrategia de codificación semántica implica a la memoria de trabajo pues esta es necesaria para la manipulación y actualización de la información en la mente. Y, a su vez, hacer que la nueva información sea significativa para uno, genera la integración de la nueva información con la base de datos ya existente en nuestro cerebro (Shimamura, 2003).

Por otro lado, el correlato neurológico de la capacidad de utilizar estas estrategias se encuentra, al igual que los procesos de memoria, control y monitoreo, en la corteza prefrontal. Se ha observado que los pacientes con daño prefrontal evidencian claras dificultades para organizar la información, los pensamientos y los recuerdos. Estos pacientes no desarrollan estrategias de aprendizaje, no agrupan las listas de palabras en categorías significativas y

evidencian problemas graves con el control ejecutivo, la motivación, el control, la atención y la búsqueda activa de datos (Shimamura, 2003; Baldo y Shimamura, 2002; Ruiz-Sánchez, et. al, 2012).

Por otro lado, el desempeño académico de un alumno en su carrera universitaria es una variable sumamente compleja en la cual influyen diversos factores. Usualmente, al definirlo, se lo refiere a las calificaciones que obtienen los estudiantes a través de las diferentes evaluaciones durante un período académico, lo cual indicaría la cantidad y calidad de los conocimientos adquiridos (Paba Barbosa et. al., 2008).

Podemos considerar al rendimiento académico como una variable de evaluación de los resultados de aprendizaje que el alumno ha obtenido (luego de una serie de procesos de enseñanza-aprendizaje), a juicio de la institución instructora o quienes la representan, según determinados estándares de cantidad y calidad. Estaríamos refiriéndonos a la capacidad del alumno de responder a estímulos educativos y de alcanzar objetivos fijados de antemano por la institución educativa.

En forma general, podemos determinar el rendimiento académico a partir de algunos indicadores como la cantidad de años cursados y su regularidad, el promedio adquirido (con y sin aplazos), la exigencia de la institución, etc.

Ahora bien, esta investigación se basa en el supuesto de que el funcionamiento de los procesos mnésicos, el uso de estrategias de codificación, y la *capacidad de aprendizaje* deberían ser predictores del *rendimiento académico*. En este sentido, el objetivo principal que guió esta investigación fue el de determinar las relaciones entre las estrategias de codificación mnésica, la capacidad de aprendizaje y las trayectorias académicas de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Específicamente se planteó la necesidad de describir y caracterizar las trayectorias académicas de los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, describir y caracterizar el funcionamiento mnésico de dichos alumnos a partir de las estrategias de codificación de la información que utilizan, describir y caracterizar la capacidad de aprendizaje de dichos alumnos y, por último, determinar las relaciones entre la función mnésica, la capacidad de aprendizaje y las trayectorias académicas.

La hipótesis de base con la que se trabajó plantea que existiría una asociación entre el uso de estrategias semánticas de codificación de la información, la capacidad de aprendizaje y la trayectoria académica de los alumnos; de forma tal que es esperable encontrar que los sujetos que utilicen con mayor frecuencia estrategias semánticas y presenten una mayor capacidad de aprendizaje, tenderán a presentar trayectorias académicas más eficientes, representadas por mayor cantidad de materias cursadas y aprobadas, mayor cantidad de exámenes finales rendidos, mejores calificaciones y mejor regularidad.

Existen estudios que han generado evidencias de que la capacidad de la memoria es una variable altamente predictora del curso de los logros académicos (Zambotti y Fazio, 1974). También Diseth y Kobbeltvedt (2010) encuentran una correlación positiva del eficiente desempeño académico con el uso de estrategias de aprendizaje de la información.

Etchepareborda y Abad-Mas (2005) aseguran que la memoria de trabajo, como elemento distintivo de la función ejecutiva (en donde tienen un lugar central la corteza prefrontal dorsolateral), tiene un papel importante y básico en los procesos de aprendizaje. Su contraparte es que, la afectación de los mecanismos de la memoria de trabajo influirá en un sinnúmero de procesos de aprendizaje formal académico tales como dificultad en el manejo de la atención dificultad para inhibir estímulos irrelevantes, dificultad en el reconocimiento de patrones de prioridad, falta de reconocimiento de jerarquías y significado de los estímulos, impedimentos para formular una intención, dificultad en el reconocimiento y selección de las metas adecuadas para la resolución de un problema, imposibilidad de establecer un plan de

consecución de logros, dificultades en la monitorización y, consecuentemente, imposibilidad de modificación de la tarea mediante *auto-feedback*, etc.

A partir de los postulados de Etchepareborda y Abad-Mas (2005), Zapata et. al. (2009) concluyen que, por las razones precedentes, la memoria de trabajo se convierte en un dominio cognitivo necesario que el estudiante debe poseer para alcanzar un óptimo rendimiento académico.

Por su parte, Packiam et. al. (2004) postulan que la capacidad de los niños para manipular la información en la memoria está asociada cercanamente con la realización académica a lo largo de los años en la escuela. E incluso, han sido halladas relaciones entre las habilidades de la memoria de trabajo y los logros académicos en las áreas de lectura (por ejemplo, Decker 2011; De Jong, 1998; Swanson 1994), matemática (por ejemplo, Nyroos & Wiklund-Hornqvist, 2012; Bull & Scerif, 2001; Mayringer & Wimmer, 2000; Siegal & Ryan 1989), y comprensión lectora (por ejemplo Nation, et. al. 1999; Seigneuric, et al., 2000).

Ahora bien, en función de lo expuesto previamente, se desprende el interés por determinar las relaciones existentes entre la memoria, el aprendizaje y el rendimiento académico y, también, por establecer las relaciones de la utilización de estrategias de codificación mnésica y la capacidad de aprendizaje, por un lado, y el rendimiento académico, por el otro.

Es de particular interés el estudio de estas variables en los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata dado el elevado número de situaciones actuales de deserción. Este estudio permitirá aportar evidencias para caracterizar y establecer las relaciones entre la capacidad de aprendizaje y el funcionamiento mnésico de los estudiantes de Psicología de esta Universidad. Los resultados podrían redundar en nuevas investigaciones, contribuyendo al mejor conocimiento de las relaciones entre el funcionamiento cognitivo y el desempeño académico de los estudiantes.

Se espera que los resultados de este estudio constituyan una modesta contribución para diseñar intervenciones sobre estrategias y modelos de aprendizaje (durante los cursos de ingreso y los primeros años de la carrera) que propicien y tiendan a optimizar los logros académicos de los estudiantes, a contribuir a su permanencia en la Universidad, a alcanzar una mejora en su auto-eficacia y, por ende, en su bienestar psicológico.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Esta investigación es un estudio *ex post facto*, retrospectivo, de un grupo, con múltiples medidas, basado en un diseño no-experimental, longitudinal de tipo correlacional.

Participantes

Se trabajó con una muestra aleatoria de 83 estudiantes regulares de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de ambos sexos (63 femeninos y 20 masculinos), con edades entre diecisiete y cincuenta y cuatro años (con una media de 24,5). El universo alcanzaría a todos los estudiantes regulares de las Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Procedimiento

Para obtener *datos sobre la trayectoria académica de los estudiantes* se utilizó la información actualizada de los sistemas informáticos de la División Alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Fueron tenidos en cuenta los

siguientes indicadores a) cantidad de materias cursadas b) cantidad de finales rendidos (aprobados y aplazos), c) promedio académico (con y sin aplazos), d) regularidad.

Para evaluar el uso de estrategias de codificación mnésica y la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, se aplicó el *Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense (TAVEC)* diseñado por Benedet y Alexandre (1998) para caracterizar el sistema global del procesamiento de la información y las habilidades de aprendizaje y memoria de cada sujeto.

Los datos fueron sistematizados e informatizados para ser sometidos a análisis estadístico-descriptivos y análisis de correlaciones de Pearson.

Instrumentos

El TAVEC consta de tres listas de palabras que se presentan en distintos momentos del test y que corresponden a una lista A de *aprendizaje*, a una lista B de *interferencia* y a una lista de *reconocimiento*. Las tres listas cuentan con una estructura interna. Tanto la lista A como la B constan de 16 palabras pertenecientes a cuatro categorías semánticas (cuatro palabras a cada categoría). Dos de dichas categorías semánticas son comunes a ambas listas, aunque no así las palabras correspondientes; las otras dos categorías son privativas de cada lista. En cuanto a la lista de *reconocimiento*, esta consta de cuarenta y cuatro palabras: las dieciséis provenientes de la lista A, dos de cada una de las dos categorías semánticas que la lista B comparte con la A, dos de cada una de las categorías semánticas específicas de la lista B, una palabra de elevada frecuencia de uso de cada una de las categorías semánticas que integran la lista A, ocho palabras relacionadas fonéticamente con palabras de la lista A y ocho palabras no relacionadas con ninguna lista.

La finalidad del test es que el sujeto aprenda la lista A de palabras. Para alcanzar ese objetivo se presenta la lista A de aprendizaje y, seguido a esto, se le pide al sujeto su recuperación libre inmediata. Esto se repite un total de cinco veces, es decir, se repiten cinco ensayos de aprendizaje de la lista A. Inmediatamente después del quinto ensayo de aprendizaje de la lista A, se presenta un ensayo de aprendizaje de la lista B, de interferencia, con su correspondiente recuperación inmediata. A continuación, se requiere al sujeto la recuperación de la lista A mediante recuerdo libre a corto plazo y luego, mediante recuerdo a corto plazo con claves semánticas, es decir, proporcionándole al sujeto las cuatro categorías semánticas de la lista A para que él indique qué palabra corresponde a cada una.

Se utiliza posteriormente una tarea de interferencia para permitir el paso de veinte minutos de intervalo de relleno, tras lo cual se pasa al recuerdo a largo plazo libre y al recuerdo a largo plazo con claves semánticas de la lista A. Por último, se evalúa al sujeto en una prueba de reconocimiento de las palabras pertenecientes a la lista A presentándole la lista de *reconocimiento* antes descripta.

Dado que el TAVEC nos permite evaluar el desempeño del sujeto en recuerdo libre, recuerdo con claves (estos tanto a corto como a largo plazo) y reconocimiento, nos será posible, mediante la comprensión de todos estos procesos, una mejor visualización de las variables de *memoria* y de la curva que expresa la *capacidad de aprendizaje* de los sujetos, entendiendo a las mismas como dos elementos de una misma habilidad cognitiva global.

También es posible, durante la prueba de Reconocimiento, calcular el *Índice de Discriminabilidad*, el cual nos indica hasta qué punto el paciente ha aprendido a discriminar las palabras de la lista de aprendizaje de cualquier otra palabra. En este sentido, un número elevado de falsos positivos (es decir, de respuestas positivas a los estímulos de la lista de reconocimiento que no pertenecen a la Lista A) nos está indicando que el individuo no ha aprendido a discriminar las palabras de la lista A de las palabras de la lista B o del resto de las palabras que tiene almacenadas en su sistema semántico.

El TAVEC también permite evaluar las estrategias de aprendizaje utilizadas en la codificación de la información; específicamente se tienen en cuenta dos: estrategias seriales y estrategias semánticas. La *estrategia serial*, como ya fue mencionado, consiste en intentar recordar los estímulos en el orden en el que estos se presentan, mientras que la *estrategia semántica* implica descubrir la estructura semántica de la información, determinar las relaciones que guarda con otros datos, agruparla en categorías y codificarla de una forma más compleja.

Resultados

Con respecto al TAVEC, se trabajó con los puntajes brutos obtenidos, realizando comparaciones intra-grupo. La no utilización de los puntajes transformados se debió a que el TAVEC se encuentra baremado en una población española con diversos niveles educativos (primario, secundario, universitario), mientras que la población sobre la cual se efectuó esta investigación es en su totalidad universitaria, y, por eso mismo, se encuentra cotidianamente con la necesidad de trabajar y entrenar los procesos mnésicos (bien sabemos que las funciones cognitivas son entrenables y mejoran su rendimiento con la práctica, Morgado, 2005).

Las demás razones para no utilizar el baremo extranjero aluden a consideraciones metodológicas (tanto a nivel conceptual, como métrico y lingüístico), por no mencionar siquiera las éticas, en cuanto a la dificultad del control del efecto de la cultura subjetiva en las variables (Marín, 1986). Es menester no realizar innecesariamente importaciones de investigaciones extranjeras que se realizan bajo otra mirada y otros marcos culturales, económicos, sociales y geográficos que la determinan.

En un primer término, se establecieron grupos por edades para analizar los datos. Sin embargo no se registraron diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los indicadores bajo estudio, ni dentro de la variable rendimiento académico, ni dentro de las variables aprendizaje y estrategias semánticas. Por tal motivo, se analizaron unificando los sujetos en un solo grupo.

A continuación, se realizaron análisis estadísticos de la información obtenida. En un principio, los valores estadístico-descriptivos del grupo de 83 sujetos para el *rendimiento académico* son expresados en la Tabla 1.

Tabla 1 - Valores Estadístico-Descriptivos Intra-grupo de Rendimiento Académico

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	17	54	24,5	7,9
Año de Ingreso a la Universidad	1996	2011	2007,90	2,86
Número de Cursadas Aprobadas	1	36	17,08	10,95
Número de Finales Aprobados	0	24	7,37	6,34
Número de Finales Desaprobados	0	13	1,11	2,05
Número de Requisitos Curriculares Aprobados	0	6	2,53	1,71
Promedio con Aplazos	2,75	9,67	6,89	1,56
Promedio Sin Aplazos	5,00	9,67	7,56	0,99
Cantidad de Años en la Carrera	1	16	4,10	2,86
Número de Finales Aprobados por Año	0,00	7,33	2,01	1,56
Número de Finales Desaprobados Por Año	0,00	2,17	0,28	0,47

Por otra parte, los datos estadístico-descriptivos sobre el funcionamiento mnésico y el aprendizaje se presentan a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2 - Valores Estadístico-Descriptivos Intragrupo Obtenidos en el TAVEC

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.
Recuerdo Inmediato Lista A – 1° Ensayo (Ri-A1)	3	13	7,84	1,954
Recuerdo Inmediato Lista A – 5° Ensayo (Ri-A5)	8	16	13,69	2,012
Recuerdo Inmediato Lista A – TOTAL (Ri-AT)	31	74	57,75	8,368
Recuerdo Inmediato Lista B (Ri-B)	3	12	7,10	2,087
Porcentaje de palabras procedentes de la Región de Primacía sobre el número total de palabras recordadas (Rg-Pr)	16	45	29,08	4,909
Porcentaje de palabras procedentes de la Región de Media sobre el número total de palabras recordadas (Rg-Md)	27	56	44,76	5,532
Porcentaje de palabras procedentes de la Región de Recencia sobre el número total de palabras recordadas (Rg-Rc)	14	40	25,73	4,704
Recuerdo Libre Corto Plazo (RL-CP)	7	16	12,86	2,348
Recuerdo con Claves Corto Plazo (RCI-CP)	9	16	13,43	2,131
Recuerdo Libre Largo Plazo (RL-LP)	7	16	13,54	2,205
Recuerdo con Claves Largo Plazo (RCI-LP)	9	16	14,05	1,841
Estrategias Semánticas en Recuerdo Inmediato Lista A (ESem-Ri-A)	2	49	20,22	10,666
Estrategias Semánticas en Recuerdo Libre Corto Plazo (ESem-RL-CP)	1	12	6,67	3,216
Estrategias Semánticas en Recuerdo Libre Largo Plazo (ESem-RL-LP)	1	12	7,71	3,384
Estrategias Seriales en Recuerdo Inmediato Lista A (Eser-Ri-A)	0	24	5,12	3,820
Estrategias Seriales en Recuerdo Inmediato Lista B (Eser-Ri-B)	0	4	,66	,954
Estrategias Seriales en Recuerdo Libre Corto Plazo (Eser-RL-CP)	0	6	,65	1,109
Estrategias Seriales en Recuerdo Libre Largo Plazo (Eser-RL-LP)	0	7	,65	1,273
Perseveraciones Totales (P)	0	21	6,66	5,386
Intrusiones en Recuerdo Libre (I-RL)	0	12	2,34	2,539
Intrusiones en Recuerdo con Claves (I-RCI)	0	7	,92	1,450
Aciertos en Reconocimiento (Recon-Ac)	10	16	15,46	,979
Falsos Positivos (FP)	0	4	,51	,967
Índice Discriminabilidad (Discrim)	86	100	97,59	3,205

Como se observa, el rendimiento de los alumnos de la muestra aumenta con los ensayos en función del número de palabras recordadas en el quinto ensayo de aprendizaje de la Lista A, en comparación con el primer ensayo. También podemos resaltar que, por un lado, las pruebas de recuerdo con claves dan lugar a mejores puntajes que las pruebas de recuerdo libre, y, por otro lado, en las pruebas de recuerdo a largo plazo se obtienen mejores resultados que en las pruebas de recuerdo a corto plazo.

Ahora bien, el número máximo de estrategias semánticas que el test TAVEC permite en la variable ESem-Ri-A es sesenta (60), mientras que para las variables ESem-RL-CP y ESem-RL-LP el número máximo es doce (12). Lo mismo ocurre con el número máximo de estrategias seriales. Aclarado esto, podemos detectar que si bien en el recuerdo inmediato de A la cantidad de estrategias semánticas utilizadas es la tercera parte de las posibles (un promedio de 20,22/60), en las pruebas de recuerdo a corto plazo y recuerdo a largo plazo el

número aumenta a más de la mitad del número posible (6,67/12 para ESem-RL-CP y 7,71 para ESem-RL-LP).

El número de estrategias seriales, por su parte, disminuye de poco más de una (1) estrategia promedio por cada ensayo de aprendizaje en el RI-A a 0,65 en las pruebas de recuerdo a corto y a largo plazo.

Se incluye a continuación, en la Tabla 3 un análisis estadístico-descriptivo de los valores transformados en puntajes Z de las variables del TAVEC sólo para mostrar el desempeño obtenido por los alumnos de la muestra en comparación con la población baremada por Benedet y Alejandr  (1998).

Tabla 3 - Valores Estadístico-Descriptivos de Puntajes Z (comparación de la muestra con el grupo Baremado por Benedet y Alejandr  en el TAVEC, 1998)

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. t�p.
Recuerdo Inmediato Lista A – 1� Ensayo (Ri-A1)	-2	3	0,19	0,95
Recuerdo Inmediato Lista A – 5� Ensayo (Ri-A5)	-3	2	0,06	1,13
Recuerdo Inmediato Lista A – TOTAL (Ri-AT)	-3	2	-0,02	0,96
Recuerdo Inmediato Lista B (Ri-B)	-2	2	-0,06	0,94
Porcentaje de palabras procedentes de la Región de Primacía sobre el número total de palabras recordadas (Rg-Pr)	-1	2	-0,05	0,54
Porcentaje de palabras procedentes de la Región de Media sobre el número total de palabras recordadas (Rg-Md)	-3	2	-0,07	0,81
Porcentaje de palabras procedentes de la Región de Recencia sobre el número total de palabras recordadas (Rg-Rc)	-2	2	-0,01	0,62
Recuerdo Libre Corto Plazo (RL-CP)	-2	2	-0,04	0,98
Recuerdo con Claves Corto Plazo (RCl-CP)	-2	2	-0,02	1,08
Recuerdo Libre Largo Plazo (RL-LP)	-3	2	0,11	1,06
Recuerdo con Claves Largo Plazo (RCl-LP)	-2	2	0,27	0,94
Estrategias Semánticas en Recuerdo Inmediato Lista A (ESem-Ri-A)	-2	3	0,04	1,10
Estrategias Semánticas en Recuerdo Libre Corto Plazo (ESem-RL-CP)	-2	2	0,12	0,98
Estrategias Semánticas en Recuerdo Libre Largo Plazo (ESem-RL-LP)	-2	2	0,19	0,96
Estrategias Seriales en Recuerdo Inmediato Lista A (ESer-Ri-A)	-1	4	-0,08	0,86
Estrategias Seriales en Recuerdo Inmediato Lista B (ESer-Ri-B)	-1	3	-0,30	1,02
Estrategias Seriales en Recuerdo Libre Corto Plazo (ESer-RL-CP)	-1	4	-0,24	0,92
Estrategias Seriales en Recuerdo Libre Largo Plazo (ESer-RL-LP)	-1	5	-0,31	1,06
Perseveraciones Totales (P)	-4	1	-0,35	1,19
Intrusiones en Recuerdo Libre (I-RL)	-3	1	0,08	0,87
Intrusiones en Recuerdo con Claves (I-RCl)	-4	1	0,23	1,13
Aciertos en Reconocimiento (Recon-Ac)	-2	1	0,52	0,76
Falsos Positivos (FP)	-4	1	-0,28	0,86
�ndice de Discriminabilidad (Discrim)	-2	1	0,18	0,86

Claro está, cada sujeto fue comparado con su baremo correspondiente según la edad. Como se puede observar, los valores medios, expresados en desvíos estándar, obtenidos por los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, no se alejan significativamente de las medias del baremo del instrumento.

Con el objeto de determinar si una frecuencia mayor de estrategias semánticas se asocia a un mejor rendimiento general en la prueba de memoria utilizada, se realizó luego un análisis de correlaciones de Pearson. Los resultados se observan en la Tabla 4.

Tabla 4 - Correlaciones entre la utilización de Estrategias Semánticas y el rendimiento general en la prueba TAVEC

		Ri-A1	Ri-A5	Ri-AT	Ri-B	RL-CP	RCI-CP	RL-LP
Esem-Ri-A	Correlación de Pearson	,544(**)	,630(**)	,744(**)	,209	,681(**)	,635(**)	,635(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,058	,000	,000	,000
Esem-Ri-B	Correlación de Pearson	,110	,143	,194	,570(**)	,139	,181	,203
	Sig. (bilateral)	,321	,196	,079	,000	,210	,101	,066
Esem-RL-CP	Correlación de Pearson	,324(**)	,606(**)	,640(**)	,230(*)	,774(**)	,674(**)	,653(**)
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,000	,036	,000	,000	,000
Esem-RL-LP	Correlación de Pearson	,323(**)	,622(**)	,649(**)	,260(*)	,774(**)	,741(**)	,772(**)
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,000	,018	,000	,000	,000
Eser-Ri-A	Correlación de Pearson	-,025	-,049	-,022	-,067	-,195	-,171	-,218(*)
	Sig. (bilateral)	,821	,660	,847	,546	,077	,122	,048
Eser-Ri-B	Correlación de Pearson	,115	-,037	,063	,262(*)	-,060	-,047	-,098
	Sig. (bilateral)	,299	,742	,574	,017	,589	,672	,380
Eser-RL-CP	Correlación de Pearson	-,082	,071	,038	-,133	,037	,060	,063
	Sig. (bilateral)	,462	,526	,735	,231	,743	,592	,569
Eser-RL-LP	Correlación de Pearson	-,062	,000	-,018	-,180	-,046	,075	,007
	Sig. (bilateral)	,581	,997	,875	,104	,682	,503	,946
		RCI-LP	P	I-RL	I-RCI	Recon-Ac	FP	Discrimi
Esem-Ri-A	Correlación de Pearson	,627(**)	,410(**)	,336(**)	,373(**)	,288(**)	,287(**)	,407(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,001	,008	,008	,000
Esem-Ri-B	Correlación de Pearson	,178	-,107	-,039	-,241(*)	-,106	-,099	-,007
	Sig. (bilateral)	,108	,333	,724	,028	,340	,376	,951
Esem-RL-CP	Correlación de Pearson	,676(**)	,378(**)	-,248(*)	,474(**)	,288(**)	-,276(*)	,403(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,024	,000	,008	,012	,000
Esem-RL-LP	Correlación de Pearson	,717(**)	-,242(*)	-,226(*)	,435(**)	,283(**)	,324(**)	,426(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,028	,040	,000	,009	,003	,000
Eser-Ri-A	Correlación de Pearson	-,212	,136	-,016	,008	-,093	,066	-,101
	Sig. (bilateral)	,054	,220	,889	,939	,402	,555	,366
Eser-Ri-B	Correlación de Pearson	-,081	-,084	-,114	,050	-,002	,134	-,106
	Sig. (bilateral)	,467	,449	,306	,655	,983	,226	,342
Eser-RL-CP	Correlación de Pearson	,014	,031	-,036	-,117	,037	-,106	,100
	Sig. (bilateral)							

	Sig. (bilateral)	,898	,780	,749	,292	,741	,340	,369
Eser-RL-LP	Correlación de Pearson	,018	-,055	-,088	-,095	,022	-,112	,102
	Sig. (bilateral)	,874	,623	,431	,391	,842	,313	,359

Los resultados permiten confirmar que una mayor frecuencia de uso de estrategias semánticas, especialmente en las pruebas de Recuerdo de la Lista A, Recuerdo Libre a Corto Plazo y Recuerdo Libre a Largo Plazo, se asocia positivamente y de forma significativa con los indicadores de un buen aprendizaje en el TAVEC (Ri-A1, Ri-A5, Ri-AT, Ri-B, RL-CP, RCI-CP, RL-LP, RCI-LP, Recon-Ac). Puede destacarse que uso de estrategias semánticas tiene una asociación especialmente alta con el número de elementos recordados en el quinto ensayo de aprendizaje de la lista A (Ri-A5), con el número total de elementos recordados en los cinco ensayos de aprendizaje de la lista A (Ri-AT) y con el recuerdo con y sin claves a corto y largo plazo (RL-CP, RCI-CP, RL-LP, RCI-LP).

Por otro lado, el mayor uso de estrategias semánticas correlaciona negativamente con, por un lado, la aparición de Perseveraciones e Intrusiones en las pruebas de Recuerdo Inmediato, Recuerdo a Corto Plazo y Recuerdo a Largo Plazo, y con la aparición de Falsos Positivos en la prueba de Reconocimiento.

También es posible observar que, si bien la utilización de estrategias seriales se asocia con dos indicadores de un buen rendimiento en el TAVEC (Eser-Ri-A se asocia con RL-LP y Eser-Ri-B se asocia con Ri-B), la utilización de estrategias semánticas resulta un mejor valor a la hora asociarse con el rendimiento de la memoria.

Lo que resta por determinar es la correlación existente entre las variables del TAVEC y el rendimiento académico de los alumnos, lo que se expresa en la Tabla 5.

Tabla 5 - Correlaciones entre memoria, aprendizaje y estrategias de codificación mnésica (indicadores medidos por el TAVEC) y el rendimiento académico

		Promedio con Aplazos	Promedio sin Aplazos	Años Carrera	Nº de Finales Aprobados por Año	Nº de Finales Desaprobados por Año
Ri-A1	Correlación de Pearson	,335(**)	,251(*)	,092	,277(*)	-,297(**)
	Sig. (bilateral)	,003	,026	,406	,011	,006
Ri-A5	Correlación de Pearson	,071	-,093	,075	,059	-,233(*)
	Sig. (bilateral)	,536	,416	,498	,593	,034
Ri-AT	Correlación de Pearson	,226(*)	,067	,113	,227(*)	-,340(**)
	Sig. (bilateral)	,045	,559	,308	,039	,002
Ri-B	Correlación de Pearson	,101	-,011	,125	,204	-,088
	Sig. (bilateral)	,377	,924	,259	,065	,430
Rg-Pr	Correlación de Pearson	-,148	-,068	-,181	-,146	,176
	Sig. (bilateral)	,194	,553	,102	,189	,111
Rg-Md	Correlación de Pearson	,182	,105	-,004	,243(*)	-,150
	Sig. (bilateral)	,108	,356	,972	,027	,176
Rg-Rc	Correlación de Pearson	-,078	-,011	,170	-,149	,040
	Sig. (bilateral)	,497	,926	,125	,180	,717

RL-CP	Correlación de Pearson	,076	,026	,086	,017	-,243(*)
	Sig. (bilateral)	,505	,819	,441	,877	,027
RCl-CP	Correlación de Pearson	,077	,054	,183	,029	-,180
	Sig. (bilateral)	,498	,634	,097	,795	,104
RL-LP	Correlación de Pearson	,114	,016	,148	,013	-,317(**)
	Sig. (bilateral)	,315	,886	,181	,904	,003
RCl-LP	Correlación de Pearson	,093	,016	,187	-,090	-,316(**)
	Sig. (bilateral)	,417	,892	,091	,417	,004
Esem-Ri-A	Correlación de Pearson	,240(*)	,122	,020	,231(*)	-,282(**)
	Sig. (bilateral)	,033	,286	,860	,035	,010
Esem-RL-CP	Correlación de Pearson	,129	,120	,173	,091	-,162
	Sig. (bilateral)	,259	,291	,117	,414	,144
Esem-RL-LP	Correlación de Pearson	,192	,195	,116	,136	-,211
	Sig. (bilateral)	,089	,085	,294	,219	,056
Eser-Ri-A	Correlación de Pearson	-,045	-,076	,024	-,097	,018
	Sig. (bilateral)	,694	,507	,833	,383	,870
Eser-Ri-B	Correlación de Pearson	,109	,143	-,077	,271(*)	-,007
	Sig. (bilateral)	,339	,207	,486	,013	,952
Eser-RL-CP	Correlación de Pearson	-,031	-,016	-,159	-,007	-,014
	Sig. (bilateral)	,787	,886	,152	,952	,897
Eser-RL-LP	Correlación de Pearson	-,019	-,056	-,024	-,037	-,013
	Sig. (bilateral)	,871	,622	,828	,742	,908
P	Correlación de Pearson	-,012	-,005	,026	-,015	,067
	Sig. (bilateral)	,916	,964	,816	,896	,548
I-RL	Correlación de Pearson	-,037	,063	-,077	-,140	,233(*)
	Sig. (bilateral)	,745	,580	,490	,208	,034
I-RCl	Correlación de Pearson	-,065	-,061	-,066	-,156	,110
	Sig. (bilateral)	,569	,591	,555	,160	,322
Recon-Ac	Correlación de Pearson	,221	,265(*)	,076	,037	-,324(**)
	Sig. (bilateral)	,050	,018	,497	,739	,003
FP	Correlación de Pearson	-,132	-,169	,039	-,202	,044
	Sig. (bilateral)	,247	,136	,723	,067	,695
Discrimi	Correlación de Pearson	,264(*)	,321(**)	,024	,167	-,264(*)
	Sig. (bilateral)	,019	,004	,827	,131	,016

Puede observarse que la variable Promedio con Aplazos, correlaciona positivamente en un nivel estadísticamente significativo con el número de palabras recordadas en el primer ensayo de aprendizaje de la lista A (Ri-A1), con el número total de palabras recordadas en los

cinco ensayos de aprendizaje de la lista A (Ri-AT), con el número de estrategias semánticas totales utilizadas en los cinco ensayos de aprendizaje de la lista A (ESem-Ri-A) y con la variable Discriminabilidad, que indica la capacidad del sujeto de discriminar durante la prueba de reconocimiento las palabras aprendidas en la Lista A de otras palabras de interferencia.

Por su parte, el Promedio sin Aplazos, correlaciona positivamente en un nivel significativo con las variables Recuerdo Inmediato de la lista A en el primer ensayo, Reconocimiento y Discriminabilidad.

La variable años carrera no posee ninguna correlación que alcance significatividad estadística.

El número de Finales Aprobados por Año correlaciona positivamente con el número de palabras recordadas en el primer ensayo de aprendizaje de la lista A (Ri-A1), con el número total de palabras recordadas en los cinco ensayos de aprendizaje de la lista A (Ri-AT), con el porcentaje de palabras recordadas dentro de la región media de la Lista A (Rg-Md), con el número de estrategias semánticas totales utilizadas en los cinco ensayos de aprendizaje de la lista A (ESem-Ri-A) y con el número de estrategias seriales utilizadas en el Recuerdo Inmediato de la Lista B (ESer- Ri-B).

Por último, el número de finales desaprobados por año correlaciona, como es de esperarse, negativamente, con el número de palabras recordadas en el primer ensayo de aprendizaje de la lista A (Ri-A1), con el número total de palabras recordadas en los cinco ensayos de aprendizaje de la Lista A (Ri-A5), con el número total de palabras recordadas en los cinco ensayos de aprendizaje de la lista A (Ri-AT), con las pruebas de Recuerdo Libre a Corto Plazo (RL-CP), Recuerdo Libre a Largo Plazo (RL-LP) y Recuerdo con Claves a Largo Plazo (RCI-LP), con el número de estrategias semánticas totales utilizadas en los cinco ensayos de aprendizaje de la lista A (ESem-Ri-A), con la prueba de Reconocimiento y con la variable Discriminabilidad. Por lo que se observa, también correlaciona en forma positiva con la variable Intrusiones en Recuerdo Libre, o I-RL (que incluye la sumatoria de las intrusiones en las pruebas de recuerdo inmediato de las Listas A y B y las pruebas de Recuerdo Libre tanto a Corto como a Largo Plazo), lo que implica que, a mayor número de intrusiones, mayor cantidad de finales desaprobados al año tiene el estudiante.

Discusión y Conclusiones

En función del objetivo del estudio, que era determinar las relaciones entre las estrategias de codificación mnésica, la capacidad de aprendizaje y las trayectorias académicas de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los resultados ha permitido establecer las siguientes conclusiones.

En principio, fue planteada la necesidad de describir y caracterizar las trayectorias académicas de los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Al respecto podemos decir que los estudiantes cuentan con una media de promedios académicos adecuada, tanto con aplazos (6,89) como sin aplazos (7,56). Claro está, el desvío estándar del promedio con aplazos (1,56) es mayor que el del promedio sin aplazos (0,99) dado que en el primero encontraremos puntuaciones más extremas como uno (1), dos (2) o tres (3) que en el promedio sin aplazos son excluidas en su totalidad. El promedio de finales desaprobados por año indica que se desapruban, en promedio para todos los estudiantes de la muestra, 0,28 exámenes finales por año, con un desvío de 0,47. Este dato cobra relevancia, cuando se lo compara con la media de exámenes finales aprobados por año, que es de 2,01. En este sentido, observamos una relación de aprobación de 7:1 en general, considerando que de las treinta (30)

materias que cuentan con instancia de examen final en la Licenciatura en Psicología, diecisiete (17) son promocionales y no deben rendirse exámenes finales¹.

También fue planteada la necesidad de describir y caracterizar el funcionamiento mnésico de los alumnos de la Facultad de Psicología a partir de las estrategias de codificación de la información que utilizan y de describir y caracterizar la capacidad de aprendizaje de dichos alumnos.

Los resultados permiten concluir que los alumnos de la muestra extraída de la Facultad de Psicología, evidencian en general un funcionamiento mnésico promedio, de acuerdo a las normas del instrumento. La curva de aprendizaje es normal, lo cual se refleja en la comparación entre el número de palabras recordadas en el primer ensayo de aprendizaje de la Lista A y el número de palabras recordadas en el quinto ensayo, además de tener en cuenta el rendimiento en las pruebas de recuerdo libre y recuerdo con claves, tanto a corto como a largo plazo. La capacidad de aprendizaje, demostrada por la curva, indica que a mayor cantidad de ensayos, mayor es el número de elementos recuperados y con una mejor organización basada fundamentalmente en el uso de estrategias de codificación semántica. Estos datos son congruentes con los resultados encontrados por otras investigaciones sobre las relaciones entre memoria y aprendizaje (Squire, 1987; Morgado 2005; Etchepareborda y Abad-Mas, 2005).

Por otro lado, se observa un rendimiento levemente superior en los resultados de las pruebas de recuerdo con claves por sobre las pruebas de recuerdo libre, lo que indica un almacenamiento de la información utilizando mayoritariamente claves semánticas que, como hemos advertido, resultaría más eficiente para el proceso de almacenamiento y recuperación de la información. Los datos proveen evidencias empíricas que sustentan lo propuesto por Baldo y Shimamura (2002) y Benedet y Alexandre (1998) sobre el hecho de que la aprehensión de la estructura semántica que es inherente al material y su manipulación por la memoria para almacenar los datos en bloques de significado, efectivizan la posterior recuperación de la información.

También observamos que las pruebas de recuerdo a largo plazo evidencian mejor desempeño que las pruebas de recuerdo a corto plazo, lo que permitiría inferir un proceso adecuado de organización de los datos durante el período de interferencia.

El número de estrategias semánticas utilizadas es normal, de acuerdo a las normas del instrumento, y aumenta gradualmente con los ensayos de aprendizaje y con la sucesión de pruebas de recuerdo (inmediato, a corto plazo y a largo plazo). Por su parte, la utilización de estrategias seriales disminuye, conforme aumenta la utilización de las estrategias semánticas, las cuales son más eficaces que las primeras para los procesos de memoria. Esto evidencia un funcionamiento mnésico normal y una normal utilización de los recursos disponibles para almacenar la información. Estos resultados concuerdan con los resultados de investigaciones previas (ej. Baldo & Shimamura, 2002) que indicaban que las estrategias seriales, en tanto se basan simplemente en la estructura superficial de la información a aprender, son menos efectivas y los datos son más rápidamente olvidados.

Por último, los valores medios de frecuencia de aparición de intrusiones, perseveraciones y falsos positivos en las distintas pruebas del TAVEC es normal.

Ahora bien, es interesante destacar que las medias y desvíos observados en los resultados de la muestra en estudio no sean más altos en su totalidad que los valores normativos del TAVEC. Estos valores normativos, tal como fue mencionado anteriormente, fueron obtenidos de una muestra de sujetos con diferentes niveles de educación (primario

¹ Las materias son llamadas *promocionales* cuando a los alumnos que obtienen puntajes superiores a 6, 7 u 8 (dependiendo de la materia) en los exámenes parciales y trabajos de la cursada se les da por aprobada la materia y se les exime de rendir el examen final, el cual se da por aprobado.

completo e incompleto, secundario completo e incompleto, universitario completo e incompleto), mientras que la población sobre la cual se efectuó esta investigación es en su totalidad de estudiantes universitarios y, por eso mismo, se consideró la posibilidad de que tuvieran mayor entrenamiento y desarrollo de la capacidad de memoria. Sin embargo, los resultados no permiten confirmar este supuesto, ya que los resultados medios de ambas muestras fueron semejantes y no presentaron diferencias estadísticamente significativas.

En función de los resultados obtenidos, podemos decir que el desempeño de la muestra de estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata fue semejante al desempeño de la muestra utilizada por Alejandr e y Benedet en 1998 para la baremación del TAVEC. Sin embargo, para profundizar estas conclusiones, ser a necesario realizar una investigación con una muestra con mayor número de sujetos que tengan diferentes niveles de escolarización (primario completo e incompleto, secundario completo e incompleto, universitario completo e incompleto).

El siguiente objetivo de este trabajo era el de determinar las relaciones entre la capacidad de aprendizaje y la utilización de estrategias de codificación mnésica. Al respecto, y en función de los resultados obtenidos, podemos afirmar que una frecuencia mayor de uso de estrategias semánticas se asocia positivamente en forma estadísticamente significativa a un mejor rendimiento en las pruebas que evalúan recuerdo y reconocimiento a corto y largo plazo. Es decir, que el uso de estrategias semánticas favorece el recuerdo y el reconocimiento, habilidades fundamentales y básicas del aprendizaje académico. Por su parte, las estrategias seriales, que no implican un proceso de codificación semántica sino que tan sólo se basan en el orden de aparición de los estímulos, aunque colaboran al proceso de retención de la información y son preferibles a la simple memorización desorganizada, no resultan tan eficaces como las semánticas para almacenar los inputs. Estos resultados son congruentes con las investigaciones que fueron presentadas previamente (Benedet y Alejandre, 1998; Anderson et. al., 2001; Baldo y Shimamura, 2002).

Finalmente, con respecto al objetivo de determinar las relaciones entre las estrategias de codificación mnésica, la capacidad de aprendizaje y las trayectorias académicas, los resultados nos permiten confirmar la hipótesis de que existe una asociación entre el uso de estrategias semánticas de codificación de la información, la capacidad de aprendizaje y la trayectoria académica de los alumnos; tal asociación se expresa de forma tal que los sujetos que utilizan con mayor frecuencia estrategias semánticas y presentan una mayor capacidad de aprendizaje, tienden a presentar trayectorias académicas más eficientes. En este sentido, los alumnos que son capaces de almacenar más información y de retenerla en la memoria por más tiempo tienen promedios más altos, aprueban más finales y, a su vez, desaprueban menos. Estos datos son congruentes con lo propuesto por diversos autores (Zambotti y Fazio, 1974; Siegal & Ryan 1989; Swanson 1994; De Jong, 1998; Nation, et. al. 1999; Mayringer & Wimmer, 2000; Seigneuric, et al., 2000; Bull & Scerif, 2001; Zapata et. al., 2009; Alloway & Alloway, 2010; Decker, 2011; Nyroos & Wiklund-Hornqvist, 2012) sobre la afirmación de que la capacidad de la memoria es una variable predictora del curso de los logros académicos.

También resultó posible afirmar que un mayor uso de estrategias semánticas se asocia con un mejor rendimiento académico, lo que nos estar a indicando que aquellos alumnos que codifican semánticamente la información cuando la retienen y la organizan adecuadamente para su posterior recuperación, tienen niveles superiores de desempeño. Los datos resultan concordantes con otras investigaciones (Packiam et. al., 2004; Corpas Arellano, 2007; 2008; Diseth y Kobbeltvedt, 2010) que postularon que un frecuente y adecuado uso de estrategias de aprendizaje para codificar la información se asocia con un rendimiento académico más eficiente.

A su vez, la mayor aparición de intrusiones, se asocia con mayor cantidad de finales desaprobados por año, lo que podría indicar que la distractibilidad que se infiere por el número de intrusiones y perseveraciones, implica una dificultad para almacenar la información, y, consecuentemente una dificultad manifiesta para aprender, y una distorsión con el fin de llenar las lagunas en la información.

Es importante destacar que las pruebas de Recuerdo a Largo Plazo se asocian en mayor número y más significativamente con un mejor rendimiento académico que las pruebas de Recuerdo a Corto Plazo. Esto puede interpretarse en el sentido de que no es necesario sólo retener la información, sino también almacenarla adecuadamente y ser capaz de recuperarla incluso después de un cierto período de tiempo. Así, aquellos alumnos que mantienen los datos durante períodos más prolongados en la memoria, poseerían mejores logros académicos.

La mayor capacidad para recuperar la información por medio de la prueba de reconocimiento se asoció en esta investigación también con un mejor rendimiento académico. Y, dentro de la prueba de reconocimiento, es significativo el índice de discriminabilidad y su asociación con la trayectoria académica: una mejor capacidad para discriminar entre, por un lado, la información presentada y, por el otro, otros datos no relevantes que también son presentados o datos ya conocidos por el sujeto, llevaría a trayectorias académicas más eficientes.

Queda abierta la posibilidad y necesidad de realizar un baremo a nivel local del TAVEC, para lo cual será necesaria una muestra mayor de sujetos y que abarque todo el universo de las distintas unidades académicas dentro de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Finalmente, y a modo de conclusión, podemos decir que un buen funcionamiento mnésico, caracterizado por el uso más frecuente de estrategias semánticas para la codificación de la información, implica una mejor capacidad de aprendizaje, lo cual tiene influencias decisivas sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Referencias

- Alloway, T., & Alloway, R. (2010). Investigating the Predictive Roles of Working Memory and IQ in Academic Attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20-29.
- Azcoaga, J. E. (1979). *Aprendizaje Fisiológico y Aprendizaje pedagógico*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Baldo, J. V., & Shimamura, A. P. (2002). Frontal Lobes and Memory. En Baddeley, A., Wilson B. & Kopelman, M. (Eds.). *The Handbook of Memory Disorders*. Londres: John Wiley & Co.
- Benedet, M. J., & Alexandre, M. A. (1998). *Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive Functioning as a predictor of childrens mathematics ability: inhibition, task switching and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19; 273-293.
- Carrillo Mora, P. (2010). Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. *Salud Mental*, 33(1), 83-92.
- Corpas Arellano, M. D. (2007). *Evaluación del nivel de inglés que consigue el alumnado al final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Universidad de Granada. Tesis Doctoral. Editorial de la Universidad de Granada.
- Corpas Arellano, M. D. (2008). Estrategias de Aprendizaje: la Memoria en la Adquisición de la Lengua Inglesa. *Contextos Educativos*, 11, 23-32.

- Decker, J. (2011). *Linking Developmental Working Memory and early Academic Skills*. Tesis Doctoral. Duquesne University.
- De Jong, P. F. (1998) Working Memory Deficits of reading disabled children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 75-96.
- Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A Mediation Analysis of Achievement Motives, Goals, Learning Strategies, and Academic Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 681-687.
- Etchepareborda, M., & Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos de aprendizaje. *Revista de neurología*, 40(1), 79-83.
- Fontán, L. (1999). *Trastornos de Memoria: Pautas diagnósticas y terapéuticas*. Montevideo: Vanni Ltda.
- Marín, G. (1986). Consideraciones Metodológicas básicas para conducir Investigaciones Psicológicas en América Latina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*. 32, 183-192.
- Mayringer, H., & Wimmer, H. (2000). Pseudoname learning by German-speaking children with dyslexia: Evidence for a phonological learning deficit. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 116–133.
- Morgado, I (2005). Psicobiología del Aprendizaje y la memoria. *Revista de Neurología*, 40(5), 289-297.
- Nation, K., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. A., & Snowling, M. J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 139–158.
- Nyroos, M., & Wiklund-Hornqvist, C. (2012). The Association between Working Memory and Educational Attainment as Measured in Different Mathematical Subtopics in the Swedish National Assessment: Primary Education. *Educational Psychology*, 32(2), 239-256.
- Paba Barbosa, C., Lara Gutiérrez, R., & Palmezano Rondón, A. (2008) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de La facultad de ciencias de la salud de la Universidad de Magdalena*, 5.
- Packiam Alloway, T., Gathercole, S. E. Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 85-106.
- Rebollo, M. A. y Rodríguez, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de Neurología*, 42(2), 139-142.
- Ruiz-Sánchez de León, J. M., Pedrero Pérez, E. J., Lozoya-Delgado, P. et. al. (2012). Inventario de síntomas prefrontales para la evaluación clínica de las adicciones en la vida diaria: proceso de creación y propiedades psicométricas. *Revista de Neurología*, 54(11), 649-663.
- Seigneuric, A., Ehrlich, M. F., Oakhill, J. V., & Yuill, N. M. (2000). Working memory resources and childrens reading comprehension. *Reading and Writing*, 13, 81–103.
- Shimamura, A. (2000). Toward a Cognitive Neuroscience of Metacognition. *Consciousness and Cognition*, 9, 313-323.
- Shimamura, A. (2003). Neural Basis if Memory: Systems Level. En L. Nadel(Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*. Londres: Macmillan.
- Siegel, L. S., & Ryan, E. B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, 973–980.
- Squire, L. R. (1987). *Memory and brain*. New York: Oxford University Press

- Swanson, H. L. (1994). Short-term memory and working memory: Do Both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities?. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 34-50.
- Zambotti, G. y Fazio, F. (1974). *An investigation of Some Cognitive Style Variables and their Relationships to Science Achievement*. 47th Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Abril de 1974. Chicago, Illinois.
- Zapata, L., De Los Reyes, C., Lewis, S., & Barceló, E. (2009). Memoria de Trabajo y Rendimiento Académico en Estudiantes de Primer Semestre de una Universidad de la Ciudad de Barranquilla. *Revista Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*, 23, 66-82.

FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO Y RENDIMIENTO LECTO-COMPRESIVO EN ALUMNOS DE SECUNDARIA SUPERIOR.

EXECUTIVE FUNCTIONING AND READING COMPREHENSION PERFORMANCE IN STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL.

María Silvina Demagistri^{*1}

¹Becaria Categoría Iniciación. Facultad de Psicología. UNMDP.

Resumen

La comprensión lectora es un proceso complejo que supone la intervención de un conjunto de variables interrelacionadas. Diversos estudios han planteado el rol de algunas funciones ejecutivas en la habilidad de comprender un texto. El propósito del presente trabajo es doble: por un lado, se propone describir el desempeño en comprensión lectora y dos funciones ejecutivas: memoria de trabajo y monitoreo de la lectura, en 53 alumnos de Educación Secundaria Superior (E.S.S.) de 17 y 18 años de edad; y por otro, analizar si existen relaciones estadísticamente significativas entre el desempeño en comprensión lectora, la memoria de trabajo y la habilidad de monitorear la lectura. Para ello, se administraron un conjunto de tareas para evaluar: comprensión de textos, fluidez lectora, memoria de trabajo y monitoreo de la lectura. Los resultados señalan correlaciones entre: rendimiento lecto-comprensivo/monitoreo de la lectura, monitoreo de la lectura/memoria de trabajo. No se hallaron correlaciones entre rendimiento lecto-comprensivo y memoria de trabajo.

Palabras claves: rendimiento lecto-comprensivo, memoria de trabajo, monitoreo de la lectura, adolescentes.

Abstract

The process of reading comprehension involves a group of interrelated variables. Several studies have presented the role of executive functioning in reading comprehension skills. The aim of this research is double, on one side to describe the performance in reading comprehension and various executive functions: working memory and reading monitoring, in adolescents of 17 and 18 years old belonging to the last year of secondary school; on the other hand, to analyze the relationship between reading comprehension, working memory and reading monitoring. A number of tests were carried out to assess the level of reading comprehension, reading fluency, working memory and reading monitoring. Results show that statistically significant relationships between: reading comprehension/reading monitoring, reading, monitoring/working memory. No correlations were found between reading comprehension/working memory.

Key words: reading comprehension performance, working memory, reading monitoring, adolescents.

* Contacto: msdemagistri@gmail.com

Funcionamiento ejecutivo y Comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido descrita como una variable compleja mediatizada por diversas habilidades y procesos cognitivos. Su realización supone procesamientos lingüísticos propios de los niveles del lenguaje: léxico, morfo-sintáctico, semántico y pragmático; e implica que el lector-comprensedor ponga en marcha procesos cognitivos y metacognitivos de diverso orden (Cain, Oakhill & Bryant, 2004; Kintsch, 1988, 1998). Es sabido que el desempeño en esta habilidad cognitiva compleja tiene implicancias sobre la comunicación y el rendimiento académico (Cain & Oakhill, 2007). Por ello, representa uno de los problemas fundamentales en el estudio de la cognición humana (Kintsch, 1988).

A su vez, se supone que los procesos involucrados en la comprensión del lenguaje escrito requieren de habilidades como el monitoreo de la lectura, la memoria de trabajo y los mecanismos inhibitorios. Estas habilidades se consideran dentro del grupo de las funciones ejecutivas. Barkley (1998) conceptualizó a este grupo como actividades mentales complejas necesarias para planificar, organizar, revisar, regular y evaluar el comportamiento dirigido a alcanzar metas. Por ello, diversos estudios han propuesto la influencia de funciones ejecutivas en el rendimiento en comprensión lectora, incluyendo algunas como memoria de trabajo, planeamiento, monitoreo, inhibición, organización (Cutting, Eason, Young & Alberstadt, 2009; Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 1996).

Memoria de trabajo y comprensión lectora

Desde que Baddeley & Hitch (1974) y Baddeley (1986) propusieron el concepto de memoria de trabajo (MT), haciendo referencia a un sistema activo de almacenamiento temporario y procesamiento simultáneo y activo de la información, este constructo teórico se ha vuelto necesario en la explicación de los procesos cognitivos superiores como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión. En particular, se sugiere que la comprensión de un texto requiere una MT donde depositar los productos resultantes del procesamiento de las distintas frases (proposiciones textuales e inferidas) al mismo tiempo que se realizan los procesos exigidos por la lectura y la tarea en curso.

Desde el modelo de Baddeley (1986) la MT es considerada como un sistema complejo, constituido por subsistemas que cumplen una multiplicidad de funciones. Se le atribuyen tres componentes: el *ejecutivo central*, encargado de los recursos del procesamiento de dos subsistemas subsidiarios; un *bucle articulatorio*, encargado del almacenamiento de la información verbal; y una *agenda o registro viso-espacial*, encargada del almacenamiento visual y espacial. Baddeley & Wilson (2000) sumaron a este modelo un *buffer episódico*, de capacidad limitada, dedicado a integrar información de diversas fuentes y construir modelos mentales.

Siguiendo estos postulados, diversas investigaciones estudiaron la relación entre MT y comprensión lectora (Daneman & Carpenter, 1980; De Beni, Borella & Carretti, 2007; De Beni, Pazzaglia, Gyselinck & Meneghetti, 2005; Gutiérrez, García Madruga, Elosúa, Luque & Garate, 2002; Swanson & O'Conner, 2009). Sin embargo, los estudios existentes estudiaron la población infantil y adulta, siendo menos los reportes sobre población adolescente.

Un modo de medir el desempeño en MT es el propuesto por Daneman & Carpenter (1980). La tarea diseñada por las autoras consiste en leer o escuchar oraciones (Reading Span Test o Listening Span Test, respectivamente), atribuir verdad o falsedad al contenido de las mismas y, luego, nombrar la última palabra de cada una en el orden en que fueron leídas o escuchadas. Los estímulos van aumentando en cantidad (una oración, dos, tres y así hasta llegar a seis). El número de palabras que cada sujeto puede recordar y evocar se toma como medida de amplitud de MT (*span*). Esta prueba reproduce las exigencias de la lectura. En

principio, requiere un procesamiento de la información, es decir: el sujeto debe construir una representación mental del estímulo; luego, implica que cierta información sea sostenida en la memoria y finalmente, que ambas se coordinen para emitir la respuesta requerida (Abusamra, Cartoceti, Raiter & Ferreres, 2008).

Siguiendo estos lineamientos teóricos se considera a la comprensión como un proceso de integración activa de información, por lo cual las investigaciones actuales se encaminan a evaluar el papel de funciones ejecutivas como la MT en el rendimiento lecto-comprensivo. Todo ello porque, para cumplir con el objetivo de crear una representación mental coherente del texto, el lector debe sostener cierta información en la MT mientras computa las relaciones entre palabras y oraciones, a su vez, debe poder inhibir la información irrelevante y actualizar la información relevante en su MT (Abusamra, et al., 2008).

Monitoreo de la lectura y comprensión lectora

Como se mencionó anteriormente, dentro del grupo de las funciones ejecutivas puede discriminarse a la habilidad metacognitiva de monitorear la lectura. Tal como afirman Garton & Pratt, 1998 (citados por Canet Juric, 2010), el monitoreo es una habilidad superior de la comprensión que se encuentra entre las habilidades de tipo metalingüísticas, adquiridas durante el desarrollo de las habilidades lingüísticas de reflexionar acerca del uso del lenguaje. Es así como se lo considera un aspecto de la metacognición que consiste en ejercer un control consciente durante la lectura para supervisar el propio proceso lector (Wagoner, 1983, referido por Canet-Juric, 2010).

Si bien la revisión histórica señala que el concepto de metacognición fue propuesto por Flavell (1979), los trabajos de Brown y colaboradores (Baker y Brown, 1984; Brown, Brandsford, Ferrara & Campione, 1983) sirvieron como referencia para estudiar la relación entre metacognición y comprensión. Fue Brown (Brown, 1987) quien planteó que el término metacognición incluía dos procesos centrales, pero diferenciados: a) el conocimiento y la conciencia que un individuo tiene sobre sus propios procesos cognoscitivos y b) las actividades que este utiliza para regular dichos procesos. A este último aspecto se lo conoce como control ejecutivo o autorregulación. Por consiguiente, Brown propone distinguir entre conocimientos metacognitivos y mecanismos de control. Entre los conocimientos metacognitivos se encuentran los conocimientos relativos a: - el lector; la tarea; las estrategias y el texto. En cuanto a los mecanismos de control, se refieren a la habilidad de monitoreo, en la que el lector se mantiene atento a las exigencias de la tarea cognitiva teniendo presente los objetivos, controlando los propios procesos y modificándolos según sea necesario. (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Benni & Cornoldi, 2010)

Por lo anterior, se entiende que el monitoreo de la lectura hace referencia al proceso de estimación o valoración, por parte del sujeto, de la forma en que está llevando a cabo el proceso de comprensión e incluye la habilidad de conocer y solucionar inconsistencias durante la lectura (Oakhill & Cain, 2003).

A su vez, se ha estudiado que, la habilidad para aplicar las estrategias cognitivas de manera adecuada y flexible diferencia a comprendedores de alto y bajo rendimiento. Tal como afirma De Beni, Borella & Carretti (2007), esta habilidad varía de acuerdo al nivel de lectura y permitiría predecir el buen rendimiento en comprensión lectora en adolescentes y adultos debido a que, quienes presentan mayores dificultades en la comprensión, fallan en tareas que requieren reconocer errores de inconsistencias en los textos. Éste reconocimiento es considerado un indicador de una buena habilidad para monitorear la lectura. (Cornoldi y Oakhill, 1996). A su vez, Canet-Juric (2010), refiere otras investigaciones (Ackerman, 1994; Markman, 1977, 1979) donde se han detectado diferencias en esta habilidad según el nivel de

comprensión lectora del niño, cuando hay una incongruencia el lector hábil es capaz de notarla y releer partes del texto, pedir asistencia o ayuda, o simplemente usar el diccionario para resolver la incongruencia encontrada (Oakhill & Cain, 2003), mientras que los lectores menos competentes serían incapaces de dirigir este proceso de monitoreo y autocorrección y, por tanto, poner en marcha las estrategias para reparar las lagunas o incongruencias del texto (Baker & Brown, 1984; Garner, 1980).

La detección de errores e incongruencias constituye el paradigma dominante para la investigación de las diferencias individuales en el monitoreo cognitivo (Garner & Krauss, 1982). Esta habilidad representa al monitoreo debido a que el lector se percata de que existe una inconsistencia en el texto que está leyendo o en una parte del mismo, lo cual no le permite llegar a una óptima comprensión de la intención comunicativa del autor (Jaramillo Arana, Montaña de la Cadena, Rojas Reina, 2006).

En este contexto, el presente trabajo busca describir el rendimiento en lecto-comprensión, el desempeño en MT y la habilidad de monitoreo de la lectura, en una muestra de adolescentes de sexto año de la E.S.S. En segundo término, se plantea evaluar las relaciones entre comprensión lectora, MT y monitoreo de la lectura en el grupo considerado.

La presente investigación supone que existen correlaciones estadísticamente significativas entre comprensión lectora, MT y monitoreo de la lectura. De este modo se supone que, los sujetos que obtienen puntuaciones altas en comprensión lectora serán aquellos que logran buenos desempeños en las pruebas de MT y monitoreo de la lectura.

Si bien, el plan de investigación que origina este trabajo también considera que deben evaluarse los mecanismos inhibitorios y su nivel de relación con la lectura comprensiva, los resultados preliminares solo permiten caracterizar los desempeños en MT y Monitoreo de la lectura.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

El tipo de estudio utilizado fue descriptivo- correlacional, con un diseño no experimental transversal.

Participantes

Se evaluaron 53 alumnos de dos grupos conformados de sexto año de la E.S.S., de una escuela pre- universitaria de la ciudad de Mar del Plata. El 58 % de sexo masculino y 41 % de sexo femenino. Las edades oscilaron entre 17a. 3m. y 18a. 3m., $M= 17a. 3m.$, $DE= .442$.

Procedimiento

En una primera etapa, se acordó con la escuela la realización del trabajo y se solicitó el consentimiento informado a los padres o cuidadores de los alumnos y el asentimiento de los participantes. Se explicó detalladamente en qué consistía la investigación garantizándose la confidencialidad de la información obtenida y su utilización con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales. Durante la segunda etapa, se administraron colectivamente los instrumentos para evaluar comprensión lectora y monitoreo de la lectura. A su vez, se tomaron en sesiones individuales, las pruebas de fluidez lectora y MT.

Instrumentos

Los objetivos del estudio implicaron la selección de un conjunto de tareas. Se administró:

- Prueba de CL diseñada para el nivel educativo. Consiste en la lectura silente de un texto y la resolución de diez preguntas abiertas. (Ávalos & Díaz, 1997).

Para evaluar rendimientos ejecutivos se aplicaron las tareas de:

- *MT*: Tarea de amplitud de palabras: perteneciente a la Batería de Evaluación de MT (AWMA) adaptada al español (Injoque-Ricle, Calero, Alloway & Burín, 2011). La prueba aporta dos puntajes: *span* y *puntaje total*. Este último se obtiene por la sumatoria de todos los aciertos a lo largo de la prueba.

- *Monitoreo de la lectura*: Tarea de detección de errores e incongruencias desarrollada para el nivel educativo, en el marco del proyecto de investigación. Se compone de seis textos, cuatro expositivos y dos narrativos, con un promedio de 91 palabras cada uno. Evalúa la detección de errores o incongruencias según tres tipos de criterios: *léxico*, *sintáctico* y *semántico*. El *criterio léxico* consiste en evaluar la comprensión de las palabras individuales. El *criterio sintáctico* examina la corrección gramatical de las frases. Por último, el *criterio semántico* exige que se tome en consideración el significado de las frases y el texto como un todo. En esta tarea la dimensión semántica se evalúa a través de la detección de incongruencias como: la *cohesión* (supone detectar diferencias en la descripción de personajes y su comportamiento, relación arbitraria entre personajes y su conducta.), la *consistencia externa* (implica verificar información textual inconsistente con el conocimiento previo externo al texto) y la *consistencia interna* (exige detectar información inconsistente presente en distintos segmentos del soporte textual).

Variable de control:

Debido a que la literatura señala una alta correlación entre comprensión lectora/decodificación, se midió esta variable con el fin de controlar los posibles efectos de confusión producto de variables espurias.

- *Fluidez lectora*: Sub-test de la E.N.I., Velocidad de lectura de un texto en voz alta (Matute, Rosselli, Ardila, & Ostrosky-Solís, 2007). Se presenta al sujeto un texto que debe leer en voz alta. Se computa el tiempo total de lectura.

Resultados

Los desempeños de los estudiantes en cada una de las tareas administradas se presentan en la Tabla 1.

Con respecto a la prueba de comprensión todos los participantes obtuvieron rendimientos iguales o superiores al 60% considerando el puntaje máximo posible. Siguiendo el criterio cualitativo aconsejado por Peronard (1991), tal como es citado por Ávalos & Díaz (1997), esto indicaría la capacidad de resolver un número importante de las operaciones cognitivas requeridas y un buen nivel de comprensión lectora. La muestra presentó rendimientos lecto-comprensivos altos quedando más del 50% de los participantes por sobre la media grupal.

Con respecto a los desempeños en *Span* (MT) se observó que el 70% de los alumnos obtuvo la puntuación media, solo el 11% se ubicó por debajo de dicho rendimiento y el 19% por sobre ese valor. La medida de *Puntaje total* (MT) permite observar mayor variabilidad de los desempeños, quedando 49% de la muestra por debajo de la media, 19% en la media y 32% por sobre ella.

Considerando los rendimientos en Monitoreo de la lectura se observó que el 32 % de la muestra se ubicó por debajo de la media, el 25 % en la puntuación media y 43 % por encima de ella.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del rendimiento en comprensión lectora, MT y monitoreo de la lectura (n= 53).

	M	DE	Mínimo	Máximo
Prueba de comprensión (Rtas. Correctas/30)	25.38	2.68	19	29
Fluidez lectora (En segundos)	27.91	3.88	20.76	41.63
MT				
Span	3.13	0.68	2	5
Puntaje total	19.19	3.26	14	30
Monitoreo (Rtas. Correctas/10)	7.11	2.09	2	10

Para evaluar relaciones entre comprensión lectora, MT y monitoreo de la lectura en adolescentes de sexto año de la E.S.B. se aplicó el Coeficiente de correlación de Pearson. La Tabla 2 presenta los resultados (n= 53). Los datos permiten afirmar que el rendimiento en comprensión mostró relaciones estadísticamente significativas con monitoreo de la lectura ($p < .01$). A su vez, la medida de *puntaje total* (MT) se halló correlacionada con Monitoreo de la lectura ($p < .05$). En cambio, no se encontró correlación entre comprensión lectora y los indicadores de MT.

Tabla 2. Correlación de *Pearson* entre pruebas administradas (n=53).

	2	3	4	5
1. Prueba de comprensión	NS	NS	NS	.390(**)
2. Fluidez lectora		NS	NS	NS
Memoria de trabajo				
3.Span			.910(**)	NS
4.Puntaje total				.281(*)
5. Monitoreo				-

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

NS: No significativo.

Discusión y Conclusiones

La presente investigación giró en torno a dos propósitos. En principio, buscó describir el desempeño en comprensión lectora y las funciones ejecutivas de monitoreo de la lectura y MT en adolescentes de sexto año de la E.S.B.

Los resultados indicaron que la muestra obtuvo rendimientos lecto-comprensivos altos. Esto señalaría que los alumnos fueron capaces de resolver de modo suficiente y óptimo el

conjunto de operaciones cognitivas requeridas por la tarea (inferencias léxicas, macroestructurales, causales, elaborativas y metacognitivas). Cabe destacar que, si bien el instrumento aplicado se diseñó para el nivel educativo y se encuentra graduado según el nivel educativo, las operaciones cognitivas implicadas, la tipología textual y el grado de lecturabilidad; los rendimientos detectados fueron muy altos y presentaron escasa variabilidad intra-grupo. Esto podría deberse a las características específicas del grupo considerado. Los participantes asisten a una escuela pre-universitaria de la ciudad de Mar del Plata y sus desempeños superan los típicos de la población general. Esto pudo constatarse en una investigación previa (Demagistri & Naveira, 2012). Una muestra de la misma institución presentó rendimientos lecto-comprensivos que superaron en un desvío a las medias de los datos normativos en los cuatro sub-test administrados de la prueba Leer para Comprender (Abusamra, et al., 2010)

La evidencia empírica señaló que casi el 70% de los participantes comparten el mismo nivel *span* o amplitud de MT. Esto indicaría una habilidad homogénea para almacenar de modo temporario y procesar simultáneamente la información mientras realizan tareas cognitivas complejas. Tanto los niveles de *span* como de *puntaje total* permitieron identificar a un grupo de alto rendimiento compuesto por el 30% de la muestra.

Asimismo, los hallazgos con respecto a Monitoreo de la lectura permiten afirmar que más del 60% de los estudiantes cuentan con niveles suficientes en lo que respecta a la habilidad metalingüística de controlar sus procesos lingüísticos y ejercer un control consciente sobre la lectura. Esto les permite supervisar el propio proceso lector, descubrir las inconsistencias y llegar a una óptima comprensión de la intención comunicativa de aquello que leen.

Relaciones entre monitoreo de la lectura, MT y comprensión lectora

Con respecto al segundo propósito, el estudio buscó evaluar las relaciones entre el desempeño en comprensión lectora, MT y la habilidad de monitorear la lectura. Los resultados dieron cuenta de un grupo de correlaciones que permitirían describir algunos aspectos de la habilidad de comprender textos escritos y caracterizar el funcionamiento cognitivo del grupo etario.

En principio, la correlación *comprensión lectora/ monitoreo de la lectura* aporta evidencia empírica a la hipótesis de que la habilidad metalingüística de controlar los procesos lectores se halla implicada en el desempeño lecto-comprensivo. Se halló que a mayor rendimiento en comprensión lectora, mayor era el desempeño en los mecanismos de control de la lectura, es decir, aumentaba la habilidad de detectar incongruencias en los textos y recurrir a estrategias para repararlas.

En segundo lugar, la ausencia de relación comprensión lectora/MT no aporta evidencia en torno a la hipótesis sobre la vinculación entre la habilidad de obtener representaciones mentales de los soportes textuales y la habilidad de almacenar y manipular información simultáneamente. Esto contradice los hallazgos de investigaciones previas (Abusamra, et al., 2008; Daneman & Merikle, 1996; Gutierrez, García Madruga, Elosúa, Luque & Garate, 2002).

Sin embargo, es pertinente señalar que estos resultados podrían explicarse considerando las características de la población evaluada, así como, el instrumento utilizado y sus cualidades para aportar matices intra-grupo. Asimismo, sería pertinente seguir explorando la hipótesis para constatar si en el funcionamiento cognitivo del grupo etario el desempeño en

MT no se halla vinculado al rendimiento lecto-comprensivo como sí hemos constatado en otra franja etaria de la educación secundaria (Demagistri, Canet-Juric, Naveira & Richard's, 2012)

En tercer lugar, se hallaron relaciones estadísticamente significativas entre *monitoreo de la lectura/puntaje total de MT*. Esto estaría indicando que al contar con mecanismos de control de los procesos lectores más eficientes que permiten la detección de errores e incongruencias en los textos, mayor es la capacidad de procesar y almacenar eficientemente la información. Este hallazgo a su vez, vuelve a conectar los procesos de lectura y comprensión con los mecanismos cognitivos requeridos para llevarlos a cabo de modo competente, en este caso la MT.

Para concluir puede señalarse que la evidencia empírica referida forma parte de un plan de investigación mayor. Los resultados preliminares presentados se irán enriqueciendo con nuevos datos y la aplicación de diversas técnicas de análisis estadísticos.

Referencias

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter A., & Ferreres A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico Porto Alegre, PUCRS*, 39 (3), pp. 352-361.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni R. & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender TCL. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez Hernández, A., Catuogno, M., Inchausti, B., & Naviera, L. (2002) *Aprender a comprender. De los procesos de semiosis textual a la lectura como función social*. Mar del Plata: Martín.
- Ávalos, M., & Díaz, A. (1997). Hacia una evaluación personalizada de la comprensión lectora. *Lingüística en el aula*, 1(1), pp.11-43. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Investigaciones Lingüísticas.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.
- Baddeley, A. & Hitch, G. (1974). Working memory. In Bower, G.A. *The Psychology of Learning and Motivation*. (pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Baddeley, A., & Wilson, B. A. (2000). Prose recall and amnesia: implications for the structure of working memory. *Neuropsychologia* 40, 1737-1743.
- Baker, L., & Brown, A. (1984). Cognitive monitoring in reading. En: Flood, J. (Eds.) *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Delaware: I.R.A. (pp. 21-43).
- Barkley, R. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. (2^{da} ed.). New York: Guilford Press.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self Regulation and other more mysterious mechanisms. En: Weinert, F. & Kluwe, R. (Eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. (65-116). Broadway: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brown, A, Brandsford, J., Ferrara, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. In: Flavell, J. & Markman, E. (bajo cuidado de), *Carmichael's Handbook of Child Psychology*, vol. 3, New York:Wiley.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A Cognitive Perspective*. The Guilford Press, London, 2007.

- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M.M., & Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), pp. 99-111.
- Canet-Juric, L. (2010). *Habilidades Lingüísticas, Realización de Inferencias, Monitoreo, Memoria de Trabajo e Inhibición como Predictores Cognitivos de Niveles de Comprensión Lectora*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas. San Luis.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. In: Cornoldi, C.; Oakhill, J. (Eds), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 113-136). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cornoldi, C., & Oakhill, K. (1996). *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*. Mahawah: NJ Erlbaum
- Cutting, L., Eason, S., Young, K., & Alberstadt, A. (2009). Reading comprehension: cognition and neuroimaging. In: Pugh, K., McCardle, P., (Ed.). *How children learn to read: current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology and genetics of reading and dyslexia research and practice* (pp. 329) Philadelphia, PA: Earlbaum.
- Daneman, M., & Carpenter P. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, pp .450-466.
- Daneman, M., & Merikle, P. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3 (4), 422-433.
- De Beni, R., Borella, E., & Carretti, B. (2007). Reading comprehension in aging: The role of working memory and metacomprehension. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*. 14(2), pp. 189-212.
- De Beni, R., Pazzaglia, F., Gyselinck, V., & Meneghetti, C. (2005). Visuospatial working memory and mental representation of spatial descriptions. *European Journal of Cognitive Psychology*. 1 7(1), Jan 2005, pp. 77-95.
- Demagistri, M. S., Canet-Juric, L., Naveira, L. M., & Richard's (2012). Memoria de Trabajo, mecanismos inhibitorios y rendimiento lecto-comprensivo en grupos de comprendedores de secundaria básica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7 (2) 72-78.
- Demagistri, M. S., & Naveira, L. M. (2012, abril). *Comprensión y producción lectora, análisis de las producciones de adolescentes al elaborar inferencias*. Ponencia presentada en XIII Congreso de Lingüística, Sociedad Argentina de Lingüística. IFDC. San Luis, Argentina.
- Flavell (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*. October, pp.705-712.
- Garner, R. (1980). Monitoring of Understanding: An Investigation of Good and Poor Readers Awareness of Induced Miscomprehension of Text. *Journal of Reading Behavior*, 12, 55-64.
- Garner, R., & Kraus, C. (1982). Monitoring of understanding among seventh graders: An investigation of good comprehender-poor comprehender differences in knowing and regulating reading behaviours. *Educational Research Quarterly*, 6, 5-12.
- Garton, A., & Pratt, C. (1998). *Learning to be Literate: The Development of Spoken and Written Language (2^{da} ed.)*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

- Gutiérrez, F., García Madruga, J., Elosúa, R., Luque, J. & Garate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción Psicológica*, 1, pp. 45-68.
- Hasher, L., & Zacks, R. (1988). Working memory, comprehension, and aging: A review and a new view. In G. H. Bower (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 22 (pp. 193-225). New York: Academic Press.
- Injoke-Ricle, I., Calero, A.D. Alloway, T.P., & Burín, D.I. (2011). Assessing working memory in Spanish-speaking children: Automated Working Memory Assessment battery adaptation. *Learning and Individual Differences*, 21, 78-84.
- Jaramillo, A., Montaña, G., & Rojas, L.M. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-18.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Manual de Aplicación*. México: El Manual Moderno.
- Oakhill, J. V. & Cain, K. (2003). The development of comprehension skills. En T. Nunes y P. Bryant (eds.), *Handbook of Children's Literacy* (155-180). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stelzer F., Cervigni, M., & Martino, P. (2010). Bases neurales del desarrollo de las funciones ejecutivas durante la infancia y adolescencia. Una revisión. *Revista Chilena de Neuropsicología*. 5 (3), 176-184.
- Swanson, H., & O'Connor, R. (2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students who are dysfluent readers. *Journal of Learning Disabilities*. 42(6), 548-575.
- Wagoner, S. A. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, 18, 328-346.

EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA PERSONALIDAD. APORTES TÉCNICOS Y CONCEPTUALES.

MULTIDIMENSIONAL ASSESSMENT OF PERSONALITY. TECHNICAL AND CONCEPTUAL CONTRIBUTIONS.

Dematteis, María Belén^{*1}, Castañeiras, Claudia² & Posada, María Cristina³

¹Becaria de Perfeccionamiento UNMdP – GIEPsi. Facultad de Psicología.

²Co- Directora GIEPsi. Facultad de Psicología. UNMdP.

³Directora GIEPsi. Facultad de Psicología UNMdP.

Resumen

El estudio de la personalidad y sus disfunciones es uno de los temas con más desarrollo dentro de la disciplina psicológica, que se ha convertido en un campo de revisión necesario reflejado en las conceptualizaciones que aportan los diferentes modelos explicativos sobre su naturaleza. Este estudio instrumental se propone como objetivos construir y validar un inventario de evaluación multidimensional de la personalidad diseñado para población adulta, y aportar datos empíricos para una conceptualización multidimensional del constructo. Se realizarán sucesivas administraciones y análisis psicométricos adecuados a los requerimientos de las pruebas pre-piloto y piloto, previas a la versión definitiva del instrumento. Este proyecto surge de la necesidad observada en la revisión bibliográfica, de avanzar en el diseño y construcción de instrumentos de evaluación que den cuenta de la complejidad planteada desde lo teórico-conceptual, que tengan calidad técnica, que garanticen su aplicabilidad en nuestro contexto, y que tengan utilidad tanto en el ámbito clínico como en tareas de investigación. Es en estos lineamientos basados en la articulación teórico-conceptual, empírica y ética respecto de la evaluación que se fundamenta el proyecto que se presenta.

Palabras claves: Personalidad – Modelos dimensionales – Evaluación Psicológica – Estudio Instrumental

Abstract

The study of personality and its disorders is one of the topic with more development in Psychology, that has become into a review field because of the different conceptualizations that provide models about its nature. This instrumental study proposes to build and validate a multidimensional personality assessment inventory designed for adults, and to provide evidence for a multidimensional conceptualization of the construct. Successive administrations and psychometric analyzes will be performed to the final version of the instrument. This project stems from the need seen in the literature review of progress in the design and construction of assessment tools that account the theoretical-conceptual complexity, having technical quality, to ensure their applicability in our context, and to have utility in both the clinical and research work.

Key words: Personality - Dimensional Models - Psychological Assessment - Instrumental Study

*Contacto: mariabe30@hotmail.com

Evaluación multidimensional de la personalidad.

El estudio de la personalidad y sus disfunciones es uno de los temas con más desarrollo dentro de la Psicología, y en los últimos años se ha convertido en un campo de revisión necesario reflejado en las conceptualizaciones que aportan los diferentes modelos explicativos acerca de su naturaleza (Brown & Barlow, 2005).

Se observan hallazgos consistentes sobre el componente temperamental de la personalidad (Clark, 2005), su naturaleza multidimensional (Wiggins, 2003), y las claras insuficiencias de los sistemas categoriales de clasificación (DSM-IV-TR) vigentes de los trastornos de la personalidad (TP) (APA, 2002; Watson, Clark & Chmielewski, 2008). Si bien hay evidencia a favor de la perspectiva dimensional que plantea un continuo entre personalidad normal y sus disfunciones, no se ha alcanzado aún consenso definitivo sobre cuáles son los dominios que deberían estar en la base del nuevo sistema de clasificación y diagnóstico (Widiger, Simonsen, Krueger, Livesley & Verheul, 2005).

Los expertos acuerdan en los siguientes aspectos: postulan el predominio de los modelos pentafactoriales de la personalidad sustentados en estudios genéticos, neuropsicológicos y de análisis factorial, que proponen las siguientes dimensiones básicas: a) afectiva (neuroticismo – estabilidad emocional), b) cognitiva (esquizotipia - apertura a la experiencia), c) exploratoria (extroversión - introversión), d) impulsiva (versus compulsiva) y e) disocial (versus amabilidad). En una concepción dimensional las disfunciones de personalidad son consideradas exacerbaciones de rasgos temperamentales normales en interacción con factores psicosociales y contextuales. La evaluación de la personalidad respondería a un modelo mixto entre lo dimensional y lo categorial, para lo cual resulta necesario valorar el grado de prototipicidad de las categorías diagnósticas, la severidad de los TP, y también intentar resolver las difusas fronteras que reflejan las altas tasas de comorbilidad observadas en la clínica (Esbec & Echeburúa, 2011).

En términos generales, las teorías de la personalidad actualmente se pueden agrupar en dos grandes categorías: las derivadas empíricamente (*empirically-derived personality theories*), por ejemplo, el Modelo de los Cinco Grandes Factores (McCrae & Costa, 2003); y las orientadas teóricamente (*theory-driven personality theories*), entre las que se destaca el Modelo de dos polaridades Relacionabilidad (*Relatedness*) - Auto-definición (*Self-definition*) (Blatt & Luyten, 2009). Dichos enfoques han avanzado de manera prácticamente independiente, lo que ha derivado en una división marcada entre los modelos dimensionales del desarrollo de la personalidad. Ambos presentan limitaciones: las aproximaciones teóricas (*top-down*) pueden sobredimensionar un dominio de funcionamiento en negligencia de otros, mientras que las orientaciones derivadas empíricamente (*bottom-up*) pueden ser muy consistentes metodológicamente pero carecer de utilidad clínica, ya que no proporcionan a los clínicos una perspectiva teórica coherente de la psicopatología. Los resultados de la investigación sugieren que es necesaria una integración de estos enfoques, con el fin de lograr una conceptualización complementaria que tenga una mayor potencia comprensiva y sea clínicamente relevante para el diagnóstico, la clasificación y el tratamiento (Luyten & Blatt, 2011).

En este sentido, por un lado, recientemente se ha propuesto que el diagnóstico de la patología de la personalidad debería establecer un rango de severidad del deterioro en niveles del *self* (Auto-definición) y del funcionamiento interpersonal (Relacionabilidad) (Skodol & Bender, 2009). De esta manera, las distintas formas psicopatológicas constituirían intentos fallidos por mantener un balance entre estas dos polaridades, que enfatizan los procesos dinámico-motivacionales involucrados (Blatt & Luyten, 2009). Por otro lado y en la misma línea, el Modelo de los Cinco Grandes Factores (McCrae & Costa, 2003) parece conjugar claramente las perspectivas teórica y empírica derivadas, lo que ha dado lugar a postular que

los Cinco Grandes constituyen factores de orden superior para las dimensiones de personalidad de orden inferior Relacionabilidad (*relatedness*) y Autodefinición (*self-definition*) (Cox, McWilliams, Enns & Clara, 2004). Aunque cabe mencionar que los hallazgos no son totalmente consistentes en esta línea.

En síntesis, avanzar en una conceptualización jerárquica del desarrollo y naturaleza de la personalidad y sus disfunciones, basada en prototipos como una alternativa superadora de las insuficiencias actuales en materia de evaluación y diagnóstico, constituye el escenario sobre el que se asientan los aportes más actuales. Esta formulación se encuentra representada en un modelo circunplejo de dimensiones o dominios independientes pero relacionados, que evitaría arribar al diagnóstico de TP en forma arbitraria, teniendo en cuenta signos presentes de una categoría, o puntuaciones de corte derivadas empíricamente sobre varias dimensiones (Luyten & Blatt, 2011).

Este proyecto surge de la necesidad observada, como consecuencia de la revisión de los desarrollos en el tema, de avanzar en el diseño y construcción de instrumentos de evaluación que intenten abarcar la complejidad planteada desde lo teórico-conceptual sobre el estudio de la personalidad, que aporten calidad técnica, y que garanticen su aplicabilidad en nuestro contexto. En el campo de la evaluación psicológica, las diferencias culturales y lingüísticas justifican el desarrollo y la utilización de instrumentos que se adapten a los contextos y poblaciones específicas para medir con mayor precisión los constructos (Marín, 1986). Es en estos lineamientos basados en la articulación teórico-conceptual, empírica y ética (A.D.E.I.P., 2000) que se fundamenta la investigación que se presenta.

Se espera que este estudio aporte un recurso técnico válido y fiable para evaluar la naturaleza multidimensional de la personalidad en nuestra población, tanto en contextos clínicos como de investigación. A la vez, su relevancia disciplinar radica en que ofrecerá evidencia empírica sobre los desarrollos conceptuales contemporáneos referidos a la adecuación de un modelo jerárquico dimensional de la personalidad.

Objetivos generales: 1) Construir un instrumento de evaluación multidimensional de la personalidad diseñado para población adulta; 2) Aportar datos empíricos para una conceptualización multidimensional de la personalidad.

Objetivos particulares: 1) Diseñar un inventario de auto-informe para la evaluación multidimensional de la personalidad en adultos de nuestro contexto; 2) Estudiar las propiedades psicométricas del inventario y su aplicabilidad; 3) Proponer un modelo conceptual multidimensional sobre la naturaleza de la personalidad.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se realizará un estudio instrumental siguiendo la clasificación propuesta por Montero y León (2007).

Participantes

Se empleará una muestra no probabilística por cuotas según sexo, edad (18-30 años, 31-50 años y 51-65 años), máximo nivel de instrucción alcanzado (Primario, Secundario y Universitario completo o incompleto), y distinta procedencia socio-cultural.

En la fase de construcción del instrumento, el estudio Pre-piloto incluirá un n=30. La versión preliminar del inventario se administrará a 100 adultos (prueba Piloto). Se aplicará la

versión definitiva del inventario a 600 adultos aproximadamente. Posteriormente se realizará una segunda toma de la versión definitiva (test-retest) a los 4 meses a un $n=100$. La muestra de población general será obtenida predominantemente de instituciones de diferente nivel educativo -públicas y privadas- y de distintas zonas socio-demográficas de la ciudad.

Procedimiento

Se gestionarán las autorizaciones correspondientes en las instituciones participantes y se invitará a los sujetos a formar parte del estudio de manera voluntaria, garantizando la confidencialidad de la información aportada. Bajo consentimiento informado, se administrará en forma colectiva o individual el protocolo de evaluación (medidas de auto-informe) en un único encuentro. Siguiendo las recomendaciones de Fernández Liporace, Cayssials y Pérez (2009), el procedimiento de construcción y validación incluirá las siguientes fases:

1.1. Fase de diseño: a) determinar la finalidad del instrumento; b) definición del/os constructo/s a medir; c) especificar las características del instrumento.

1.2. Fase de construcción: a) operacionalización del constructo; b) creación del banco de ítems (los reactivos de elección se extraerán de un conjunto de instrumentos diseñados para evaluar personalidad que la revisión de la literatura identificó como relevantes a nivel teórico-conceptual, y que cuentan con estudios de calidad técnica; los ítems de construcción serán formulados especialmente para el presente estudio, teniendo en cuenta su potencia descriptiva respecto del dominio que pretendan medir), creación de la consigna, determinación del formato de respuesta y del procedimiento de corrección; c) revisión de los ítems, instrucciones, materiales y condiciones de aplicación por un grupo de expertos; d) estudio Pre-piloto ($n=30$) y análisis preliminares; e) aplicación de versión preliminar a una muestra Piloto ($n=100$); f) análisis de ítems; g) aplicación de la versión definitiva de la técnica ($n=600$) y h) prueba test-retest ($n=100$). Luego se estudiarán las propiedades psicométricas del instrumento en cuanto a la fiabilidad de los puntajes en las distintas dimensiones, la validez de contenido, de constructo y empírica de la versión definitiva, para iniciar el proceso de validación (Prieto & Delgado, 2010).

Instrumentos

Este proyecto sigue las recomendaciones de Prieto y Delgado (2010) sobre la importancia de considerar que la conformación de un banco de ítems, adaptación y/u otras consideraciones técnicas queden subsumidas e incluidas en un propósito mayor donde lo sustantivo sea más importante que lo estrictamente técnico. Por eso, la selección de ítems estará organizada en función de las dimensiones de relevancia y las medidas utilizadas serán subsidiarias a este criterio, para lo cual se incluirán los instrumentos específicos que cuenten con mejores datos de aplicabilidad y calidad técnica.

Para el estudio Pre-piloto se incluirán ítems seleccionados de las siguientes medidas: NEO-PI-R (Costa & McCrae, 2002; Richaud de Minzi, Lemos & Oros, 2004); Inventario de Estilo Personal (PSI) (Vázquez, Hernangómez, Hervás, & Nieto, 2005); *The International Personality Item Pool-Interpersonal Circumplex* (IPIP-IPC) (Markey, P. & Markey, 2009); Inventario de Temperamento y Carácter (ITC) (Sánchez de Carmona, Páez, López & Nicolini, 1996); Inventario de Características Personales (IPC-7) (Benet & Waller, 1995); Escala de afecto positivo y negativo (PANAS) (Sandín, et.al, 1999); Cuestionario de Sensibilidad al castigo y Sensibilidad a la recompensa (SPSRQ) (Torrubia, Ávila, Moltó & Caseras, 2001); Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) (Hervás & Jódar, 2008). En cuanto a los reactivos de construcción, se tomará como fuente la revisión exhaustiva de los desarrollos sobre el tema (conceptualizaciones dimensionales, limitaciones e insuficiencias de

las medidas disponibles), y serán sometidos a un proceso de análisis y valoración por jueces expertos que ponderarán la calidad de los mismos para su inclusión.

En el estudio Piloto se aplicará un Registro de Datos Básicos, el Cuestionario de 90 Síntomas (SCL-90-R) (Casullo, 2004) como medida de control, y la versión preliminar del inventario. Finalmente, y luego de los correspondientes análisis psicométricos se procederá a la aplicación de la versión definitiva del *Inventario de Evaluación Multidimensional de la Personalidad* diseñado, junto con los siguientes instrumentos: SCL-90-R (Casullo, 2004) y el Inventario de Personalidad HEXACO Revisado (Lee & Ashton, 2004).

Aporte esperado de los resultados

Se espera que los resultados de este estudio instrumental tengan impacto científico al aportar un inventario de evaluación susceptible de ser utilizado en adultos de nuestro contexto en ámbitos clínicos y de investigación, y al ofrecer apoyo empírico a un modelo conceptual que permita comprender la naturaleza compleja de la personalidad.

Referencias

- ADEIP. Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico (2000). Pautas Internacionales para el uso de los Tests (*ITC*). Versión argentina. Recuperado de: <http://www.adeip.org.ar/codetica.htm>.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Masson.
- Blatt, S. & Luyten, P. (2009). A structural developmental psychodynamic approach to psychopathology: two polarities of experience across the life span. *Developmental and Psychopathology*, 21, 793-814.
- Benet, V. & Waller, N. (1995). The big Seven Factor Model of Personality descriptions: Evidence for its Cross-cultural Generality in a Spanish Sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 701-718.
- Brown, T. & Barlow, D. (2005). Dimensional Versus Categorical Classification of Mental Disorders in the Fifth Edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders and Beyond: Comment on the Special Section. *Journal of Abnormal Psychology*, 114 (4), 551-556.
- Clark, L. A. (2005). Temperament as a unifying basis for personality and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 114, 505-512.
- Casullo, M. (2004). El Inventario de Síntomas SCL-90-R de L. Derogatis. U.B.A. CONICET. Recuperado de: <http://www.fundacionforo.com/pdfs/inventariodesintomas.pdf>.
- Costa, P. & McCrae, R. (2002). *NEO-PI-R. NEO-FFI, Manual Profesional*. TEA Ediciones. Madrid.
- Cox, B., McWilliams, L., Enns, M. & Clara, I. (2004). Broad and specific personality dimensions associated with major depression in a nationally representative sample. *Comprehensive Psychiatry*, 45, 246-253.
- Esbec, E. & Echeburúa, E. (2011). La reformulación de los trastornos de la personalidad en el DSM-V. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 39 (1), 1-11.

- Fernández Liporace, M., Cayssials, A. & Pérez, M. (2009). *Curso Básico de Psicometría. Teoría clásica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Hervás, G. & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación emocional. *Clínica y Salud*, 19 (2), 139-156.
- Lee, K. & Ashton, M. (2004). The HEXACO Personality Inventory: A new measure of the major dimensions of personality. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 329-358.
- Luyten, P. & Blatt, S.J. (2011). Integrating theory-driven and empirically-derived models of personality development and psychopathology: A proposal for DSM V. *Clinical Psychology Review*, 31, 52-68.
- Marín, G. (1986). Metodología de Investigación Psicológica. Consideraciones metodológicas básicas para conducir investigaciones psicológicas en América Latina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica América Latina*, 32, 183-192.
- Markey, P. & Markey, C. (2009). A Brief Assessment of the Interpersonal Circumplex. *Assessment*, 16 (4), 352-361
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2003). *Personality in adulthood: A Five-Factor Theory perspective* (2nd. ed.). New York: Guilford.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 67-74.
- Richaud de Minzi, M., Lemos, V. & Oros, L. (2004). Adaptación del NEO-PI-R a la Argentina Primera Parte: Diferencias entre el español y “el argentino” en el NEO-PI-R: su influencia sobre la validez constructiva. *Psicodiagnóstico*, 13, 27-45.
- Sánchez de Carmona, M. Páez, F., López, J. & Nicolini, H. (1996). Traducción y confiabilidad del Inventario de Temperamento y Carácter (ITC). *Salud Mental*, 19, 5-9.
- Sandín, B., Chorot, P., Lastao, L., Joiner, T., Santed, M. & Valiente, R. (1999). The PANAS scales of positive and negative affect: factor analytic validation and cross-cultural convergence. *Psicothema*, 11.
- Skodol, A. & Bender, D. (2009). The future of personality disorders in DSM-V?. *American Journal of Psychiatry*, 166 (4), 388-391.
- Torrubia, R., Ávila, C., Moltó, J. & Caseras, Y. (2001). The sensitivity to Punishment and sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray's anxiety and impulsivity dimensions. *Personality and Individual Differences*, 31, 837-862.
- Vázquez, C., Hernangómez, L., Hervás, G. & Nieto, M. (2005). Evaluación de la Depresión. En: V. Caballo (Ed.), *Manual para la evaluación cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Watson D., Clark L. & 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., Simonsen, E., Krueger, R., Livesley, J. & Verheul, R. (2005). Personality disorder research agenda for the DSM-V. *Journal of Personality Disorders*, 19 (3), 315-338.

Wiggins, J. S. (2003). *Paradigms of personality assessment*. New York: Guilford Press.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y
PRÁCTICAS LABORALES EN INGRESANTES UNIVERSITARIOS
DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA Y ECONOMÍA.

LEARNING STRATEGIES, ACADEMIC MOTIVATION AND WORK PRACTICES
OF ECONOMICS AND PSYCHOLOGY'S FIRST YEAR COLLEGE STUDENTS

Julietta Echeverría*¹

¹ Beca de investigación categoría Estudiante Avanzado. CIMEPB-SOVIUC.
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata

Director: Dr. Sebastián Urquijo. CONICET - CIMEPB.
Co-directora: Dra. Yamila Silva Peralta. SOVIUC - CONICET
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resumen

El presente proyecto tiene por objetivo analizar las estrategias de aprendizaje, la motivación académica y las prácticas laborales de los estudiantes universitarios ingresantes de las carreras de Lic. en Psicología y Lic. en Economía de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se buscará describir y comparar sus estrategias de aprendizaje, motivación académica y las características de las prácticas laborales que realizan simultáneamente a sus estudios de grado. Este estudio descriptivo se basa en un diseño no-experimental transversal. Se trabajará con la totalidad de ingresantes a las carreras de Lic. en Economía y con una muestra de ingresantes a la carrera de Lic. en Psicología (n=100), que presten su consentimiento informado para participar en el estudio. Se administrará un cuestionario para relevar características socio-demográficas, el cuestionario MSLQe para evaluar las estrategias de aprendizaje y la motivación académica y un cuestionario acerca de las prácticas laborales. Se espera que los resultados permitan aportar evidencias empíricas acerca de los perfiles de los estudiantes ingresantes en relación a sus procesos de aprendizaje y su comparación en ambas carreras. Asimismo, permitirá aportar información de utilidad para la optimización de las estrategias didácticas docentes y de las políticas académicas.

Palabras claves: estrategias de aprendizaje - motivación académica - prácticas laborales-estudiantes universitarios

Abstract

In the light of recent research about the aspects involved in university students' learning process and about their simultaneous work and study practices, the objective of this project is to analyze learning strategies, academic motivation and work practices of economics and psychology's first year college students. A descriptive study is proposed with an ex post facto retrospective type design with single group. Hence, students' learning strategies, academic motivation and work practices are described and compared. For that purpose, a specially designed survey for this study -asking socio-demographic and work practices information- and the MSLQ-e -to evaluate learning strategies and academic motivation- were applied to a sample of 119 first year undergraduate students at Mar del Plata National University -Argentina-. This study will contribute to the characterization and understanding of freshmen students and it can become a component in the design of academic policies and teaching strategies that improve their academic trajectories from the beginning.

Key words: learning strategies, academic motivation, work, first year students

* Contacto: echeverriajulieta@gmail.com

Estrategias de aprendizaje, motivación académica y prácticas laborales.

En el contexto mundial actual, el conocimiento se ha convertido en uno de los factores centrales de las nuevas economías globales (Arocena & Sutz, 2000), constituyéndose en uno de los principales motores de desarrollo de los países (Piñón, 2002). La educación, entonces, se convierte en una necesidad estratégica (Brunner, 2000) y las universidades son llamadas a ocupar un lugar relevante en la formación de recursos humanos idóneos y en la producción de conocimientos (Riquelme, 2008). En este contexto, se presentan una serie de desafíos para las instituciones educativas de Latinoamérica (Brunner, 2000), entre los cuales se encuentra el desafío de “enseñar a aprender”, es decir, propiciar la capacidad de aprendizaje autónomo por parte del estudiante (Mas Tous, & Medinas Amorós, 2007) y formar en competencias cognitivas, además que en conocimientos disciplinares, que posibiliten seleccionar, procesar, analizar y aplicar información de manera pertinente (Perez Lindo, 2003). En este sentido Brunner (2000) señala que, más allá de transformaciones que se han realizado en las últimas décadas en el campo de la educación en sus distintos niveles, los procesos de enseñanza y aprendizaje han permanecido inmutables en su esencia. Esto se evidencia en los déficits en las prácticas de lectura y escritura académica de los estudiantes ingresantes (Massone & Gonzales, 2008), al mismo tiempo que en los “*déficits cognitivos y prácticos de los graduados*” (Perez Lindo, 2003, pp23).

El aprendizaje académico autónomo -o autorregulado- es un proceso complejo que requiere por parte del estudiante no solo motivación sino también de la utilización de estrategias de aprendizaje que posibiliten la adquisición de nuevos conocimientos y competencias. Asimismo, en el estudio de esta temática es importante contemplar la presencia de una práctica extendida entre los estudiantes universitarios como es la de trabajar al mismo tiempo que estudian. Se ha reportado, por un lado, que la actividad laboral resta tiempo de estudio y energía y, por otro, que se configura como un espacio positivo de entrenamiento de algunas competencias generales (Pacenza & Echeverría, 2010; Paoloni, 2011; Riggert et al., 2006; Riquelme, 2008)

En este contexto, este estudio empírico centra su atención específicamente en cuáles son las características del proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios ingresantes. Asimismo, se plantea un análisis comparativo de dichas características en dos carreras pertenecientes al campo de las ciencias sociales: Psicología y Economía; y se analiza si existen diferencias en las características del proceso de aprendizaje de los estudiantes que trabajan con respecto a aquellos que no realizan prácticas laborales simultáneas a sus estudios.

La elección de los estudiantes ingresantes como población para el presente estudio se basa en los siguientes criterios. Por un lado, es la población objeto de estudio del proyecto mayor en el cual se inserta el presente proyecto de investigación. Por otro lado, estudios previos realizados con el instrumento MSLQe han evaluado a los estudiantes ingresantes y podrían establecerse comparaciones de los resultados obtenidos con dichas investigaciones. Asimismo, trabajar con esta población permite aportar datos sobre sus perfiles, a modo de diagnóstico, que permita conocer sus características a fines de favorecer el fortalecimiento de sus trayectorias académicas.

Las carreras se seleccionaron intencionalmente siguiendo el criterio de una investigación anterior (Plotkin, 2006), con el fin de replicar la evaluación de algunas variables a los fines comparativos. En la mayor parte de los estudios comparativos de distintas carreras se comparan disciplinas del campo de las ciencias sociales con las del campo de las ciencias naturales o exactas; sin embargo, el presente trabajo y su antecesor destacan el valor de un estudio comparativo de disciplinas propias del campo de las ciencias sociales. Por un lado, las carreras de Economía y Psicología cumplen con este criterio y, por otro lado, ambas

disciplinas han gozado, dentro de las ciencias sociales, de un alto grado de desarrollo y popularidad en Argentina en las últimas décadas. Asimismo, ambas comparten la característica de tener una vertiente profesional y una científica.

Con respecto al proceso de aprendizaje, se evalúan y analizan puntualmente la motivación académica (MA) y las estrategias de aprendizaje (EA). En esta línea, el informe elaborado por la AUAPSI en 1997-1998 y el documento para la acreditación de la carrera de grado realizado por la AUAPSI-UVAPSI en 2008, enfatizan la importancia de indagar el perfil de los estudiantes, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de su contexto sociocultural particular y favorecer la formación de conocimientos y competencias tanto científicas como profesionales. Esto es válido para las dos disciplinas a analizar en tanto que ambas poseen la particularidad de ser ciencias sociales que tienen una vertiente científica y una profesional. Asimismo, distintos autores plantean la importancia de conocer las motivaciones, estrategias y trayectorias de los alumnos (Masjuan, 2004), así como sus opiniones y actitudes, en tanto brinda a las instituciones mayores recursos para el planeamiento de cambios en los planes de estudio y para diseñar estrategias pedagógicas y políticas académicas más efectivas con el fin de mejorar la calidad de la formación (Austin, 1970).

La motivación, es un proceso psicológico que conduce a una persona hacia un objetivo o a realizar una actividad con interés (Huertas, 2006), persistiendo en dicha acción y realizando un esfuerzo para llevarla adelante (Donolo, Chiecher, Paoloni y Rinaudo, 2008). En el presente trabajo se evaluará: la *orientación motivacional intrínseca* -en la cual el incentivo es inherente a la actividad- y *extrínseca* -se busca una recompensa independiente de la actividad-, la *valoración de la tarea* -cuan interesante y útil encuentra la actividad-, la *autoeficacia percibida* -percepción acerca de la propia capacidad para realizar una tarea-, *creencias de control del aprendizaje* y *ansiedad*. Diversos estudios destacan la importancia de la motivación en el aprendizaje y, puntualmente, en el aprendizaje académico autorregulado (Mas Tous, & Medinas Amorós, 2007). Asimismo, se ha demostrado que la motivación y las estrategias de aprendizaje guardan estrecha relación entre sí (Alonso Tapia, 2005; Donolo et al., 2008; Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991).

Las estrategias de aprendizaje son “*comportamientos, pensamientos, creencias o emociones que facilitan al estudiante la adquisición de conocimientos, la comprensión y la transferencia de habilidades nuevas*” (Donolo et al., 2008, pp36). Se evaluarán *estrategias cognitivas* -de repaso, de elaboración, de organización, pensamiento crítico-, *estrategias metacognitivas* -planear, controlar, regular- y *estrategias de manejo de recursos* -manejo del tiempo, del ambiente, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda-. Investigaciones locales en la población universitaria se han centrado en el estudio de la regulación motivacional (Lopez, 2005) o de las estrategias cognitivas (Massone & González, 2008) o de las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio puntualmente (Castañeiras, Guzmán, Posada, Ricchini, & Strucchi, 1999); así también como en el estilo de aprendizaje de los “nativos digitales” (Banno, De Stefano, Malbernat, 2011) y el papel de la motivación en entornos presenciales y no presenciales.

No se han hallado antecedentes de estudios que aborden el tema de la MA y las EA de los estudiantes en la población local. En este contexto, el instrumento MSLQ (Pintrich et al., 1991) por un lado, posibilita evaluar ambos factores de relevancia en el proceso de aprendizaje y, por otro lado, cuenta con una traducción, adaptación y baremación realizada en Argentina -MSLQe- (Donolo et al., 2008). Asimismo, es de destacar como valioso del instrumento que tiene un enfoque situacional -es decir, que considera el contexto de aprendizaje y entiende que las variables que evalúa son dinámicas y sensibles al contexto

(Maclellan, 2005)- y responde a un modelo multidimensional, considerando de manera interrelacionada el dominio cognitivo y el dominio motivacional. Tampoco se ha hallado un análisis comparativo de la MA y las EA en estudiantes que realizan una actividad laboral simultánea a sus estudios y los que no. Diversas investigaciones (Paoloni, 2011; Pacenza & Echeverría, 2010; Riquelme, 2008) han aportado evidencias acerca de que un amplio número de estudiantes universitarios realizan prácticas laborales simultáneas a sus estudios, por lo cual se han estudiado y caracterizado sus trayectorias laborales. Sin embargo, es reducida la cantidad de estudios que han analizado las particularidades que presentan los estudiantes que trabajan en comparación con los que no, desde el punto de vista de su proceso de aprendizaje (Riggert et al., 2006).

En este marco, se evidencia la relevancia de investigar algunas características del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de optimizarlo y posibilitar un tipo de aprendizaje autónomo que les permita funcionar de manera efectiva e idónea en el contexto actual de la sociedad de conocimiento.

Objetivo general:

Analizar las estrategias de aprendizaje, la motivación académica y las prácticas laborales de los estudiantes ingresantes universitarios.

Objetivos particulares:

- 1) Analizar y comparar las características de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes ingresantes de las carreras de Psicología y Economía.
- 2) Explorar y analizar las orientaciones motivacionales de los alumnos en relación al aprendizaje académico y al estudio.
- 3) Describir y analizar las características de las prácticas laborales que realizan los estudiantes simultáneamente a sus estudios de grado.
- 4) Comparar las estrategias de aprendizaje y la motivación académica de los estudiantes, en función de las prácticas laborales.

Hipótesis:

- 1) Los ingresantes de la carrera de Economía utilizarán con mayor frecuencia estrategias de elaboración y de organización.
- 2) Los ingresantes de la carrera de Psicología utilizarán con mayor frecuencia estrategias de repaso.
- 3) Los estudiantes que realizan prácticas laborales presentarán mayor frecuencia de uso de estrategias de manejo de recursos.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Es un estudio de tipo descriptivo con un diseño no-experimental transversal. Según la clasificación de Montero y León (2007), el diseño del estudio es empírico de tipo ex post facto retrospectivo de grupo simple con metodología cuantitativa y cualitativa.

Participantes

El *universo* comprende a los estudiantes ingresantes de las carreras de Psicología y de Economía de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trabajará: a) en la carrera de Psicología, con una *muestra* no probabilística del 20% de la población estudiantil ingresante ($n=100$) y b) en la carrera de Economía, con la totalidad los estudiantes ingresantes ($N=20$), dada la reducida cantidad de alumnos que tiene la misma.

Procedimiento

Se realizará una administración colectiva de los instrumentos detallados en un tiempo aproximado de 30 minutos. Cada estudiante, luego de dar su consentimiento informado por escrito, responderá de forma individual. En todos los casos la participación será voluntaria, garantizando el carácter confidencial de la información.

Instrumentos

1) Cuestionario auto-administrado (CA) para relevar datos socio-demográficos; 2) *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (Pietrich et al. 1991) en su versión adaptada al español y baremada para la población local -*MSLQe*- (Donolo et al., 2008); 3) *cuestionario sobre prácticas laborales*, elaborado en base a la Encuesta a estudiantes de Psicología y Economía (Plotkin, 2006). Con respecto al *MSLQe*, es un cuestionario de autoinforme que evalúa MA y el uso de EA de estudiantes universitarios. Está compuesto por 81 ítems distribuidos en 15 escalas, que a su vez están organizadas en dos secciones (MA y EA). Los estudiantes deben responder en una escala Likert de 7 puntos (Donolo et al., 2008). La sección de motivación está compuesta por 6 escalas: *orientación hacia metas intrínsecas* (4 ítems), *orientación hacia metas extrínsecas* (4 ítems), *valoración de las tareas* (6 ítems), *percepciones de autoeficacia* (8 ítems), *creencias de control del aprendizaje* (4 ítems), *ansiedad* (5 ítems). La sección de EA está conformada por 9 escalas: *estrategias de repaso* (4 ítems), *de elaboración* (6 ítems), *de organización* (4 ítems), *pensamiento crítico* (5 ítems), *autorregulación* (12 ítems), *regulación del esfuerzo* (4 ítems), *manejo de tiempo y ambiente de estudio* (8 ítems), *aprendizaje con pares* (3 ítems), *búsqueda de ayuda* (4 ítems).

Aporte esperado de los resultados

La presente investigación aportará información sobre: a) las estrategias de aprendizaje de los estudiantes ingresantes a la universidad, b) su motivación académica en relación al estudio y c) las características de las prácticas laborales que realizan simultáneamente a sus estudios de grado, así como si existen diferencias entre los estudiantes que trabajan y los que no respecto de algunos aspectos de sus procesos de aprendizaje. Por ende, este estudio aportará conclusiones que posibiliten conocer más detalladamente algunas de las características del proceso de aprendizaje de estos estudiantes. Se espera que los resultados contribuyan al conocimiento de los perfiles y las trayectorias académicas de los alumnos ingresantes, especialmente en relación al aprendizaje y así poder aportar información a los debates acerca de la formación profesional en Psicología y Economía, que pueda convertirse en un recurso más para enriquecer las prácticas de enseñanza y las políticas académicas.

Referencias

- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *Foro Educativo*, 7, 13-54.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2000). *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias, Escenarios, Alternativas*. Montevideo: Mimeo.
- AUAPSI (1998). *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- AUAPSI-UVAPSI (2008). *Documento elaborado para la acreditación de la carrera de grado de psicología*. Buenos Aires: Autor.
- Austin, M. (1970). *Methods for surveying; opinion among university students and faculty*. Document of the Bureau of Testing, Washington University, Seattle, United States.
- Banno, B. G., De Stefano, A. A., & Malbernat, L.R. (2011). *Los estilos de aprendizaje de los ingresantes a la Universidad*. Ponencia presentada en la Conferencia ICDE – UNQ 2011. III Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales.
- Brunner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Documento presentado al Seminario “Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe”, organizado por la UNESCO, Santiago de Chile, 2000.
- Castañeiras, C., Guzmán, G., Posada, M.C., Ricchini, M., & Strucchi, E. (1999). Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. Baremación marplatense. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 8 (2), 37-50.
- Donolo, D., Chiecher, A., Paoloni, P., & Rinaudo, M.C. (2008). *MSLQe - MSLQvv. Propuesta para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. Córdoba: Editorial de la Fundación UNdRC.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Lopez, A. (2005). Regulación Motivacional en alumnos de Psicología. Un enfoque desde la Teoría de la Autodeterminación. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología*. Mar del Plata: UNMdP.
- MacLellan, E. (2005). Academic achievement: The role of praise in motivating students. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 194-206.
- Mas Tous, C., & Medinas Amorós, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23 (1), 17-24.
- Masjuan, J. M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes. *Educación*, 33, 59-76.
- Massone, A., & González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-5.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Pacenza, M. I. & Echeverría, J. (2010). Relaciones entre estudio y trabajo. Desafíos para la formación de grado en Psicología. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(2), 71-75.
- Paoloni, P. (2011). Trayectorias laborales y académicas. Puntos de encuentro y de desencuentro en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1-11.
- Pérez Lindo, A. (2003). *Política y gestión universitaria en tiempos de crisis*. Documentos de trabajo, N° 108. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Piñón, F. (2002). Políticas educativas en Latinoamérica: balances y perspectivas. *Revista iberoamericana de educación*, N° 30. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie30a00.htm>
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). *Manual for the use of MSLQ*. National center for research to improve post secondary teaching and learning. University of Michigan.

- Plotkin, M. B. (2006). *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Riggert, S. C., Boyle, M., Petrosko, J. M., Ash, D., & Rude-Parkins, C. (2006). Student Employment and Higher Education. *Review of Educational Research*, 76(1), 63–92.
- Riquelme, G. (2008). *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas. Tomo 2: Estudio y trabajo de estudiantes universitarios*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PROGRAMA DE INTERVENCION PSICOSOCIAL PARA ADULTOS CON ASMA:
EVALUACION DE PROCESOS DE CAMBIO

PSYCHOSOCIAL INTERVENTION PROGRAM FOR ADULTS WITH ASTHMA:
PROCESSES OF CHANGE EVALUATION

María Paola Fasciglione^{*1} & Claudia E. Castañeiras²

¹Licenciada en Psicología. Becaria Doctoral CONICET- GIEPsi,
Facultad de Psicología, UNMdP

² Doctora en Psicología. Co-directora del GIEPsi, Facultad de Psicología, UNMdP

Resumen

El trabajo que se presenta es un proyecto que constituye la segunda etapa de una investigación que se realizó en la ciudad de Mar del Plata. La primera etapa consistió en el diseño y estudio de eficacia del CV-Asma (programa de intervención psicosocial para mejorar la calidad de vida de adultos con asma bronquial). El objetivo de este proyecto es estudiar el proceso psicoterapéutico de los pacientes que participaron del CV-Asma, e identificar los contenidos y actividades asociadas a cambios clínicamente significativos. Se aplicará metodología cualitativa para evaluar el proceso de 24 pacientes de 23 a 66 años ($X = 49,04$; $DE = 11,87$). Para ello se realizarán análisis de contenido de: a) 168 sesiones individuales y 42 sesiones grupales en función de los dispositivos terapéuticos utilizados (individual o grupal), b) 24 entrevistas semiestructuradas post-intervención y, c) la última tarea-intersesión del CV-Asma (por considerarla una actividad de cierre y de evaluación por parte de los pacientes sobre su participación en el programa). Se espera que esta investigación complemente el estudio cuantitativo de eficacia previamente realizado y constituya un aporte clínico relevante para el abordaje integral de esta población clínica.

Palabras claves: Evaluación de proceso - Psicoterapia – CV-Asma

Abstract

The work presented is a project about the second stage of a research that was conducted in Mar del Plata city. In the first stage, the CV-Asthma (psychosocial intervention program to improve the quality of life in adults with asthma) was designed and its efficacy was evaluated. The aim of this project is to study the psychotherapeutic process of the patients who participated in the CV-Asthma, and to identify contents and activities associated with clinically significant changes. Qualitative methodology will be used to assess the therapeutic process of 24 patients (23–66 years old, $X = 49.04$, $SD = 11.87$) through the content analysis of: a) 168 individual sessions and 42 group sessions on the basis of therapeutic devices used (individual or group), b) 24 semi-structured post-intervention interviews, and c) the last CV-Asthma inter-session homework task (it is a closure and assessing activity about the patients participation in the program). This research will complement the quantitative efficacy study previously conducted, and could be a significant clinical contribution to the comprehensive approach of this clinical population.

Key words: Process evaluation - Psychotherapy - CV-Asthma

* Contacto: paolafasciglione@gmail.com

Definición del problema y estado de la cuestión

A partir de la década del '50 la publicación emblemática de H.J. Eysenk cuestionando la efectividad de la psicoterapia dio lugar a un importante volumen de investigaciones empíricas sobre este tema en diferentes partes de mundo. En esta línea, los resultados de numerosos estudios y meta-análisis pusieron en evidencia su efectividad. Sin embargo nuevas fuentes de debate surgieron en relación a la equivalencia comparativa de los resultados de la psicoterapia basada en diferentes enfoques (paradoja de la equivalencia) (Krause et al., 2006; Poch & Avila Espada, 1998). Según Krause y colaboradores (2006) esta situación motivó tres líneas de investigación con procedimientos metodológicos alternativos:

- a) Estudios sobre el proceso psicoterapéutico que centran su atención en la interacción terapéutica y en el estudio de los episodios relevantes de cambio.
- b) Estudios sobre los factores de cambio inespecíficos (factores comunes) que investigan los factores transversales a diferentes tipos de terapia que se identifican como responsables del cambio. Algunos ejemplos de estos factores son la alianza terapéutica, el potencial de autoayuda del cliente y la estructura de la situación terapéutica.
- c) Estudios que relacionan tipos de intervención con problemas específicos y que han dado lugar a tratamientos con apoyo empírico para situaciones clínicas específicas como depresión, fobias, trastornos de pánico, entre otros.

Dentro de esta última categoría, las numerosas evidencias halladas sobre la participación de factores psicosociales como moduladores de los procesos de salud-enfermedad ha derivado en estudios dirigidos a evaluar la eficacia de las intervenciones psicosociales para adultos con enfermedades médicas. 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, Rapoport-Hubschman & Spiegel, 2006). Este hecho ha conducido al diseño y evaluación de diferentes intervenciones que responden a las necesidades de cada población clínica. Los trabajos pioneros de Spiegel, Boom, Kraemer & Gottheil (1989) y de Fawzi (1993) con pacientes oncológicos, de Cruess y colaboradores (2000) para hombres con HIV, de Keefe & Somers (2010) y de Astin, Beckner, Soeken, Hochberg & Berman (2002) en artritis reumatoidea, la revisión de Delamater (2001) y el estudio de Lustman y colaboradores (1998) en diabetes, y los estudios de Black, Allison, Williams, Rummans & Gau (1998) en cardiopatías son un ejemplo de ello.

Particularmente en el caso del asma bronquial, en diferentes partes del mundo se vienen realizando estudios sobre la aplicación y evaluación de intervenciones innovadoras que complementan los tratamientos médicos convencionales, como son los programas de entrenamiento para el automanejo del asma bronquial (Arias Diaz, Pernas Gómez & Martín, 1998; Gibson & Powell, 2004), los programas de educación sanitaria (Gallefoss, Bakke & Kjaersgaard, 1999), las técnicas de visualización (Rietveld, Everaerda & van Beestb, 2000), el entrenamiento en *biofeedback* (Lehrer, Smetankin & Putapova, 2000), y los programas de intervención cognitivo-comportamentales (Vázquez & Buceta, 1996; Grover, D'Souza, Thennarasu & Kumaraiah, 2007; Put, van den Bergh, Lemaigre, Demedts & Verleden, 2003; Ross, Davis & MacDonald, 2005).

El asma bronquial es una enfermedad inflamatoria crónica de las vías aéreas respiratorias que se caracteriza 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. Se trata de una condición clínica que es parcial o totalmente reversible de forma espontánea o con tratamiento, que 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], 2011; National Heart, Lung and Blood Institute [NHLBI], 2007). En Argentina las estadísticas señalan un porcentaje de defunciones de sólo un 0.14% (Ministerio de Salud de la Nación. Dirección de Estadísticas e Información de Salud [DEIS], 2010). No obstante, en las últimas décadas la frecuencia de esta afección ha aumentando en todo el mundo, y si bien en nuestro país no se cuenta con datos oficiales al respecto, recientes trabajos epidemiológicos señalan una prevalencia del 10% en población adulta (Gómez, 2006).

El asma aún constituye un importante problema de salud pública por sus elevados índices de prevalencia e incidencia, con un impacto clínico significativo sobre la vida de los pacientes y sus familias (GINA, 2011; Gómez, 2006). A pesar de los importantes avances en la farmacoterapia para esta afección, aún no se dispone de un tratamiento curativo, y el objetivo principal de todo abordaje es el control de la enfermedad y la optimización de la calidad de vida de los pacientes (GINA, 2011; NHLBI, 2007). En esta dirección las autoras del trabajo que se presenta diseñaron y evaluaron la eficacia de un programa de intervención psicoterapéutica para mejorar la calidad de vida de adultos con asma bronquial denominado CV-Asma, el cual fue aplicado en dispositivo individual y grupal en la ciudad de Mar del Plata.

El Programa CV-Asma

El programa está basado en un modelo biopsicosocial del proceso salud-enfermedad y en principios de la psicoterapia cognitivo-comportamental. Es breve, específico para la población clínica a la que se dirige y complementario al tratamiento médico-farmacológico. El CV-Asma fue protocolizado en 14 sesiones de frecuencia semanal (excepto los dos últimos encuentros que tuvieron frecuencia quincenal) organizadas en seis módulos correspondientes a los ejes temáticos que guiaron la intervención: a) presentación del Programa y psicoeducación (sesiones 1 y 2); b) significados y experiencia personal con la enfermedad e identificación de las relaciones pensamientos-emociones-conductas asociadas (sesiones 3, 4, 5 y 6); c) afrontamiento del estrés (sesiones 7, 8 y 9); d) regulación emocional (sesiones 10, 11 y 12); e) estrategias para la optimización de la calidad de vida (sesión 13); f) prevención de recaídas (sesión 14).

Todas las sesiones incluyeron una agenda de trabajo y estuvieron organizadas en función de tres actividades básicas: a) revisión de las tareas inter-sesión, b) desarrollo de las actividades de cada sesión para alcanzar los objetivos propuestos y, c) indicación de tareas inter-sesión (autorregistros, biblioterapia, experimentos conductuales, entre otras). Para cada sesión fue diseñada una "Guía para el terapeuta" y una "Guía para el paciente". Las guías del terapeuta describen los objetivos específicos de cada encuentro, la secuencia de las actividades a desarrollar para alcanzar dichos objetivos, y las técnicas a utilizar en cada caso. Las guías para el paciente incluyen un "Cuadernillo del paciente" que resume los contenidos de cada sesión, las consignas y las planillas para las tareas inter-sesión.

El Proyecto Actual

Sobre la base de los resultados obtenidos de la implementación del CV-Asma (evaluación de eficacia), en esta segunda etapa se propone llevar a cabo una investigación del proceso psicoterapéutico de los pacientes que participaron en el programa. Los objetivos específicos del proyecto actual son: a) identificar los contenidos, actividades y componentes del programa CV-Asma que se asocian a cambios terapéuticos clínicamente significativos, b) analizar las diferencias de los indicadores de cambio clínico identificados en función del dispositivo terapéutico (individual-grupal), y c) analizar la correspondencia entre las medidas cuantitativas de cambio clínico (pre-post) y los cambios cualitativos percibidos y explicitados por los pacientes durante o luego del proceso terapéutico.

Las investigaciones clínicas de procesos y de resultados terapéuticos se reconocen necesarias y relevantes para promover el conocimiento y el desarrollo en el campo de las psicoterapias. En un primer período el énfasis estuvo puesto en estrategias metodológicas basadas en la tradición empirista y en la cuantificación de los resultados, desatendiendo las posibles contribuciones de las posturas subjetivistas interesadas por los mecanismos y características del cambio terapéutico (Greenberg, 1986). En tal sentido investigar aspectos del proceso terapéutico del programa CV-Asma busca complementar el estudio de eficacia previamente realizado.

Metodología

En el presente estudio se prevé trabajar con una muestra de 24 pacientes adultos con asma bronquial (19 mujeres y 5 varones) de 23 a 66 años ($X = 49,04$; $DE = 11,87$). Se analizarán un total de 168 sesiones individuales (correspondientes a 12 pacientes que participaron en 14 sesiones individuales de 1 hora de duración²), 42 sesiones grupales (correspondientes a 12 pacientes que participaron en 14 sesiones grupales³ de 2 horas de duración), y 24 entrevistas post-intervención realizadas a cada uno de los pacientes sobre distintos aspectos del tratamiento (duración aproximada de la entrevista 40 minutos). Se aplicará metodología cualitativa para el análisis de: a) los registros audiovisuales de las sesiones grupales, de las grabaciones de audio de las sesiones individuales y de las entrevistas y, b) la última tarea-intersección⁴ (por considerarla una actividad de cierre y de evaluación por parte de los pacientes sobre su participación en el programa). Finalmente se evaluará el grado de correspondencia entre la información obtenida a través de dichos registros, las observaciones clínicas y las puntuaciones pre-post obtenidas en el estudio de eficacia previo.

Impacto y Proyección

Se espera que esta investigación constituya un aporte significativo para el campo de conocimiento de las intervenciones protocolizadas para pacientes con enfermedades crónicas, y en particular del asma bronquial, al permitir abordajes cada vez más eficaces y eficientes que garanticen mejores resultados al menor costo (económico, humano y temporal) posible. En Argentina no se reportan estudios controlados sobre el tema, y son escasos los datos sobre los efectos de los tratamientos psicoterapéuticos y de sus “componentes activos” para distintas patologías (Roussos, 2001), por lo cual este trabajo sería también un aporte en este sentido.

² Análisis de las 14 sesiones de cada paciente (14 x 12= 168 sesiones)

³ Análisis de 3 grupos de 14 sesiones cada uno (14 x 3= 42 sesiones)

⁴ Los pacientes debían traer por escrito un relato cuyo título era “Historia de mi proceso en el Programa CV-Asma ¿cómo llegué, cómo me voy, qué significó para mí esta experiencia?”

A largo plazo se espera que la implementación del CV-Asma optimice los recursos de los sistemas sanitarios asignados a la atención de esta población clínica, y promueva el trabajo asistencial interdisciplinario.

Referencias

- Arias Diaz, A., Pernas Gómez, M., & Martín, G. (1998). Aplicación de un programa de entrenamiento para el automanejo del asma bronquial. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 14(4), 335-339.
- 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.
- 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., & Wysocki, T. (2001). Psychosocial Therapies in Diabetes. *Diabetes Care*, 24(7), 1286-1292.
- Eysenck, H. J. (1952). The effects of psychotherapy: an evaluation. *Journal of Consulting Psychology*, 16(5), 319-324.
- Fawzy, F. I., Fawzy, N. W., Hyun, C. S., Elashoff, T.R., Guthrie, D. Fahey, J. L., & Mortn, D.L. (1993). Malignant melanoma: Effects of an early structured psychiatric intervention, coping and affective state on recurrence and survival 6 years later. *Archives of General Psychiatry*, 50, 681-689.
- Gallefoss, F., Bakke P. S., & Kjaersgaard, P. (1999). Quality of life assessment after patient education in a randomized controlled study on asthma and chronic obstructive pulmonary disease. *Am. J. Respir Crit. Care Med*, 159 (3), 812-817.
- Gibson, P.G., & Powell, H. (2004). Written actions plans for asthma: an evidence-based review of the key components. *Thorax*, 59, 94-99.
- Global Strategy for Asthma Management and Prevention, Global Initiative for Asthma (GINA)2011. Recuperado de http://www.ginasthma.org/uploads/users/files/GINA_Report2011_May4.pdf
- Gomez, M. (2006). Epidemiología del asma en Argentina. *Archivos de Alergia e Inmunología Clínica*, 37(2), 63-70.
- Greenberg, L. S. (1986). Research Strategies. En L.S. Greenberg & W.M.Pinsof, *The psychotherapeutic process. A research handbook* (pp. 707-734). New York: Guilford.
- Grover, N., D'Souza, G., Thennarasu, K., & Kumaraiiah, V. (2007). Randomized controlled study of CBT in bronchial asthma. *Lung India*, 24(2), 45-50.

- 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.
- Keefe, F. J., & Somers, T.J. (2010). Psychological approaches to understanding and treating arthritis pain [Abstract]. *Nature Reviews Rheumatology* 6, 210-216.
- Krause, M., de la Parra, G., Arístegui, R., Dagnino, P., Tomicic, A., Valdés, N., Vilches, O., Echávarri, O., Ben Dov, P., Reyes, L., Altimir, C., & Ramírez, I. (2006). Indicadores genéricos de cambio en el proceso psicoterapéutico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 299-325. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80538206.pdf>
- Lehrer, P., Smetankin, A., & Putapova, T. (2000). Respiratory Sinus Arrhythmia Biofeedback Therapy for Asthma: A report of 20 unmedicated pediatric cases using the Smetankin Method. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 25(3), 193-200.
- 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. *Annals of Internal Medicine*, 129(8), 613-621.
- Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación Argentina. Dirección de Estadísticas e Información de Salud (2010). *Estadísticas vitales. Información Básica-2009*. (Serie 5. Nro.53). 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 de <http://www.nhlbi.nih.gov/guidelines/asthma/>
- Poch, J., & Avila Espada, A. (1998). *Investigación en Psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Put, C., van den Bergh, O., Lemaigre, V., Demedts, M., & Verleden, G. (2003). Evaluation of an individualised asthma programme directed at behavioural change. *European Respiratory Journal*, 21(1), 109-115.
- Rietveld, S., Everaerda, W., & van Beestb, I. (2000). Excessive breathlessness through emotional imagery in asthma. *Behaviour Research and Therapy* 38(10), 1005-1014.
- Roussos, A. J. (2001). Investigación empírica en Psicoterapia en la Argentina. Panorama actual, métodos y problemas. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 12, 179-187.
- 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. *Clin Nurs Res*, 14(2), 131-157.
- Spiegel, D., Boom, J. R., Kraemer, H. C., & Gottheil, E. (1989). Effect of psychosocial treatment on survival of patients with metastatic breast cancer. *The Lancet*, 2, 888-892.
- Vázquez, M. I., & Buceta J. M. (1996). *Tratamiento Psicológico del Asma Bronquial*. Madrid: Pirámide.

EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL DEL RIESGO SUICIDA EN ADOLESCENTES

MULTIDIMENSIONAL ASSESSMENT OF SUICIDE RISK IN ADOLESCENTS

Aixa L. Galarza^{*1}

¹ Becaria categoría Perfeccionamiento UNMDP

Directora: Lic. María Cristina Posada & Dra. Claudia Castañeras
Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica - Facultad de Psicología, UNMDP

Resumen

Según datos aportados por la OMS (2011) el suicidio se ha convertido en la tercera causa de mortalidad adolescente y los porcentajes aumentan progresivamente. El proyecto que se presenta propone construir una escala multidimensional para evaluar el riesgo suicida en población adolescente de 15 a 24 años basada en la revisión exhaustiva de los estudios teóricos y técnicos en el tema, y en el análisis de las insuficiencias y necesidades de las medidas vigentes. Se realizará un estudio instrumental en dos fases: 1) Fase de diseño de la técnica; y 2) fase de construcción propiamente dicha en la que se incluye la validación psicométrica del instrumento construido. Esta investigación supone un avance sustantivo para la evaluación de un fenómeno complejo y de alto impacto social, en tanto supone el diseño de una medida de detección precoz con capacidad de transferencia y aplicable en contextos de promoción y prevención de la población adolescente.

Palabras clave: Evaluación multidimensional - construcción de técnicas - riesgo suicida-adolescencia – psicometría

Abstract

According to data provided by WHO (2011) suicide has become the third leading cause of adolescent mortality and the percentage increase progressively. The current project aims to construct a multidimensional scale to assess suicide risk in adolescents from 15 to 24 years old based on an exhaustive review of the theoretical and technical studies on the subject, and the limitations and shortcomings of the existing measures. It will be conducted an instrumental study in two phases: 1) Design phase of the technique; and 2) actual construction phase which includes the psychometric validation. This research represents a substantive progress in the assessment of a complex and high social impact phenomenon, as is the design of a screening measure with transfer capacity and applicable in adolescent population's contexts of promotion.

Key words: multidimensional assessment – test construction – suicide risk – adolescence - psychometrics

Evaluación Multidimensional del Riesgo Suicida en Adolescentes

El interés por estudiar el riesgo suicida en la adolescencia surge de considerar este periodo vital como una etapa caracterizada por intensos cambios biológicos, psicológicos y sociales que, bajo determinadas circunstancias, pueden exponer al adolescente a estados de

* Contacto: aixa_galarza@live.com.ar

tensión, de crisis o de riesgo. Para responder de un modo adaptativo a las demandas vitales que se le presentan, el adolescente deberá poner en marcha sus capacidades y recursos personales. Sin embargo, en ocasiones las tensiones derivadas del desajuste entre estas demandas y sus capacidades es de tal magnitud que puede experimentar alteraciones emocionales, conflictos interpersonales y disfunciones psicosociales importantes.

En todo el mundo se está dando un incremento alarmante de la tasa de suicidio en adolescentes y jóvenes adultos, lo que ubica esta problemática entre las primeras causas de mortalidad de este grupo de la población (OMS, 2011). Particularmente en Argentina, en el 2009 se constataron las tasas más elevadas de los últimos años de muertes por suicidio en el grupo de jóvenes entre 15 y 24 años, estimadas en un 18,6% en varones y un 5,5% en mujeres (Ministerio de Salud de la Nación, 2010). En cuanto a la prevalencia, estudios realizados en nuestro país señalan que entre un 5,9% y un 15% de los adolescentes escolarizados presentan alto riesgo (Casullo & Fernández Liporace, 2007; Galarza, Posada & Castañeiras, 2009).

Se han desarrollado diferentes modelos explicativos para intentar comprender la naturaleza de este fenómeno. Entre ellos se puede mencionar el modelo cúbico de Schneidman (1993), el modelo de vulnerabilidad-estrés de Wasserman (2001), la teoría de la desesperanza de la suicidalidad de Abramson (2000; citado en Ellis & Rutherford, 2008) y el modelo de *Cry of pain* de Williams, Crane, Barnhofer y Duggan (2005, citado en Ellis & Rutherford, 2008; Rasmussen et al., 2010). Al revisar las propuestas de estos autores y las de otros aportes teóricos y empíricos (e.g. Courtet, Gottesman, Jollant & Gould, 2011; Ellis & Rutherford, 2008; McLean, Maxwell, Platt, Harris & Jepson, 2008; Roaten, 2008) se pone en evidencia el predominio de los desarrollos dedicados al estudio de los aspectos cognitivos del riesgo. Mucho más recientes son los trabajos que se ocupan de la dimensión emocional (Linehan, 1993) y de la personalidad (Brezo, Paris & Turecki, 2006). Lo que la literatura especializada pone en evidencia es la naturaleza compleja y procesal de este fenómeno, por lo que son múltiples las dimensiones a considerar para una adecuada comprensión y análisis de la suicidalidad. Algunas de las que cuentan con mayor apoyo empírico son ciertas características del patrón de funcionamiento personal (neuroticismo, impulsividad, agresividad), déficit en habilidades cognitivas (memoria autobiográfica sobregeneralizada, rigidez cognitiva, dificultades en resolución de problemas, desesperanza, baja autoestima), conflictos familiares e interpersonales (soledad, aislamiento, apego inseguro), dificultades en habilidades emocionales (expresión y manejo de las emociones), vulnerabilidad biológica (alteraciones bioquímicas del sistema serotoninérgico), y estresores psicosociales y ambientales.

En este sentido, resulta necesario reconsiderar la evaluación del riesgo suicida y el diseño de instrumentos que permitan de un modo eficiente la detección precoz para discriminar aquellos casos que presentan niveles de riesgo e intervenir lo más adecuada y rápidamente posible. Si bien se dispone de una cantidad de instrumentos para la evaluación del potencial de riesgo -la mayoría en lengua inglesa y desarrollada para población adulta- no se cuenta en la actualidad con un protocolo unificado o un instrumento integral. En el año 2000, Goldston realizó una revisión de las técnicas utilizadas durante el período 1989-2000 para la evaluación de comportamientos suicidas en niños y adolescentes, a partir de la cual estableció 4 categorías de instrumentos según la finalidad: a) dirigidos a la detección precoz, evalúan la presencia de comportamientos e ideaciones suicidas; b) dirigidos a la evaluación del potencial de riesgo y la propensión a comportamientos suicidas; c) dirigidos a medir la intencionalidad y determinación de los comportamientos relacionados con la letalidad del acto; y d) una categoría inespecífica que incluye técnicas para evaluar áreas relacionadas con la suicidalidad. Sin embargo, son varias las limitaciones asociadas a las diferencias en la

conceptualización y operacionalización de los constructos que se pretende evaluar; a la insuficiencia de estudios longitudinales y de calidad técnica, principalmente en cuanto a la validez discriminante y predictiva; y a las imprecisiones respecto a la utilidad clínica para diferentes grupos poblacionales (Goldston, 2000). Otra limitación es que la mayoría de las técnicas básicamente se ha centrado en evaluar los factores de riesgo y comportamientos suicidas a partir de constructos unidimensionales, dejando de lado otros aspectos significativos para su comprensión y explicación, como la evaluación de las relaciones entre factores protectores, recursos personales y disminución de la suicidalidad (Niméus, Alsén & Träskman-Bendz, 2001; Roaten, 2008).

Una revisión exhaustiva de la literatura de distintos países latinoamericanos y España permite observar que entre las medidas más utilizadas están las encuestas socio-demográficas que incluyen ítems que evalúan riesgo suicida, el Inventario de Orientaciones Suicidas ISO-30 de (King & Kowalchuk, 1994), el Cuestionario de Indicadores de Riesgo CIR (Reyes & Del Cueto de Inastrilla, 2003), las escalas de Beck (e.g. Beck, Weissman, Lester & Trexler, 1974), la Escala de Riesgo Suicida de Plutchik (Plutchik, van Praag, Conte & Picard, 1989), el Inventario Razones para Vivir (Linehan, 1993), y la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos CES-D (Eaton, Muntaner & Smith, 1998). Otro instrumento reciente de *screening* para la detección y categorización del grado de riesgo es el Inventario de Riesgo Suicida para adolescentes IRIS elaborado por Hernández y Lucio (2003).

Probablemente el fenómeno del riesgo e intento suicida en los adolescentes pone en evidencia una de las manifestaciones más dramáticas como modo de resolución ante la adversidad y muestra 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 en la red de sostén. En este sentido, este plan de trabajo propone una línea de continuidad con investigaciones previas que se centraron en el estudio de las relaciones vulnerabilidad-resiliencia y de variables cognitivas, emocionales e interpersonales implicadas en la naturaleza del riesgo en adolescentes de la ciudad de Mar del Plata (Galarza, 2010; Galarza et al., 2009), y constituye un aporte relevante en dos niveles: por un lado, en la construcción de un instrumento que supere las limitaciones existentes y, por otro, en cuanto al avance para la comprensión y conceptualización del fenómeno del riesgo suicida en su naturaleza compleja y multidimensional.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se realizará un estudio instrumental (Montero & León, 2007); diseño no experimental.

Participantes

Se trabajará con una muestra por cuotas (sexo y edad) de adolescentes de con un rango de edad entre 15 y 24 años, por ser el grupo de edad que presenta la mayor tasa de morbi-mortalidad (OMS, 2011; Ministerio de Salud de la Nación, 2010). La muestra N=900 se distribuirá de la siguiente manera: Estudio pre-n=50; Prueba piloto n=150; Muestra versión definitiva n=700; y Prueba test-retest n=100.

Procedimiento

El procedimiento de construcción y validación seguirá las recomendaciones de Fernández Liporace, Cayssials y Pérez (2009), Hogan (2004) y Muñiz, Fidalgo, Cueto, Martínez y Moreno (2005) e incluirá las siguientes fases:

1.1 Fase de diseño: a) determinar la finalidad del instrumento – b) definición de los constructos a medir – c) especificar las características del instrumento.

1.2. Fase de construcción: a) operacionalización del constructo – b) creación del banco de ítems (de selección y de construcción), consigna, formato de respuesta y procedimiento de corrección – c) revisión de los ítems, instrucciones, formato de respuesta y procedimiento de corrección por grupo de expertos – d) estudio pre-piloto (n=50) y análisis de contenido preliminares– e) aplicación de versión preliminar a una muestra piloto (n=150) – f) análisis de ítems – g) aplicación versión definitiva de la técnica y protocolo completo (n=700) – h) prueba test-retest con un intervalo de 1 mes (n=100) . Luego se realizará el estudio de las propiedades psicométricas del instrumento en cuanto a la validez de constructo, validez empírica a partir de las técnicas mencionadas en el apartado *Instrumentos*, y fiabilidad de los puntajes en las distintas dimensiones.

Tras gestionar las autorizaciones correspondientes en establecimientos educativos y de salud se administrará el protocolo de evaluación (Fase 1.2. punto g) en forma colectiva en un único encuentro. En todos los casos, la participación será voluntaria, anónima y bajo consentimiento informado de los participantes y de los padres o adultos a cargo en los casos que corresponda. La información derivada de esta investigación se utilizará con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

Para la conformación del banco de ítems se incluirán reactivos de selección y de construcción. Los primeros se seleccionarán de diferentes medidas en uso actualmente y serán ítems que informen sobre aspectos considerados relevantes para la evaluación multidimensional del riesgo en adolescentes (apartado *Instrumentos*). En cuanto a los reactivos de construcción se tomará como fuente la revisión exhaustiva de los desarrollos sobre el tema (conceptualizaciones dimensionales, limitaciones e insuficiencias de las medidas disponibles) y las investigaciones previas realizadas en esta línea por nuestro Grupo de Investigación (Galarza, et al., 2009; Galarza, Castañeras & Posada, 2010), y serán sometidos a un proceso de análisis y valoración por jueces expertos que ponderarán la calidad de los mismos para su inclusión.

Instrumentos

Registro de datos básicos (información socio-descriptiva familiar; antecedentes de enfermedad familiar y personal; satisfacción vital y en las relaciones interpersonales; antecedentes de tratamientos psicológicos y/o psiquiátricos; consumo de sustancias; ideaciones y conductas autolesivas; vivencia de experiencias positivas).

Medida de screening de síntomas clínicos: el Inventario SA-45 (Sandín, Valiente, Chorot, Santed & Lostao, 2008).

Medidas de riesgo: Inventario ISO-30 (King & Kowalchuk, 1994; adaptación Fernández Liporace & Casullo, 2006); Inventario IRIS (Hernández Cervantes & Lucio, 2003); Escala BHS (Beck et al., 1974).

Medidas de personalidad e impulsividad: Escalas de Neuroticismo y Extraversión del JSNEO-S (Ortet, 2010); Escala ECIRyC (Ramón & Cajal, 2002).

Medidas de dimensiones cognitivas y emocionales: Escala ERPA-50 (Rivera Heredia, Andrade Palos & Figueroa, 2006); Inventario SPSI-R:S (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002); Escala PANAS-N (Sandín, 1997); Escala DERS (Hervas & Jódar, 2008).

Aporte esperado de los resultados

Se espera que este estudio instrumental proporcione una técnica adecuada para evaluar la multidimensionalidad del riesgo suicida en adolescentes que posibilite la detección precoz del potencial de suicidio en jóvenes, y sea útil para la toma de decisiones sobre las intervenciones más adecuadas en fases lo más tempranas posible. Asimismo este estudio supone avances para la comprensión y conceptualización de la naturaleza compleja de este fenómeno. También se prevé la divulgación científica a través de publicaciones y presentaciones en congresos de la especialidad.

En cuanto a la transferencia, el contar con un instrumento de screening con capacidad predictiva para el riesgo será de gran utilidad en las áreas de atención primaria y servicios de salud así como en el ámbito educativo y otras instancias donde se requiera su evaluación e intervención.

Referencias

- 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.
- Brezo, J., Paris, J. & Turecki, G. (2006). Personality traits as correlates of suicidal ideation, suicide attempts, and suicide completions: a systematic review. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 13(3), 180-206.
- Casullo, M.M. & Fernández Liporace, M. (2007). Investigación sobre riesgo suicida en adolescentes. *Investigaciones en Psicología*, 2(2); 33-41.
- Courtet, P., Gottesman, I.I., Jollant, F. & Gould, T.D. (2011). The neuroscience of suicidal behaviors: what can we expect from endophenotype strategies? *Translational Psychiatry*, 1. Recuperado desde <http://www.nature.com/tp/journal/v1/n5/full/tp20116a.html>
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory (SPSI-R)*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Eaton, W., Muntaner, C. & Smith C. (1998). *Revision of the Center for Epidemiologic Studies Depression (CES-D) Scale*. Johns Hopkins University, EE.UU.
- Ellis, T. E. & Rutherford, B. (2008). Cognition and Suicide: Two Decades of Progress. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1(1), 47-68.
- Fernández Liporace, M. & Casullo, M.M. (2006). Validación factorial de una escala para evaluar riesgo suicida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 1(21), 9- 22.
- Fernández Liporace, M., Cayssials, A. & Pérez, M. (2009). *Curso básico de psicometría. Teoría Clásica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Galarza, A. L. (2010). Estudio de características cognitivas y emocionales relacionadas con riesgo suicida en adolescentes escolarizados de la ciudad de Mar del Plata. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNMDP*, 7, 295-299. ISSN 1668-7477. Sin referato.
- Galarza, A.L., Posada, M.C. & Castañeiras, C.E. (2009). *Relaciones entre indicadores de riesgo suicida y resiliencia en adolescentes escolarizados de la ciudad de Mar del Plata*. Memorias del IV Congreso Marplatense de Psicología. Facultad de Psicología, UNMDP. ISBN: 978-987-544-355-5.

- Hernández-Cervantes, Q. & Lucio, E. (2003). Inventario de riesgo suicida para adolescentes – IRIS. Versión para investigación. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Hervas, G. & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156.
- Hogan, T.M. (2004). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. México: Manual moderno.
- King, J.D. & Kowalchuk, B. (1994). *ISO-30. Adolescent Inventory of suicide orientation – 30*. Minneapolis, EE.UU.: National Computer Systems.
- Linehan, M.M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford.
- McLean, J., Maxwell, M., Platt, S., Harris, F. & Jepson, R. (2008). A systematic international literature review of review-level data on suicide risk factors and primary evidence of protective factors against suicide. Recuperado desde <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2008/11/28141444/0>
- Ministerio de Salud de la Nación. (2010). *Estadísticas vitales. Información básica año 2009* (Publicación ISSN 1668-9054.Serie 5– N° 53). Recuperado desde <http://www.deis.gov.ar/Publicaciones/Archivos/Serie5Nro53.pdf>
- Montero, E. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Muñiz, J., Fidalgo, A.M., Cueto, E.G., Martínez, R. & Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla
- Niméus, A., Alsén, M. & Träskman-Bendz, L. (2001). La Escala de Evaluación del Suicidio: un instrumento que evalúa el riesgo de suicidio de personas que han intentado quitarse la vida. *European Journal of Psychiatry* (Ed. Esp), 8, 54-62.
- OMS (2011). *Suicide prevention and special programmes. Suicide prevention SUPRE*. Recuperado desde http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/
- Ortet, G., Escrivá, P., Ibáñez, M.I., Moya, J., Villa, H., Mezquita, L. & Ruipérez, M.A. (2010). Versión corta de la adaptación española para adolescentes del NEO-PI-R (JS NEO-S). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(2), 327-344.
- Plutchik, R., van Praag, H.M., Conte, H.R. & Picard, S. (1989). Correlates of suicide and violent risk: the suicide risk measure. *Comprehensive Psychiatry*, 30, 1–7.
- Ramos Brieva, J.A., Gutiérrez-Zotes, A. & Saiz Ruiz, J. (2002). Escala de control de los impulsos “Ramón y Cajal” (ECIRyC). Desarrollo, validación y baremación. *Acta Española Psiquiátrica*, 30, 160-174.
- Rasmussen, S.A., Fraser, L., Gotz, M., MacHale, S., Mackie, R., Masterton, G., McConachie, S. & O’Connor, R.C. (2010). Elaborating the Cry of Pain model of suicidality: Testing a psychological model in a sample of first-time and repeat self-harm patients. *British Journal of Clinical Psychology*, 49(1), 15-30. Doi: 10.1348/014466509X415735
- Reyes, W.G. & Del Cueto de Inastrilla, E. (2003). Factores psicosociales de riesgo de la conducta suicida. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 19 (5).
- 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.
- 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.
- Roaten, K. (2008). *Cognition and suicide: the relationship between social problem-solving and suicidal behavior*. Doctoral Thesis, University of Texas, EE.UU. Recuperado desde

<http://repositories.tdl.org/utswmedr/bitstream/handle/2152.5/594/roatenkimberly.pdf?sequence=3>

Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173-182.

Sandín, B., Valiente, R.M., Chorot, P., Santed, M.A. & Lostao, L. (2008). SA-45: forma abreviada del SCL-90. *Psicothema*, 20(2), 290-296.

Shneidman, E. S. (1993). *Suicide as psychache: a clinical approach to self-destructive behavior*. EE.UU.: Rowman and Littlefield Publishers Inc.

Wasserman, D. (2001). *Suicide - an unnecessary death*. London: Dunitz.

RELACIONES ENTRE LA FLEXIBILIDAD COGNITIVA Y LA INHIBICIÓN DE ACCESO, DE BORRADO Y DE RESTRICCIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

RELATIONSHIPS BETWEEN COGNITIVE FLEXIBILITY AND INHIBITION OF ACCESS, DELETION AND RESTRAINT IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

Ana García Coni^{*1}

¹Becaria Doctoral CONICET - CIMEPB

Resumen

La autorregulación es el conjunto de autoajustes correctivos necesarios para lograr objetivos emocionales, conductuales y cognitivos. Su mecanismo principal es la inhibición cognitiva, que puede subdividirse en Acceso -controla el ingreso de información irrelevante al foco atencional-, Borrado -suprime la información irrelevante que accedió al foco atencional por una falla en el Acceso o porque tal información fue relevante pero ya no lo es más- y Restricción -inhibe una tendencia conductual fuerte, permitiendo actuar flexiblemente-. Así, la inhibición cognitiva está vinculada con otra función autorregulatoria, la flexibilidad cognitiva. Actualmente no se registran estudios que analicen las relaciones entre los tres procesos inhibitorios y la flexibilidad cognitiva. Asimismo, estos mecanismos se vuelven más eficientes con la edad, pero no está claro cuándo se producen los cambios más significativos. Por ende, se propone estudiar las relaciones entre la flexibilidad cognitiva y los procesos inhibitorios en sujetos de 6-7 (1^{er} año de primaria), 10-11 (5^o año de primaria) y 16-17 años (5^o año de secundaria). Se aplicarán tareas que permiten obtener información precisa, confiable y controlada. Se espera encontrar una asociación positiva entre la flexibilidad cognitiva y los procesos inhibitorios, y un mejor rendimiento en las tareas a mayor edad de los participantes.

Palabras clave: flexibilidad cognitiva; procesos inhibitorios; autorregulación.

Abstract

Self-regulation is the set of correct self-adjustments necessary to accomplish emotional, behavioral and cognitive goals. Its main mechanism is cognitive inhibition, that can be subdivided into Access -controls the access of irrelevant information into the attentional focus-, Deletion -suppresses the irrelevant information that entered the attentional focus due to Access' failure or because it was relevant in a previous situation but it is not anymore-, and Restraint -inhibits a strong behavioral tendency, enabling flexible action-. Thus, cognitive inhibition is related to another self-regulatory function, cognitive flexibility. Up to date, there are no studies that analyze the relationships between cognitive flexibility and inhibitory processes. Likewise, these mechanisms become more efficient with age, but it is not clear when the most significant changes occur. Hence, we propose to study the relationships between these functions in 6- to 7-year-old-children (1st elementary school year), 10- to 11-year-old-children (5th elementary school year) and 16- to 17-year-olds (5th high school year). A set of tasks that allow for accurate, reliable and controlled information will be used. A positive association between cognitive flexibility and inhibitory processes, as well as a better performance with increasing age, are expected to be found.

Key words: cognitive flexibility; inhibitory processes; self-regulation.

Flexibilidad cognitiva y procesos inhibitorios

En la actualidad, la autorregulación ocupa un lugar clave en la explicación de un conjunto amplio de fenómenos psicológicos, psicopatológicos y del comportamiento. Una de

*Contacto: anagconi@gmail.com

las definiciones más difundidas y aceptadas es la que concibe a la autorregulación como el conjunto de autoajustes correctivos necesarios para el logro de objetivos emocionales, conductuales y cognitivos (McCloskey, Perkins, & Van Divner, 2009).

El principal mecanismo que interviene en la autorregulación de los procesos y contenidos mentales es la inhibición cognitiva, que interviene suprimiendo las informaciones e ideas no pertinentes que van ocupando los recursos limitados de atención y de memoria (Diamond, 2002), por lo que resulta fundamental para el aprendizaje, el desarrollo cognitivo y el desempeño académico (Hasher, Lustig, & Zacks, 2007). Sin embargo, de acuerdo con Nigg (2000), el término inhibición no alude a un constructo unitario, sino a un conjunto de procesos dissociables entre sí. Al respecto, en algunos estudios se han encontrado disociaciones en los resultados obtenidos a partir de diferentes tareas de inhibición (Borella, Carretti, Cornoldi, & De Beni, 2007; Friedman & Miyake, 2004), lo que ha derivado en la formulación de un modelo que sugiere la existencia de tres procesos inhibitorios diferenciados: acceso, borrado y restricción (Hasher et al., 2007; Hasher, Tonev, Lustig, & Zacks, 2001).

La función de acceso es la encargada de controlar el ingreso de información irrelevante al foco atencional. Cuando esta función falla, la información irrelevante entra al foco dificultando el procesamiento de la información relevante. El borrado es la función inhibitoria que se ocupa de suprimir la información irrelevante del foco atencional, que puede haber eludido el control de la función de acceso y sólo posteriormente haber sido reconocida como irrelevante, o puede ser información que fue relevante en una situación previa pero como consecuencia de un cambio en los objetivos, ya no lo es más (Hasher et al., 2007). Por último, la función inhibitoria de restricción consiste en la supresión de respuestas preponderantes pero inapropiadas, y se aplica al dominio del comportamiento. Le permite al individuo demorar una gratificación, frenar una acción motora o controlar los impulsos (Mischel, Shoda, & Rodríguez, 1989). Como explica Diamond (2002), implica básicamente la habilidad de inhibir una tendencia conductual fuerte, lo que posibilita acciones flexibles y la alternancia mental. Esto nos lleva a la descripción de otra de las funciones que contribuyen en gran medida a la autorregulación; se trata de la flexibilidad cognitiva, que consiste en adaptarse a situaciones inesperadas o poco familiares, combinar conceptos de manera creativa, y modificar conocimientos y hábitos para producir representaciones sintéticas o secuencias de acciones novedosas (Deák, 2003).

De acuerdo con Abad-Mas et al. (2011), la flexibilidad cognitiva es la capacidad de dirigir el foco de atención a otros aspectos a la hora de resolver un problema, para generar estrategias alternativas y omitir tendencias a la perseveración. De modo que supone la activación dinámica y la modificación de procesos cognitivos en respuesta a cambios en las demandas de las tareas o situaciones.

Cuando se exploran las relaciones entre la inhibición y la flexibilidad cognitiva, habitualmente sólo se analiza la inhibición de restricción, que es la más estudiada y a la que usualmente se refieren los investigadores al hablar de inhibición (Miyake et al., 2000). En este sentido, cuando autores como Diamond (2002) y Davidson, Amso, Cruess, Anderson y Diamond (2006) destacan la participación de la inhibición sobre los comportamientos flexibles y adaptados al contexto, no discriminan el tipo de inhibición al que se refieren, tratando al mecanismo como un constructo unidimensional. Es muy probable que los otros tipos de inhibición también se relacionen estrechamente con la flexibilidad cognitiva, dado que para efectuar un cambio se debe inhibir velozmente una regla, una representación o un comportamiento que se han activado previamente pero que ya no resultan útiles (inhibición de borrado) y, a su vez, se requiere focalizar la atención sobre el atributo o estímulo relevante suprimiendo la interferencia de los irrelevantes (inhibición de acceso). Actualmente, no se registran estudios que analicen las relaciones entre la inhibición y la flexibilidad cognitiva

tomando como referencia un modelo multidimensional de inhibición. Por este motivo, en este plan de trabajo se propone analizar de manera sistemática y exhaustiva las relaciones entre los tres tipos de inhibición y la flexibilidad cognitiva.

Por otra parte, se ha encontrado que los mecanismos de autorregulación se vuelven progresivamente más eficientes con la edad, impactando de manera significativa en varios aspectos de la cognición y del comportamiento (ver Cragg & Chevallier, 2012; Cragg & Nation, 2009). Al respecto, Pineda (2000) plantea que el período de mayor desarrollo de la autorregulación transcurre entre los 6 y los 8 años de edad, y que por lo general a los 12 años los niños ya tienen una organización cognitiva muy cercana a la de los adultos. Sin embargo, Davidson et al. (2006) investigaron el desarrollo del control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, y encontraron que los niños de 13 años de edad aún no presentaban los niveles adultos, motivo por el cual destacaron la necesidad de estudiar estos mecanismos en la franja etaria comprendida entre los 13 y los 26 años.

Por otra parte, la elección de paradigmas experimentales para el análisis de los mecanismos de autorregulación implica dos grandes ventajas respecto de los estudios clásicos del desarrollo; en primer lugar, minimizan la participación de procesos que no están comprendidos dentro de la autorregulación (como ser el lenguaje) y, en segundo lugar, reducen la intervención de los demás procesos de control cognitivo que no son objeto de análisis (Davidson et al. 2006; Miyake et al., 2000).

Es por lo antedicho que en este plan de trabajo se propone estudiar las relaciones entre la flexibilidad cognitiva y la inhibición de acceso, de borrado y de restricción en niños y adolescentes, así como estudiar las trayectorias evolutivas de dichos mecanismos.

Objetivo general: Estudiar las relaciones entre la flexibilidad cognitiva y la inhibición de acceso, de borrado y de restricción en niños y adolescentes, de modo de contribuir a la normalización de tareas que podrán ser utilizadas con fines diagnósticos y de rehabilitación en nuestro medio.

Objetivos particulares:

- Comparar el desempeño en tareas de flexibilidad cognitiva y de inhibición de acceso, de borrado y de restricción en niños de 6 y 7 años (1^{er} año de escuela primaria), de 10 y 11 años (5^o año de escuela primaria), y en adolescentes de 16 y 17 años (5^o año de escuela secundaria).
- Estudiar las relaciones entre la flexibilidad cognitiva y los tres tipos de inhibición en esos niños y adolescentes.

Hipótesis de trabajo:

- A mayor edad de los participantes, mejor será el rendimiento en todas las tareas.
- Existe una asociación positiva entre la flexibilidad cognitiva y los tres procesos de inhibición.

Metodología

Participantes

Se seleccionarán aproximadamente 75 sujetos de 6-7, 10-11 y 16-17 años de edad de ambos géneros, pertenecientes a 1^o y 5^o año de la escuela primaria, y a 5^o año de la escuela secundaria ($n=25$ por año escolar) de instituciones educativas de nivel socioeconómico y cultural medio de Mar del Plata. Criterios de inclusión: alumnos que no hayan repetido ningún

año escolar y que no presenten antecedentes de trastornos del aprendizaje, trastornos del desarrollo o psicopatologías diagnosticados.

Procedimiento

Los instrumentos de evaluación se administrarán a los participantes de manera individual y contrabalanceada en un aula de la escuela destinada para tal fin. Para la presentación de los instrumentos se empleará una computadora portátil, de modo que las respuestas serán registradas a través del teclado. A los padres o encargados de cada participante se les explicará el propósito de la investigación y se les solicitará que firmen una declaración de consentimiento informado. Tanto el consentimiento como el plan de trabajo respetan los lineamientos establecidos por el CONICET para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (Resolución No 2857/06).

Instrumentos

Se administrarán tareas experimentales independientes, cada una de las cuales se sustenta en un paradigma experimental validado en la literatura sobre el tema. A continuación, se describen para cada mecanismo los instrumentos seleccionados para su estudio o valoración.

1. Flexibilidad cognitiva. Para estudiar esta función se utilizará una adaptación de una tarea experimental de la batería de evaluación del control cognitivo de Davidson et al. (2006). La tarea seleccionada corresponde al bloque mixto de dicha batería, que está compuesto por 20 ensayos congruentes e incongruentes que se presentan distribuidos de manera aleatoria. Se muestra un estímulo-objetivo (flecha) en el lado izquierdo o derecho de la pantalla. La dirección de la flecha puede adoptar dos formas: señalar hacia abajo o en un ángulo de 45° hacia el lado opuesto de la pantalla (si aparece sobre el lado derecho de la pantalla, señala hacia el izquierdo, y viceversa). En los ensayos congruentes la flecha señala en línea recta hacia abajo y el sujeto debe presionar la tecla que se ubica del mismo lado (respuesta ipsilateral). En los ensayos incongruentes la flecha se encuentra orientada diagonalmente y el sujeto debe presionar la tecla del lado opuesto al que se presenta el estímulo (respuesta contralateral). En esta tarea se ve involucrado el efecto de incompatibilidad espacial o efecto Simon, que refleja la tendencia a responder de manera ipsilateral, esto es, presionando la tecla que se encuentra del mismo lado que el estímulo-objetivo. De modo que la tarea exige alternar entre dos reglas (responder de manera ipsilateral o contralateral) e inhibir la tendencia a responder ipsilateralmente. La participación de la memoria de trabajo en la tarea es mínima, dado que las flechas apuntan directamente hacia la tecla que el sujeto debe presionar en cada caso (pista o clave visual).

2. Inhibición de acceso. Para su valoración se utilizará la tarea experimental de búsqueda conjunta (Treisman & Gelade, 1980), que deriva de los paradigmas clásicos de atención selectiva. En esta tarea se solicita al niño que busque un cuadro azul (estímulo blanco) lo más rápido que pueda frente a un conjunto de distractores (condición de interferencia) o sin distractores (condición control). Así, en la condición de interferencia el estímulo blanco se presenta mezclado con círculos azules o cuadrados rojos, y en la condición control, se muestra aislado o junto a estímulos fácilmente distinguibles. Cuanto mayor es la diferencia en los tiempos de respuesta y más errores se cometen en la tarea de interferencia respecto de la de control, menos eficiente es la función de acceso (Darowski, Helder, Zacks, Hasher, & Hambrick, 2008).

3. Inhibición de borrado. Para evaluar este proceso se empleará una adaptación de una tarea utilizada por Oberauer (2005a, 2005b). Cada ensayo del experimento consistirá en tres presentaciones separadas: aprendizaje, señal y *probe* (ítem de prueba). Aprendizaje: en esta

etapa se presentarán simultáneamente dos listas de tres estímulos visuales (figuras abstractas) cada una. Los estímulos de una de las listas se presentarán en azul, y los de la otra lista se presentarán en rojo. Señal: Luego de que se muestren las listas, se presentará una señal que informe a los participantes cuál de las dos listas será relevante para una posterior tarea de reconocimiento. La señal podrá ser o bien un rectángulo rojo, que señale que la lista roja deberá ser la recordada, o un rectángulo azul, que señale que la lista azul será la relevante. *Probe:* Al final aparecerá un estímulo negro (una de las figuras de las listas) dentro del rectángulo rojo o azul y los participantes deberán indicar si estaba o no en la lista relevante. Se les pedirá a los participantes que respondan lo más rápidamente posible y con precisión, presionando una tecla para SÍ (si la figura estaba en la lista relevante) y otra para NO (si no estaba en la lista relevante). Se tomará registro de las respuestas de los participantes y de las latencias al presionar las teclas.

4. Inhibición de restricción. Para medir este proceso se utilizará una tarea basada en la de Cragg y Nation (2008), que se enmarca en el paradigma *go-no go*. Este paradigma requiere del sujeto la emisión de una respuesta motora simple frente a una señal (estímulo *go*) que aparece con frecuencia, y la inhibición de esa respuesta en presencia de otra señal (el estímulo *no go*) menos frecuente. La mayor frecuencia de los ensayos *go* en relación con los ensayos *no go* crea una tendencia a responder en cada ensayo; el error más común, por ende, es el error de comisión, resultante de la falla en inhibir la respuesta al estímulo *no-go*. La tarea seleccionada constituye una medida más sensible de la inhibición de restricción que la tarea *go-no go* estándar, pues permite medir aquellas respuestas iniciadas pero que son inhibidas antes de completarse. Para esto se incluye una tecla con una estrella (botón izquierdo del *mouse*), que debe presionarse entre ensayos y en ensayos *no go*, y soltarse solamente para apretar la tecla de respuesta (botón derecho del *mouse*) en los ensayos *go*. Esto permite medir inhibiciones parciales, o sea, ensayos *no go* en los cuales la tecla con la estrella es soltada, pero el movimiento es detenido antes de que se apriete la tecla de respuesta.

Análisis estadístico

Se realizará un ANOVA de dos vías para determinar si hay cambios significativos en el desempeño en las tareas en función de la edad de los participantes, y en función de la tarea realizada. Las variables de respuesta serán el porcentaje de aciertos y el TR, y las variables independientes serán el año escolar y la tarea realizada. Además, se realizarán análisis de correlación para explorar las relaciones entre la flexibilidad cognitiva y los procesos inhibitorios.

Aporte esperado de los resultados

Se destaca la obtención de evidencia empírica que contribuya al debate sobre la naturaleza de los componentes de la autorregulación cognitiva -y las relaciones entre ellos- y al incremento del conocimiento sobre las diferencias de esas funciones en niños y adolescentes. Asimismo, la aplicación de tareas experimentales informatizadas de fácil administración y puntuación que actualmente no están disponibles en conjunto en nuestro medio permitirá en el largo plazo y junto con otros investigadores obtener los parámetros normativos para cada grupo etario. Dicha información permitirá comparar el desempeño de niños y adolescentes con fines diagnósticos y de rehabilitación en nuestro medio.

El interés en estos procesos cognitivos está motivado por el papel fundamental que tienen en un amplio rango de funciones cognitivas (atención, memoria, razonamiento, etc.), conductuales y emocionales (trastornos por déficit de atención, trastornos obsesivo-compulsivos, tics, trastornos de ansiedad, adicciones, trastornos del aprendizaje, etc.).

Referencias

- Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno-Madrid, F., Sirera-Conca, M. A., Cornesse, M., Delgado-Mejía, I. et al. (2011). Entrenamiento de funciones ejecutivas en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol*, 52(Supl 1), S77-S83.
- 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 and Experimental Research*, 19, 200-206.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1999). Themes and issues in the self-regulation of behavior. En R. Wyer Jr. (Ed.), *Advances in social cognition*, Vol. 12 (pp. 1-105). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cragg, L. & Chevalier, N. (2012). The processes underlying flexibility in childhood. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(2), 209-232.
- Cragg, L., & Nation, K. (2008). Go or no-go? Developmental improvements in the efficiency of response inhibition in mid-childhood. *Developmental Science*, 11(6), 819-827.
- Cragg, L. & Nation, K. (2009). Shifting development in mid-childhood: the influence of between-task interference. *Developmental Psychology*, 45(5), 1465-1479.
- Darowski, E., Helder, E., Zacks, R., Hasher, L., & Hambrick, D. (2008). Age-related differences in cognition: The role of distraction control. *Neuropsychology*, 22, 638-644.
- Davidson, M., Amso, D., Anderson, L., & 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.
- Deák, G. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. En R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 31 (pp. 271-327). San Diego: Academic Press.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. En D. Stuss & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466-503). London, England: Oxford University Press.
- Friedman, N. & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 101-135.
- Hasher, L., Lustig, C., & Zacks, R. (2007). Inhibitory mechanisms and the control of attention. En A. Conway, C. Jarrold, M. Kane, A. Miyake, & J. Towse (Eds.), *Variation in Working Memory*. New York: Oxford University Press.
- Hasher, L., Tonev, S., Lustig, C., & Zacks, R. (2001). Inhibitory control, environmental support, and self-initiated processing in aging. En 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.
- McCloskey, G., Perkins, L., & Van Divner, B. (2009). *Assessment and Intervention for Executive Function Difficulties*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938.

- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobes” tasks: a latent variable analysis. *Cogn Psychol*, *41*, 49 –100.
- Nigg, J. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin*, *126*, 220-246.
- Oberauer, K. (2005a). Binding and inhibition in working memory - individual and age differences in short-term recognition. *Journal of Experimental Psychology: General*, *134*, 368-387.
- Oberauer, K. (2005b). Control of the contents of working memory - a comparison of two paradigms and two age groups. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, *31*, 714-728.
- Pineda, D. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Rev Neurol*, *30*(8) 764-768.
- Treisman, A. & Gelade, G. (1980). A feature integration theory of attention. *Cognitive Psychology*, *12*, 97-136.

ESTUDIO COMPARATIVO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES SEGÚN GRUPO DE EDAD EN LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

COMPARATIVE STUDY OF EMOTIONAL COMPETENCIES BY AGE GROUP IN THE CITY OF MAR DEL PLATA

María Florencia Giuliani^{*1} & Claudia Josefina Arias²

¹ Becaria Iniciación- Facultad de Psicología- Universidad Nacional de Mar del Plata

² Investigadora Categoría II, Directora del Proyecto "Exploración de las diferencias en dimensiones de las emociones percibidas según grupo de edad en personas de Mar del Plata y Buenos Aires"

Resumen

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma de la Psicología Positiva y de la Teoría del Curso Vital. Propone explorar las características una serie de Competencias Emocionales de mujeres y varones de la ciudad de Mar del Plata de cinco grupos de edad: 1) 13 a 18 años, 2) 30 a 35 años, 3) 47 a 52 años, 4) 64 a 69 años y 5) 81 a 86 años. El diseño será de tipo no experimental, transversal/correlacional. La muestra se seleccionará de manera no probabilística intencional y constará de 400 sujetos de ambos sexos -80 casos por grupo de edad-. Se administrarán los siguientes instrumentos de recolección de datos A) Cuestionario de variables sociodemográficas; B) Competencias emocionales: 1) Cuestionario de Competencias y Habilidades emocionales, 2) Escala de toma de perspectiva, 3) Escala de preocupación empática y 4) Escala de Estrategias de Regulación emocional ante el conflicto interpersonal. Los datos recogidos a partir de la aplicación de los instrumentos estandarizados serán analizados cuantitativamente mediante paquetes estadísticos informatizados. Los resultados contribuirán al desarrollo de la psicología del curso vital en Argentina, específicamente en el área las competencias emocionales intra e interpersonales.

Palabras claves: competencias emocionales – conflictos interpersonales – grupos de edad

Abstract

This research is part of the paradigm of Positive Psychology and the Life Course Theory. It proposes to explore the characteristics of emotional competencies of women and men in the city of Mar del Plata of five age groups: 1) 13 to 18 years, 2) 30 to 35 years, 3) 47 to 52 years, 4) 64 to 69 years and 5) 81 to 86 years. The design is non-experimental, cross / correlational. The sample will be selected no probabilistically and it will consist of 400 subjects of both sexes -80 cases by age group. Will be administered the following data collection instruments A) Survey of sociodemographic, B) Emotional competencies: 1) Questionnaire emotional competencies and skills, 2) Perspective taking scale, 3) and Empathic concern scale 4) Strategies Scale emotional regulation to interpersonal conflict. Data collected will be analyzed quantitatively by computerized statistical packages. The results will contribute to the development of the psychology of the life course in Argentina, specifically in the area of intra-and interpersonal emotional competencies.

Key words: emotional skills - interpersonal conflicts - age groups

* Contacto: mariaflorenciagiuliani@gmail.com

Estudio comparativo de competencias emocionales según grupo de edad en la ciudad de Mar del Plata

La Psicología como disciplina científica se ha dedicado predominantemente al estudio e intervención sobre aspectos patológicos del funcionamiento humano. Específicamente en el estudio de la vejez esta tendencia ha sido aún más marcada. Un movimiento alternativo a estas posturas surgió a fines de los años '60 dentro del área de la Psicología del Desarrollo, la Teoría del Curso Vital (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006). La misma concibe al envejecimiento como un proceso normal en el devenir del ciclo evolutivo humano y considera que todas las etapas de la vida implican tanto pérdidas como adquisiciones. A partir de esta nueva perspectiva, y en conjunción con el paradigma de la Psicología Positiva (Seligman, 1998), resulta posible la investigación y el desarrollo de constructos relacionados con recursos y habilidades para una mejor adaptación a los desafíos del ambiente a lo largo del curso vital.

Dentro de estas nuevas áreas de investigación científica surgen como objeto de estudio las competencias emocionales. Las mismas consisten en una serie de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para registrar, comprender, expresar y regular adecuadamente las reacciones emocionales (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007). Estas competencias son de vital importancia para el bienestar (Ciarrochi & Scott, 2006), la salud (Garrido Rojas, 2006) y la resolución de conflictos en la vida cotidiana, en los que la respuesta emocional puede facilitar o obstaculizar la adaptación al medio (Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Lopes, Salovey & Strauss, 2003; Rivers, Brackett, Katulak & Salovey, 2007). Para lograr un ajuste eficaz, el primer requisito es poseer habilidades adecuadas de percepción y comprensión de las emociones de sí mismo y de los otros, para luego poder regularlas en caso de que no puedan ser expresadas espontáneamente (e.g. Gross & Feldman Barret, 2011). Específicamente en lo que hace a la respuesta emocional en contextos sociales, es importante tener en cuenta que tanto la empatía como la regulación de las emociones son factores explicativos de la respuesta social en contextos angustiosos (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig y Pinuela, 1994).

Antecedentes teóricos y empíricos señalan direcciones contradictorias en cuanto a los cambios de las habilidades antes mencionadas a lo largo del curso vital. Por un lado, diversos estudios han hallado que la empatía, comprensión y regulación de emociones en las relaciones interpersonales se incrementan y complejizan a lo largo de la vida (Schulz & Heckhausen, 1998; Kafetsios, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006; Blanchard Fields, 2007, Carstensen et al, 2010; Richter & Kunzmann, 2011; Giuliani, 2011). Esto se debería a dos variables que funcionan de manera sinérgica; a) las relaciones personales, que se vuelven la fuente de bienestar psicológico más importante, por lo que se hace un mayor esfuerzo y se dedican más recursos en este sentido (Charles & Carstensen, 2007) y, b) que la experiencia de vida acumulada permite percibir con mayor complejidad los conflictos interpersonales cotidianos, por lo que se incrementa la eficacia tanto de regulación de las emociones en su contexto como de su resolución (Blanchard Fields, 2007). Sin embargo, otros antecedentes empíricos no van en esta dirección. Márquez González, Fernández de Trocóniz, Montorio Cerrato y Losada Baltar (2008) encontraron en los jóvenes obtenían mejores puntuaciones en estrategias saludables de regulación emocional. Asimismo, Duval, Piolino, Bejanin, Eustache y Desgranges (2011) hallaron que los adultos mayores poseían menores habilidades de comprensión de sus estados afectivos que los sujetos más jóvenes. En cuanto a la empatía, Grûn, Rebucal, Diehl, Lumley & Labouvie-Vief (2008), en un estudio longitudinal de 12 años hallaron que este constructo no se modificaba y que las diferencias entre grupos de edad se debían a diferencias de cohorte, presentando los más jóvenes mayores niveles de empatía debido a cambios culturales. En síntesis, podemos afirmar que no existe consenso firme en lo

referido al desarrollo y características de comprensión y regulación de las emociones y de la empatía en diferentes momentos del curso vital. Las investigaciones que indagan aspectos de la comprensión y regulación emocional referidos al género tampoco muestran resultados concluyentes (Giuliani & Arias 2010; Vahedi, Moghaddam & Ahmadzad, 2009; Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006), mientras que las investigaciones sobre empatía dan cuenta de mayores habilidades en mujeres (Fernández, Dufey, & Kramp, 2011, Fernández-Pintos, Lopez-Pérez & Marquez, 2008).

A partir de antecedentes presentados, este estudio toma por objetivo la exploración de las competencias emocionales -conjunto de habilidades de toma de perspectiva, preocupación empática, percepción, comprensión y regulación emocional interpersonal- en diferentes grupos etarios, con el objetivo de identificar si existen diferencias en las características de estos aspectos del procesamiento emocional en diferentes momentos de la vida en sujetos de la ciudad de Mar del Plata.

Se seleccionaron una serie de constructos que exploran componentes de las competencias emocionales. En primer término, se seleccionó el Cuestionario de competencias y habilidades emocionales de Taksic (2005; Taksic & Mohoric, 2008), que indaga la inteligencia emocional -siguiendo el modelo de Salovey & Mayer- desde una perspectiva interpersonal. Este cuestionario consta de tres dimensiones: 1) Percepción y comprensión emocional, 2) Expresión y etiquetamiento de las emociones y 3) Manejo y Regulación Emocional. Las mismas exploran las habilidades tanto intrapersonales como interpersonales de registro, comprensión y regulación de las emociones. El cuestionario ha sido validado transculturalmente y ha alcanzado estándares satisfactorios (Faria et al, 2009).

Teniendo en cuenta que los hallazgos de investigación señalan que el manejo de las emociones varía en función de la emoción que se intenta regular (Rivers, Brackett, Katulak & Salovey, 2007), se incluye en el protocolo un instrumento diseñado para la exploración de la tristeza y la ira en conflictos interpersonales (Coats & Blanchard-Fields, 2008). Este instrumento fue específicamente creado para la investigación en diferentes grupos de edad e indaga el uso de estrategias de regulación emocional Afrotamiento pasivo (Evitación, aceptación y supresión), Expresión (expresión emocional y comunicación), Búsqueda (comprensión emocional, búsqueda de consejo y apoyo emocional) y Resolución (planificación y resolución de problemas). Se seleccionaron ira y tristeza debido a que dichas emociones se diferencian en cuanto a su significado funcional -la ira señala un obstáculo para alcanzar una meta, mientras que la tristeza es gatillada por una pérdida irrecuperable-. También discrepan en cuanto a las respuestas fisiológicas y cognitivas que gatillan, ya que la ira facilita comportamientos de búsqueda y la tristeza de retraimiento (Fernández Abascal et al, 2010) y en que se han documentado diferencias de género y edad en las formas de regulación que se implementan para repararlas (Rivers, Brackett, Katulak & Salovey, 2007, Coats & Blanchard-Fields, 2008).

Dentro del protocolo también se encuentran incluidas dos dimensiones del Índice de Reactividad Interpersonal, instrumento que evalúa empatía. Se seleccionaron Toma de perspectiva y Preocupación empática por ser las dimensiones que evalúan la respuesta empática más madura, estando la primera asociada a funcionamiento social y autoestima y la segunda con timidez, ansiedad y emocionalidad (Davis, 1983; Fernández, Dufey & Kramp, 2011). Estos dos constructos exploran las reacciones emocionales y su control en situaciones interpersonales, por lo que funcionan como medidas complementarias a las ya mencionadas.

En síntesis, se propone la exploración de los aspectos ya mencionados de las competencias emocionales en personas pertenecientes cinco grupos etarios (13 a 18 años, 30

a 35 años, 47 a 52 años, 64 a 69 años y 81 a 86 años) de la ciudad de Mar del Plata, con el objetivo de identificar sus principales características, similitudes y diferencias.

a) Objetivos generales

Explorar las diferencias en las características de 1) Percepción y comprensión emocional, 2) Expresión y etiquetamiento de las emociones, 3) Manejo y Regulación emocional 4) Preocupación Empática 5) la Toma de Perspectiva y 6) Estrategias de regulación emocional de ira y tristeza en conflictos interpersonales- según el grupo de edad.

b) Objetivos particulares

- Evaluar las características de las competencias emocionales exploradas en cada grupo de edad.
- Evaluar las características de las competencias emocionales exploradas según género.
- Comparar la Percepción y comprensión emocional, la Expresión y etiquetamiento de las emociones y el Manejo y Regulación emocional por grupo de edad y género.
- Comparar la Preocupación Empática y la Toma de Perspectiva grupo de edad y género.
- Comparar Regulación Emocional de la ira y la tristeza en conflictos interpersonales, en cuanto a las dimensiones Afrontamiento Pasivo, Expresión, Búsqueda y Resolución, por grupo de edad y género

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se propone un estudio correlacional, con un diseño de tipo no experimental, transversal/ correlacional.

Participantes

La población a estudiar está conformada por participantes entre que posean de 13 a 18 años, 30 a 35 años, 47 a 52 años, 64 a 69 años y 81 a 86 años que residan en la ciudad de Mar del Plata. Entre los últimos dos grupos, se incluirán aquellos sujetos que vivan en hogares particulares y no presenten deterioro cognitivo. La muestra (n = 400) será seleccionada de manera no probabilística e intencional de acuerdo con las siguientes cuotas:

Grupo de edad	Mujeres	Varones
13 a 18 años	40	40
30 a 35 años	40	40
47 a 52 años	40	40
64 a 69 años	40	40
81 a 86 años	40	40

Procedimiento

Para la medición de las variables involucradas en el estudio, se administrarán en un único encuentro de manera oral e individual los instrumentos de recolección de datos en el orden en que se detalla a continuación

Instrumentos

1. Se administrará un Cuestionario que indagará edad, sexo, estado civil, grupo conviviente, nivel de instrucción y ocupación.
2. Competencias Emocionales
 - Se seleccionaron las subescalas Percepción y comprensión emocional (PCE) y Expresión y etiquetamiento de las emociones (EEE), pertenecientes al Emotional Skills and Competence Questionnaire (Faria et al, 2009). PCE indaga la capacidad de percibir y comprender las emociones propias y ajenas y EEE la capacidad de expresarlas adecuadamente. El cuestionario presenta cinco opciones de respuesta (1= No me describe bien a 5= me describe muy bien). Actualmente se encuentra en proceso de validación en el contexto Argentino.
 - Se seleccionaron las subescalas Preocupación Empática (PE) y Toma de Perspectiva (TC), pertenecientes al cuestionario Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980, 1983, versión en español por Mestre Escrivá, Frías Navarro & Samper García, 2004). TC y PE son dos dimensiones centrales de la empatía, responsables de la respuesta empática de mayor madurez, ya que facilita la comprensión del estado emocional de los otros. TC indica los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana. PE mide las reacciones emocionales de las personas ante las experiencias negativas de los otros. Cada subescala agrupa 7 reactivos, con cinco opciones de respuesta (1= No me describe bien a 5= me describe muy bien). El instrumento ha sido validado en España (Mestre Escrivá, et al., 2004).
 - De la versión original de 8 Viñetas de conflictos interpersonales de Coats y Blanchard-Fields, (2008) se seleccionaron para su aplicación 2 de ellas. Las mismas proveen un escenario estandarizado de conflicto interpersonal que elicitaba ira o tristeza. Luego de leer cada viñeta, los sujetos deben contestar el Cuestionario de Estrategias de Regulación Emocional (Ibidem). Tanto las viñetas como el cuestionario fueron diseñados a partir de investigaciones cualitativas (Coats & Blanchard-Fields, 2008). Las estrategias evaluadas son: Afrontamiento Pasivo, Expresión emocional, Búsqueda de apoyo y Resolución de problemas. Las opciones de respuesta varían desde 1 (No haría esto para nada) hasta 4 (Definitivamente haría esto).

Aporte esperado de los resultados

Los resultados contribuirán al desarrollo conceptual y empírico de la Psicología positiva y de la Psicología del curso vital en Latinoamérica, específicamente en el área temática de los procesos emocionales. Al tratarse de la continuación de un proyecto previo, se considera que a mediano plazo será factible la formulación y el desarrollo de programas prevención y promoción de la salud, así como el diseño de intervenciones específicas en la temática de competencias emocionales para distintas etapas vitales.

Referencias

- Baltes, P. B., Lindenberger, U. & Staudinger, U. M. (2006). Life-span theory in developmental psychology. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of*

- child psychology: Theoretical models of human development* (1), pp. 569-664). New York: Wiley.
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Blachard-Fields, F. (2007). Everyday problema solving and emotion –An adult developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 26-31.
- Carstensen, L., Turan, B., Scheibe, S., Ram, N., Ersner-Hershfield, H., Samanez-Larkin, G., Brooks, K. P., & Nesselroade, J. (2011). Emotional experience improves with age: Evidence based on over 10 years of experience sampling. *Psychology and Aging*, 26, 21-33.
- Charles, S. T., & Carstensen, L.L. (2007). Emotion regulation and aging. In J.J. Gross(Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Coats, A. H., & Blanchard-Fields, F. (2008). Emotion regulation in interpersonal problems: The role of cognitive-emotional complexity, emotion regulation goals, and expressivity. *Psychology and Aging*, 8, (23), No. 1, 39 –5
- Conde Sala, J. (2007). Psicogerontología positiva: Cambios en las concepciones. *Interpsiquis 2007*. [On Line] Disponible en <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicogeriatría/28965/>
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A.; Eustache, & Desgranges, F. (2011). Age effects on different components of theory of mind. *Consciousness and Cognition*. (3), 627-42.
- Extremera, N, Fernández-Berrocal. P, & Salovey. P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey- Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences, *Psicothema*, 18, 42-48.
- Faria, L., Lima Santos, N, Takšić, V., Rätty, H., Molander, B., Holmström, S., Jansson, J.; Avsec, J., Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Toyota, T. (2009). Cross-cultural validation of the emotional skills and competence questionnaire (ESCQ). *PSICOLOGIA*, Vol. XX (2), 2006, Edições Colibri, Lisboa, pp. 95-127
- Garrido Rojas, L. (2006). Apego, Emoción y Regulación Emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (38), N°3, 493-507.
- Giuliani, F., & Arias, C. (2010). Regulación emocional en la vejez. Estudio comparativo por género. Undécimo Congreso Virtual de Psiquiatría. *Interpsiquis 2010*. Disponible en: http://biblioteca.universia.net/html_bura/verColeccion/params/id/32587.html
- Giuliani, M. (2011) La regulación de las emociones en dos etapas de la vida. Un estudio en la ciudad de Mar del Plata. *1º Jornadas de Psicología de la UAA y Contexto Psicológico: Desafíos de la clínica actual*. Mar del Plata 13 y 14 de mayo
- Kafetsios, K. (2004) Attachment and emotional intelligence abilities across the life couse. *Personality and Individual Differences*, 37, 137-145.
- Márquez González, M., Fernández de Trocóniz, M., Montorio Cerrato, I., & 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.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D., & Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*. 16(2), 255-260

- Richter, D. & Kunzmann, U. (2010). Age differences in three facets of empathy: Performance-based evidence. *Psychology and Aging*. In press
- Schulz, R., & Heckhausen, H. (1998). Emotion and control: A life span perspective (pp. 185-205). In K. W. Schaie & M. P. Lawton (Eds.). *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, (17). NY: Springer
- Seligman, M. (1998). Building Human Strength: Psychology's Forgotten Mission. *APA Monitor*. 29 (1).
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2007). Adult attachment strategies and the regulation of emotion. In J. J. Gross (Coord) *Handbook of emotion regulation*, pp. 446-465. New York: Guilford Press.
- Vahedi, S., Moghaddam, M., & Ahmadzad, M. (2009). Psychometric Analysis of the Short-Form Emotional Skills and Competence Questionnaire in Undergraduate Nurse Students. *Iranian Journal of Psychiatry*, 4, 97-101.

ESTUDIO DE EFECTIVIDAD CLÍNICA EN ADULTOS QUE PRESENTAN PERTURBACIONES EMOCIONALES

STUDY OF CLINICAL EFFECTIVENESS IN ADULTS WHO PRESENT EMOTIONAL DISTURBANCES

Silvina Soledad Grill^{*1}

¹Becaria categoría perfeccionamiento.

Directoras: Dra. Claudia Castañeiras & Lic. María Cristina Posada.
Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica (GIEPsi) Facultad de Psicología. UNMdP.

Resumen

Desde sus inicios la investigación en Psicoterapia ha aportado evidencia sobre la efectividad comparada respecto a otros abordajes clínicos. Simultáneamente, los informes que edita regularmente la OMS ponen en evidencia que la Salud Mental (SM) se encuentra en niveles de riesgo preocupantes. Los trastornos de ansiedad y del estado de ánimo se encuentran entre las situaciones clínicas de mayor tasa de consulta. Frente a esta situación, los ensayos clínicos controlados se establecen como una necesidad de primer orden, tratando de establecer si la Psicoterapia ofrece una opción costo-efectiva como prestación. En los últimos años se ha avanzado en la conceptualización, diferenciación e impacto clínico de programas de intervención breves basados en principios clínicos vs protocolos estructurados. Ambos ofrecen diferentes opciones en el intento de responder a una demanda creciente de atención psicológica que reúna condiciones de aplicabilidad para una importante proporción de la población de consultantes. La investigación clínica que se presenta se propone evaluar la efectividad del Protocolo Unificado de Barlow (2004) y el Protocolo basado en Principios Clínicos de Fernández-Álvarez (2008) con el fin de aportar sustento empírico para la aplicación de estos programas en nuestro contexto, en situaciones donde la ansiedad o la depresión sean una prioridad clínica.

Palabras clave: efectividad – programas de intervención – perturbaciones emocionales

Abstract

Since its inception psychotherapy research has provided evidence on the comparative efficacy over other clinical approaches. Simultaneously, reports regularly printed by WHO highlight that Mental Health (MH) is at preoccupant risk levels. Anxiety and mood disorders are among the clinical situations of greater consultation fee. Given this situation, controlled clinical trials are set as a primary necessity, probing whether psychotherapy offers a cost-effective option as a benefit. In recent years there has been progress in the conceptualization, differentiation and clinical impact of brief intervention programs based on clinical principles vs. structured protocols. Both offer different options in trying to respond to a growing demand for psychological care that meets applicability conditions for a significant proportion of the consultants population. The clinical research presented aims to assess the effectiveness of Barlow's Unified Protocol (2004) and the Protocol based on Clinical Principles of Fernández-Álvarez (2008) to provide empirical support for the implementation of these programs in our context, in situations where anxiety or depression are a clinical priority.

Key words: effectiveness - intervention programs - emotional disturbances

* Contacto: silchugrill@hotmail.com

Estudio de Efectividad Clínica en Adultos que presentan Perturbaciones Emocionales

El objetivo general de la investigación clínica que se presenta consiste en evaluar la efectividad de dos modalidades de intervención clínica en pacientes adultos admitidos en servicios de Salud Mental (públicos y privados) de la ciudad de Tandil y Mar del Plata e identificar y analizar cambios de significación clínica atribuibles a la aplicación de dichas intervenciones.

Desde sus inicios la investigación en Psicoterapia ha aportado evidencia sobre la eficacia comparada respecto a otros abordajes clínicos (Eysenk 1952, 1980, 1992; Pérez Álvarez y Fernández Hermida, 2001). Con el tiempo, la evolución de este campo de conocimiento teórico-conceptual y aplicado fue progresando hacia una mayor diferenciación acerca de cuáles son los procedimientos adecuados para qué situaciones clínicas y en qué condiciones (Beutler 2003, 2004). Simultáneamente, los informes que editan regularmente la OMS o los organismos regionales como la OPS ponen en evidencia que la salud, y la Salud Mental (SM) en particular, se encuentran en niveles de riesgo preocupantes. Bajo el concepto de perturbaciones emocionales, se incluirán en este trabajo los trastornos de ansiedad y del estado de ánimo ya que se encuentran entre las situaciones clínicas de mayor tasa de consulta en los servicios de SM generales y especializados, ya sea como entidad clínica primaria o secundaria al curso de otra condición. En definitiva, se trata de establecer si la Psicoterapia dentro del campo de la SM ofrece una opción costo-efectiva como prestación.

En este escenario, los ensayos clínicos controlados se establecen como una necesidad de primer orden. En los últimos 20 años se han desarrollado un gran número de pruebas basadas en procedimientos cognitivo-conductuales cuyos objetivos específicos estuvieron dirigidos a la evaluación de los programas de tratamiento de trastornos de ansiedad y del humor (Antony & Stein, 2009; Barlow, 2002; Norton & Price, 2007; Smits & Hoffman, 2008). Contemporáneas son las investigaciones en el campo de la neurociencia, la ciencia de la emoción y la psicopatología descriptivo-funcional que han comenzado a identificar *factores de orden superior comunes* (tanto cognitivos, comportamentales y de procesos de regulación emocional) que subyacen a una variedad de trastornos emocionales principalmente de ansiedad y del estado de ánimo, y que pueden servir como objetivos para el cambio terapéutico (Beck & Clark, 1997; Dalgleish & Watts, 1990; Matthews & MacLeod, 2002; McLaughlin, Borkovec, & Sibrava, 2007; Mobini & Grant, 2007; Watkins, Moberly, & Moldes, 2008, Brown & Barlow, 2009, citados en Boisseau et.al., 2010). Entre estos factores comunes uno de los más destacados se relaciona con la presencia/ausencia de *afecto positivo y negativo*, que además permite explicar la comorbilidad entre la sintomatología de diferentes trastornos, ya que evidencia la existencia de lo que se ha llamado *Síndrome de Afecto Negativo* (SAN).

De esta manera es posible realizar una generalización de algunos componentes básicos de tratamientos psicológicos que hayan probado su efectividad. Estos hallazgos afianzan la hipótesis sobre la posibilidad de abordar el *núcleo* de las características de los trastornos emocionales, lo cual justificaría un protocolo de tratamiento unificado (Barlow, Allen & Choate, 2004; Brown & Barlow, 2002). En respuesta a estos avances, uno de los programas que se analizarán es la de Barlow (2004) que propone un Protocolo Unificado (PU) para el abordaje transdiagnóstico de Trastornos Emocionales (principalmente de ansiedad y del estado de ánimo), basado en principios teóricos-aplicados del tratamiento cognitivo-conductual (TCC) que han sido validados empíricamente y punta a actuar sobre dichos rasgos

nucleares (Barlow, Boisseau, Ellard, Fairholme & Farchione, 2008). En este sentido implica un avance importante por la posibilidad de incluirlo de una manera extensiva en los sistemas sanitarios a gran escala, ya que para muchas perturbaciones emocionales los datos disponibles dan testimonio de que no hay una clara superioridad de ninguno de los procedimientos de intervención psicológica, solos o combinados (Otto, Smits & Reese, 2005, citados en Ellard et.al., 2010).

El **PU** (Barlow, 2004), se centra en los factores subyacentes comunes a los trastornos emocionales, lo cual refleja los avances científicos relacionados con concepciones más dimensionales de la psicopatología. Se trata de un programa breve (12 sesiones) basado en principios transdiagnósticos, en el cual las intervenciones están dirigidas a modificar un conjunto de dimensiones comunes que se encuentran afectadas en distinto grado en el Síndrome de Afectividad Negativa. En este sentido se la considera una intervención basada en principios genéricos, ya que no prevé organizar las intervenciones en función de la homogeneidad psicopatológica, sino sobre las dimensiones y factores afectados que comparten diferentes diagnósticos.

El segundo programa de intervención que se pretende evaluar es el **Protocolo basado en Principios Clínicos** (Fernández-Álvarez, 2008), que también se trata de un programa específico estimado en 12 sesiones dirigido a interrumpir el ciclo disfuncional que sostiene y mantiene el trastorno de ansiedad y/o del estado de ánimo. Se basa en dos principios que guían las acciones terapéuticas: 1) que los cambios tienen mayor probabilidad de éxito si las intervenciones se dirigen de lo más periférico o superficial a lo más central o profundo y, 2) que es necesario producir la menor cantidad de intervenciones posibles para alcanzar el objetivo propuesto. Y estos principios se traducen en decisiones clínicas que se definen de acuerdo al balance general de la funcionalidad del sujeto, de los patrones de comportamiento disfuncionales y de los niveles de la organización personal comprometidos. Dicho programa tiene un menor nivel de estructuración que el PU.

En el diseño de ambos protocolos se pueden identificar las características de su estructura en función de tres ejes: a) psicoeducación, b) intervenciones específicas y, c) prevención de recaídas.

La situación actual se traduce en un incremento significativo de la demanda de consultas psicológicas, muchas de las cuales derivan en algún tipo de tratamiento, aunque en general más intuitivo que sistemático, e inespecífico en cuanto a poder dar cuenta de la relación intervención-resultado. Por lo tanto la intención es estimular investigaciones dirigidas a la evaluación de programas y a la difusión de intervenciones dirigidas al tratamiento de las perturbaciones emocionales asociadas con ansiedad y depresión, que puedan ser incluidas en los sistemas de salud y que por sus características puedan llegar a mayor escala en la población. Contar con desarrollos de investigación como el que aquí se presenta resulta relevante para aportar datos empíricos acerca de la efectividad de la Psicoterapia como intervención psicológica ante perturbaciones emocionales.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se realizará una investigación basada en ensayos clínicos que responderá a un diseño correlacional, de acuerdo a la clasificación propuesta por Kazdín (2001). Se utilizará una estrategia comparativa de resultados en función de la modalidad de tratamiento.

Participantes

Criterios de inclusión: atendiendo a los requerimientos éticos que responden a las recomendaciones de la investigación en contextos clínicos (FEPPA, 1999) se incluirán en el estudio clínico aquellos consultantes (pacientes) adultos (≥ 21 y hasta 60 años) que cumplan criterios según juicio clínico experto y entrevista diagnóstica estructurada ADIS-IV-L (Di Nardo et al., 1994) para trastornos de ansiedad (trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de pánico, trastornos fóbicos y trastorno por estrés postraumático) y/o del estado de ánimo (distimia y episodio depresivo mayor unipolar), admitidos en los servicios de Salud Mental durante el período 2012 en los centros clínicos públicos y privados de la ciudad de Tandil y Mar del Plata, y que acepten participar en la investigación.

Criterios de exclusión:

- a) Perturbaciones emocionales donde el trastorno de ansiedad y/o del estado de ánimo no sea la prioridad clínica
- b) Pacientes con diagnóstico de bipolaridad y trastornos graves de la personalidad
- c) Pacientes que presenten patología severa (trastornos mentales orgánicos, psicosis) o se encuentren en fase aguda como resultado de la evaluación clínico-diagnóstica al momento de la admisión
- d) Historia de adicciones

Los procedimientos referidos a la realización de los ensayos clínicos y a la evaluación de su efectividad relativa, se basarán en una estrategia comparada entre las modalidades de tratamiento en los distintos momentos de evaluación, que incluirá evaluaciones pretest (línea base) - postest (finalización del tratamiento) y seguimiento a los 3 meses de finalizada la intervención. La asignación de los pacientes a la modalidad de tratamiento responderá a la siguiente distribución:

Protocolo unificado	Principios Clínicos	Tratamiento habitual
n= 30	n= 30	n= 30*

*Los pacientes atendidos con tratamiento habitual estarán a cargo de los profesionales de cada servicio o centro de salud respectivamente y se les administrará los protocolos pre-post y seguimiento de evaluación.

Procedimiento

Se gestionaron las autorizaciones correspondientes en servicios de salud mental públicos y privados para poder llevar a cabo el proyecto, por lo cual al momento de comenzar esta investigación se contaba con dicha autorización y la del Comité Ético de Investigaciones Clínicas.

Instrumentos

En función de los objetivos y la evidencia de los hallazgos de investigación sobre su *sensibilidad* para medir el cambio terapéutico se incluirán las siguientes medidas de relevancia clínica:

Inventario de Síntomas Clínicos SCL-90 (Derogatis 1983, versión española González de Rivera, De las Cuevas, Rodríguez & Rodríguez, 2002); HEXACO Personality Inventory (Lee & Ashton, 2004); Inventario de depresión de Beck BDI-II (Beck, Steer & Brown, 2006); Inventario de Ansiedad de Beck BAI (Beck & Steer, 1990; Steer, Ranieri, Beck & Clark, 1993); Inventario de ansiedad PANAS (Watson, Clark & Tellegan, 1988); Escala de

Obsesiones y Compulsiones Y-BOCS (Goodman et al., 1989); Escala de Severidad para el Trastorno de Pánico PDSS-SR (Houck, Spiegel, Shear, & Rucci, 2002); Cuestionario de Preocupaciones PSWQ (Meyer, Miller, Metzger, & Borkovec, 1990); Inventario de Ansiedad a la interacción social SIAS (Mattick & Clarke, 1998); Outcome Questionnaire OQ-45.2 (De la Parra & Von Bergen, 2000, 2002); Escala de Evaluación de la Actividad Global (APA. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-IV, 1995).

En todos los casos se requerirá la autorización vía consentimiento informado escrito por parte de los participantes antes de comenzar el estudio.

Aporte esperado de los resultados

Se espera contribuir al conocimiento acerca de la efectividad de programas de intervención breves para el tratamiento de los trastornos emocionales, aportando evidencia clínica controlada y difundir en la comunidad científica y profesional especializada los resultados obtenidos, a través de publicaciones en revistas científicas y congresos relacionados con la temática.

Se estima que los resultados de esta investigación supondrán un impacto científico, social y económico de transferencia para el campo de la salud mental tanto en ámbitos públicos como privados, ya que permitirá: - disponer de un conocimiento más adecuado de la efectividad de programas clínicos de intervención para trastornos emocionales de alta prevalencia como los trastornos ansiedad y del estado de ánimo; - proporcionar un recurso terapéutico breve que tenga un mayor alcance poblacional; - y porque su implementación puede suponer una importante reducción de los costos destinados a la Salud Mental en este tipo de pacientes.

Referencias

- American Psychiatric Association (1994). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV). Madrid: Masson
- Antony, M. M. & Stein, M. B. (Eds.). (2009). *Handbook of anxiety disorders*. New York: Oxford University Press.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic, (2nd ed)*. New York: Guilford Press.
- Barlow, D. H. (2004). Psychological treatments. *American Psychologist*, 59(9), 869-878. doi: 10.1037/0003-066X.59.9.869
- Barlow, D. H., Allen, L. B., & Choate, M. L. (2004). Toward a unified treatment for emotional disorders. *Behavior Therapy*, 35(2), 205-230.
- Barlow, D. H., Boisseau, C. L., Ellard, K. K., Fairholme, C. P. & Farchione, T. J. (2008). *Unified protocol for the treatment of emotional disorders*. Unpublished treatment manual.
- Barlow, D. H., Farchione, T. J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L. Allen, L. B. & Ehrenreich-May, J. (2011). *The unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders: Therapist guide*. New York: Oxford University Press.
- Beck, A. & Steer, R. (1990). *Manual for the Beck Anxiety Inventory*. San Antonio: Psychological Corporation.

- Beck, A., Steer, R. & Brown, G. (2006). *Inventario de Depresión de Beck - Segunda Edición (BDI-II)*. Buenos Aires: Paidós.
- Beutler, L. E. (2004). The Empirically-validated treatments movement: A scientist-practitioner's perspective. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 225-229. doi: 10.1093/clipsy.bph076
- Beutler, L. E., Moleiro, C., Malik, M. & Harwood, T. M. (2003). A new twist on empirically supported treatments. *Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 423-437.
- Boisseau, C. L., Farchione, T., Fairholme, C. P., Ellard, K. E., & Barlow, D. H. (2010). The development of the Unified protocol for the transdiagnostic treatment of emotional disorders: A case study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 17(1), 102-113.
- De la Parra, G. & Von Bergen, A. (2002). OQ-45.2, Questionnaire for assessing results and evolution in psychotherapy: Adaptation, validation and directions for its application and interpretation. *Terapia Psicológica*, 20(2), 65-80.
- Di Nardo, P., Brown, T., & Barlow, D. (1994). *Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV: Lifetime version (ADIS-IV-L)*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Ellard, K. K., Fairholme, C. P., Boisseau, C. L., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2010). Unified Protocol for the transdiagnostic treatment of emotional disorders: Protocol development and initial outcome data. *Cognitive and Behavioral Practice*, 17, 88-101.
- Eysenck, H. J. (1952). The effects of psychotherapy: an evaluation. *Journal of Consulting Psychology*, 16(5), 319-324.
- (1992). The effects of psychotherapy: an evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), 659-663. doi: 10.1037/0022-006X.60.5.659
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A.). (1999) Código de Ética. Aprobado por la Asamblea del 10/4/1999
- Fernández-Álvarez, H. (2008). *Integración y salud mental*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- González de Rivera, J., De las Cuevas, C., Rodríguez, M. & Rodríguez, F. (2002) *Cuestionario de 90 síntomas SCL-90-R de Derogatis, L. Adaptación española*. Madrid: TEA Ediciones.
- Goodman, W. K., Price, L. H., Rasmussen, S. A., Mazure, C., Delgado, P., Heninger, G. R. & Charney, D. S. (1989). The Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale. II. Validity. *Archives of General Psychiatry*, 46(11), 1012-1016.
- Hervás, G. & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156.
- Houck, P. R., Spiegel, D. A., Shear, M. K. & Rucci, P. (2002). Reliability of the self-report version of the Panic Disorder Severity Scale. *Depression and Anxiety*, 15(4), 183-185. doi: 10.1002/da.10049
- Jacobson, N. & Truax, P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 12-19. doi: 10.1037/0022-006X.59.1.12
- Kazdin, A. (2001). *Métodos de investigación en Psicología Clínica*. México: Prentice Hall.

- Lee, K. & Ashton, M. (2004). The HEXACO Personality Inventory: A new measure of the major dimensions of personality. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 329-358. doi:10.1207/s15327906mbr3902_8
- McHugh, R. K., & Barlow, D. H. (Eds.). (2012). *Dissemination and implementation of evidence-based interventions*. New York: Oxford University Press.
- Mattick, R. & Clarke, J. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 36(4), 455-470.
- Meyer, T., Miller, M., Metzger, R. & Borkovec, T. (1990). Development and validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 28(6), 487-495.
- Norton, P. J. & Price, E. C. (2007). A meta-analytic review of adult cognitive-behavioral treatment outcomes across the anxiety disorders. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 195(6), 521-531.
- Sandín, B., Chorot, P. & McNally, R. (1996) Validation of the Spanish versión of the Anxiety Sensitivity Index in a clinical sample. *Behavior Research and Therapy*, 34(3), 283-290.
- Smits, J. & Hoffman, S. G. (2008). A meta-analytic review of the effects of psychotherapy control conditions for anxiety disorders. *Psychological Medicine*, 39, 229-239.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of personality and social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063

EFFECTO DE LA JORNADA DE TRABAJO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO ATENCIONAL EN CONDUCTORES DE TAXI

ATTENTIONAL FUNCTIONING IN TAXI DRIVERS. THE EFFECT OF WORK DAY.

López, Soledad S.^{*1}, Ledesma, Rubén D.²

¹Becaria de Iniciación Universidad Nacional de Mar del Plata.

²Investigador Adjunto Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Resumen

Las condiciones de trabajo y la salud de los conductores profesionales son un elemento crítico para la seguridad del sistema de transporte. En particular, la fatiga y el sueño son considerados factores de alto riesgo, por sus efectos adversos sobre el desempeño seguro de los conductores. Este trabajo se propone estudiar los posibles efectos de una jornada típica de trabajo sobre las funciones atencionales de los conductores de servicios de taxi. Se quiere comparar el funcionamiento atencional de los conductores al inicio y al final de la jornada de trabajo, y en días laborables y de descanso. Se hipotetiza una disminución significativa en el desempeño de los conductores en diferentes tareas de atención, como resultado de la exposición a largas jornadas de trabajo. Se utilizará un muestreo no-probabilístico en red, para facilitar el acceso y simplificar el reclutamiento de participantes. Las funciones atencionales se evaluarán mediante la prueba de Evaluación de las Funciones de la Atención, modalidad Visual; (EFA-V, Pépin, Laporte, & Loranger, 2006). Se administrarán escalas subjetivas para evaluar el nivel percibido de dificultad, esfuerzo requerido, rendimiento y motivación en las tareas atencionales, y un cuestionario con datos socio-descriptivos y ocupacionales, condiciones de trabajo, estado de salud general y hábitos en conductores de taxi (Ledesma, Poó, & Peralta, 2005). Se espera contribuir al estudio de los factores de riesgo que afectan tanto la salud de los conductores profesionales como las condiciones de seguridad del sistema de transporte.

Palabras claves: Seguridad Vial- Atención- Conductores de taxi-Jornada laboral

Abstract

Working conditions and professional drivers' health are critical to the safety of the transportation system. In particular, fatigue and sleep are considered risk factors with adverse effects on the driver's performance. This research paper aims at studying the possible effects of a typical working day on taxi drivers attentional functions. We intend to compare attentional drivers' performance at the beginning and end of the working day, as well as on weekdays and rest. We hypothesize a significant decrement in driver's performance in different attentional tasks as a result of exposure to long working hours. We use a non-probabilistic sampling network to facilitate access and simplify the recruitment of participants. Attentional functions were assessed by the Assessment of attention functions, visual modality; (EFA-V, Pépin, Laporte, & Loranger, 2006). Subjective scales were administered to assess the perceived level of difficulty, effort required, performance and motivation on attention tasks, and a questionnaire with descriptive data and socio-occupational working conditions, general health and taxi drivers' habits (Ledesma, Poo, & Peralta, 2005). It is expected to contribute to the study of risk factors that affect the health of professional drivers and the safety of the transportation system.

Key words: Driving attention-Taxi-drivers-Road safety

* Contacto: sslopez@mdp.edu.ar

La conducción de taxis como actividad de riesgo

La conducción de taxis es considerada una actividad de riesgo, tanto desde el punto de vista de la salud ocupacional, como desde la perspectiva de la seguridad en el transporte. Se estima que esta población presenta un mayor riesgo de lesiones y muertes por accidentes, producto de la mayor exposición vial, pero también de características intrínsecas de la ocupación, como la excesiva carga de trabajo, generadora de fatiga y problemas de sueño (Lam, 2004). También es mayor el riesgo de morbi-mortalidad por causas violentas (e.g., homicidios), una situación que afecta al sector en países y culturas diversas (Mayhew, 2000).

Por otro lado, también existen riesgos asociados a las características del entorno de trabajo. Por ejemplo, la *exposición a la polución* producida por emisiones de gases vehiculares se ha estudiado extensivamente en diferentes países (e.g., Zagury, Le Moullec & Momas 2000; Son, Yang, Breyse, Chung & Lee, 2004; Han, Aguilar-Villalobos, Allen, Carlton, Robinson, Bayer & Naeher, 2005; Pang & Mu 2007), y se ha asociado a un mayor riesgo de enfermedades respiratorias (Bener, Galadari, al-Mutawa, al-Maskari, Das & Abuzeid, 1998) e incluso ciertas formas de cáncer (e.g., Chuang, Lee, Chang, & Sung, 2003). En cuanto al ambiente vehicular, la exposición prolongada a bajos niveles de vibración y los problemas posturales se han asociado sistemáticamente a una variedad de problemas musculoesqueléticos (Chen, Chang, Shih, Chen, Chang, Dennerlein, Ryan & Christiani, 2004; Magnusson, Pope, Wilder & Areskoug, 1996; Chen, Chan, Katz, Chang, & Christiani, 2005).

Muchos de estos problemas se agravan por la ausencia de cobertura médica y otras condiciones de precarización laboral existentes en el sector. Este fenómeno no solo se da en nuestro país y otros países en vía de desarrollo, sino también en muchos países considerados desarrollados. Así, la salud y seguridad del sector constituyen una preocupación extendida internacionalmente. No obstante, la investigación de ciertos factores críticos, como la relación entre las condiciones de trabajo y el desempeño cognitivo del conductor, resulta sorprendentemente escasa.

El objetivo general de este estudio es contribuir al estudio de los factores de riesgo que afectan tanto la salud de los conductores profesionales como las condiciones de seguridad del sistema de transporte. Se espera aportar conocimiento sobre la relación entre condiciones de trabajo, fatiga y desempeño seguro en el ámbito del transporte. Se quiere conocer el efecto de la jornada de trabajo sobre las funciones atencionales en conductores de servicios de taxi. Se quiere estudiar el efecto de una jornada típica de trabajo (12 horas) sobre funciones consideradas críticas para la seguridad en la conducción. Se busca comparar el funcionamiento atencional de los conductores al inicio y al final de la jornada de trabajo, y en días laborables y de descanso.

Se hipotetiza una disminución significativa y manifiesta en el funcionamiento atencional de los conductores como resultado de la exposición a largas jornadas de trabajo. Se predice una reducción importante del desempeño atencional si se comparan medidas obtenidas al inicio y al final de la jornada (alto tamaño del efecto). También se predicen diferencias en el desempeño atencional si se compara a los mismos sujetos un día laborable y un día de descanso, manteniendo constante el momento del día (hora).

Extensión de la jornada laboral, fatiga y estrés en conductores de taxi

Uno de los temas más preocupantes por sus consecuencias sobre la salud y la seguridad del tránsito, es el efecto de la fatiga y el sueño, producto de largas jornadas de trabajo y tiempos reducidos de descanso. Estas situaciones reducen las capacidades de alerta y respuesta del conductor, generando mayor riesgo de colisiones y otros incidentes de tránsito (Taylor & Dorn, 2006). Además, se asocian a estados emocionales adversos, como

manifestaciones de ira-hostilidad y síntomas de ansiedad (Guofeng & Cundao, 2003; Guo-Ping & Kan, 2006). Una consecuencia directa de la sobrecarga de trabajo es la pérdida de tiempo libre que suele redundar en problemas sobre la vida íntima, y contribuye al desarrollo de un estilo de vida sedentario que aumenta el riesgo de ciertos padecimientos, como los problemas cardiovasculares (Kurosaka, Daida, Muto, Watanabe, Hawai & Yamaguchi, 2000).

Dadas las condiciones adversas de trabajo, el estrés ocupacional se ha propuesto como una explicación plausible para la mayoría de los problemas de salud que aquejan a los trabajadores del sector (e.g., Berraho, Nejari, Elrhazi, El Fakir, Tessier, Ouedraogo, Mekouar & Raiss, 2006; Temmoev, 1996). En un estudio realizado en la ciudad de Mar del Plata utilizando métodos de cuestionario se obtuvieron algunos resultados preocupantes (Ledesma, Poó & Peralta, 2005), por ejemplo: (1) alto nivel de inseguridad y otras condiciones ocupacionales de riesgo, (2) alto nivel de estrés percibido y falta de estrategias para afrontar el estrés laboral, (3) alta prevalencia de síntomas relacionados al estrés laboral, y (4) una clara relación entre el grado de exposición, fuentes potenciales de estrés y estado de salud informado.

Atención, fatiga y desempeño en la conducción

Se considera que un gran porcentaje de accidentes ocurren por fallas atencionales del conductor (Young & Regan, 2007). En términos cognitivos, estas fallas ocurren por los límites intrínsecos del ser humano como procesador de información (Castro, Durán, & Cantón, 2006). Por ejemplo, los límites en nuestra atención selectiva se manifiestan en errores de monitoreo, exploración y selección de información relevante del entorno vial. La atención dividida también cumple un papel importante para explicar las fallas del conductor: la conducción se define como una actividad multi-tarea organizada jerárquicamente, de manera que los recursos atencionales deben ser administrados y distribuidos adecuadamente para un desempeño seguro. En ocasiones, esos recursos también compiten con otras tareas secundarias a la conducción (e.g., hablar por celular), aumentando el riesgo de errores. Desde luego, también existe una limitación en nuestra capacidad para sostener la atención por períodos prolongados de tiempo, en especial si debemos procesar señales infrecuentes o impredecibles (vigilancia). En síntesis, la atención engloba un conjunto de funciones críticas para la conducción.

Las fallas relacionadas con la atención pueden ocurrir por una variedad de factores ambientales, vehiculares y humanos. Los factores humanos incluyen las diferencias individuales a nivel cognitivo y de personalidad (e.g., propensión al aburrimiento), pero también ciertos “estados” que afectan el desempeño del conductor, como el consumo de sustancias, el sueño o la fatiga (Ledesma, Montes, Poó, & López-Ramón, 2010). Esta última categoría ha sido muy estudiada en conductores profesionales (e.g., camioneros y choferes de servicio de pasajeros). Estos estados se asocian a una merma en el desempeño, aumentando el riesgo de accidentes. Aunque existen recomendaciones destinadas a gestionar y mitigar la fatiga (e.g., Commission for Occupational Safety and Health, 2004), pocos países las implementan.

Hasta donde sabemos, no se han realizado estudios que analicen de modo sistemático el efecto de la carga de trabajo, el sueño o la fatiga sobre el funcionamiento atencional en conductores de taxi. Tal vez los efectos adversos sobre la atención se den por supuestos. Ciertamente, dadas las condiciones de trabajo en el sector, es dable suponer que el funcionamiento atencional se encuentre afectado, especialmente en las últimas horas de trabajo, aunque probablemente también en modo permanente, dado el efecto acumulativo de la fatiga y otros factores intrínsecos de la ocupación. No obstante, cabría preguntarse cuál es la naturaleza y el tamaño del efecto, qué funciones atencionales se ven más afectadas, que

aspectos del desempeño del conductor pueden verse más comprometidos, etc. Creemos que esta información podría tener un impacto inmediato sobre el planeamiento de la seguridad vial.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Estudio de tipo correlacional, diseño no-experimental.

Participantes

Considerando que existen importantes diferencias en las condiciones de trabajo y en la naturaleza de la tarea según el turno (diurno, nocturno, mixto, rotativo o franquero), se trabajará en primera instancia con conductores que cumplan horario diurno y se encuentren actualmente en actividad. Puesto que la jornada típica es de 12 hs. (en general, de 6 a 18 hs), se trabajará con participantes que cumplan esta carga horaria, excluyendo el resto. Se planificará un estudio piloto con 20 conductores, y sobre la base de una estimación inicial del tamaño del efecto se planificará el tamaño definitivo de la muestra. Se utilizará un muestreo no-probabilístico en red, para facilitar el acceso y simplificar el reclutamiento de participantes.

Procedimiento

Se contactará a los conductores de modo casual y se proseguirá con un muestreo en red. Se solicitará consentimiento informado por escrito, donde constarán los objetivos y naturaleza del estudio, el tipo de participación requerido, el modo en que se tratará la información, etc. Dado que la participación supone tiempo valioso para los conductores, se evaluará la posibilidad de algún tipo de recompensa por la participación. Los conductores serán evaluados en cuatro momentos, al inicio y al final de una jornada laboral, y en los mismos horarios de un día franco. Específicamente, las condiciones serán:

- (1) Inicio, día laboral. Evaluación al inicio de una jornada de trabajo. Todos los conductores serán evaluados a la misma hora y el mismo día de la semana.
- (2) Final, día laboral. Se realizará luego de finalizada la jornada de trabajo, todos a la misma hora (según el horario habitual, a las 19 hs.).
- (3) Inicio, día franco. El día franco de la misma semana, a la misma hora en que se realizó la evaluación 1.
- (4) Final, día franco. El mismo día franco, a la misma hora en que se realizó la evaluación 2.

Las evaluaciones en el día franco se incluyen para que los sujetos actúen como controles de sí-mismos, y para despejar el posible efecto del horario del efecto propio de la jornada laboral. La mitad de los sujetos serán evaluados primero en el día laborable, y la otra mitad primero en el día franco. Se considerarán como variables fundamentales de control: los años de manejo y la edad, por el posible efecto acumulativo de la fatiga a través del tiempo de trabajo, y porque la edad podría moderar la relación entre ritmos circadianos y rendimiento atencional. Los cuestionarios serán administrados en el primer contacto, previo consentimiento informado. Las pruebas atencionales se administrarán en las instalaciones del Centro de Investigación para mantener constantes las condiciones a través de los sujetos. Los datos serán codificados y analizados con SPSS. Se utilizará el módulo de análisis de medidas

repetidas. Se estimará la significación estadística de los cambios y la magnitud o tamaño del efecto.

Instrumentos

Las funciones atencionales se evaluarán mediante la prueba de Evaluación de las Funciones de la Atención, modalidad Visual; (EFA-V, Pépin, Laporte, & Loranger, 2006). Se trata de una batería de pruebas objetivas e informatizadas, desarrollada para evaluar integralmente diferentes dimensiones de la atención. La EFA-V se apoya en la idea de que existen dos grandes dominios o dimensiones de la atención, uno relacionado con aspectos de “intensidad” (e.g., alerta, atención sostenida), y otra referida a los aspectos “selectivos” (e.g., atención selectiva, dividida), que a su vez actúan supervisadas y administradas por un proceso superior (control atencional). Sobre esta base, se incluyen cinco sub-pruebas que proporcionan medidas de: (1) Alerta fásica, (2) Atención sostenida, (3) Atención selectiva, (4) Atención dividida, y (5) Control atencional. La prueba total es relativamente breve (25 minutos aproximadamente), lo cual es muy conveniente para este proyecto. La duración de cada sub-prueba fluctúa entre 3 y 8 minutos, y la corrección es automática. Además de la EFA-V se administrarán escalas subjetivas para evaluar el nivel percibido de dificultad, esfuerzo requerido, rendimiento y motivación en las tareas atencionales. Complementariamente, se administrará un cuestionario con datos socio-descriptivos y ocupacionales, condiciones de trabajo, estado de salud general y hábitos de consumo de estimulantes y medicamentos en conductores de taxi (Ledesma, Poó, & Peralta, 2005).

Aporte esperado de los resultados

Este plan aportará información novedosa sobre un aspecto importante para la seguridad del sistema de transporte, en una población poco estudiada y utilizando un enfoque original. Cabe mencionar la inexistencia de estudios previos similares al presente.

Los resultados proporcionarían datos valiosos para el diagnóstico de las condiciones de trabajo del sector y para la reducción de su impacto potencial sobre la seguridad del tránsito. Se ofrecería información relevante para el diseño de medidas preventivas.

Referencias

- Castro, C., Durán, M., & Cantón, D. (2006). La conducción vista por los psicólogos cognitivos. *Boletín de psicología*, 87, 35-60.
- Chen, J., Chan, W., Katz, J., Chang, W., & Christiani, D. (2005). Occupational and personal factors associated with acquired lumbar spondylolisthesis of urban taxi drivers. *Scandinavian Journal of Work Environment Health*, 31, 258-65.
- Chen, J., Chang, W., Shih, T., Chen, C., Chang, W., Dennerlein, J., Ryan, L., & Christiani, D. (2004). Using “Exposure Prediction Rules” for Exposure Assessment: An Example on Whole-Body Vibration in Taxi Drivers. *Epidemiology*, 15, 293-299.
- Chuang, C., Lee, C., Chang, Y., & Sung, F. (2003). Oxidative DNA damage estimated by urinary 8-hydroxydeoxyguanosine: influence of taxidiving, smoking and areca chewing. *Chemosphere*, 52, 1163-1171.
- Commission for Occupational Safety and Health (2004) The Code of Practice on Fatigue Management for Commercial Vehicle Drivers. *Australia. Autor.*
- Guofeng, Z., & Cundao, H. (2003). A study of driver’s mood state. *Psychological Science – Shanghai*, 26, 438-440.

- Guo-Ping, S., & Kan, Z. (2006). Effects of Driving Fatigue on Moods. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 14, 248-249.
- Han, X., Aguilar-Villalobos, M., Allen, J., Carlton, C., Robinson, R., Bayer, CH., & Naherer, L. (2005). Traffic-related Occupational Exposures to PM2.5, CO, and VOCs in Trujillo, Peru. *International Journal of Occupational Environment Health*, 11, 276-288.
- Kurosaka, K., Daida, H., Muto, T., Watanabe, Y., Kawai, S., & Yamaguchi, H. (2000). Characteristics of coronary heart disease in Japanese taxi drivers as determined by coronary angiographic analyses. *Industrial Health*, 38, 15-23.
- Lam, L. (1994). Environmental factors associated with crash-related mortality and injury among taxi drivers in New South Wales. *Australia. Accident Analysis and Prevention* 36, 905-908
- 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., Poó, F., & Peralta, M. (2008). Condiciones de trabajo y estado de salud en conductores de servicio de taxi. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 13, 83-103.
- Magnusson, M., Pope, M., Wilder, D., & Areskoug, B. (1996). Are occupational drivers at an increased risk for developing musculoskeletal disorders? *Spine*, 21, 710-7.
- Mayhew, C. (2000). Violent assaults on taxi drivers: incidence patterns and risk factors. Canberra: Australian Institute of Criminology, *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, 178. Disponible: www.aic.gov.au/publications/tandi/tandi178.html.
- Pang, X., & Mu, Y. (2007). Characteristics of carbonyl compounds in public vehicles of Beijing city: Concentrations, sources, and personal exposures. *Atmospheric Environment*, 41, 1819-1824.
- Pépin, M., Laporte, P., & Loranger, M. (2006). *EFA, Guide D'utilisation*. Disponible: <http://darwin.psy.ulaval.ca/~pepin/tifmanuel.pdf>
- Son, B., Yang, W., Breysse, P., Chung, T., & Lee, Y. (2004). Estimation of occupational and non-occupational nitrogen dioxide exposure for Korean taxi drivers using a microenvironmental model. *Environmental Research*, 94, 291-6.
- Taylor, A., & Dorn, L. (2006). Stress, fatigue, health, and risk of road traffic accidents among professional drivers: The Contribution of Physical Inactivity. *Annual Review of Public Health*, 27, 371-391.
- Temmoev, D. CH. (1996). Occupational extreme stress factors determining psychological disorders in drivers. *Meditcina Truda I Promyshlennaia Ekologiya*, 8, 12-4.
- Young K, & Regan, M. (2007) Driver Distraction: A Review of the Literature. En: Faulks, Regan, Stevenson, Brown, Porter, Irwin (Eds) *Distracted Driving*. Sydney: Australasian College of Road Safety, pp. 379–405.
- Zagury, E., Le Moullec, & Momas I. (2000). Exposure of Paris taxi drivers to automobile air pollutants within their vehicles. *Occupational and Environmental Medicine*, 57, 406-410.

RECEPCIÓN Y DIFUSIÓN DE LA TERAPIA COGNITIVA EN LAS INSTITUCIONES ACADÉMICAS Y ASISTENCIALES DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA 1986 - 2010.

RECEPTION AND DIFFUSION OF COGNITIVE THERAPY IN ACADEMIC AND CARE INSTITUTIONS IN MAR DEL PLATA FROM 1986 TO 2010.

Gustavo Manzo ^{*1}

¹Becario de Perfeccionamiento UNMDP
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la revolución tecnológica impactó radicalmente en el campo de los desarrollos científico-tecnológicos. Los avances en Informática, Cibernética, Inteligencia Artificial dieron lugar al nacimiento de las Ciencias Cognitivas. La Psicología Cognitiva forma parte de estos desarrollos y sienta las bases para el surgimiento en Estados Unidos de la Psicoterapia Cognitiva durante la década del '60. El presente proyecto se inscribe dentro de la perspectiva crítica del campo historiográfico de la psicología en Argentina y busca relevar a nivel local –Mar del Plata– la recepción y difusión institucional (académica y asistencial) de la Psicoterapia Cognitiva en el periodo 1986 - 2010: desde la reapertura de la carrera de psicología en la UNMDP hasta la reforma del plan de estudios que se produce en el marco de los procesos de mejoramiento curricular. En este contexto, se espera que los resultados de la investigación constituyan un aporte relevante para el conocimiento teórico-técnico con capacidad de transferencia al campo de la educación superior y para la formación profesional, dada la importancia de favorecer el pluralismo teórico y metodológico como uno de los principales criterios de calidad en la formación continua de psicólogos.

Palabras claves: Historia de la Psicología – Formación de psicólogos – Psicoterapia Cognitiva – Mar del Plata

Abstract

From the second half of the twentieth century the technological revolution radically impact in the field of scientific and technological developments. Advances in Computing, Cybernetics, Artificial Intelligence gave birth to Cognitive Sciences. Cognitive Psychology is part of these developments and lays the foundation for the rise in the United States of cognitive psychotherapy during the '60s. This project falls within the critical perspective of historiography of psychology in Argentina and its aims it is to relieve the reception and diffusion of cognitive therapy in academic and care institutions in Mar del Plata from 1986 to 2010: from the reopening of the psychology career at UNMDP to curriculum reform. In this context, is expected that research findings constitute a significant contribution to the theoretical and technical knowledge transfer capacity to the field of higher education and vocational training given the importance of promoting theoretical and methodological pluralism as one of the main criteria quality in the training of psychologists.

Key words: History of Psychology - Psychologists Training - Cognitive Psychotherapy - Mar del Plata

* Contacto: gustavomanzo@yahoo.com.ar

Historia y difusión de la Terapia Cognitiva en Mar del Plata.

Las Ciencias Cognitivas suelen representarse como un hexágono constituido por las siguientes disciplinas: psicología, lingüística, inteligencia artificial, filosofía, antropología y neurociencias. El desarrollo de estos campos a principios de los años '50, se produce en un contexto post-industrial caracterizado por una acelerada revolución informática basada en el desarrollo científico-tecnológico. La Psicología Cognitiva representa la respuesta dentro del ámbito disciplinar psicológico a esta revolución tecnológica (Fernández Álvarez, 1992). Su surgimiento se produce en la segunda mitad de la década de 1950 en los Estados Unidos y encuentra entre sus máximos representantes a George Miller, Jerome Bruner y Ulric Neisser. Si bien los lazos entre la Psicología Cognitiva y la Psicoterapia Cognitiva no resultan taxativamente demarcables (Ardila, 2004; Semerari, 2002), puede afirmarse que uno de los principales aportes de la psicología cognitiva a la psicoterapia cognitiva es el quiebre con el modelo conductista al centrarse en las variables mediadoras, “otorgando primordial importancia a los fenómenos ocurridos en la mente del individuo, concebido éste como un operador activo que regula la transición entre el estímulo y la respuesta” (Fernández Álvarez, 1992, p.62). En la actualidad existe consenso en considerar a Aaron Beck y Albert Ellis como los precursores de la psicoterapia cognitiva en los años sesenta del pasado siglo (Baringoltz, 2007; Beck, 2005, 2008, 2011; Botella & Figueras, 1995; Fernández Álvarez, 2006, 2008, 2011; Sarudiansky, 2010; Semerari, 2002; Kriz, 2007). Se presentan dos líneas históricas en cuanto a las filiaciones teóricas de la terapia cognitiva (Dobson, 2010): por un lado, la tradicional, concibe a esta terapia como una derivación práctica de las investigaciones básicas de corte conductistas (Rachman, 1997, 2003); la otra línea, menos extendida pero defendida por autores como Semerari (2002), sostiene que la aparición de la terapia cognitiva está vinculada con una nueva mirada sobre los enfoques metateóricos y técnicos del psicoanálisis efectivizada por psicólogos clínicos cuya formación había sido tradicionalmente freudiana, como en el caso de Beck y Ellis. La relevancia de la Terapia Cognitiva en el campo psicoterapéutico internacional se sustenta en la valoración, cada vez más compartida, de aportar evidencia empírica para la evaluación de los tratamientos psicológicos (Rey Anacona et.al., 2009). En este aspecto, la Terapia Cognitiva ha mostrado un avance en el campo de las terapias tradicionales para la mayor parte de los trastornos (Aceituno et.al., 2000; Butler et.al., 2006; Compas et.al., 1998; Hamilton & Dobson, 2001; Hofmann et.al., 2012; Mustaca 2004a, 2004b; Vera-Villarroel & Mustaca, 2006).

El marco en el que se inscribe el presente proyecto se sustenta en un enfoque historiográfico crítico (Dazinger, 1979, 1990). Particularmente, el concepto de *interés intelectual* permite superar viejas antinomias entre lo social y lo disciplinar, lo externo y lo interno, para articular factores intra y extradisciplinarios en la producción y recepción del conocimiento científico. En este sentido, resultan solidarios los desarrollos a nivel regional de los estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Estos enfoques sostienen que en el desarrollo de un campo de conocimiento científico no sólo interviene la aplicación racional de un método científico, sino que se encuentran siempre presentes las variables sociales y culturales en una relación intrínsecamente bidireccional (Kreimer, 1999, 2003, 2007). Desde allí, este estudio estará enfocado en dilucidar las relaciones entre la recepción y difusión de la terapia cognitiva a nivel local y los factores socio-económicos vinculados a ella. De esta manera, Sara Baringoltz, pionera junto a Héctor Fernández Álvarez en la difusión de la psicoterapia cognitiva en la Argentina, describe el contexto más amplio que acompañó el desarrollo y evolución de la terapia cognitiva a nivel nacional: la dictadura militar que se inicia en 1976 implicó un repliegue de los psicólogos a los grupos de estudios debiendo abandonar las universidades; el deterioro económico y social que dificultó el acceso masivo a

tratamientos privados intensivos y prolongados; el retorno a la democracia en 1983 que posibilitó el regreso de muchos psicólogos exiliados en el exterior formados en otras teorías y prácticas distintas a las locales; el auge en los años '90 de las obras sociales y sistemas prepagos que requirieron modalidades asistenciales basadas en tratamientos que garantizaran eficacia en lapsos cortos; la aceleración de la vida cotidiana que lleva a los pacientes a elegir tratamientos breves y focalizados (Baringoltz, 2000).

Entendiendo la *recepción* como una apropiación activa y transformadora (Dagfal, 2004), el surgimiento y afianzamiento de la psicoterapia cognitiva en nuestro país no pudo haberse producido sobre un terreno vacío. De hecho, tradicionalmente se ha caracterizado a la psicología en Argentina como “asistencialista, clinicista, mono-teórica, psicoanalítica” (Cortada de Cohan, 1992; Di Doménico, 1996; Di Doménico & Vilanova, 2000; Klappenbach, 1999; Piacente, 1998; Psicólogos del Mercosur, Actas 1998 y 2000; Rossi, 2001; Vilanova, 1993, 1994, 2003). En becas de investigación anteriores referidas a la formación de psicólogos clínicos se aportaron datos empíricos que sustentan una mayor autopercepción de competencias transversales y clínicas en el modelo psicoanalítico en detrimento de otros enfoques psicoterapéuticos (Manzo, 2010, 2011, 2012).

En nuestro país existen muchos estudios referidos a la historia local del psicoanálisis (Balán, 1991; Ben Plotkin, 2003; Carpintero & Vainer, 2004; Dagfal, 2009; Falcone, 2006; Klappenbach, 2000; Vezzetti, 1989,1996) pero no se cuenta con estudios históricos acerca del surgimiento de la psicología cognitiva vernácula a excepción de la investigación llevada a cabo por Guido Korman (2009, 2010, 2011) acerca de la “Historia de las terapias cognitivas y el desarrollo de la complementariedad terapéutica en el área metropolitana.” El autor plantea que es a partir de finales de la década del '70 donde los psicólogos argentinos comenzaron a interesarse por esta psicoterapia, y las razones que encuentra son: (1) la necesidad de un modelo distinto al psicoanálisis, (2) la búsqueda de la efectividad de los programas terapéuticos, y (3) como hito histórico el *Primer Congreso de Psicoterapias* llevado a cabo en el año 1980, que contó con la presencia de Hans Eysenck. En el plano local, es en la Facultad de Psicología de la UNMdP donde, por primera vez en la academia a partir de 1992 se comienzan a dictar cursos de posgrado con esta orientación. En ese mismo año, por Resolución del Rectorado de la Universidad, se crea el *Grupo de Psicología Cognitiva y Educativa* que realiza investigaciones en esa área.

Desde una mirada historizante, Hugo Klappenbach (2006) establece una periodización de la historia de la psicología en Argentina. El autor denomina “Período de la plena institucionalización de la psicología” a la etapa que se inicia en 1983 con la recuperación democrática y ubica a la recepción de la psicología clínica cognitiva en este periodo, al que caracteriza como de mayor apertura teórica y profesional. El presente proyecto se ubica en este periodo a nivel nacional, con la particularidad de un recorte específico referido a la ciudad de Mar del Plata: se analizará desde 1986, año en que se produce la reapertura de la carrera de psicología en la UNMdP y posibilita la formación de psicólogos a nivel local nuevamente, hasta el año 2010 en que se realiza la modificación curricular por efecto de la Resolución Ministerial 343/09 en el marco del proceso de acreditación de la carrera y establece los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica para los planes de estudio en psicología.

Metodología

Objetivo general:

- Aportar, desde una perspectiva crítica, a la elucidación histórica de la recepción y difusión institucional de la terapia cognitiva en la ciudad de Mar del Plata (1986-2010) como

requerimiento de una formación pluralista en el marco de los procesos de mejoramiento curricular de la carrera de psicología.

Objetivos particulares:

- Relevar la recepción de la terapia cognitiva en instituciones académicas de gestión pública y privada en la ciudad de Mar del Plata.
- Relevar la recepción de la terapia cognitiva en instituciones asistenciales públicas y privadas en la ciudad de Mar del Plata.
- Analizar comparativamente las características de recepción y difusión de la psicoterapia cognitiva en los ámbitos académico y asistencial de la ciudad de Mar del Plata.

Hipótesis de trabajo:

Existe relación entre un déficit formativo en psicoterapia cognitiva a nivel académico local y una escasa presencia de este enfoque en las instituciones asistenciales de salud mental en la ciudad de Mar del Plata.

Métodos y técnicas a emplear:

Para el presente proyecto se considerarán las fases tradicionalmente propuestas por la metodología general de la historia (García Villada, 1977):

1.- Fase Heurística: consistirá fundamentalmente en la detección y tipificación de fuentes escritas (libros, publicaciones periódicas, ordenanzas, planes de estudio, programas de materias, etc.). En este caso, por las características propias del presente estudio (su periodización), se incorporarán herramientas propias de la historia oral (entrevistas y relevamiento de testimonios orales a informantes), entendiendo a estas últimas como instrumentos privilegiados en dicha tradición histórica (Olmos, 2003; Schwarzstein, 1991; Smolensky, 1995).

2.- Fase de examen crítico de las fuentes:

a- Crítica externa: se sistematizarán las fuentes con el fin de establecer las primeras relaciones recíprocas entre ellas mediante operaciones de confrontación y concordancia. En esta etapa se procederá a la edición de las fuentes y su clasificación mediante procedimientos de fichado y técnicas de inventariado. Se registrará y comparará la presencia de la psicoterapia cognitiva en los programas de las materias con orientación clínica.

b- Crítica interna: una vez tipificadas las fuentes se procederá a la interpretación de los datos. Para dicho análisis se adoptará un enfoque historiográfico crítico, en el que se incluye el concepto de interés intelectual anteriormente descrito como criterio relevante de análisis (Danziger, 1979). Estas categorías propias del enfoque crítico permitirán dilucidar las relaciones entre el desarrollo de la terapia cognitiva en psicología y los factores extra académicos que operan como marco.

3.- Fase de construcción y síntesis: en esta fase se procederá a brindar respuestas a aquella afirmación hipotética planteada al inicio de la investigación, como así también a las surgidas en el transcurso de la misma.

Fuente de datos a emplear:

Se prevé la utilización tanto de fuentes escritas como de fuentes orales. El trabajo sobre fuentes escritas estará dirigido a registrar la información recabada en las instituciones académicas de la ciudad formadoras de psicólogos (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Facultad de Psicología de la Universidad Atlántida Argentina), por medio del análisis secuencial de los programas de las materias y las currículas. El trabajo con fuentes orales permitirá abordar las instituciones asistenciales públicas (H.I.G.A, I.R.E.M.I., Centro de Salud N°2, Unidades Sanitarias) y privadas (CAPsi, HPC, Clínica Neuropsiquiátrica Clara del Mar, Clínica Neuropsiquiátrica Atlántica, Clínica Colón, Clínica

Pueyrredón, Clínica 25 de Mayo, EMHSA), realizando entrevistas semi-estructuradas y específicamente diseñadas a informantes con el fin de conocer la recepción y difusión de la terapia cognitiva en esas instituciones. Siguiendo a Magrassi y Roca (1986) se consideran tres tipos de informantes: calificado, clave y secundario. Informante calificado es aquel que “por sus condiciones o por el rol específico que desempeña en la comunidad o grupo está habilitado para dar información sobre temas específicos” (por ej. jefes de sectores específicos en la institución); informante clave es aquel que “demuestra tener amplios conocimientos sobre los hechos de la comunidad” (por ej. personal con reconocida antigüedad y trayectoria en la institución), y por último, informante secundario es aquel “cuya información se logra en interacciones casuales o entrevistas informales”, quienes a su vez pueden eventualmente convertirse en informantes calificados (por ej. contactos intermediados o derivados). Un relevamiento institucional previo permitirá la detección de los informantes y su calificación.

Impacto de los resultados:

El presente proyecto, que aportará datos empíricos sobre la recepción y difusión de la terapia cognitiva en la ciudad de Mar del Plata, contribuirá a un mejor conocimiento de las características y alcances de estos desarrollos, así como a favorecer una concepción más amplia de las posibilidades teórico-técnicas del ejercicio profesional en el ámbito clínico dado que en su desarrollo la Psicoterapia Cognitiva ha presentado un claro fortalecimiento como aplicación clínica y campo de investigación. Además se espera que los resultados también incidan en los procesos de revisión y seguimiento de los planes de estudio para la formación de psicólogos en el marco de la normativa ministerial vigente que regula los criterios de acreditación y cumplimiento de estándares de calidad académica.

Referencias

- Aceituno, R. et.al. (2000). Diálogo acerca de la Investigación en Psicología Clínica. *Terapia Psicológica*, VII (5), 7-19.
- Ardila, R. (2004). La psicología latinoamericana: el primer medio siglo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38 (2), 317-322.
- Arostegui, J. (1995). *La investigación histórica. Teoría y Método*. Barcelona: Crítica.
- Balán, J. (1991). *Cuéntame tu vida: Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Baringoltz, S. (2007). *Terapia Cognitiva: del dicho al hecho*. Buenos Aires: Polemos.
- Beck, A. (2003). *Terapia Cognitiva de la Depresión*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Beck, A. (2005). The current state of cognitive therapy: a 40-year retrospective. *Archives of General Psychiatry*, 62, 953-959.
- Beck, J. (2011). *Cognitive Behavior Therapy. Basics and Beyond*. New York: The Guilford Press.
- Ben Plotkin, M. (2003). *Freud en las pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Botella, L. & Figueras, S. (1995). Cien años de psicoterapia: ¿el porvenir de una ilusión o un porvenir ilusorio? *Revista de Psicoterapia*, 24, 13-28.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Butler, A. et.al. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: a review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review*, 26 (1), 17-31.
- Carpintero, E. & Vainer, A. (2004). *Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70*. Buenos Aires: Topía.

- Coll, C. (1992). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cortada de Kohan, N. (1992) Argentina. En Sexton, v. Y Hogan, y: International Psychology. University of Nebraska Press.
- Dagfal, A. (2004) Para una “estética de la recepción” de las ideas psicológicas. *Frenia*, 4 (2), 7-16.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires*. Buenos Aires: Paidós.
- Danziger, K. (1979). *The Social Origins of Modern Psychology*, en Buss, A. (ed.) Psychology in Social Context. NY, Irvington, pp. 27-45.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research*. New York, Cambridge University Press.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiátrica Am lat*, 42 (3) 230-242.
- Di Doménico, C. y Vilanova, A. (2000). Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. *Congreso Hispano Lusitano de Psicología, Santiago de Compostela*.
- Dobson, K. (2010). *Handbook of Cognitive – Behavioral Therapies*. New York: The Guilford Press.
- Ellis, A. (2000). *Manual de Terapia Racional-Emotiva*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Falcone, R. (2006). Condiciones de inicio de la clínica psicoanalítica en Argentina (1930-1942), *Anuario de Investigaciones*, 14, 135-146.
- Fernández Álvarez, H. (1992). *Fundamentos de un modelo integrativo en psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Álvarez, H. (2005). *¿Qué tiene de cognitiva la Terapia Cognitiva?* Conferencia dictada en el marco de la X Reunión de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento “Las ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI”. Fecha: Junio de 2005. Página: 47-51. Facultad de Psicología, UNMDP.
- Fernández Álvarez, H. (2006). La filosofía de la psicoterapia cognitiva. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 15 (3), 193-201.
- Fernández Álvarez, H. (2011). *Paisajes de la Psicoterapia: modelos, aplicaciones y procedimientos*. Buenos Aires: Polemos.
- García Villada, Z. (1977). *Metodología y críticas históricas*. Barcelona: El Alba.
- Gardner, H. (1988) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la Revolución Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Hamilton, K. & Dobson, K. (2001). Empirically supported treatments in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 35-51.
- Hofmann, S. et.al. (2012). The Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 1 (36).
- Keegan, E. (2007). *Escritos de Psicoterapia Cognitiva*. Buenos Aires: Eudeba.
- Klappenbach, H. (1999). *Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano*. San Luis: Mimeo.
- Klappenbach, H. (2000). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo: Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis* (Universidad de Buenos Aires), 2, 191-227.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la Psicología en la Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27 (1), 109-164.
- Knapp, P. & Beck, A. (2008). Cognitive therapy: foundations, conceptual models, applications and research. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30 (2), 54-64.

- Korman, G. et.al. (2009) *Terapia Cognitiva en la Argentina. Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA, CABA.
- Korman, G.; Viotti, N.; Garay, C. (2010). Orígenes y Profesionalización de la Psicoterapia Cognitiva. Algunas Reflexiones sobre la Reconfiguración del Campo PSI en Buenos Aires. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XIX, (2), 141-150.
- Korman, G. (2011). Bases teóricas en la conformación de la terapia cognitiva en la Argentina. *Revista Interamericana de Psicología*, 45 (2), 115-122.
- Kreimer, P. (1999). *De probetas, computadoras y ratones*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kreimer, P. (2003). Conocimientos científicos y utilidad social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26, 11-58.
- Kreimer, P. (2007). Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología en América Latina: ¿para qué?, ¿para quién? *Redes*, 13 (26), 55-64.
- Kriz, J. (2007). *Corrientes fundamentales en psicoterapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Magrassi, G. & Rocca, M. (1986). *La Historia de Vida*. Estudio Preliminar. Buenos Aires: CEAL.
- Mahoney, M. (1991). *Human change process: the scientific foundations of psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Miller, G. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7 (3), 141-144.
- Mustaca, A. (2004a). Tratamientos psicológicos eficaces y ciencia básica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 11-20.
- Mustaca, A. (2004b). El ocaso de las escuelas de psicoterapia. *Revista Mexicana de Psicología*, 21, 2, 105-118.
- Olmos, J. (2003). A relação entre narração e memória como possibilidade metodológica na constituição da história da psicologia no Brasil. *Memorandum*, 4, 40-47.
- Piacente, T. (1998). *Psicoanálisis y formación académica en psicología*. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44 (3), 278-284.
- 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.
- Rachman, J. (1997). Evolución de la terapia cognitivo-comportamental. En D. M. Clark & C. G. Fairburn (Eds.), *Science and practice of cognitive behaviour therapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rachman, J. (2003). Eysenck and the development of Cognitive Behavioral Therapy. *The Psychologist*, 16 (11), 588-591.
- Rey Anacona, C., et.al. (2009). Tendencias de los artículos en psicología clínica en Iberoamérica. *Terapia Psicológica*, 27 (1), 61-71.
- Rivière, A. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva. *Anuario de Psicología*, 51, 129-155.
- Rossi, L. et.al. (2001). *Psicología: su inscripción universitaria como profesión*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Sarudiansky, M. (2010). Razón o construcción. Reflexiones en torno a las discusiones sobre la "realidad" en psicoterapia, *Espéculo*.
- Schwarzstein, D. (1991). *La historia oral*. Buenos Aires: CEAL.
- Semerari, A. (2002). *Historia, teorías y técnicas de la psicoterapia cognitiva*. Barcelona: Paidós.

- Smolensky, E. (1995). Una vuelta de tuerca en el relato oral: de la objetividad a la subjetividad. En: AAVV. *Temas de Historia Oral*. Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires 1955-1966. *Documento CEDES 21*.
- Topolsky, J. (1973). *Metodología de la Historia*. Madrid: Cátedra.
- Vera-Villaruel, P. & Mustaca, A. (2006). Investigaciones en psicología clínica basadas en la evidencia en Chile y Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 551-565.
- Vezzetti, H. (1989). *Freud en Buenos Aires. 1910-1939*. Buenos Aires: Puntosur.
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos: de José Ingenieros a Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Paidós.
- 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. (2003). *Discusión por la psicología*: Mar del Plata: UNMDP.

SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y ESTILOS DE APEGO: SU INFLUENCIA SOBRE EL AUTOCONCEPTO Y LAS FORTALEZAS PERSONALES EN ADOLESCENTES ARGENTINOS.

PARENTAL SOCIALIZATION AND ATTACHMENT STYLES: IT'S INFLUENCE ON THE SELF- CONCEPT AND PERSONAL STRENGTHS IN ARGENTINIAN ADOLESCENTS.

Martínez Festorazzi Valeria Soledad ^{*1}

¹ Beca Doctoral tipo I - CONICET
Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica- GIEPsi
Facultad de Psicología – UNMdP

Resumen

Esta investigación se propuso estudiar las relaciones entre socialización parental y estilos de apego y la influencia de dicha relación sobre el autoconcepto y las fortalezas personales en adolescentes argentinos. La muestra estuvo conformada por 600 adolescentes con edades comprendidas entre 15 y 18 años que concurrían a establecimientos escolares de Nivel Polimodal (privados y públicos). Se administraron los siguientes instrumentos: 1) Inventario de Apego con Padres y Pares- IPPA, 2) Escala de socialización parental- ESPA29, 3) Escala Multidimensional de Autoconcepto- AF5 y 4) Escala de Capital Psíquico-CAPPSI. Se aplicó estadística multivariada y se realizaron análisis cuantitativos de la información obtenida. Se espera que los resultados de la investigación optimicen la comprensión de este fenómeno y permitan la transferencia de este conocimiento a distintos ámbitos educativos e institucionales en tanto contextos de pertenencia y referencia para los adolescentes, a través de programas y/o actividades de promoción y prevención que se dirijan a estimular su desarrollo saludable.

Palabras claves: socialización parental- apego- autoconcepto- fortalezas personales- adolescencia

Abstract

The aim of this empirical study was to study the relationship between parental socialization and attachment styles and it's influence on the self- concept and personal strengths in argentinian adolescents. A sample of 600 adolescents aged 15-18 years from public and private schools in Mar del Plata completed: 1) Inventory of Parent and Peer Attachment-IPPA, 2) Parental Socialization Scale-ESPA29, 3) Multidimensional Self Concept Scale -AF5 and 4) Psychic Capital Scale- CAPPSI. Has been applied multivariate statistics and done quantitative analyze of the information obtained. It's expected that the results of research optimize the understanding of this phenomenon and allow the transfer of this knowledge to various educational and institutional fields, in both contexts of belonging and reference for adolescents, through promotion and prevention programs that foster salutogenic development.

Key words: parental socialization - attachment- self concept- personal strengths- adolescence

* Contacto: valefesto@yahoo.com.ar

Socialización parental y estilos de apego: Su influencia sobre el autoconcepto y las fortalezas personales en adolescentes argentinos

La evolución de la disciplina psicológica se ha caracterizado en gran medida por generar un importante cuerpo de conocimientos epistemológicos, teóricos, técnicos y praxiológicos acerca de la naturaleza humana y su psicopatología. Sin embargo, a partir de la década del '60 cobran gradual y progresivamente importancia investigaciones y desarrollos teóricos basados en una concepción que centra su interés en determinar la naturaleza y las características del potencial de salud en las personas (Antonovsky, 1988, 1993; Maslow, 1954; Rogers & Kinget, 1971). Además destacan la relevancia del papel activo de los seres humanos en sus constantes intercambios con el entorno y la posibilidad de alcanzar y mantener niveles de vida saludables en condiciones difíciles y de adversidad. Recientemente, surge una nueva área de conocimiento denominada Psicología Positiva (Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 1998) que procura darle estatus científico al estudio y la comprensión de las cualidades y fortalezas humanas positivas. Seligman (2003) afirma que después de tan prolongada preocupación por lo patológico es necesario prestar atención a la construcción de los aspectos más positivos del ser humano, es decir, a aquellas cualidades que le permiten lograr una mejor calidad de vida y un mayor bienestar. Este enfoque, que se propone complementario al que tradicionalmente se ha ocupado de la vulnerabilidad y la enfermedad, no sólo enfatiza la importancia de reducir las probabilidades de enfermar, sino que también reorienta a la psicología a investigar e intentar dar cuenta de los aspectos constitutivos de este potencial de salud en las personas.

En el caso particular del presente proyecto, este modelo salutígeno admite la posibilidad de desdramatizar la adolescencia al proponer la complementariedad de las perspectivas centradas en lo psicopatológico y en lo saludable (Contini de González, 2006).

La adolescencia puede entenderse como una etapa evolutiva en la que se producen importantes cambios biológicos, psicológicos y sociales que pueden generar por su intensidad situaciones difíciles o críticas en el proceso de afianzamiento de la identidad personal y la consolidación de la autonomía. A las preocupaciones y desafíos adaptativos propios de este momento evolutivo se le suman las exigencias del contexto socio-histórico y cultural (Contini de González, 2006; González Bravo & Méndez Tapia, 2006). En este proceso ejercen particular influencia los patrones de socialización parental -naturales o sustitutos-, estrechamente relacionados en el adolescente con las experiencias de apego que determinarán en gran medida los vínculos que establezca con los otros. Esta matriz relacional sin duda tiene una influencia de primer orden en el modo en el cual los individuos se van incorporando al mundo social, a la vez que se van apropiando de las prácticas sociales y culturales del grupo de pertenencia. Los principales modelos teóricos sobre socialización se han centrado en dos dimensiones que suelen denominarse Exigencia/Responsividad, y que a su vez identifican cuatro tipologías: autoritativo (alta coerción y mucho afecto), indulgente (baja coerción y mucho afecto), autoritario (alta coerción y poco afecto) y negligente (baja coerción y poco afecto) (Darling & Steinberg, 1993; García & Musitu, 2001). En el proceso de socialización, las relaciones parentales ocupan un lugar central (Vallejo Casarín & Mazadiego Infante, 2006), la familia proporciona las bases de la identidad y le transmite al niño y al adolescente los principios y valores que estarán en la base del desarrollo de su autoconcepto y su autoestima (Lila & Marchetti, 1995; Pons Diez, 1998).

En los últimos años se ha constatado un incremento de las investigaciones sobre el impacto de los estilos parentales en el desarrollo adolescente. Estos estilos se definen por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que los mismos tienen para la relación paterno-filial (Musitu & García, 2001). A partir de la revisión llevada a cabo se han identificado principalmente dos líneas de investigación en este tema: una dirigida a

evaluar cómo determinados estilos parentales pueden ser beneficiosos o perjudiciales para la salud mental de los hijos (e.g., Montañes, Bartolomé, Montañes & Parra, 2008; Oliva, 2006), y la otra línea de estudios centrada en la construcción y/o validación de instrumentos para medir los estilos de socialización parental (e.g., Márquez Caraveo, Hernández Guzmán, Aguilar Villalobos, Pérez Barrón & Reyes Sandoval, 2007; Oliva Delgado, Parra-Jiménez, Sánchez- Queija & López Gaviño, 2007).

En cuanto a la influencia de los estilos parentales en la evolución y desarrollo adolescente, el estudio del apego constituye un valioso aporte que hace referencia a la existencia de una 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, 1988,1995; 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, 1978, 1991). En el caso de los adolescentes el apego adquiere un carácter bidireccional y recíproco, la naturaleza de los vínculos cambia y se consolidan gradualmente relaciones de simetría con los pares y relaciones románticas. Algunos autores han planteado una clara correspondencia entre un desarrollo psicológico y emocional saludable y las fuentes de apego en los adolescentes (Delgado Gallego, Oliva Delgado & Sanchez-Queija, 2011; Penágos, Rodríguez, Carrillo & Castro, 2006).

El adolescente se encuentra expuesto a situaciones de cambio que le generan estrés y ansiedad y que pueden afectar el afianzamiento de su autonomía, su sentimiento de eficacia, la autoestima, el autoconcepto, las relaciones de apego y la relación con el grupo de pares, entre otros aspectos (Penágos et al., 2006). En el caso del autoconcepto, entendido como un constructo multidimensional que alude al conjunto de percepciones relativamente estables que reflejan una autoevaluación de atributos y comportamientos, incluye una dimensión cognitiva y una dimensión emocional (García & Musitu, 1999; Harter, 1999). Se encontró que el autoconcepto está relacionado con la percepción de sí mismo y con la manera en que las personas interactúan con los demás (García & Musitu, 2001; Penágos et al., 2006). En diferentes investigaciones con adolescentes se encontraron diferencias de género respecto al autoconcepto y también diferencias evolutivas relacionadas con el nivel de madurez y las experiencias de vida de los jóvenes (Amescua Membrilla & Pichardo Martínez, 2000; Facio, Resett, Mistrorigo, Micocci & Yoris, 2007; Rodríguez Fernández, 2008).

La influencia de los otros significativos y su impacto en la formación del autoconcepto ha sido un hallazgo sumamente importante (e.g., Alonso García & Román Sánchez 2005; Gouveia, Albuquerque, Steinberg & Dornbush, 1991; Nishikawa, Sundborn & Hägglöf, 2010). Sin embargo, se cuenta con pocos datos empíricos sobre este fenómeno en población adolescente y en nuestro contexto. Algunos estudios aportan evidencia sobre la influencia de la socialización parental en el autoconcepto de los adolescentes (Bowlby, 1988, 1995; González Bravo & Méndez Tapia, 2006; Musitu & García, 2004). En Argentina, Castañeras y Posada (2007) estudiaron los efectos de la socialización parental y la transmisión de valores en la formación del autoconcepto en adolescentes. Los resultados indicaron efectos diferenciales de la socialización parental sobre el autoconcepto y se encontraron similitudes significativas con los datos aportados por investigaciones españolas (Musitu & García, 2004). También se hallaron relaciones significativas entre los estilos de socialización parental y los estilos de apego en la formación del autoconcepto y su impacto en el bienestar psicológico y la salud mental de los adolescentes (Asili Pierucci & Prats Beltrán, 2002; González Barrón, Montoya Castilla, Casullo & Bernabeu Berna, 2002). Compatible con estos hallazgos, el concepto de Capital Psicológico (CAPPSI), que define el conjunto de factores y procesos que

permiten aprender a protegerse, sobrevivir y generar fortalezas personales está siendo objeto de numerosos estudios. Este potencial psicológico con el que cuenta cada persona se considera que constituye la base para la construcción de un proyecto de vida posible en un determinado contexto social y cultural dónde la persona reside, trabaja, tiene sus redes de apoyo y se ha socializado (Casullo, 2006).

Esta investigación se propuso estudiar desde una perspectiva salugénica relacionada con el potencial de salud en las personas, la relación entre características de la socialización parental y estilos de apego, y su influencia sobre el autoconcepto y el capital psicológico autoinformado por los adolescentes argentinos. Se ha observado la escasez de investigaciones empíricas que se ocupan del estudio de dichas variables en nuestro contexto, y particularmente en población adolescente, algo relevante si consideramos que en esta etapa evolutiva se transita un momento del desarrollo signado por diversos cambios que se producen en los distintos niveles de cara al afianzamiento personal y social.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se propuso un diseño no experimental, transversal de tipo descriptivo-correlacional.

Participantes

Se trabajó sobre una muestra no probabilística por disponibilidad, de 600 adolescentes con edades comprendidas entre 15 y 18 años que al momento de la evaluación estaban cursando el Nivel Polimodal en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata. Dentro de este criterio general se seleccionaron escuelas y colegios que presentarán distintos perfiles socio-demográficos.

Procedimiento

Luego de gestionar las autorizaciones correspondientes con cada institución escolar, se aplicó el protocolo de evaluación en forma colectiva, en un único encuentro de aproximadamente una hora de duración y en grupos de no más de 30 adolescentes por vez. La participación fue voluntaria y anónima. Antes de comenzar el estudio, se requirió el consentimiento informado por parte de los adolescentes y, por tratarse de menores de edad, al menos uno de los padres y/o tutor a cargo, también debió brindar su consentimiento. La información derivada de esta investigación se utilizará con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

Instrumentos

1- **Inventario de Apego con Padres y Pares- IPPA** (adaptación de la versión original) (Armsden & Greenberg, 1987). Desarrollado para evaluar la calidad del apego percibido por los adolescentes en relación a sus padres y pares. Está compuesto por tres escalas de 25 ítems cada una que se responden en una escala Likert de 5 puntos con opción de respuesta casi nunca-no muy frecuentemente es cierto-algunas veces es cierto-con frecuencia es cierto-casi siempre. Ofrece puntuaciones diferenciadas para padre, madre y pares en tres dimensiones: *grado de confianza mutua, calidad en la comunicación y extensión de la ira y alineación*. En esta investigación se utilizó la metodología propuesta por Vivona (2000), que aporta una clasificación basada en la combinación de los puntajes obtenidos en las tres dimensiones para obtener los tres estilos de apego básicos propuestos por Ainsworth (1978): a) seguro, b) evitativo y c) ambivalente.

2- **Escala de socialización parental - ESPA29** (Musitu & García, 2001). Evalúa los estilos de socialización de los dos padres en distintos escenarios representativos de la vida cotidiana familiar en la cultura occidental. Cada adolescente valora de manera independiente la actuación del padre y de la madre en 29 situaciones significativas, obteniendo una medida global por cada progenitor en las dimensiones de *Aceptación/Implicación* y *Coerción/Imposición*. A partir de las puntuaciones obtenidas se tipifica el estilo de socialización de cada padre como autorizativo, indulgente, autoritario o negligente.

3- **Escala Multidimensional de Autoconcepto - AF5** (García & Musitu, 2001). Mide el autoconcepto de los sujetos en cinco dimensiones (Social, Académico, Familiar, Emocional y Físico) en una escala de respuesta que va desde el total desacuerdo con la formulación del ítem a un total acuerdo con él.

4- **Escala de Capital Psicológico – CAPPsi** (Casullo, 2006). La escala fue creada con el fin de evaluar a través de 40 ítems (casi nunca-a veces-casi siempre) las fortalezas y capacidades personales relacionadas con cinco dimensiones: a) Capacidades Cognitivas; b) Capacidades Emocionales; c) Habilidades Cívicas; d) Capacidades para establecer vínculos interpersonales y e) Sistema de Valores.

Aporte esperado de los resultados

Se considera que los resultados de la investigación optimizarán la comprensión de las relaciones entre los estilos de socialización parental y apego, y como dicha relación influye sobre el autoconcepto y capital psíquico en adolescentes. Se espera que este proyecto constituya un aporte con capacidad de transferencia a distintos ámbitos educativos e institucionales -en tanto contextos de pertenencia y referencia para los adolescentes- a través de programas y/o actividades de promoción y prevención dirigidos al desarrollo de competencias personales y vinculares que reduzcan las condiciones de riesgo psicosocial.

Resultados preliminares

Objetivo 1. *Describir las características de socialización parental*

Como puede observarse en la Tabla 1, los porcentajes indican tendencias diferenciales por edad y figura parental. Se destacan las diferencias entre subgrupos de menor y mayor edad en la muestra bajo estudio. En términos generales, los adolescentes de 15 años informaron un estilo de socialización autorizativo, caracterizado por un alto grado de Aceptación/Implicación y de Coerción/Imposición; mientras que en los adolescentes de 18 años se observó un predominio claro de los estilos negligente e indulgente, caracterizados por una baja Aceptación/Implicación junto con baja Coerción/Imposición.

Tabla 1. Estilos de socialización parental por edad (%)

Edades (en años)	Estilos de socialización parental	
	Madre	Padre
15		
<i>Negligente</i>	9,1%	9,5%
<i>Indulgente</i>	12,%	8,0%
<i>Autorizativo</i>	36,5%	39,1%
<i>Autoritario</i>	19,2%	16,2%
16		

<i>Negligente</i>	12,3%	16,2%
<i>Indulgente</i>	20,9%	17,3%
<i>Autorizativo</i>	23,3%	20,8%
<i>Autoritario</i>	17,6%	14,6%
17		
<i>Negligente</i>	21,1%	22,1%
<i>Indulgente</i>	12,3%	12,7%
<i>Autorizativo</i>	22,9%	19,3%
<i>Autoritario</i>	11,8%	14,9%
18		
<i>Negligente</i>	42,0%	45,3%
<i>Indulgente</i>	13,6%	16,7%
<i>Autorizativo</i>	8,6%	7,0%
<i>Autoritario</i>	6,6%	6,3%

Objetivo 2. *Analizar los estilos de apego*

De acuerdo a la clasificación de Vivona (2000) que aporta tres categorías básicas de apego conceptualizadas por Ainsworth (1978): a) seguro, b) evitativo y c) ambivalente, los adolescentes informaron predominantemente un estilo de apego seguro con sus padres y sus pares. En una menor proporción se ubicaron los estilos evitativo y ambivalente.

Objetivo 3. *Estudiar las relaciones entre estilos de socialización parental y de apego en los adolescentes*

Se confirmaron las relaciones entre apego y socialización parental, presentando la tendencia esperada con ambos padres. Los aspectos positivos del apego (confianza y comunicación) correlacionaron significativa y positivamente con las dimensiones de socialización afecto y diálogo, mientras que fueron negativas las relaciones con coerción, indiferencia y privación.

Objetivo 4. *Evaluar las dimensiones del autoconcepto*

En cuanto al autoconcepto en la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos (Me;DS) de las puntuaciones en la muestra bajo estudio comparados con los datos normativos correspondientes. Como puede observarse, las puntuaciones medias en las dimensiones del autoconcepto en todos los casos son algo superiores a la media normativa, a excepción de la dimensión académica/laboral.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para dimensiones del Autoconcepto según género

Dimensiones AF5	Varones	Grupo de referencia*	Mujeres	Grupo de referencia*
Académico/laboral	5,98(2,04)	7,28 (1,55)	6,22(1,98)	7,38 (1,39)
Social	7,35(1,41)	6,10 (1,25)	7,27(1,72)	6,09 (1,33)
Emocional	6,33(1,71)	5,91 (1,82)	5,25(1,85)	5,16 (1,80)
Familiar	8,29(1,34)	6,57(1,24)	8,23(1,62)	6,93 (1,42)
Físico	6,69(1,92)	6,17 (1,92)	5,63(1,87)	5,45(1,82)

*Fuente: datos normativos para población marplatense (Posada, Castañeiras & Martínez Festerazzi, 2009)

Objetivo 4. *Analizar la presencia de diferencias en los estilos de socialización y de apego en función del sexo y el tipo de institución educativa a la que asisten (privada-pública).*

Las variables sociodemográficas de sexo y tipo de institución escolar (público-privado) resultaron sensibles para detectar diferencias en dimensiones de apego y socialización. Las mujeres informaron puntuaciones significativamente mayores en comunicación con la madre ($t=2,66$; $p<0,01$) y alienación con el padre ($t=1,99$; $p<0,05$) respecto al apego, y se diferenciaron de los varones básicamente en los aspectos de la socialización relacionados con la Coerción/Imposición, por ejemplo en la privación como puesta de límites ($t=-2,63$; $p<0,01$) y en la coerción verbal ($t=-3,04$; $p<0,01$).

Finalmente, el análisis de diferencias en función del tipo de escuela permitió constatar una mayor indiferencia como modalidad de socialización en los establecimientos privados ($t=-2,98$; $p<0,01$) y también una mayor confianza ($t=-3,93$; $p<0,001$), mientras que el acudir a una escuela pública mostró diferencias significativas en cuanto a la utilización de una mayor coerción física ($t=2,18$; $p<0,05$) y más alienación ($t=2,15$; $p<0,05$) en la modalidad de relación paterno-filial.

Discusión y Conclusiones

Según los resultados preliminares obtenidos hasta el momento se observó que los adolescentes de 15 años informaron un estilo de socialización autoritativo. Los padres se caracterizarían como afectivos y cariñosos ante sus comportamientos adecuados, también habría un reconocimiento paterno de los méritos por medio de la atención y cuidado. Aun así cabe resaltar el uso de medidas disciplinarias en caso de que los jóvenes hubieran realizado una conducta incorrecta.

Los adolescentes de la muestra predominantemente informaron un estilo de apego seguro con padres y pares. Este tipo de apego basado en un diálogo abierto y recíproco, con altos niveles de confianza y deseos de intimidad y cercanía con personas significativas favorecería el vínculo con los demás.

Se encontraron relaciones entre socialización parental y estilos de apego. Aquellos adolescentes que informaron una comunicación fluida, niveles altos de confianza y cercanía con sus padres, también los percibieron como implicados emocionalmente en la relación parental, estableciendo normas y límites claros posibles de ser internalizados.

En cuanto al sexo y el tipo de institución educativa tuvieron un efecto modulador sobre algunas dimensiones de los estilos de apego y de socialización parental.

En relación al autoconcepto se observó que los adolescentes poseen una autoimagen favorable en los distintos aspectos evaluados. En el desempeño social asociada a la capacidad de generar y sostener vínculos en el tiempo con otros significativos. En relación al autoconcepto emocional, informaron un buen manejo y control de situaciones de implicación emocional. Con respecto a la dimensión física, se percibieron favorablemente acerca de su aspecto y condición física. Asimismo y aunque sin diferencias significativas es de destacar que las puntuaciones más elevadas se observaron en el autoconcepto familiar. Los adolescentes manifestaron sentirse implicados e integrados dentro de su grupo familiar y consideraron que reciben apoyo y afecto de sus padres.

Es importante seguir profundizando en la investigación de estas variables, así como también en su impacto sobre el desarrollo adolescente, con el fin de generar intervenciones eficaces que promuevan un mayor y mejor conocimiento y afrontamiento de las relaciones paterno-filiales.

Referencias

- Ainsworth, M., Blechar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M. (1991). *Attachment and other affectional bands accross the life cycle*. London: Routledge.
- Alonso García, J., & Román Sánchez, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1),76-82.
- Amescua Membrilla, J. A., & Pichardo Martínez, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- 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.
- Asili Pierucci, N., & Prats Beltrán, R. (2002). Percepción de los estilos parentales y bienestar psicológico. *Psicología y salud*, 12(2), 179-188.
- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1993).The structure and properties of the Sense of Coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36(6), 725-733
- Bowlby, J. (1988). Development psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 145(1), 1-10.
- Bowlby, J. (1995). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Casullo, M. (2006). El capital psíquico. Aportes de la Psicología positiva. *Psicodebate*, 6(1), 59-72.
- Castañeiras, C., & Posada, M. C. (2007). Efectos de la socialización parental en el autoconcepto. Un estudio en adolescentes argentinos. En Memorias del XII Congreso Argentino de Psicología. 23º Congreso Argentino de Psiquiatría, Septiembre, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Contini de González, N. (2006). *Pensar la adolescencia hoy: de la psicopatología al bienestar psicológico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context. *An integrative model. Psychological Bulletin*,113(3), 487-496.
- Delgado Gallego, I., Oliva Delgado, A., & Sanchez -Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163.
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C., Micocci, F., & Yoris, A. (2007). Aspectos negativos del autoconcepto en adolescentes y mujeres jóvenes argentinas. En Memorias de las XVI Jornadas de Investigación. Tercer encuentro de investigaciones en Psicología del MERCOSUR. Agosto, Buenos Aires, Argentina.
- García, F. & Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto Forma 5: manual. Publicaciones de Psicología Aplicada*. Madrid: TEA Ediciones.

- González Bravo, L., & Méndez Tapia, L. (2006). Relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos de la comuna de concepción, Chile. *Terapia Psicológica*, 24(1), 5-14.
- González Barrón, R., Montoya Castilla, I., Casullo, M. M., & Bernabeu Berna, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- Gouveia, V., Albuquerque, J. B., Steinberg, L., & Dornbush, S. M. (1991). Human values and social identities: a study in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology*, 37(6), 333-342.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Lila, M. & Marchetti, B. (1995). Socialización familiar: Valores y autoconcepto. *Información Psicológica*, 59, 11-17.
- Márquez Caraveo M. E., Hernández Guzmán, L., Aguilar Villalobos, J., Pérez Barrón, V., & Reyes Sandoval, M. (2007). Datos psicométricos del EMBU- I “Mis memorias de crianza” como medidor de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la ciudad de México. *Salud mental*, 30(2), 58-66.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- 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-psiquiatría*, 39(2), 132- 139.
- Montañes, M., Bartolomé, R., Montañes J., & Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos*, 17, 391- 407.
- Musitu, G., & García, F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G., & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Nishikawa, S., Sundborn, E., & Hägglöf, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *Journal Child Fam Stud*, 19, 57-66.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de psicología*, 37(3), 209-223.
- Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, A., Sánchez- Queija, I., & López Gaviño F. (2007). Estilos educativos maternos y paternos: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Penáagos, A., Rodríguez M., Carrillo, S., & Castro J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas. Psychologica.*, 5(1), 21-36.
- Peterson, Ch., & Seligman M. (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. New York: APA, Oxford University Press.

- Pons Diez, J. (1998). El modelado familiar y el papel educativo de los padres en la etiología del consumo de alcohol en los adolescentes. *Revista española Salud Pública*, 72(3), 251-266.
- Posada, M., Castañeiras C., & Martínez Festerazzi, V. (2009). Dimensiones del autoconcepto en población general: Estudio comparativo por grupos de edad, sexo y nivel de educación. Trabajo presentado en el 10º Congreso Virtual de Psiquiatría, 1-28 febrero, España.
- Rodríguez Fernández, A. (2008). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 155-158.
- Rogers, C., & Kinget, M. (1971). *Psicoterapia y Relaciones Humanas*. Madrid: Alfaguara.
- Seligman, M. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29, 2-5.
- Seligman M. (2003). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Vergara.
- Vallejo Casarín, A. & Mazadiego Infante, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo*, 5, 55-60.
- Vivona, M. (2000). Parent Attachment styles of late adolescents qualities of attachment relationship and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Ppsychology*, 47, 316-32.

DESARROLLO DE LA FUNCIÓN INHIBITORIA DE BORRADO Y SU RELACIÓN CON LA MEMORIA DE TRABAJO EN NIÑOS DE ENTRE 6 Y 9 AÑOS EN FUNCIÓN DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO Y DEL GÉNERO.

DEVELOPMENT OF THE INHIBITORY FUNCTION OF DELETION AND ITS RELATION TO WORKING MEMORY IN CHILDREN BETWEEN 6 AND 9 YEARS DEPENDING ON THE SOCIOECONOMIC LEVELS AND GENDER.

Graziella Mariana Mascarello ^{*1}

¹ Becaria del Consejo Interuniversitario Nacional – Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional – CIMEPB – Facultad de Psicología – UNMDP

Directora: Dra. Isabel Introzzi – Codirectora: Dra. Lorena Canet Juric

Resumen

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. Es un sistema de capacidad limitada en cuanto a la cantidad de información a que puede ser sostenida en el foco de atención. Existe consenso de que esta capacidad cambia en función de la edad. Diversos modelos atribuyen estos cambios a diferencias en la eficiencia de funcionamiento de mecanismos inhibitorios como la inhibición de acceso, borrado o restricción. También se han encontrado rendimientos cognitivos diferentes en niños según género y nivel socioeconómico. Debido a la importancia de este mecanismo en la infancia y a la escasez de estudios vinculados al abordaje de esta temática, el presente trabajo se propone analizar el desarrollo de la MT y su relación con la inhibición - específicamente el borrado- en niños de distinto género y distinto nivel socioeconómico. Para tal fin se tomarán un conjunto de tareas informatizadas en una muestra de 120 niños y niñas, de entre 6 y 9 años de edad, de escuelas de gestión pública y gestión privada de distintos niveles socioeconómicos, de la ciudad de Mar del Plata.

Palabras claves: inhibición – borrado – memoria de trabajo – edad – género – nivel socioeconómico

Abstract

Working memory (WM) has been defined as a set of structures and processes that deal with concurrent storage and processing of information. System capacity is limited in the amount of information that can be sustained in the attentional focus. There is consensus that this capacity changes with age. Different models differences attributed the changes to the operating efficiency of inhibitory mechanisms as inhibition of access, deletion or restriction. Also found different cognitive performances in children by gender and socioeconomic status. Because of the importance of this mechanism in children and the paucity of studies related to addressing this issue, this project it will propose analyzes the development of the WT and its relation to inhibition – specifically with the deletion function - in children of different genders and different socioeconomic levels. To this end, would be taken a set of computerized tasks in a sample of 120 children, aged 6 and 9 years old, school of public and private management from different socioeconomic levels, from the city of Mar del Plata.

Key words: inhibition - deletion - working memory - age - gender – socioeconomic levels

* Contacto: grazi-ar@hotmail.com

Función Inhibitoria de Borrado y Memoria de Trabajo

La memoria de trabajo ha sido definida como estructuras y procesos que se ocupan del almacenamiento y procesamiento concurrente de información (Baddeley, 1986; Just & Carpenter, 1992). Es un sistema complejo de capacidad limitada que sostiene e impone restricciones al rendimiento en actividades como la lectura, el razonamiento y el cálculo mental (Miyake & Shah, 1999; Unsworth, Redick, Heitz, Broadway & Engle, 2009). Al ser un sistema de capacidad limitada permite el acceso temporario sólo a un conjunto selecto de representaciones en servicio de los procesos cognitivos en curso (Cowan, 1999; Miyake & Shah, 1999). A su vez existe consenso de que esta capacidad se incrementa con la edad.

Los recursos atencionales limitados son los que se encargan de mantener activas en el foco la información relevante inhibiendo la información irrelevante para el logro de los objetivos del organismo (Cowan, 2001; Engle, 2002). Sólo un subconjunto de estímulos son experimentados en el foco de la conciencia atencional siendo los demás expulsados y/o borrados del foco (Kane, M.J., Conway, A.R.; Hambrick, D. Z. & Engle, R. 2007). Esto último pone en evidencia la estrecha relación que existe entre la capacidad de la MT y factores atencionales y ejecutivos como la inhibición.

Actualmente, son cada vez más las teorías del desarrollo que consideran a la inhibición como el principal mecanismo de cambio cognitivo. Su importancia radica en que tiene una participación central en funciones cognitivas complejas, como el razonamiento, la flexibilidad cognitiva, la comprensión lectora y la resolución de problemas (Blaye, Chevalier & Paour, 2007; Carpenter & Just, 1975; Gernsbacher, 1997; Harnishfeger, 1995; Ionescu, 2007; Jaques & Zelazo, 2001). También se reconoce su colaboración en la autorregulación del pensamiento, la acción y las emociones (Bjorklund & Harnishfeger, 1990, Brainerd & Reyna, 1993; Dempster, 1993).

En los últimos años, se han desarrollado diversos modelos inhibitorios que reconocen la existencia de mecanismos inhibitorios específicos. Uno de estas posturas es la Teoría de la Ineficiencia Inhibitoria de Hasher y cols. (Hasher Lustig, & Zacks, 2007; Hasher, Tonev, Lustig & Zacks, 2001; Hasher & Zacks, 1988). La teoría propone la existencia de tres funciones inhibitorias independientes: acceso, borrado y restricción. Los mecanismos inhibitorios determinan qué objetivos y representaciones ganarán acceso a la MT (función de acceso), suprimiendo aquellas representaciones que se vuelven irrelevantes para los objetivos de la tarea (función de borrado) y previniendo que cualquier respuesta prepotente logre control sobre los pensamientos y las acciones (función de restricción).

Específicamente la función inhibitoria de borrado es de suma importancia ya que ha sido vinculada con trastornos cognitivos, trastornos del aprendizaje como la lectura y la matemática y problemas clínicos (Joorman, 2008). La función de la misma es eliminar información irrelevante del foco de atención, esta puede haber eludido el control del acceso y sólo posteriormente haber sido reconocida como irrelevante, o también información que fue relevante en una situación previa pero como consecuencia de cambio en los objetivos del organismo ya no lo es más.

Diferencias según edad

Si bien existe una línea de investigación que atribuye los incrementos en la capacidad de la MT por la edad a diferencias en la eficiencia de funcionamiento de los mecanismos inhibitorios (Lustig, May & Hasher, 2001; 1996), la mayor parte de la evidencia disponible en relación a esto se ha obtenido en población adulta. Por ello, resulta necesario efectuar estudios que permitan analizar si estas relaciones pueden extrapolarse a la población infantil. Por esto, uno de los objetivos de este trabajo, es estudiar la relación entre la inhibición de borrado y la MT en niños en escolarizados de entre 6 y 9 años de edad.

Diferencias según género y nivel socioeconómico

Asimismo, se ha demostrado que el desarrollo de las funciones cognitivas depende también de factores biológicos y ambientales. Entre los primeros, se destaca la variable género, la cual suele incidir en un rendimiento diferenciado entre niños y niñas. En este sentido Matute, Sanz, Gumá, Rosselli & Ardilla (2009), encontraron que las niñas superan a los varones en algunas pruebas de atención y memoria. Estos resultados coinciden con otros estudios en los que las niñas superan a los varones en tareas que implican memoria y aprendizaje verbal (Andersson, 2001), memoria inmediata (Feingold, 1993); recuperación y comprensión de historias (John, S.F., Lui, M. & Tannock, R., 2003) y velocidad de procesamiento de información (Feingold, 1993).

Con respecto a los factores ambientales, se sostiene que el estatus socioeconómico incide en el bienestar del niño, pues determina diferencias en la accesibilidad a los recursos materiales y sociales, y las respuestas ante condiciones de estrés (Bradley & Corwyn, 2002; Linver, Brools-Gunn & Kohen, 2002). Algunos autores han encontrado también (Manly & Stern; 2002) que la calidad de la educación está vinculada al nivel socioeconómico y predice en gran medida el desempeño en diversas tareas cognoscitivas.

En síntesis, se ha demostrado que la MT se incrementa con la edad y que estos cambios pueden explicarse en parte por mejoras en las capacidades inhibitorias, particularmente en la capacidad de borrar representaciones irrelevantes del foco atencional de la MT, a su vez también se ha demostrado la incidencia de factores biológicos y socio-ambientales como el género y el nivel socioeconómico del niño. A través de este trabajo se pretende aportar resultados fehacientes en el estudio relativo al desarrollo del mecanismo de inhibición y la MT en población infantil, procesos ambos implicados fuertemente en el aprendizaje escolar teniendo en cuenta variables como género y nivel socioeconómico del niño.

Objetivos

- Evaluar las relaciones entre el proceso inhibitorio de borrado y la memoria de trabajo en niños de entre 6 y 9 años de edad.
- Estudiar las diferencias asociadas al género y al nivel socioeconómico en la inhibición de borrado y la memoria de trabajo en niños de entre 6 y 9 años de edad.

Hipótesis

- Existen una correlación significativa y positiva entre la capacidad de la memoria de trabajo y la inhibición de borrado en niños de entre 6 y 9 años de edad.
- Existen diferencias en el desempeño en tareas de inhibición de borrado en niños de 6 y 9 años de edad en función del género y del nivel socioeconómico.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

De acuerdo con el objeto de estudio y a fin de comprobar las hipótesis planteadas, se desarrollará un diseño de tipo experimental.

Participantes

Se trabajará con una muestra intencional, de 120 niños de entre 6 y 9 años, de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata. Se seleccionará 30 niños de cada edad.

Criterios de inclusión: alumnos, con edades entre 6 y 9 años, que no hayan repetido y que no presenten antecedentes de trastornos del aprendizaje, trastornos del desarrollo o psicopatologías, esto se logrará a través de una versión adaptada y estandarizada en Mar del Plata del cuestionario para padres Check Behavior CheckList (Achenbach & Edelbrock, 1983) adicionalmente esto permitirá controlar la influencia de variables relativas al entorno de crianza, la presencia de situaciones familiares estresantes, de tratamiento psicoterapéutico del niño, problemas comportamentales, sociales, sexuales y de atención, y quejas somáticas, conductas agresivas o de retraimiento.

Procedimiento

Se presentaran a los padres de los niños seleccionados consentimientos informados en donde se informará el objetivo de la investigación, detalles sobre el procedimiento de evaluación y la forma de devolución de los resultados. 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 en una sesión de aproximadamente 45 minutos.

Instrumentos

-Medición de la inhibición de borrado.

Para evaluar este proceso se usará una adaptación de una tarea utilizada por Oberauer (2001, 2005a, 2005b). La adaptación de la misma fue realizada por Canet Juric e Introzzi (2012) en los marcos del proyecto “Autorregulación Cognitiva, emocional y comportamental. Modelos y técnicas de evaluación”. Puesto que la tarea modificada de Oberauer incluye diversos cambios (entre ellos adaptación para su administración en niños, cantidad de ensayos por bloque, número de bloques, cambio de estímulos verbales por formas abstractas) la tarea ha sido renombrada como Tarea de inhibición con formas abstractas (TIFA). El formato general de esta prueba consiste en tres presentaciones separadas: aprendizaje, señal y probe.

Aprendizaje: En esta etapa se presentan simultáneamente dos listas de tres estímulos visuales no semánticos (signos) cada una. Los estímulos de una de las listas se presentan en azul, y las de la otra lista se presentan en rojo.

Señal: Luego de que se presentan las listas, se presenta una señal que informa a los participantes cuál de las dos listas será relevante, para una posterior tarea de reconocimiento. La señal puede ser o bien un rectángulo rojo, que señalaba que la lista roja deberá ser la recordada, o un rectángulo azul, que señala que la lista azul será la relevante.

Probe (ítem de prueba): Al final aparecerá un estímulo negro dentro del rectángulo rojo o el azul y los participantes deberán indicar si el signo en cuestión estaba o no en la lista relevante. Se les pide a los participantes que respondan lo más rápido y preciso posible presionando una tecla para “sí” (si el signo estaba en la lista relevante) y otra para “no” (si la palabra no está en la lista relevante). Se toma registro de las respuestas de los participantes y las latencias al presionar las teclas.

- Medición de la memoria de trabajo.

Con este fin se utilizará una tarea dual de memoria de trabajo. Las tareas duales requieren que el sujeto ejecute simultáneamente dos tareas, una primaria y una secundaria. La tarea primaria implica el mantenimiento en la memoria a corto plazo de un estímulo. La tarea secundaria es de interferencia con el objetivo de interrumpir cualquier tipo de estrategia que pudiera facilitar el mantenimiento de la información de la tarea primaria. La noción detrás del

paradigma dual es que hay un conjunto limitado de recursos de la memoria de trabajo que la tarea primaria y secundaria deben compartir.

La tarea usada en este estudio es una adaptación de la tarea desarrollada en base a Logie, Zucco y Baddeley (1990) de Hale et al. (2007). En la tarea primaria: se presentan en una pantalla una serie de ítems de uno en uno (dígitos en la tarea verbal y una matriz en la tarea visual) seguidos de una señal de recordar los ítems recientemente presentados. Para la tarea verbal secundaria, los participantes deben decir en voz alta el color en el que aparece cada ítem. Para la tarea viso-espacial, los participantes deben indicar el color de cada ítem tocando o señalando con el cursor una paleta de colores colocada a la derecha del estímulo presentado.

-Medición del nivel socioeconómico.

Con la finalidad de indagar la relación entre el desempeño en tareas de inhibición de borrado y memoria de trabajo y el nivel socioeconómico, se utilizará el Índice de status social de A. Hollingshead (1975), en su versión en castellano (Departamento de Psicología. Universidad de Cádiz. 2001).

Aporte esperado de los resultados

Incrementar el conocimiento científico en relación al funcionamiento de la memoria de trabajo y la inhibición de borrado en población infantil. En relación a la inhibición de borrado, el aporte de este trabajo resulta especialmente necesario debido a la inexistencia de estudios destinados a indagar este mecanismo en dicha población y a la ausencia de técnicas informatizadas disponibles para su evaluación.

Referencias

- Andersson, J. (2001). Net effect of memory collaboration: How is collaboration affected by factors such as friendship, gender and age? *Scandinavian Journal of Psychology*, 42(4), 367-375.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In K.W. Spence and J. T. Spence (eds.), *The Psychology of Learning and Motivation*, vol 8. (pp. 67-89). New York: Academic Press.
- Bjorklund, D. F., & Harnishfeger, K. K. (1990). The resources construct in cognitive development: Diverse sources of evidence and a theory of inefficient inhibition. *Developmental Review*, 10, 48-71.
- Blaye, A., Chevalier, N., & Paour, J. L. (2007). The development of intentional control of categorization behaviour. A study of children's relational flexibility. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 791-808.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (1993). Memory independence and memory interference in cognitive development. *Psychological Review*, 100, 42-67.
- Carpenter, P. A., & Just, M. A. (1975) Sentence comprehension: A psycholinguistic processing model of verification. *Psychological Review*, 82, 45-73.
- Cowan, N. (1999). An embedded-process model of working memory. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. (pp. 62-101). New York: Cambridge University Press.
- 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.
- Dempster, F. N. (1993). Resistance to interference: Developmental changes in a basic processing mechanism. En M.L. Howe y R. Passolunghi (Eds.), *Emerging themes in cognitive development: Vol. I. Foundations* (pp. 3-27). New York: Springer-Verlag.
- Engle, R. (2002). Working Memory Capacity as Executive Attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 19-23.
- Feingold, A. (1993). Cognitive gender differences: A developmental Perspective. *Sex Roles*, 29(1/2), 91-112.
- Gernsbacher, M. A. (1997). Group differences in suppression skill. *Aging, Neuropsychology and Cognition*, 4, 175-184.
- Harnishfeger, K. K. (1995). The development of cognitive inhibition: Theories, definitions, and research evidence. En F.N. Dempster y C. J. Brainerd (Eds.), *Interference and inhibition in cognition* (pp.175-204). San Diego: Academic Press.
- Harnishfeger, K. K., & Bjorklund, D. F. (1993). The ontogeny of inhibition mechanisms: A renewed approach to cognitive development. En M.L. Howe y R. Passolunghi (Eds.), *Emerging themes in cognitive development: Vol. I. Foundations* (pp. 28-49). New York: Springer-Verlag.
- Hasher, L., Lustig, C., & Zacks, R. (2007). Inhibitory mechanisms and the control of attention. En A. Conway, C. Jarrold, M. Kane, A. Miyake, & J. Towse (Eds.) *Variation in Working Memory*. New York: 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.
- 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.
- Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2001). The Flexible Item Selection Task (FIST): A Measure of Executive Function in Preschoolers. *Developmental Neuropsychology*, 20, 573-591.
- John, S.F., Lui, M., & Tannock, R. (2003). Children’s Story Retelling and Comprehension Using a New Narrative Resource. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1-2), 91-113.
- Joormann, J. (2008). Cognitive aspects of depression. En I.H. Gotlib & C. Hammen (Eds.), *Handbook of depression*, pp. 298-321. New York, NY: Guilford Press.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 98, 122–149.
- 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.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. E. (2002). Family processes and pathways from income to young children’s development. *Developmental Psychology*, 38, 719-734.
- Manly, J. J., Jacobs, D. M., Touradji, P., Small, S. A., & Stern, Y. (2002). Reading level attenuates differences in neuropsychological test performance between African American and White elders. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 341-348.

- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Rosselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276.
- Miyake, A., & Shah, P. (1999) Toward unified theories of working memory: Emerging general consensos, unresolved theoretical issues and future directions. En Miyake, A. y Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintance and executive control* (pp.442-481). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oberauer, K. (2001). Removing irrelevant information from working memory: Individual and age differences in short-term recognition. *Journal of Experimental Psychology: General*, 27, 948–957.
- Oberauer, K. (2005a). Binding and inhibition in working memory – individual and age differences in short-term recognition. *Journal of Experimental Psychology: General*, 134, 368-387.
- Oberauer, K. (2005b). Control of the contents of working memory - a comparison of two paradigms and two age groups. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 31, 714-728.
- 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.

EVIDENCIA ADICIONAL DE VALIDEZ PARA UNA MEDIDA DE INATENCIÓN EN
LA CONDUCCIÓN

FURTHER VALIDATION OF A DRIVER INATTENTION MEASURE

Silvana Montes ^{*1}¹ Becaria Doctoral CONICET- CIMEPB

Resumen

La inatención durante la conducción constituye una de las principales causas de accidentes de tránsito. En este contexto, la medición de las diferencias individuales de los conductores y los factores psicológicos subyacentes a la inatención resulta un tema de interés, poco explorado hasta el momento. El presente proyecto, continuación del anterior, se propone: (1) proporcionar evidencias complementarias de validez para un instrumento que evalúa la propensión personal a experimentar errores atencionales durante la conducción (ARDES; *Attention-related Driving Errors Scale*), (2) profundizar el estudio de la inatención del conductor como rasgo estable y relativamente independiente de factores externos, y (3) ampliar el estudio de correlatos psicológicos asociados a la inatención, específicamente la relación con la ansiedad rasgo, estado y situacional (ansiedad en la conducción). Se planifican tres estudios independientes. El primero ($n=200$) busca determinar la estabilidad de los puntajes del ARDES y conocer su relación o independencia con respecto al grado de exposición a actividades distractoras. También se evaluará la sensibilidad de los puntajes de la escala frente al sesgo de deseabilidad social. Se administrará el ARDES, el Índice de Actividades Distractoras (IAD), la Escala de Experiencias Disociativas-Modificada (DES-M); y la Escala de Deseabilidad Social del Conductor (DSDS). El segundo estudio ($n=100$) analiza si los errores atencionales se relacionan con una tendencia a experimentar ansiedad frente a la conducción y/o general (estado-rasgo). Se administrará el ARDES, la Escala de Errores Cognitivos relacionados con la Atención (ARCES), la Escala de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) y la Escala de Ansiedad en el Tránsito (EAT). Por último, el Estudio 3 ($n=30$) busca brindar evidencia adicional utilizando métodos de validación alternativos a los auto-informes. Se administrará el ARDES junto con una prueba objetiva de control atencional denominada 'Tarea del Paradigma de la Señal de Parar' (PSP; *Stop Signal Paradigm Task*) para evaluar si existe convergencia entre ambos tipos de medida. Se espera que el proyecto contribuya a incrementar nuestro conocimiento de la inatención y los errores del conductor como factores de riesgo en accidentes de tránsito.

Palabras claves: errores de conducción, inatención, psicología del tránsito

Abstract

Driver inattention is a major cause of traffic accidents. The measurement of individual differences in driver inattention and psychological factors underlying is a topic of interest, little explored so far. The objectives of this study were: (1) to provide additional evidence of validity for an instrument which assesses individual propensity to experience attentional errors while driving (ARDES; *Attention-Related Driving Errors Scale*), (2) to extend the study of driver inattention as a stable trait and relatively independent of external factors, and (3) to broaden the study of psychological correlates associated with inattention, specifically the relationship with state-trait and situational anxiety (anxiety while driving). Three independent studies will be carried out. The first ($n= 200$) aims to determine the stability of ARDES's scores and to analyze their relationship or independency of the degree of exposure to distracting activities. It will be

* Contacto: silvanamontes3@gmail.com

also assessed the sensibility of the ARDES's scores to social desirability bias. The second study ($n= 100$) analyzes whether attentional errors relate to a tendency to experience anxiety while driving and general anxiety (state-trait). Finally, Study 3 ($n= 30$) aims to provide additional evidence using alternative methods of validation of self-reports. ARDES will be administered with an attentional control task called 'Stop Signal Task Paradigm', in order to assess if there is a convergence between the two kinds of measures. We expect the findings contribute to increasing our knowledge about driver inattention as a risk factor in traffic accidents.

Key words: driving errors, inattention, traffic psychology

Inatención en conductores

El presente plan se establece como continuación del proyecto denominado 'Diferencias individuales y correlatos psicológicos de los errores relacionados con la inatención en conductores', correspondiente a una Beca de Postgrado Tipo I (CONICET).

Como parte del proyecto anterior, se diseñó y validó una escala que busca medir errores de desempeño no intencionales relacionados con la atención durante la conducción (ARDES, *Attention-related Driving Errors Scale*; Ledesma et al., 2010). Globalmente, la escala mostró buenas propiedades psicométricas. Los resultados no sólo brindaron evidencia respecto de la confiabilidad y validez de la nueva escala, sino también evidencia sustantiva respecto de la relación entre los errores atencionales en la conducción y variables psicológicas subyacentes (e.g., errores atencionales y falta de alerta en la vida diaria, tendencias disociativas, propensión al aburrimiento).

No obstante, el estudio previo presentó algunas limitaciones, que se detallan a continuación, y, en parte, justifican el presente proyecto. Cabe mencionar que algunas de estas limitaciones fueron observadas cuando se publicó el estudio de validación del ARDES, en la etapa de revisión por pares.

En primer lugar, el ARDES es una escala de auto-informe, y como tal, puede ser sensible a sesgos de respuesta, como el sesgo de deseabilidad social. Dado que se trata de un factor que puede distorsionar los puntajes de la escala, resulta necesario evaluar su presencia y posibles efectos. En un trabajo previo hemos propuesto un instrumento que puede ser utilizado para este fin (Poó, Ledesma, & Montes, 2011). Se trata de una escala que evalúa la tendencia a brindar respuestas socialmente deseables en el contexto del tránsito. No obstante, el problema radica justamente en que también es una escala, y, por ende, puede poseer los mismos sesgos que se pretenden controlar.

Relacionado con el punto anterior, consideramos necesario incluir métodos alternativos de validación que compensen las falencias de los instrumentos de auto-informe. En consecuencia, nos proponemos incorporar una tarea experimental clásica de control atencional con el objeto de analizar si existe una convergencia entre ambos tipos de medidas. Para evaluar el control atencional se utilizará el Paradigma de la Señal de Parar (PSP) (*Stop Signal Paradigm*), una de las herramientas más extensamente utilizadas para el estudio de la inhibición o control atencional (Logan, Schachar & Tannock, 1997; Morein, Zamir & Kingstone, 2006; Verbruggen & Logan 2009; Verbruggen, Logan & Stevens, 2008). El PSP mide básicamente la habilidad del sujeto para inhibir una respuesta que ya ha sido iniciada y que debe detenerse rápidamente (Logan, Cowan & Davies, 1984). La contribución más relevante vinculada a este procedimiento, y que no lo aporta ningún otro paradigma de inhibición conductual, es que permite medir la latencia del acto interno de control (Logan & Cowan, 1984), es decir, el tiempo que tarda el sujeto en inhibir su respuesta. De esta manera, la evaluación del control atencional permitirá efectuar un análisis de las relaciones existentes entre el ARDES (medida atencional subjetiva) y la tarea experimental (medida atencional

objetiva). Dado que el ARDES evalúa errores o fallas atencionales, esperamos encontrar una correlación inversa entre ambas medidas.

Como otra manera de ampliar las evidencias de validez de constructo para la medida, resulta oportuno seguir profundizando en el estudio de la inatención del conductor como fuente interna y estable de predisposición a cometer fallas atencionales al conducir. Es necesario determinar si efectivamente los puntajes del ARDES evalúan un rasgo interno de 'propensión a la inatención' o si, por el contrario, constituyen el resultado de una mayor exposición a fuentes externas de distracción, como la realización de actividades secundarias a la conducción (e.g., hablar por celular) (Regan, Lee, & Young, 2008). Asimismo, suponemos que la 'propensión a la inatención' constituye un rasgo estable, que es relativamente independiente de factores situacionales. No obstante, no hemos realizado estudios longitudinales, ni existe evidencia de estabilidad temporal en los puntajes del ARDES.

Por último, hemos encontrado relaciones significativas entre los errores de inatención y ciertas variables y constructos psicológicos teóricamente relacionados. No obstante, algunos factores de potencial interés permanecen sin explorar. Siguiendo la literatura previa, la ansiedad rasgo podría ser una de ellas. En efecto, se ha encontrado que la ansiedad se relaciona con el estilo disociativo (distráido) de conducción (Taubman-Ben-Ari, 2006; Ledesma, Poó, & Montes, 2010). La ansiedad situacional en el contexto del tránsito también se ha relacionado con un peor desempeño en la conducción (Taylor, Deane, & Podd, 2007; Matthews et al., 2008). Esto podría deberse a que la ansiedad puede limitar la capacidad de procesar la información, consumiendo recursos de la memoria de trabajo (Taylor, Deane, & Podd, 2008). Sin embargo, la investigación en el tema es fragmentada y escasa. Cabe preguntarse en qué medida los errores de inatención que mide el ARDES podrían explicarse a partir de una tendencia a experimentar ansiedad en la conducción (ansiedad situacional) y ansiedad general (rasgo y estado), y hasta qué punto estas variables tienen una contribución propia o están asociados a variables ya conocidas (e.g., inatención general, fenómenos disociativos).

En síntesis, en este trabajo nos proponemos continuar y complementar el trabajo realizado durante el proyecto de Beca Tipo I. Buscamos proporcionar evidencia complementaria de validez del auto-informe, profundizar en el estudio de la inatención como rasgo interno, y de variables psicológicas que pueden suponerse asociadas. Dichos objetivos se basan, en las limitaciones del trabajo previo, y en la necesidad de explorar nuevas líneas que se presentan como relevantes.

Objetivos generales

En continuidad con el proyecto anterior y en el marco mayor del plan de tesis doctoral, nos proponemos:

1- Proporcionar evidencias complementarias de validez para un instrumento que evalúa propensión personal a experimentar errores atencionales durante la conducción. Se busca generar evidencias de validez para el ARDES (Attention-related Driving Errors Scale; Ledesma, Montes, Poó, & Lopez-Ramón, 2010), una medida que hemos desarrollado como parte central del plan anterior y que ha demostrado buenas propiedades psicométricas. En concreto, en este plan buscamos: evaluar la sensibilidad del ARDES a posibles sesgos de respuesta (e.g., sesgo de deseabilidad social), y utilizar métodos de validación alternativos a los auto-informes (tareas experimentales relacionadas con la atención).

2- Profundizar el estudio de la inatención del conductor como rasgo o como propensión psicológica estable y relativamente independiente de otros factores asociados a la inatención (fuentes externas de distracción). Se quiere determinar la estabilidad de los puntajes del

ARDES a través del tiempo y conocer su relación o independencia con respecto al grado de exposición a actividades distractoras (e.g., hablar por celular al conducir).

3- *Ampliar el estudio, exploración e identificación de correlatos psicológicos asociados a la inatención.* Previamente, hemos encontrado que las diferencias individuales en la inatención del conductor se asocian fuertemente a variables psicológicas más generales (e.g., propensión general a cometer errores cognitivos, rasgos disociativos de personalidad y propensión al aburrimiento). Guiados por estudios previos, nos planteamos estudiar la relación entre la inatención del conductor y la ansiedad general (rasgo y estado) y situacional (ansiedad en el tránsito).

Objetivos específicos

Se establecen los siguientes objetivos específicos:

- 1- Analizar si nuestra medida de inatención (ARDES) es robusta frente al sesgo de deseabilidad social, estudiando su relación con una medida de deseabilidad social específica del tránsito.
- 2- Explorar el grado de convergencia entre los puntajes del ARDES y una medida objetiva relacionada con la atención (tarea basada en el Paradigma de la Señal de Parar, PSP).
- 3- Determinar si el ARDES evalúa una predisposición personal (fuente interna) a incurrir en fallas de atención que resulta relativamente independiente de la exposición del conductor a actividades distractoras (fuentes externas).
- 4- Determinar si la inatención del conductor constituye un patrón de conducta relativamente estable en el tiempo, analizando la estabilidad de los puntajes del ARDES en dos momentos separados por un lapso de 6 meses.
- 5- Analizar si los errores atencionales durante la conducción se relacionan con una tendencia a experimentar ansiedad frente a la situación de conducción (ansiedad y estrés situacional en el contexto del tránsito) y/o ansiedad general (rasgo y estado).

Metodología

Se planifican tres estudios independientes. El primero, para los Objetivos Específicos N° 1, 3 y 4; el segundo, para el Objetivo N° 5, y el tercero, para el Objetivo N° 2. Los dos primeros estudios se encuentran en estado de avance, esto es, el protocolo ya ha sido diseñado, y se cuenta con datos parciales.

Estudio 1

Participantes. Se trabaja con una muestra de tipo no probabilística por cuotas definidas según sexo y edad (18-25 años, 26-45 años y 46 años en adelante) compuesta por $n=200$ conductores de la ciudad de Mar del Plata. Los criterios de inclusión son los siguientes: ser mayor de edad, tener registro de conducir y haber manejado regularmente durante el último mes (al menos una vez por semana). Para analizar la estabilidad temporal de los resultados (Objetivo Específico N° 4), se empleará una sub-muestra de $n=80$ de participantes de la muestra mayor.

Instrumentos

- 'Escala de errores relacionados con la atención en conductores' (ARDES, *Attention-related Driving Errors Scale*; Ledesma et al., 2010). Se trata de una escala Likert compuesta por 19 ítems que evalúan errores de desempeño relacionados con fallas atencionales durante la conducción.

-*Índice de Actividades Distractoras (IAD)*. Consiste en un cuestionario desarrollado por nuestro grupo para indagar la participación en actividades potencialmente distractoras y secundarias a la conducción (e.g., hablar por celular, leer o escribir mensajes de texto, comer, conversar con un pasajero).

-*Escala de Experiencias Disociativas-Modificada (DES-M; Montes, Ledesma, & Poó, 2011)*. Consiste en una versión modificada de la DES (*Dissociative Experiences Scale*; Bernstein & Putnam, 1986). Posee 18 ítems que evalúan la frecuencia con la que se experimentan estados disociativos en la vida cotidiana. Está compuesta por tres escalas o factores: absorción, amnesia, y despersonalización.

-*Escala de Deseabilidad Social del Conductor (versión al español) (DSDS; Poó et al., 2011)*. Es una medida que evalúa la tendencia a dar descripciones positivamente sesgadas al evaluar el propio comportamiento al conducir. Está compuesta por 12 ítems agrupados en dos escalas: manejo de la impresión (DIM); y autoengaño (DSD).

-Complementariamente, se utilizará un cuestionario para indagar datos socio-demográficos (género, edad y nivel educativo), y la participación en incidentes de tránsito.

Procedimiento

Los sujetos son invitados a participar del estudio en forma voluntaria, garantizando la confidencialidad en el tratamiento de la información. Previo consentimiento informado, se aplican los instrumentos de manera auto-administrada, estando el evaluador presente. Para la evaluación de la estabilidad de los puntajes del ARDES, se realizará una segunda administración de la escala a los seis meses de la primera administración.

Se realizarán los siguientes análisis de datos: a) análisis de correlación bivariada para evaluar la relación entre el ARDES y el resto de las medidas; b) análisis de regresión múltiple para estimar los efectos de la DES y del IAD (variables predictoras) sobre los puntajes del ARDES (variable de respuesta); c) análisis de correlación y prueba de diferencias de medias para evaluar la estabilidad de la escala a través del tiempo; y d) análisis de correlación entre el ARDES y la DSDS, para detectar el posible efecto del factor deseabilidad social.

Estudio 2

Participantes

Se trabaja con una muestra de tipo no probabilística por cuotas definidas según sexo y edad (18-25 años, 26-45 años y 46 años en adelante) compuesta por $n=100$ conductores de la ciudad de Mar del Plata. Los criterios de inclusión serán los mismos del Estudio 1.

Instrumentos

-*'Escala de Errores relacionados con la Atención en Conductores'*. Ídem Estudio 1.-*'Escala de Errores Cognitivos relacionados con la Atención'* (ARCES; *Attention-related Cognitive Errors*; Cheyne, Carriere, & Smilek, 2006). Es una escala compuesta por 12 ítems que evalúan errores de funcionamiento diarios que surgen directa o principalmente de fallas en la atención sostenida. -*'Escala de Ansiedad Estado-Rasgo'* (STAI; Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970) (versión española de TEA, 1982). Se trata de una medida de ansiedad, que consta de dos escalas de 20 ítems cada una que miden dos conceptos independientes de la ansiedad: como estado transitorio (Ansiedad-Estado) y como rasgo latente o cualidad estable en el tiempo (Ansiedad-Rasgo). -*'Escala de Ansiedad en el Tránsito'* (EAT). Esta escala fue desarrollada por nuestro grupo para evaluar ansiedad frente a situaciones de tránsito. Se compone de 22 ítems que evalúan tensión situacional-específica en el contexto del tráfico,

estilo de conducción ansioso, disgusto por la conducción, síntomas de ansiedad de tipo fisiológico, etc.

Procedimiento

Se sigue un procedimiento similar al del Estudio 1. Se realizarán análisis de correlación bivariada entre los puntajes del ARDES y el resto de las escalas.

Estudio 3

Participantes

Se trabajará con una muestra por conveniencia de $n=30$ conductores de la ciudad de Mar del Plata que accedan a participar del estudio. Los criterios de inclusión serán los mismos que los del Estudio 1.

Medidas

Se aplicará el ARDES conjuntamente con una medida objetiva que denominada 'Tarea del Paradigma de la Señal de Parar' (PSP; Stop Signal Paradigm Task; Logan & Cowan, 1984). Se trata de una prueba de control atencional o inhibitorio. En el PSP, el participante debe realizar una tarea primaria, como, por ejemplo, presionar la tecla izquierda cuando se presenta la letra X y la derecha frente a la O. Ocasionalmente y de manera imprevista, luego de la presentación del estímulo aparece una señal de parar que indica que debe frenar el impulso a responder, es decir, inhibir la ejecución de su respuesta (no presionar la tecla).

Procedimiento

La mitad de los sujetos responderán en primer lugar el ARDES y luego el PSP, y la otra lo hará en el orden inverso. Los participantes serán citados en las instalaciones del CIPBME (Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación), y serán todos evaluados bajo las mismas condiciones. La tarea será administrada utilizando del programa Inquisit 3.0 (<http://www.millisecond.com>) (se cuenta con dos licencias adquiridas en el corriente año). En el momento de administración la prueba experimental genera resultados que se trasladan a una base de datos donde se incluye el número de sujeto, datos socio-descriptivos y el desempeño en la prueba.

Se realizarán análisis de correlación bivariada entre los puntajes del ARDES y los del PSP.

Referencias

- Bernstein, E. M., & Putnam, F. W. (1986). Development, reliability, and validity of a dissociation scale. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *174*, 727-735.
- Cheyne, J. A. Carriere, J. & Smilek, D. (2006). Absent-mindedness: Lapses of conscious awareness and everyday cognitive failures. *Consciousness and Cognition*, *15*, 578-592.
- 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., Poó, F., & Montes, S. (2010) Driving Style and Personality-traits in Argentine drivers. Safety 2010 World Conference, 21-24 Sep, Londres (UK). Abstract publicado en: *Injury Prevention*, *16* (s1), a152.
- Logan, G. D., & Cowan, W. B. (1984). On the ability to inhibit thought and action: A theory of an act of control. *Psychological Review*, *91*, 295-327.

- Logan, G. D., Cowan, W. B., & Davis, K. A. (1984). On the ability to inhibit responses in simple and choice reaction time tasks: A model and a method. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 10, 276-291.
- Logan, G.D., Schachar, R.J., & Tannock, R. (1997). Impulsivity and inhibitory control. *Psychological Science*, 8, 60–64.
- Matthews, G., Dorn, L., Hoyes, T. W., Davies, D. R., Glendon, A. I., & Taylor, R. G.(1998). Driver stress and performance on a driving simulator. *Human Factors*, 40, 136–149.
- Millisecond Software (2011). Inquisit (Version 3.0). <http://www.millisecond.com>
- Montes, S., Ledesma, R., & Poó, F. (2011). Evaluación psicométrica de una versión modificada de la Escala de Experiencias Disociativas (DES-M). *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20, 67-77.
- Morein-Zamir, S., & Kingstone, A., (2006). Fixation offset and stop signal intensity effects on saccadic countermanding: a crossmodal investigation. *Experimental Brain Research*, 175, 453–462.
- Poó, F., Ledesma, R., 6 Montes, S. (2011). Propiedades Psicométricas de la Escala de Deseabilidad Social del Conductor (Versión en Español). *Avaliação Psicológica*, 9, 299-310.
- Regan, M.A., Lee, J.D., & Young, K.L. (2008). *Driver Distraction: Theory, Effects and Mitigation*. Florida, USA: CRC Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1982). *Cuestionario de Ansiedad Estado – Rasgo*. STAI. Madrid: TEA Ediciones.
- Taubman-Ben-Ari, O. (2006). Couple similarity for driving style. *Transportation Research Part F*, 9, 185–193.
- Taylor, J., Deane, F. P., & Podd, J. (2007). Driving fear and driving skills: comparison between fearful and control samples using standardised on-road assessment. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 805–818.
- Taylor, J. E., Deane, F. P., & Podd, J. (2008). The relationship between driving anxiety and driving skill: a review of human factors and anxiety-performance theories to clarify future needs. *New Zealand Journal of Psychology*, 37, 28, 37.
- Verbruggen, F., & Logan, G. D. (2009). Models of response inhibition in the stop-signal and stop-change paradigms. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 33, 647-661.
- Verbruggen, F., Logan, G. D., & Stevens, M. A. (2008). STOP-IT: Windows executable software for the stop-signal paradigm. *Behavior Research Methods*, 40, 479-483.

DIMENSIONES DE LA EMPATÍA Y LA CAPACIDAD DE PERDÓN EN LA ADULTOS DE MEDIANA EDAD, ADULTOS MAYORES JÓVENES Y ADULTOS MAYORES DE EDAD AVANZADA

DIMENSIONS OF EMPATHY AND CAPACITY FOR FORGIVENESS IN MIDDLE-AGED ADULTS, SENIORS YOUNG AND OLDER ADULTS

Franco Morales^{*1} & Claudia Arias²

¹Becario del Consejo Interuniversitario Nacional – Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica – Facultad de Psicología – UNMdP

²Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica – Facultad de Psicología – UNMdP

Resumen

El presente proyecto propone explorar la relación entre las dimensiones de la Empatía y la Capacidad de Perdón en tres grupos de edad. El diseño será no experimental, transversal/correlacional. Se seleccionará una muestra no probabilística intencional de 120 personas de ambos sexos y de tres grupos de edad (40 a 50 años, n: 40; 60 a 70 años, n: 40 y 80 a 90 años, n: 40) todos ellos residentes en la ciudad de Mar del Plata. Se administrarán las siguientes pruebas: 1) Cuestionario de datos sociodemográficos; 2) Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980; Perez-Albéniz, de Paul, Etxeberría, Montes & Torres, 2003 (adaptación española) y 3) La escala de evaluación de la capacidad de perdón (CAPER) (Casullo & Fernandez-Liporace, 2005). Se llevará a cabo un análisis cuantitativo de los datos mediante la utilización de paquetes estadísticos estandarizados, se aplicarán técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Los resultados contribuirán para el diseño de dispositivos de intervención en contextos interpersonales que involucren la empatía y la capacidad de perdón, y se orienten a mejorar el bienestar de las personas mayores.

Palabras claves: Empatía, Capacidad de Perdón, Mediana edad, Adultos mayores, Adultos mayores de edad avanzada.

Abstract

This project aims to explore the relationship between the dimensions of empathy and the capacity for forgiveness in three age groups. The design is not experimental, transversal / correlational. It selects a probabilistic sample of 120 people of both sexes and three age groups (40-50 years, n = 40, 60-70 years, n = 40 and 80 to 90 years, n = 40) all residents in the city of Mar del Plata. The following tests will be administered: 1) demographic data questionnaire, 2) Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980; Perez-Albeniz, Paul, Etxeberria, Forestry & Torres, 2003 (Spanish version) and 3) The scale of assessment of the capacity to forgive (CAPER) (Casullo & Fernandez-Liporace, 2005). It will perform a quantitative analysis of the data using standard statistical packages, apply techniques of descriptive and inferential statistics. The results will contribute to the design of interventional devices in contexts involving interpersonal empathy and capacity for forgiveness, and are aimed at improving the welfare of the elderly.

Key words: Empathy, Capacity to forgive, Middle-age adults, Senior Young, Older Adults

* Contacto: moralesfranco@live.com

Empatía y Capacidad de Perdón.

Tradicionalmente se ha entendido a la vejez como una etapa del ciclo vital en la que abundan las pérdidas y el deterioro. Recientes hallazgos de investigación no sólo contradicen estos supuestos, sino que aportan evidencia acerca de múltiples ganancias en esta etapa de la vida (Arias & Soliverez, 2009; Arias, Castañeiras & Posada, 2009), donde la exploración de diversos aspectos positivos, recursos y fortalezas muestran mayores puntuaciones en los adultos mayores y contribuyen tanto al logro de una mejor imagen de la vejez como al desarrollo de dispositivos de intervención que mejoren su calidad de vida.

Siguiendo esta línea, el presente proyecto propone, desde el marco teórico de la Psicología Positiva, evaluar la empatía y la capacidad de perdón (Casullo, 2008), así como sus relaciones en una muestra de adultos de mediana edad, adultos mayores jóvenes y adultos mayores de edad avanzada. El proyecto se inscribe en uno mayor, acreditado y subsidiado por la UNMDP, que lleva por título “Exploración de las relaciones entre dimensiones de las emociones percibidas y grupo de edad en personas de Mar del Plata y Buenos Aires”.

Diversos hallazgos han demostrado que ambos constructos juegan un rol crucial en el logro de sentimiento de estabilidad social y de acuerdo interpersonal en distintos grupos de edad (Snyder & Lopez, 2006). Algunos autores afirman que la empatía es un aspecto precursor para el perdón a otros, por lo que comprender la perspectiva y los sentimientos del otro son requerimientos para poder perdonarlo (Worthington, 2005).

Empatía

La empatía es una variable central para el estudio de la conducta humana (Fernández, Lopez & Márquez, 2008). Su exploración ha brindado nuevas perspectivas sobre la comprensión de la conducta prosocial (Mestre Escrivá, Samper García & Frías Navarro, 2004), comportamiento altruista (Snyder, & Lopez, 2006), la regulación emocional (Eisenberg, 2000), la responsabilidad, (Molleda, Díaz & Díez, 2009) y ciertos rasgos de personalidad (Fernandez & Lopez, 2007).

Las primeras teorizaciones acerca de la empatía consideraron su componente cognitivo, esto es, la capacidad de poder comprender los sentimientos y pensamientos de los otros (Davis, 1996). En este sentido, la empatía sería una capacidad metarepresentativa, es decir, la construcción que uno mismo tiene que llevar a cabo acerca los estados mentales ajenos (Hogan, 1969). Otros autores han concedido más importancia al componente afectivo de la empatía, definiéndola como un afecto compartido o un sentimiento vicario. El modelo de Davis (1980) propone una concepción multidimensional de la empatía que integra tanto los aspectos cognitivos (Adopción de perspectivas y Fantasía) como los afectivos (Angustia empática y Aflicción personal).

Capacidad de Perdón

El constructo de capacidad de perdón tiene una historia relativamente corta y se halla enteramente relacionado con los avances de la Psicología Positiva (Witvliet & McCullough, 2007; Arias, Giuliani & Pavon, 2011). Usualmente el perdón era conceptualizado diferenciándolo de la reconciliación y el olvido. En la actualidad se entiende al perdón como un proceso multidimensional que envuelve componentes cognitivos, emocionales, motivacionales y sociales (Witvliet, 2009). Hargrave y Sells (1997) lo definen en términos de esfuerzo para restaurar sentimientos de amor y confianza que puedan poner, subjetivamente, punto final a un vínculo de resentimiento. Se ha relacionado este constructo con características de personalidad (Casullo, 2008), bienestar psicológico (Enright, 2001), estrategias de afrontamiento (Worthington & Scherer, 2005). Asimismo se han desarrollado una serie de praxiologías clínicas donde el perdón es incluido, tanto para el tratamiento de

patologías como la ansiedad y la depresión (Reed & Enright, 2006), traumas psicológico (Freedman & Enright, 1996), como conflictos familiares, grupales y de pareja (Gordon, Baucom & Snyder, 2005; Fincham, Hall & Beach, 2005).

Antecedentes según grupo de edad

Los hallazgos acerca de las variaciones de estos constructos según grupos de edad no son consistentes. En el caso de la empatía, mientras algunos autores no han encontrado diferencias significativas entre los grupos de edad (Duval, Piolino, Bejanin, Eustache & Desgranges, 2010; MacPherson, Phillips & Della Sala, 2002; Maylor, Moulson, Muncer, Taylor, 2002), otros hallaron que el componente afectivo de la empatía no decrece con la edad pero sí lo hace el componente cognitivo (Bailey, Henry & von Hippel, 2008; Slessor, Phillips & Bull, 2007). Por último, otros autores han encontrado que la capacidad empática general decrece con la edad (German y Hehman, 2006; Sullivan & Ruffman, 2004). En el caso de la capacidad para perdonar son escasos los estudios que lo evalúan en diferentes grupos etáreos. Maganto y Garaigordobil (2010) encuentran una diferencia a favor de los adultos sobre los jóvenes en las puntuaciones globales y en sus tres dimensiones.

Antecedentes según género

En cuanto a la diferencias por género, en lo que respecta a la empatía, mientras que algunos estudios no muestran diferencias significativas (Fernández, Lopez & Márquez, 2008), otros, desde el modelo de Davis (1980), hallan que las mujeres puntúan más alto en las escalas emocionales pero no así en las cognitivas. Por su parte, la capacidad de perdón tampoco la evidencia resulta clara. Mientras que Maganto y Garaigordobil (2010) afirman que las mujeres evidencian una mayor capacidad de perdón en las puntuaciones de las dimensiones de perdón a si mismo, perdón a otros y en el constructo en si mismo y global, Casullo y Scheinsohn (2007) encuentran diferencias significativas sólo en la dimensión de creencias.

Objetivos del trabajo

1. Explorar las relaciones entre las dimensiones de la empatía y la capacidad de perdón en la muestra total.
2. Identificar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones de las dimensiones de la empatía de adultos de mediana edad, adultos mayores jóvenes y adultos mayores de edad avanzada.
3. Identificar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones de las dimensiones de la empatía según género.
4. Identificar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales y de las dimensiones de la capacidad de perdón de adultos de mediana edad, adultos mayores jóvenes y adultos mayores de edad avanzada.
5. Identificar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones totales y de las dimensiones de la capacidad de perdón según género.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

De acuerdo con el objeto de estudio, la temática y los objetivos propuestos en el presente proyecto se desarrollará un diseño de tipo no experimental, transversal/correlacional.

Participantes

La población de estudio está constituida por personas de ambos sexos que residen permanentemente en la ciudad de Mar del Plata y cuyas edades se encuentran en algunos de los siguientes grupos de edad: 40 a 50 años (adultos de mediana edad), 60 a 70 años (adultos mayores jóvenes) y 80 a 90 años (adultos mayores de edad avanzada). La muestra se forma por 40 participantes de cada grupo, 20 de cada sexo, conformando una muestra total de 120 personas

Instrumentos

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

1. Cuestionario de datos sociodemográficos: se explorará edad, sexo, estado civil, nivel de instrucción, tipo de hogar y grupo de convivencia con el fin de caracterizar la muestra.
2. The interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980) Adaptación al español de Perez-Albéniz, de Paul, Etxeberria, Montes & Torres (2003). Evalúa la disposición empática a través de cuatro factores, dos cognitivos (1 y 2) y dos emocionales (3 y 4): 1) Toma de perspectiva; 2) Fantasía; 3) Preocupación empática; 4) Malestar personal. Se explora mediante afirmaciones frente a las cuales la persona debe responder una de las siguientes opciones: 1= no me describe bien; 2= me describe un poco; 3= me describe bastante bien; 4= me describe bien y 5= me describe muy bien.
3. La escala de evaluación de la capacidad de perdón (CAPER) (Casullo & Fernandez-Liporace, 2005) Es una escala integrada por 20 ítems en forma de afirmaciones a partir de los que se explora cómo reacciona habitualmente la persona ante situaciones negativas que pueden ser consecuencia de sus acciones, de las acciones de otras personas o de situaciones que él no puede controlar. Las opciones de respuesta son: “Casi siempre falso para mí” (1); “A veces falso para mí” (3); “a veces verdadero para mí” (5) y “Casi siempre verdadero para mí (7), siendo el puntaje mínimo de la escala total 20 y el máximo 140. Los ítems están agrupados en tres subescalas: 1) Self o perdón a sí mismo (Ítems 1 al 6) ; 2) Perdón a otros (Ítems 7 al 12) y 3) Perdón a situaciones (Ítems 13 al 18). Los dos últimos ítems evalúan atribuciones sobre el perdón y son denominados como Creencias.

Procedimiento

Se llevará a cabo un análisis cuantitativo mediante la utilización de paquetes estadísticos estandarizados para ciencias sociales. Para el logro de los objetivos del presente estudio se aplicará ANOVA, Prueba t y r de Pearson.

Aporte esperado de los resultados

El presente estudio pretende profundizar el conocimiento obtenido hasta el momento sobre estos dos constructos y sus relaciones en distintas etapas de la vida y según género. Los resultados efectuarán aportes para profundizar la comprensión de estos aspectos en el logro de un envejecimiento positivo.

Referencias

- Arias, C., Castañeiras, C., & Posada M. C. (2009). *¿Las fortalezas personales se incrementan en la vejez? Reflexiones acerca del capital psíquico*. En R. Iacub and cols. *Desafíos y logros frente al bien-estar en el envejecimiento* (pp. 31-39). Buenos Aires: Eudba.

- Arias, C., Giuliani, M. F., & Pavon, M. (2011). *Exploracion de aspectos del capital psíquico. Los significados otorgados según grupos de edad y género*. Ponencia presentada en el XII Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis 2011
- Arias, C., & Soliveres, C. (2009). *El bienestar psicologico en la Vejez ¿Existen diferencias en grupos de edad*. Trabajo presentado en el 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Psicología y construcción de conocimiento en la época" La Plata.
- Bailey, P. E., Henry, J. D., & von Hippel, W. (2008). Empathy and social functioning in late adulthood. *Aging and Mental Health*, 12, 499-503.
- Casullo, M. (2005). La capacidad para perdonar desde una perspectiva psicológica. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23, 39-64.
- Casullo, M. M., & Fernandez-Liporace, M. (2005). Evaluación de la capacidad de perdonar. Desarrollo y validación de una esacala. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América latina*, 51, 14-20.
- Casullo, M. M. (2008). *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Casullo, M. M., & Scheinsohn, M. J. (2007). Capacidad de perdón en pacientes de tratamiento psiquiátrico y psicológico ambulatorio. En *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 8.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, 1-17.
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Eustache, F., & Desgranges, B. (2010) Age effects on different components of theory of mind. *Consciousness and Cognition*, 20(3), 627-642.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697
- Enright, R. D. (2001). *Forgiveness is a choice*. Washington: American Psychological Association
- Enright, R. D. and the Human Development Study Group (1991). The moral development of forgiveness. En: W. M. Kurtines y J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of Moral Behaviour and Development* (pp. 123-152). Hillsdale, JK: Erlbaum.
- Fernández, I., & López, B. (2007). *Cuestionario de Empatía Cognitiva y Afectiva: Una medida alternativa*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Inteligencia emocional. Málaga.
- Fernández, L., Lopez, B., & Marquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298
- Fincham, F. D., Hall J. H., & Beach S. R. H. (2005). *'Til lack of forgiveness doth us part: Forgiveness in marriage*. In: Worthington (Ed). *Handbook of forgiveness* (pp. 207-225). New York: Routledge.
- Freedman, S. R., & Enright, R. D. (1996). Forgiveness as an intervention goal with incest survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 983-992.
- German, T. P., & Hehman, J. A. (2006). Representational and executive selection resources in 'theory of mind': Evidence from compromised belief-desire reasoning in old age. *Cognition*, 101, 129-152.
- Gordon, K. C., Baucom, D. H., & Snyder, D. K. (2005). Forgiveness in couples: Divorce, infidelity, and couples therapy. In E. Worthington (Ed). *Handbook of forgiveness* (pp. 407-422). New York: Routledge.
- Hargrave, T. D., & Sells, J. N. (1997). The development of a forgiveness scale. En *Journal of Marital and Family Therapy*, 23, 41-62.

- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Counseling and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- MacPherson, S. E., Phillips, L. H., & Della Sala, S. (2002). Age, executive function, and social decision making: A dorsolateral prefrontal theory of cognitive aging. *En Psychology and Aging*, 17, 598-609.
- Maganto, C., & Garaigordobil, M. (2010). Evaluacion del perdón: Diferencias generacionales y diferencias de sexo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3) 391-403.
- Maylor, E. A., Moulson, J. M., Muncer, A. M., & Taylor, L. A. (2002). Does performance on theory of mind tasks decline in old age. *British Journal of Psychology*, 93, 465-485.
- Mestre Escrivá, M. V., Samper García, P., & Frías Navarro, M. D., (2004) La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Molleda, C. B., Díaz, F. J. & Herrero Díez, F. J. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta colombiana de Psicología*, 12(2), 69-76.
- Perez-Alberñiz, A., de Paul, J., Etxeberria, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *En Psicothema*, 15 (2), 267-272.
- Reed, G. L., & Enright, R. D. (2006). The Effects of Forgiveness Therapy on Depression, Anxiety, and Posttraumatic Stress for Women After Spousal Emotional Abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 920-929.
- Slessor, G., Phillips, L. H., & Bull, R. (2007). Exploring the specificity of age-related differences in theory of mind tasks. *Psychology and Aging*, 22, 639-643.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: the scientific and practical explorations of human strengths*. California: Sage Publications.
- Sullivan, S., & Ruffman, T. (2004). Emotion recognition deficits in the elderly. *International Journal of Neuroscience*, 114, 94-102.
- Witvliet, C. V. O (2009). Forgiveness. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Encyclopedia of positive psychology* (pp. 403-410). Singapur: Blackwell.
- Witvliet, C. V. O., & McCullough, M. E. (2007). *Forgiveness and health: A review and theoretical exploration of emotion pathways*. In S.G. Post (Ed.), *Altruism and health: Perspectives from empirical research* (pp. 259-276). Oxford: Oxford University Press.
- Worthington, E. L. & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resiliency: Theory, review and hypotheses. *En Psychology and Health*, 19, 385-405.
- Worthington, E. L., Jr., (Ed.). (2005). *Handbook of forgiveness*. New York: Routledge.

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN BÁSICA DE CARRERAS DE PSICOLOGÍA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UN ESTUDIO COMPARATIVO

ANALYSIS OF BASIC TRAINING RACING PSYCHOLOGY PUBLIC UNIVERSITIES: A COMPARATIVE STUDY

Luis Moya ^{*1}

¹Becario Categoría Perfeccionamiento

Directora: Lic. Cristina Di Doménico Cod: Dra. Claudia Castañeiras
Grupo de Investigación: Historia, enseñanza y profesionalización de la Psicología en el Cono
Sur. Facultad de Psicología. UNMdP.

Resumen

Se presentan resultados de una investigación sobre formación de grado en Psicología llevada a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el grupo *Historia, enseñanza y profesionalización de la Psicología en el Cono Sur*, en el marco de una beca de investigación categoría iniciación. El objetivo general fue realizar un análisis comparativo de los contenidos formativos básicos en tres carreras de psicología de universidades públicas nacionales. Para ello, se procedió a un análisis documental de las referencias bibliográficas especificadas en los respectivos programas como fuente de indicadores relevantes para la detección de la formación teórica propuesta. La muestra estuvo compuesta por las referencias bibliográficas (N=2488) de un total de 48 programas de las asignaturas que pertenecen al ciclo de formación básico de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata. Se comparan datos del ciclo lectivo 2010 en un corte sincrónico con resultados obtenidos en el año 2000. La información fue sistematizada y analizada en función de las siguientes categorías: a) universidad, b) asignatura, c) pertenencia disciplinaria del autor, d) nacionalidad del autor, e) tipo de documento, f) orientación teórica del documento, g) idioma. En este trabajo se exponen y analizan específicamente los resultados obtenidos en relación a la orientación teórica y el tipo de documentos.

Palabras claves: Orientación de los documentos – Formación de grado – Psicología – Argentina.

Abstract

Results of a research on undergraduate training in Psychology held at the National University of Mar del Plata, in the History, teaching and professionalization of Psychology in the Southern Cone are presented. The overall/main objective was to conduct a comparative analysis of the basic training content in three psychology carriers of public national universities. To do this, a documentary analyze of the bibliographical references specified in the respective programs as a source of relevant indicators was conducted for the detection of the proposed theoretical training. The sample was composed by the bibliographical references (N=2488) of a total of 48 programs of the courses belonging to the basic formation cycle of the National University of Mar del Plata, the University of Buenos Aires and the National University of La Plata. Data of the 2010 academic cycle was compared in a synchronous cutting with obtained results in the year 2000. The information was systematized and analyzed according the following categories: a) university, b) subject/course, c) disciplinary affiliation of the author, d) nationality of the author, e) type of document and f) theoretical orientation of the document. In this paper we describe and analyze the results specifically in relation to the theoretical orientation and type of documents.

Key words: theoretical orientation of the documents– undergraduate training - psychology – Argentine.

*Contacto: luigimoya@hotmail.com

A mediados del siglo XX, se conformaron 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 acopiado. Este esquema curricular, que se impuso primero en Estados Unidos (Blanco, 1993, 1995) fue adoptado por los países latinoamericanos ajustado a sus propias características (Di Doménico, 1996; Vilanova, 1993).

Como consecuencia de la implementación de este modelo conocido como científico-practicante o científico-profesional, las carreras de psicología quedaron organizadas en función de un ciclo básico, teórico y metodológico que refleja el haber universal del conocimiento disciplinario, y un ciclo de formación profesional o aplicado, por lo general ubicado en ciclos finales de las carreras. Este último con un carácter más regional en el sentido de estar ligado a demandas sociales, laborales o de mercado, específicas de cada país o región.

En nuestro país, 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 severas en los diseños curriculares, superponiéndose sin planificaciones criterios científicos con otros de índole práctica, confundiéndose 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).

La tradición formativa rioplatense (Argentina, Uruguay, Paraguay y en parte el sur de Brasil) se caracterizó por 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; Vilanova y Di Doménico, 1999; Klappenbach, 1999; Di Doménico y Vilanova, 2000; Rossi, 2001; Toro y Villegas, 2001, 2003). Estas características regionales han determinado la necesidad de un replanteo en la formación psicológica a nivel nacional.

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. En la década de los años 90 se produce la recepción y desarrollo de políticas evaluativas sobre calidad en las instituciones de Educación Superior que ya contaban con tradición en otros países europeos y americanos (Di Doménico y Piacente, 2003, 2011), sustentadas en una concepción de calidad pluridimensional (Di Doménico, 2007).

El marco que fundamenta la pertinencia de este estudio tiene que ver con dos realidades complementarias de la actualidad de los centros universitarios formadores de psicólogos en el país. Por un lado, la condición ya normada de las carreras de psicología como reguladas (Res.MECyT 343/09), lo cual ha puesto en marcha los procesos autoevaluativos que culminarán el año entrante en la acreditación de los programas de grado (Di Doménico & Piacente, 2011). La acreditación, que implica evaluación y aseguramiento de la calidad según los parámetros acordados entre las Universidades y las instancias Ministeriales, posiciona a los egresados de estas carreras en el contexto de los acuerdos geopolíticos regionales – actuales y futuros- referidos al ámbito educativo (reconocimiento de titulaciones, intercambios académicos, libre circulación científica y profesional, etc). Por otro lado, debe remarcarse el hecho de que en la misma resolución que pauta los parámetros de acreditación, se deja expresamente previsto en su art.Nº6 que estos deberán ser revisados a la luz del avance de los acuerdos en el Mercosur, la Unión Europea (UE) y América Latina y el Caribe (ALC).

De hecho, 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 que se ocupan de contenidos específicos, 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 objetivo general de la investigación fue realizar un análisis de los contenidos formativos básicos en tres carreras de psicología de universidades públicas nacionales. Para ello, se procedió a un análisis documental de las referencias bibliográficas especificadas en los respectivos programas como fuente de indicadores relevantes para la detección de la formación teórica propuesta. Se comparan datos del ciclo lectivo 2010 en un corte sincrónico con resultados obtenidos en el año 2000. La información fue sistematizada y analizada en función de las siguientes categorías: a) universidad, b) asignatura, c) pertenencia disciplinaria del autor, d) nacionalidad del autor, e) tipo de documento y f) orientación teórica del documento. En este trabajo se exponen y analizan específicamente los resultados obtenidos en relación al tipo y orientación teórica de los documentos presentes en la formación de grado.

Objetivo general: comparación de la formación psicológica básica en los diseños curriculares de carreras de psicología de universidades públicas nacionales.

Objetivos específicos:

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

Metodología

Muestra.

La muestra estuvo compuesta por las referencias bibliográficas (N=2488) de un total de 48 programas de las asignaturas que pertenecen al ciclo de formación básico de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata. dado que estas tres universidades, alojadas en la Pcia. 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 datos publicados (Alonso & Gago, 2006).

Procedimiento.

La presente investigación, de carácter bibliométrico puede ser considerada un estudio ex - post facto retrospectivo (Montero & Leon, 2002, 2005; Klappenbach, 2009). La población del estudio lo constituyen todos los programas de las asignaturas que constituyen el ciclo de formación básica de las carreras de psicología de tres universidades públicas nacionales: Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de La Plata (UNLP), dado que estas tres universidades, alojadas en la Pcia. 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 datos publicados (Alonso & Gago, 2006). Una vez obtenidos los documentos a analizar se elaboró una base de datos empleando el programa SPSS 13.0, en donde se relevaron un total de 2488 referencias bibliográficas de 48 programas de asignaturas. Para el consecuente análisis se utilizaron 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). En este sentido, una vez obtenidos los documentos a analizar se elaboró una base de datos empleando el programa SPSS 13.0, en donde se relevaron un total de 887 referencias bibliográficas de 9 programas de asignaturas, siguiendo las categorías:

a) Universidad: Buenos Aires (UBA), La Plata (UNLP) y Mar del Plata (UNMDP).

b) Nombre de la Asignatura

c) Pertenencia disciplinaria del autor: psicólogo, médico, filósofo, cientista social, biólogo, otros

d) Nacionalidad del autor: argentino, europeo, norteamericano, latinoamericano.

e) Tipo de documento: libro, capítulo de libro, ficha de cátedra, paper sin referato, paper con referato, presentación a congreso nacional o internacional.

f) Orientación teórica del documento: comportamental – neocomportamental, sociohistorico, neofenomenologico, psicodinamico freudiano y postfreudiano, psicodinámico lacaniano, cognitivo conductual, cognitivo constructivista, psicosocial e interaccionista, neofenomenológico, otros.

Luego se procedió al análisis de las variables investigadas e interpretación de los datos obtenidos.

Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados obtenidos en relación a la orientación y tipo de documentos, pero siguiendo la recomendación de Robert Sternberg, se agrupará en un solo capítulo los dos apartados clásicos de resultados y discusión o comentarios (Sternberg, 1996; Klappenbach, 2009).

Tabla 1: Orientación del documento

	UNMDP	UBA	UNLP
Psicodinámico Freud y post-freudianos	166 (34,7%)	640 (53,2%)	381 (47,3%)
Psicodinámico Lacaniano	35 (7,3%)	60 (5,0%)	76 (9,4%)
Cognitivo Constructivista	46 (9,6%)	117 (9,7%)	94 (11,7%)
Cognitivo conductual	15 (3,1%)	32 (2,7%)	11 (1,4%)
Psicosocial e Interaccional	55 (11,5%)	100 (8,3%)	39 (4,8%)
Comportamental y neocomportamental	9 (1,9%)	2 (0,24%)	2 (0,16%)
Sociohistórico	9 (1,9%)	17 (1,4%)	5 (0,6%)

Lo observado en esta tabla corrobora el predominio de autores psicoanalíticos freudianos y posfreudianos en la formación de los psicólogos a nivel nacional, situación propia de nuestro país que es compartida únicamente con la formación en los países que

hemos denominado “de la cuenca del Río de la Plata” (Argentina, Paraguay, Uruguay y sur de Brasil). No obstante este predominio general del modelo psicodinámico freudiano, posfreudiano y lacaniano, hallamos diferencias entre las Facultades: UNMP 42%, UBA 58.2%, UNLP 56.7%. No obstante en la UNMP la diferencia parece establecerse a partir de una mayor incidencia en citaciones desde los enfoques psicosociales, pero teniendo en cuenta que en esta Facultad se integran a la currícula asignaturas que conforman el área Socio-antropológica, con un peso ponderado del 20% sobre el total de asignaturas. La orientación cognitivo constructivista ocupa el segundo lugar tanto en la UBA como en la UNLP. En este agrupamiento debe considerarse que quedan incluidas las citaciones del cognitivismo denominado como “blando”, lo cual ha sido también una presencia ya tradicional en la formación en el país. Los porcentajes más bajos remiten a las citaciones en los enfoques sociohistóricos (con total prevalencia de Vigotsky), comportamentales (especialmente en materias generales e históricas o de teorías del aprendizaje) y cognitivo conductuales (con representantes del PPI).

Tabla 2: Tipo de Documento

	UNMDP	UBA	UNLP
Ficha de cátedra	84 (17,5%)	154 (12,8%)	51 (6,3%)
Paper con referato	50 (10,4%)	48 (4,0%)	24 (3,0%)
Paper sin referato	15 (3,1%)	58 (4,8%)	41 (5,1%)
Libro	71 (14,8%)	680 (56,5%)	44 (5,5%)
Capítulo de libro	253 (52,8%)	238 (19,8%)	636 (79,0%)
Ponencia en congreso nacional	4 (0,8%)	12 (1,0%)	5 (0,6%)
Ponencia en congreso Internacional	0	4 (0,3%)	1 (0,1%)

En estos resultados lo más significativo es la altísima presencia de citaciones de libros y capítulos de libros (UNMP 67.6%, UBA 76.3%, UNLP 84.5%), seguida por las fichas de cátedra, mientras que los papers con y sin referato, es decir, aquellos que son representativos de la producción científica actualizada quedan casi ausentes, al igual que las ponencias de congresos tanto nacionales como internacionales. Esto abre un interrogante sobre las causas por las cuales se omiten estas referencias, más allá de que pueda especularse que el sesgo profesionalista de la formación y de los docentes oriente hacia este tipo de consulta (libros).

Comparación 2000 – 2010

Tabla 3: Orientación del documento por ciclo

	2000	2010
Psicodinámico Freud y post-freudianos	1123 (38,7%)	1187 (47,7%)
Psicodinámico Lacan	299 (10,3%)	171 (6,9)
Cognitivo Constructivista	259 (8,9%)	257 (10,3%)
Cognitivo conductual	140 (4,8%)	58 (2,3%)
Psicosocial e Interaccional	105 (3,6%)	194 (7,8%)

Comportamental y neo-comportamental	98 (3,4%)	13 (0,5%)
Sociohistórico	32 (1,1%)	31 (1,2%)
Neofenomenológico	54 (1,9%)	20 (0,8%)

En ambos periodos hay un predominio del modelo psicodinámico freudiano post-freudiano, con una baja del porcentaje de autores lacanianos en el año 2010 en relación al ciclo anterior y un aumento del modelo cognitivo constructivista y psicosocial interaccional. Se mantienen los porcentajes más bajos en ambos ciclos para el modelo comportamental, sociohistórico y neofenomenológico.

Tabla 4: Tipo de documento por ciclo:

	2000	2010
Ficha de cátedra	201 (6,9%)	289 (11,6%)
Paper con referato	618 (21,3%)	122 (4,9%)
Paper sin referato	3 (0,1%)	114 (4,6%)
Libro	1489 (51,3%)	795 (32,0%)
Capítulo de libro	515 (17,7%)	1127 (45,3%)
Ponencia en congreso nacional	22 (0,8%)	21 (0,8%)
Ponencia en congreso internacional	7 (0,2%)	5 (0,2%)

Observamos un importante incremento de las citaciones de libros y capítulos de libros en la bibliografía analizada en los dos cortes 2000-2010, con un incremento en el ciclo 2010 de las fichas de cátedra y una baja de la presencia de papers con referato en las asignaturas formativas, lo cual puede interpretarse como un retroceso formativo.

Conclusiones

No encontramos correspondencias entre los siguientes parámetros propuestos por los documentos de AU Apsi UVApsi para la acreditación de las carreras (Res.MECyT N°343/09) y los resultados obtenidos del análisis documental de las referencias bibliográficas de las asignaturas tomadas como objeto de estudio, a saber:

*Los documentos para la acreditación proponen la importancia de asegurar en el grado el pluralismo teórico y metodológico, reservando la especialización para el postgrado. Según lo observado en la tabla N° 3, el psicoanálisis sigue siendo la posición hegemónica en la formación de los psicólogos a nivel nacional, por lo cual en este punto no encontramos congruencia entre los perfiles planteados en el documento y los contenidos específicos en la formación básica.

*El documento plantea como necesidad en la formación la capacitación en diseños y actividades de investigación científica. Según observamos hay un porcentaje muy bajo en la presencia de papers con referato que den cuenta de investigaciones actuales disciplinarias, e incluso la bibliografía en idioma inglés es casi ausente en los programas de las asignaturas estudiadas.

Entendemos que este estudio arroja conclusiones provisionarias sobre el tema tratado y abre interrogantes que pueden encaminar futuros desarrollos sobre los aspectos requeridos para la formación de los psicólogos en el país. Asimismo se tiene en cuenta que un estudio acotado a

tres universidades públicas se enriquecería con aportes de estudios análogos en otras instituciones formativas del país.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, M; Klinar, D & Gago, P (2011) Psicólogo/as en Argentina. Actualización de datos 2010. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XVIII Jornada de Investigación; Séptimo Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR*. - Buenos Aires, 22-25 de noviembre
- Ardila, R (1978). La Profesión de Psicólogo. México: Trillas
- Ardila, R (2004) *.La Psicología Latinoamericana: El Primer Medio Siglo*, Revista Interamericana de Psicología- 2004. Vol. 38, Nº 2 pp. 317-322.
- 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 (1995). Proyecto para el mejoramiento de las currículas en las Universidades de América Latina. Anteproyecto de Psicología. Madrid: Documentos OEI.
- Blanco, A (1998). Requisitos y necesidades de formación para la psicología del siglo XXI. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (1), 149-172.
- 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.
- 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 (2000) Formación de Psicólogos en el Mercosur. Mar del Plata: Ed.Martin.
- Di Doménico, C & Piacente, T (2011) Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Revista Psicología para América Latina*. ULAPSI. Enviado 1.9.2011
- Di Doménico, C & Vilanova, A (1990). Formación de psicólogos en Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata. *Psicólogo Argentino*. 1 (3), 5-7.
- Di Domenico, C & Vilanova, A (1999) :Análisis comparativos de Diseños Curriculares en países del Mercosur. Informe.Simposio. *XXVII Congreso Interamericano de Psicología*. Caracas, julio
- Di Doménico, C (1996). Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiát psicol Am lat*, 42 (3) 230-242
- 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.
- 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. (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. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45 (1), 24-33.
- 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 (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
- 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.
- 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. (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, N° 3, 419-446.
- 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.
- Montero, I & Leon, O (2002) Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología.
- Moya, L & Di Doménico, C (2012) *Formación de psicólogos en Argentina. Estudio bibliométrico*. Congreso Internacional de Psicología de la Unión Latinoamericana de Psicólogos (ULAPSI). Montevideo, Uruguay. En CD. ISSN. 1688-9355 (Libro) y 1688-9363 (en línea)
- 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. (1998) Psicoanálisis y formación académica en psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44 (3) 278-284.

- 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 718 psicología 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. & Colab. (1997). *La Psicología antes de la profesión*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rossi, L. et.al (2001). Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Buenos Aires: EUDEBA.
- 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.
- Vazquez 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.
- Vezzeti, H. (1998). Informe sobre el campo de la psicología: la situación de los postgrados. Buenos Aires, CONEAU.
- 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.
- 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.
- 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.

TOMA DE DECISIONES Y AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN ADULTOS MAYORES CON Y SIN DISCAPACIDAD

DECISION MAKING AND SELF-EFFICACY IN OLDER ADULTS WITH AND WITHOUT DISABILITIES

María Pavón^{*1} & Claudia J. Arias²

¹Becaria Categoría Iniciación. Universidad Nacional de Mar del Plata.
Facultad de Psicología.

² Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología - UNMDP
Grupo de Investigación: Investigación en Evaluación Psicológica-GIEPsi
Facultad de Psicología – UNMDP

Resumen

El envejecimiento de personas con discapacidad ha aumentado como consecuencia de los avances científicos y la prevención en salud. Esta situación plantea nuevos desafíos y la necesidad de generar nuevas respuestas (Terzaghi; Preteigne; Schummis, 2010). Diversos estudios demuestran que la calidad de vida del adulto mayor se basa en gran medida en mantener su autonomía y preservar su independencia (Lopez Perez, 2005; León Aguado Díaz & Alcedo Rodríguez 2004). Por ese motivo, este proyecto pretende explorar las relaciones entre la toma de decisiones y la autoeficacia percibida en adultos mayores de 65 a 85 años con y sin discapacidad residentes de la ciudad de Mar del Plata. El diseño será no experimental transversal/correlacional. Se seleccionará una muestra no probabilística intencional de 120 personas mayores (60 con discapacidad y 60 sin discapacidad) a la que se le administrará: 1) un Cuestionario de datos sociodemográficos, 2) el Cuestionario Melbourne de Toma de Decisiones, adaptación al español (Heredia, Laca Arocena & Gárate, 2004) 3) la Escala de Autoeficacia General (Jerusalem & Schwarzer, 1992) y 4) una Entrevista semi-estructurada sobre toma de decisiones. Se efectuará un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. Se espera que los resultados sean de utilidad para su posible aplicación en el logro de un envejecimiento saludable en personas con y sin discapacidad.

Palabras claves: Toma de decisiones- Autoeficacia percibida – Discapacidad- envejecimiento - Psicología Positiva.

Abstract

The aging of people with disabilities has increased as a result of scientific and health prevention. This situation poses new challenges and the need to generate new responses (Terzaghi; Preteigne; Schummis, 2010). Studies show that the quality of life of older adults is based largely on maintaining their autonomy and preserve their independence (Lopez Perez, 2005; Leon Aguado Alcedo Diaz & Rodriguez 2004). For this reason, this project aims to explore the relationship between decision making and self-efficacy in adults aged 65-85 years with and without disabilities residents of the city of Mar del Plata. The experimental design will be transverse / correlational. It selects a probabilistic sample of 120 older people (60 with disabilities and 60 without disabilities) The instruments will be using are: 1) a demographic data questionnaire, 2) Melbourne Questionnaire Decision Making, Spanish adaptation (Heredia , Paint & Garate Arocena, 2004) 3) General Self-Efficacy Scale (Jerusalem & Schwarzer, 1992) and 4) a semi-structured interview on decision making. It will make a qualitative and quantitative

* Contacto: mpmariapavon@gmail.com

analysis of the data. Results are expected to be useful for possible application in achieving healthy aging in people with and without disabilities.

Key words: Decision making - self-efficacy - Disability - Aging - Positive Psychology.

Toma de decisiones y autoeficacia en Adultos Mayores

En el campo científico, la discapacidad ha sido abordada primordialmente en relación con la prevención, la inserción laboral, la atención temprana y la integración educativa en niños, jóvenes y personas de mediana edad (Seamus, 1994; Pereda, de Prada, Actis, 2003; Aloma & Cabre, 2005). Las investigaciones sobre esta temática que se han enfocado en muestras de personas mayores se han desarrollado más recientemente (Lopez Perez, 2005; León Aguado Díaz & Alcedo Rodríguez 2004; Puga, 2005). Con anterioridad la esperanza de vida era menor, y generalmente las personas con discapacidad no solían llegar a la vejez. En las últimas cuatro décadas la temática ha obtenido mayor visibilidad en este grupo etéreo, alcanzando su estudio un gran interés científico. Como consecuencia de la llegada a la vejez de un mayor número de personas con discapacidad se presenta un conjunto de nuevas necesidades que viene a modificar su situación anterior, añadiendo complejidades y cambios devenidos de su propio proceso de envejecimiento (Rodríguez Rodríguez, 2001).

Definición de Discapacidad

Inicialmente la discapacidad se definía en términos de restricciones en la capacidad de realizar actividades de la vida diaria o de la imposibilidad de funcionar de un modo independiente (OMS, 2003). Actualmente, la Organización Mundial de la Salud propone que se trata de “un término genérico que engloba todos los componentes: deficiencias de funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación” expresando, de este modo, las cuestiones negativas que surgen de la interacción entre un individuo con una condición de salud y su entorno físico y social (OMS, 2011). Este nuevo enfoque considera que, gran parte de las dificultades y desventajas que se les presentan a las personas con discapacidad, no son inherentes a sus propios déficits y limitaciones sino debidas a carencias, obstáculos y barreras que están presentes en su entorno social. En Argentina las estadísticas muestran que el 7,1 % de la población tiene alguna discapacidad, lo cual representa más de 2.200.000 de personas. Esta prevalencia se incrementa en las personas mayores de 60 años: el 24,8% (1.039.887 personas mayores) tiene alguna discapacidad, siendo mayor en mujeres (25,3%), que en varones (23,9%). A medida que la edad avanza la prevalencia en discapacidad aumenta, mientras en el grupo de los que tienen entre 60 a 64 años es de 15,2%, alcanza al 67 % para los que tienen más de noventa años. (Terzaghi;Preteigne; Schummis, 2010). Las discapacidades que aparecen con mayor frecuencia en la vejez son las motrices, luego las visuales y las auditivas, siendo las causas más frecuentes las enfermedades crónicas, las lesiones, la discapacidad mental, la desnutrición, el VIH / SIDA y otras enfermedades transmisibles (McKenna et.al., 2005).

Cabe destacar que durante el proceso de envejecimiento, múltiples aspectos propician la pérdida de poder, así como la disminución en las posibilidades de tomar decisiones y de resolver los problemas que los involucran (Iacub & Arias, 2010). Durante dicho proceso estas situaciones pueden verse agudizadas en las personas con discapacidad ya que esta última también suele afectar la autonomía y la toma de decisiones.

Toma de Decisiones

Tomar una decisión significa seleccionar una acción con el objetivo de producir resultados satisfactorios, considerándose así un modo particular de resolución de problemas y una definición que toma en cuenta el valor subjetivo y particular de cada individuo (Yates & Patalano, 1999). Investigaciones recientes han corroborado que la percepción de control sobre la propia vida es uno de los condicionantes psicológicos que permite predecir un buen envejecimiento así como una buena salud y que genera de sensaciones favorables (Fernández Ballesteros, 2008; Montorio & Izal, 1999). Así también, cuando una persona puede decidir sobre su propia vida, se incrementan los niveles de autonomía. (Terzaghi; Preteigne; Schummis, 2010).

Autoeficacia

Por su parte, la Autoeficacia, se define como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1987). Ésta definición se vincula con las decisiones de conducta personal a medida que se envejece, y por lo tanto, ser autónomo es tener capacidad para autogobernarse a sí mismo y autodeterminar las propias acciones y decisiones. (López Pérez ,2005). Por esta razón, la llegada a la vejez de las personas con discapacidad genera nuevos retos y la necesidad de encontrar nuevas respuestas. Entre ellas se destaca la producción de nuevos conocimientos que contribuyan a generar entornos más favorables para el pleno desarrollo de su potencial y que permitan evitar que las personas de edad y aún más las que presentan discapacidad asuman en muchos casos el lugar desvalorizado y marginal que socialmente se les asigna.

Desde esta perspectiva, y a modo de continuación de una investigación anterior se propone hacer un aporte al desarrollo teórico en cuanto a los conocimientos a nivel local que posibiliten la implementación de estrategias que favorezcan la autonomía en la toma de decisiones de los adultos mayores con y sin discapacidad.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

El diseño será de tipo no experimental transversal/correlacional. Se trabajará implementando triangulación metodológica simultánea, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas en el trabajo de campo y en el análisis de los datos.

Participantes

La población en estudio está conformada por personas mayores de 65 a 85 años con y sin discapacidad que no presentan deterioro cognitivo y que vivan en hogares particulares en la ciudad de Mar del Plata

Se seleccionará una muestra de tipo no probabilístico, intencional. La misma estará conformada por 120 personas de 65 a 85 años de acuerdo con las siguientes cuotas:

	Hombres	Mujeres
Con discapacidad	30	30

Sin discapacidad	30	30
------------------	----	----

La colaboración de los participantes será de manera voluntaria, confidencial y anónima.

Procedimiento

A los participantes de la investigación se les administrarán los 4 instrumentos de recolección de datos que explorarán, datos sociodemográficos e información sobre la toma de decisiones y los niveles de autoeficacia percibidos.

Los datos recolectados mediante los instrumentos estandarizados serán analizados cuantitativamente mediante la aplicación de paquetes informáticos para Ciencias Sociales. Asimismo, la información recogida mediante la entrevista semi-estructurada se analizará de manera cualitativa mediante el método de comparación constante y la generación de categorías. Finalmente se triangularán los resultados logrados por ambos tipos de análisis.

Instrumentos

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

- Cuestionario de datos sociodemográficos que permita efectuar una caracterización de la muestra. Se elaborarán preguntas cerradas que exploren acerca de sexo, edad, nivel de instrucción, ocupación, tipo de discapacidad, tipo de hogar y actividades principales que desarrollan.
- Cuestionario Melbourne de Toma de Decisiones: adaptación al español (Heredia, Laca Arocena & Gárate, 2004). Mide el modo en que las personas toman decisiones y cómo se sienten al hacerlo. Está compuesto por 22 ítems que se dividen en 4 dimensiones: vigilancia, procrastinación, hipervigilancia y transferencia de la toma de decisión.
- Escala de Auto-eficacia General: (Sanjuán Suárez, Pérez García & Bermúdez Moreno, 2000). Está compuesta por 10 ítems y evalúa el sentimiento o creencia estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una variedad de estresores de la vida cotidiana. Las personas deben informar sobre su modo habitual de comportarse, reaccionar y sentir, en una escala con 10 opciones de respuesta que varía desde 1: *No, en absoluto* a 10: *Totalmente*.
- Entrevista semi-estructurada: que explorará cualitativamente la autoeficacia percibida y la toma de decisiones en el envejecimiento considerando las dificultades encontradas en dicho proceso, su delegación, demora y evitación.

Aporte esperado de los resultados

Los resultados de esta investigación efectuarán aportes de importancia en relación a la toma de decisiones y autoeficacia percibida en adultos mayores con y sin discapacidad. El disponer de conocimientos específicos acerca de la toma de decisiones por parte de los adultos mayores con y sin discapacidad y su relación con la propia percepción de autoeficacia brindará información sustantiva tanto en lo referido a profundizar los conocimientos teóricos, como diseñar estrategias de intervención que respondan a necesidades concretas y apunten al empoderamiento de los adultos mayores y posibiliten un envejecimiento saludable y una mejor adaptación al entorno que permita el desarrollo de sus potencialidades.

Referencias

- Aloma E. & Cabre, M. (2005) El trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en entornos normalizados. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, ISSN 1132-1911, Nº. 87, págs. 118-124
- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Barcelona. Martinez Roca.
- Fernández Ballesteros (2008) *Una psicología de la Vejez. Una psicogerontología aplicada*, Madrid, ed. Pirámides.
- Iacob R. & Arias C. (2010) El empoderamiento en la Vejez. *Journal de Behavior, Health and Social Issues: número monográfico sobre Vejez y Muerte*. Aceptado para su publicación.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal process. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-211). Washington, DC: Hemisphere.
- Laca Arocena, F. & Alzate de Heredia, Ramón (2004) Estrategias de Conflicto y Patrones de decisión bajo presión de tiempo. *Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, enero-junio, año/vol. XIV, numero 001. Niversidad Autónoma de Tamaulipas. Ciudad Victoria, Mexico pp.11-32
- León Aguado Díaz, L &. Alcedo Rodríguez, M (2004) Calidad de vida y necesidades percibidas en el proceso de Envejecimiento de las personas con discapacidad . *Psicothema*. Vol. 16, nº 2, pp. 261-269 Universidad de Oviedo.
- López Pérez M. (2005) Discapacidad en el adulto mayor. Trabajo disponible en www.ilustrados.com
- McKenna M, Michaud C, Murray C, Marks J. (2005). Assessing the burden of disease in the United States using disability-adjusted life years. *AJPM* 28(5):415-423.
- Montorio M. & Izal. E. (1999) *Intervención Psicológica en la vejez. Aplicaciones en el ámbito clínico y de la Salud*. Ed. Síntesis, Madrid. Pg. 30-57
- Organización Mundial de la Salud (2011). Disponible en <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Pereda, C., de Prada M.A., Actis W. (2003) La inserción laboral de personas con discapacidad. Colección Estudios Sociales. Num 14. Edición electrónica disponible en : estudios.lacaixa.es
- Puga, D. (2005) La dependencia de las personas con discapacidad: entre lo sanitario y lo social, entre lo privado y lo público. *Rev. Esp. Salud Publica* v.79 n.3 Madrid mayo-jun. Versión impresa ISSN 1135-5727
- Rodríguez Rodríguez, P.(2001) El envejecimiento de las personas con discapacidad. Congreso internacional celebrado en Oviedo.pg.20-22
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A. & Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de Autoeficacia General: Datos psicométricos de la adaptación para población española [General Self-efficacy Scale: Psychometric properties for Spanish population]. *Psicothema*, 12,509-513
- Seamus H.(1994) Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y practica. Unesco. Parte A. Pg. 23 a 30.
- Terzaghi, Ma.C ;Preteigne, D.; Schummis, E.. (2010). Fragilidad, discapacidad y vejez. Mar del Plata, UNMdP/Ministerio de Desarrollo Social. 105 p.
- Vita AJ, Terry RB, Hubert HB,(1998) Aging, health risks, and cumulative disability. *N Engl J Med*;338:1035-41

Yates, J. F., & Patalano, A. L. (1999). Decisión making and aging. In D. Park, R. Morrell, & K. Shifren (Eds.), Processing of medical information in aging patients: Cognitive and human factors perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ESTUDIO DE LOS COMPONENTES DE LA RELACIÓN AMOROSA EN ADULTOS DE MEDIANA EDAD Y ADULTOS MAYORES DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

STUDY OF THE COMPONENTS OF A LOVING RELATIONSHIP IN MIDDLE-AGED AND OLDER ADULTS CITY MAR DEL PLATA

Luciana Polizzi ^{*1} & Arias Claudia Josefina ²

¹Becaria de Investigación – categoría Iniciación.

² Directora de Beca.

Resumen

La relación amorosa ha sido ampliamente estudiada en adultos jóvenes y de mediana edad. Si bien su exploración en personas mayores fue escasa, algunos estudios mostraron su importancia en la vejez y los elevados niveles de satisfacción que la misma proporciona (Arias & Polizzi, 2011). El compromiso, responsabilidad y ayuda hacia la pareja, además de una menor pasión, parecen ser sus características principales en la vejez (Villar, Villamizar, & López, 2005). Desde la teoría triangular del amor, (Sternberg, 1986) este proyecto propone profundizar sobre los componentes de la relación amorosa: intimidad, pasión y decisión /compromiso en la vejez a partir del estudio analítico de los mismos, su comparación respecto de la mediana edad, diferenciación en parejas de corta y larga duración y la satisfacción que proporcionan dichas relaciones. El diseño será no experimental, descriptivo/correlacional y la muestra no probabilística/ intencional de 120 adultos heterosexuales de Mar del Plata: 60 de mediana edad (30 mujeres y 30 varones) y 60 adultos mayores (30 mujeres y 30 varones) con relación de pareja de corta (5 años o menos) y larga duración (25 años o más). Se administrarán: 1) Cuestionario de datos sociodemográficos; 2) Escala triangular del amor (Sternberg, 1986) y 3) Entrevista semi-estructurada para explorar cualitativamente el grado de satisfacción que brinda la pareja. Los datos serán analizados cualitativa y cuantitativamente. Los resultados efectuarán aportes teóricos e interventivos.

Palabras claves: relación amorosa; mediana edad; vejez; satisfacción

Abstract

The romantic relationship has been widely studied in young and middle-aged people. While its exploration in elderly population has been limited, some studies showed its importance in old age, because it provides high levels of satisfaction (Arias & Polizzi, 2011). The commitment, responsibility and support towards the couple, along with a minor passion, appear to be the main features of romantic relationships in old age (Villar, Villamizar, & Lopez, 2005). Based on the triangular theory of love (Sternberg, 1986) this project proposes to explore the components of the romantic relationship: intimacy, passion and decision / commitment in old and middle aged people from an analytical approach, differentiating into pairs of short and long term relationships and the satisfaction that these relations provide. The design is non experimental, descriptive / correlational and nonrandom sample / intentional of 120 heterosexual adults in Mar del Plata: 60 middle-aged (30 women and 30 men) and 60 older adults (30 women and 30 men) with relationship couple of short (5 years or less) and long term (25 years or more). The following instruments will be administered: 1) demographic data questionnaire, 2) Scale triangular love (Sternberg, 1986) and 3) semi-structured interview to explore qualitatively the degree of satisfaction that the relationship provides. Data will be analyzed qualitatively and quantitatively. The results will contribute to the theoretical and interventional knowledge of this concept.

Key words: romantic relationship, middle-aged, old age satisfaction

*Contacto: polizzilu@gmail.com

Componentes de la relación amorosa en dos grupos de edad

Las relaciones amorosas han sido ampliamente exploradas y las investigaciones se han centrado en identificar los aspectos que inciden en la elección de pareja (Valdez, Gonzalez, Arce & López, 2007), la comunicación entre los integrantes de la misma (Díaz Loving & Sánchez Aragón, 2000; Julien, Chartrand, Simard, Bouthillier & Bégin, 2003; Nina Estella, 1991; Sánchez Aragón, 2002; Sanders, Halfor & Behrens, 1999), el modo en que se manejan y se resuelven los conflictos (Bolger & Zukerman, 1995; Creasey, 2002; López, Gover, Leskela, Sauer, Schirmer & Wyssmann, 1997; Noller, 2000; Rivera Aragón, Díaz Loving & Sánchez Aragón, 2002) y los niveles de satisfacción que ésta proporciona (Chávez, 1994; Dunn, Croft & Hackett, 2000; Johnson & Bradbuty, 1999; Lomas, 1983; Muñoz, 1978; Ojeda García, Díaz Loving & Rivera Aragón, 1997). Los estudios que han indagado dicha relación desde una perspectiva de género han permitido identificar que las mujeres muestran menor cercanía emocional y pasión hacia sus parejas que los varones (Villar, Villamizar & López Chivral, 2005).

Específicamente en lo referido a las personas mayores, la relación de pareja ha sido identificada como uno de los vínculos centrales y entre aquellos que les proporcionan los mayores niveles de satisfacción. Este tipo de relaciones, que forman parte de dicha red, brindan diversas formas de ayuda e impactan notablemente sobre el bienestar integral (Arias, 2004, 2005; Bishop, Martin & Poon, 2006; Chou & Chi, 2001; Peirce, Frone, Russell, Cooper & Mudar, 2000; Phillips, Sui, Yeh & Cheng, 2008; Prince-Paul, 2008; Vanderhorst & Mc Laren, 2005; Warren, Stein & Grella, 2007; Zinbarg, Lee & Yoon, 2007; Polizzi, 2011; Arias & Polizzi, 2011).

En un estudio realizado en Mar del Plata, Arias & Polizzi (2011) encontraron que casi la totalidad de las personas mayores entrevistadas incluyeron a su pareja dentro de su red de apoyo social. Dicha relación cumplía múltiples funciones. Tanto los hombres como las mujeres consideraron mayoritariamente que sus parejas les aportaban apoyo de tipo emocional, mostrando que este vínculo posee características de mucha cercanía y confidencialidad. La valoración de esta relación como de extremadamente íntima o muy íntima, en la totalidad de los casos y sus características de elevada reciprocidad en la gran mayoría refuerzan la importancia que reviste este vínculo en esta etapa de la vida.

Entre las teorías que han abordado la relación amorosa, una de las que más se ha destacado y en la que nos centraremos en este estudio es la teoría triangular del amor, de Sternberg (1986, 2000). La misma considera que el curso de la relación de pareja depende de la fluctuación de los tres componentes que integran el amor: intimidad, pasión y compromiso, a lo largo de su ciclo. Estos componentes juntos, pueden graficarse como los vértices de un triángulo. En cada uno se manifiesta un aspecto diferente del amor: 1) la intimidad (vértice superior del triángulo), se refiere a los sentimientos de cercanía, apoyo, incondicionalidad, comunicación, vínculos y acercamiento mutuo en la relación de pareja, representada por la acción de compartir, 2) la pasión (vértice izquierdo del triángulo), está vinculada al romance, la atracción física, la consumación sexual; a las necesidades de entrega, autoestima, pertenencia, sumisión, deseo y satisfacción sexual, y su expresión puede, en algunas ocasiones, verse motivada por aspectos fisiológicos y psicológicos que dan cuenta de lo que acontece en la dinámica de la pareja y 3) la decisión/ compromiso (vértice derecho del triángulo) se refiere a la decisión de amar a la otra persona y establecer el compromiso de mantener ese amor.

Los tres componentes del amor interactúan unos con otros y su importancia puede diferir entre una relación y otra, o a través del tiempo en una misma relación (Sternberg, 1997). Además, intimidad, pasión y decisión/ compromiso pueden existir de forma independiente. De esta manera, sus posibles combinaciones dan lugar a ocho tipos de amor:

amor con cariño o agrado (sólo contiene intimidad); amor insensato o encaprichamiento (basado en la pasión exclusivamente); amor vacío (basado sólo en decisión-compromiso); amor romántico (combinación de pasión e intimidad); amor de compañero (la pasión pasa a un tercer plano y casi desaparece); amor vano (unión entre pasión y decisión-compromiso); amor consumado o completo (los tres componentes se encuentran en equilibrio); ausencia de amor (no se presenta ninguno de los tres componentes) (Sternberg; 1986, 1997).

Si bien las investigaciones acerca de la relación de pareja se han enfocado en mayor medida en muestras de adultos jóvenes y de mediana edad, algunos estudios se han orientado a compararlas con las formadas por adultos mayores, produciendo de este modo hallazgos que permiten conocer la importancia y características de dicha relación en la vejez. Dentro de esta línea de investigaciones Villar, Villamizar y López Chivral (2005) validaron la escala triangular del amor de Sternberg (1986) en adultos mayores en España y examinaron la estructura de la experiencia amorosa de los mismos en relaciones de larga duración (46,6 años de media). Los altos niveles de compromiso, de sentido de responsabilidad y de ayuda hacia la pareja, además de una menor pasión, parecen ser los aspectos más característicos de estas relaciones.

Otros estudios han evidenciado que, comparativamente con etapas anteriores de la vida, las personas mayores expresaron más afecto hacia sus parejas, emociones menos negativas ante los conflictos en sus relaciones (Carstensen, Gottman & Levenson, 1995) y presentaron menos tendencia al conflicto y más al placer en varias áreas, evidenciándose una visión positiva de los matrimonios en la vejez (Levenson, Carstensen & Gottman, 1993). Por su parte, Iacub (2006) plantea que el amor en los jóvenes se vincula más a la rapidez, la prepotencia y al fingimiento, mientras que en los adultos mayores éste es menos narcisista, hay una mayor aceptación del otro y menor omnipotencia por estar asociado a la carencia, a la soledad, a la dificultad y a expectativas menos idealizadas.

Respecto a la satisfacción en la relación de pareja, Villar y otros (2005) consideran que posee un patrón curvilíneo con forma de "U". Esto indicaría que esta relación tiene prioridad para ambos miembros al inicio, cuando recién se conocen, que decrece en la mediana edad y luego vuelve a adquirir importancia en la vejez. En estudios realizados por estos autores además, los varones obtienen unas puntuaciones significativamente más altas en satisfacción marital que las mujeres.

En síntesis, si bien, se cuenta con abundantes antecedentes de investigación en relación a la pareja, su exploración en personas mayores ha sido escasa y más aún cuando se trata de parejas recientes. Considerando la importancia que la experiencia amorosa posee sobre el bienestar en la vejez, el presente proyecto propone profundizar el conocimiento de sus componentes (intimidad- pasión y decisión /compromiso) en esta etapa de la vida a partir del estudio analítico de los mismos, su comparación respecto de la mediana edad, su diferenciación en parejas de corta y larga duración y la satisfacción que proporcionan dichas relaciones.

Objetivos generales:

- 1) Identificar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de los componentes de la relación amorosa - intimidad, pasión y decisión/compromiso - según grupo de edad, en una muestra de adultos de la ciudad de Mar del Plata.
- 2) Identificar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de los componentes de la relación amorosa - intimidad, pasión y decisión/compromiso - según duración de pareja - hasta 5 años y 25 años o más-, en una muestra de adultos de la ciudad de Mar del Plata.

- 3) Identificar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de los componentes de la relación amorosa - intimidad, pasión y decisión/compromiso - según género, en una muestra de adultos de la ciudad de Mar del Plata.

Objetivos particulares:

- 1) Identificar similitudes y diferencias en los componentes de la experiencia amorosa (intimidad, pasión y compromiso) según grupo de edad, duración y género, en una muestra de adultos de la ciudad de Mar del Plata.
- 2) Comparar niveles de satisfacción que brinda la experiencia amorosa según grupo de edad, nivel de duración de pareja y género, en una muestra de adultos de la ciudad de Mar del Plata.
- 3) Identificar aspectos de la experiencia amorosa que brinden mayor y menor satisfacción según grupo de edad, duración de pareja y género, en una muestra de adultos de la ciudad de Mar del Plata.

Hipótesis de trabajo:

- H1: Las puntuaciones de los componentes de la experiencia amorosa varían significativamente según grupo de edad.
H2: Las puntuaciones de los componentes de la experiencia amorosa varían significativamente según la duración de pareja.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

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

Participantes

La población estará constituida por los adultos heterosexuales de mediana edad -45 a 55 años- y adultos mayores -65 a 75 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 60 adultos de mediana edad (30 mujeres y 30 varones) y 60 adultos mayores (30 mujeres y 30 varones) con relación de pareja de corta (5 años o menos) y larga duración (25 años o más).

Instrumentos

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

- 1) Cuestionario de datos sociodemográficos que permita efectuar una caracterización de la muestra. Se elaborarán preguntas cerradas que exploren acerca de sexo, edad, nivel de instrucción, si está jubilado, grupo conviviente, duración de la pareja y actividades principales que desarrolla.
- 2) Escala triangular del amor (Sternberg, 1986): compuesta por 45 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 alternativas (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo). La escala tiene, ordenados de manera aleatoria, 15 ítems para medir cada uno de los 3 componentes del amor (intimidad, pasión y compromiso). La puntuación de los componentes se calcula a partir de la suma de los ítems correspondientes.
- 3) Entrevista semiestructurada: mediante la misma se pretende efectuar una exploración cualitativa a fin de evaluar los niveles de satisfacción que brinda la pareja así como también identificar qué aspectos contribuyen en mayor o menor medida a su logro.

Los datos relevados con los instrumentos estandarizados serán analizados de manera cuantitativa mediante el uso de paquetes estadísticos informatizados. La información recogida a partir de la implementación de la entrevista semiestructurada serán analizados cualitativamente.

Fuente de datos a emplear:

Se utilizarán fuentes de datos secundarias: bases de datos, publicaciones y documentos científicos. Además se relevarán fuentes primarias: a una muestra de adultos mayores se le administrará la batería de instrumentos anteriormente detallada. La participación será de manera voluntaria, confidencial y anónima.

Aporte esperado de los resultados

Los resultados de este proyecto implicarán importantes avances a nivel del conocimiento científico en el área de la Psicología Social, la Gerontología, la Psicogerontología, la Psicología Clínica y Comunitaria, el Diseño de dispositivos de intervención, entre otras. Además, los hallazgos de esta investigación serán publicados y comunicados en reuniones científicas, efectuando transferencias a través del convenios de intercambio con investigadores, docentes, gerontólogos, gestores de políticas públicas y funcionarios cuyas prácticas involucren el trabajo con adultos mayores.

Referencias

- Arias, C. (2004). *Red de apoyo social y bienestar psicológico en personas de edad*. Mar del Plata: Suárez.
- Arias, C. (2005). Composición de la red de apoyo social de adultos mayores: Vínculos familiares y no familiares. En L. Golpe & C. Arias (Eds.), *Sistemas formales e informales de apoyo social para los adultos mayores aportes de una investigación científica al campo de la gerontología institucional* (pp. 233-249). Mar del Plata: Suárez.
- Arias, C., & Polizzi, L. (2011). La relación de pareja. Funciones de apoyo y sexualidad en la vejez. *Kairós Gerontología* de título Eroticidade/Sexualidade e Velhice. Artículo en evaluación. Enviado junio 2011.
- 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.
- Bolger, N., & Zuckerman, A. (1995). A framework for studying personality in the stress process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 890-902.
- Carstensen L., Gottman J., & Levenson R. (1995). Emotional behavior in long-term marriage. *Psych Aging*, 10, 140-9.
- Chávez, G. (1994). *Satisfacción, marital, expectativas y estrés en familias de mujeres que trabajan fuera del hogar y familias de mujeres dedicadas al hogar*. Tesis de grado, Universidad de las Américas Puebla, Puebla.
- 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.
- Creasey, G. (2002). Associations between working models attachment and conflict management behavior in romantic couples. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (3), 365-375.

- Díaz Loving, R., & Sánchez Aragón, R. (2000). Negociando y comunicando en pareja: Relación entre estilos de comunicación y estilos de negociación. *La Psicología Social en México*, 8, 32-38.
- Dunn, K., Croft, P., & Hackett, G. (2000). Satisfaction in the sex life of a general population Sample. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 26,(2), 141-151
- Iacob, R. (2006). *Erótica y vejez. Perspectivas de Occidente*. Buenos Aires: Paidós.
- Julien, D., Chartrand, E., Simard, M., Bouthillier, D., & Bégin, J. (2003). Conflict, social support and relationship quality: An observational study of heterosexual, gay male, and lesbian couples communication. *Journal of Family Psychology*, 17 (3), 419-428.
- Johnson, M., & Bradbuty, T. (1999). Marital satisfaction and topographical assessment of marital interaction: A longitudinal analysis of newlywed couples. *Personal Relationships*, 6, 19-40.
- Levenson, R. W., Carstensen, L. L., & Gottman, J. M. (1993). Long- term marriage: Age, gender, and satisfaction. *Psychology and Aging*, 8 (2), 301-313.
- Lomas, P. (1983). *La crisis de la familia*. México: Premia.
- López, F., Gover, M., Leskela, J., Sauer, E., Schirmer, L., & Wyssmann, J. (1997). Attachment styles, shame, guilt and collaborative problema-solving orientations. *Personal Relationships*, 4, 187-199.
- Muñoz, M. (1978). Satisfacción e insatisfacción matrimonial: Influencias de los factores de balance marital y de auto-realización. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10 (3), 337-350.
- Nina Estrella, R. (1991). *Comunicación marital y estilos de comunicación: construcción y validación*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Noller, P. (2000). La comunicación familiar: Vinculando las relaciones marital, padre-hijo y entre hermanos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 16 (2), 123-154.
- Ojeda García, A., Díaz Loving, R., & Rivera Aragón, S. (1997). El doble vínculo como determinante de la satisfacción marital. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 13 (1), 19-40.
- 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.
- Polizzi, L. (2011). *La importancia de la pareja, los hijos y los amigos en la vejez. En Actas de las Primeras Jornadas de Psicología de la Universidad Atlántida Argentina y Contexto Psicológico. Los Desafíos de la Clínica Actual*. Mar del Plata: Universidad Atlántida Argentina.
- Prince-Paul, M. (2008). Understanding the meaning of social well-being at the end of life. *Oncology Nursing Forum*, 35 (3), 365-371.
- Rivera Aragón, S., Díaz Loving, R., & Sánchez Aragón, R. (2002). Negociación ante el conflicto en la población mexicana. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 16 (2), 21-36.
- Sánchez Aragón, R. (2002). ¿Nos expresamos igual o diferente hombres y mujeres?: Estilos de comunicación con la pareja. *La psicología Social en México*, 9, 749-755.
- Sanders, M., Halford, W., & Behrens, B. (1999). Parental divorce and premarital couple communication. *Journal of Family Psychology*, 13 (1), 60-74.
- Sternberg, R. (1986). A triangular theory of love. *Psych Rev*, 93, 119-35.

- Sternberg, R. (1997). Construct validation of a triangular love scale. *Eur J Soc Psych.* 27, 313-35.
- Sternberg, R. (2000). *La experiencia del amor*. Barcelona: Paidós.
- Valdez, J. L., Gonzalez, N. I, Arce, J., & López, M. C. (2007). La elección real e ideal de pareja. Un estudio con parejas establecidas. *Interamerican Journal of Psychology*, 41 (3), 305-311.
- 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.
- Villar, F., Villamizar, D. J., & López Chivral, S. (2005). Los componentes de la experiencia amorosa en la vejez personas mayores y relaciones de pareja de larga duración. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 40 (3), 166-177.
- 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.
- Zinbarg, R., Lee, J.E. & Yoon, L. (2007). Dyadic predictors of outcome in a cognitive-behavioral program for patients with Generalized Anxiety Disorder in committed relationships: A 'spoonful of sugar' and a dose of non-hostile criticism may help. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 699-713.

ACERCA DE TRABAJAR UN CONCEPTO COMO EL DE MASOQUISMO EN LA OBRA
DE J. LACAN.

ABOUT WORKING A CONCEPT SUCH US MASOCHISM IN THE WORK OF J.
LACAN

Laura Rangone *¹

¹ Becaria categoría Iniciación.

Director: Lic. Alfredo Cosimi.
Grupo: Teoría y Practicas psicoanalíticas.
Facultad de Psicología. UNMdP.

Resumen

Emprender una tarea investigativa tomando como eje un concepto- en este caso el de masoquismo- en relación a la obra de Lacan implica, como actividad preliminar, circunscribir cómo entender el tema de la producción conceptual desde el psicoanálisis. En un marco lacaniano, constituir un concepto, en tanto tiene que ver con una operatoria de lenguaje, lleva a plantear la cuestión del límite que lo Real impone a las posibilidades del decir, es con esto que se vincula la categoría de imposible. Lacan responderá a este límite con el estilo, al tiempo que se ocupará de operaciones de formalización necesarias que conduzcan a conceptualizaciones no engañosas.

El concepto de masoquismo resultará paradigmático en las teorizaciones lacanianas de la perversión. El autor francés, al emplear recursos diferentes a los freudianos, habilitará lecturas que permitan ir más allá de las serias dificultades en las que se vio envuelto Freud al problematizar el masoquismo desde una perspectiva económica.

Palabras clave: Masoquismo- Concepto- Psicoanálisis- Lacan.

Abstract

Undertake a research work taking as central theme of analysis a concept-in this case the masochism-in relation to the work of Lacan implies, as a preliminary activity, to circumscribe how to understand the theme of the conceptual production from the psychoanalysis. In a lacanian framework, to constitute a concept, related to a language operation, leads to the question about the limit that the Real impose to the possibilities of the say, thats is the link with the category of the imposible. Lacan will respond to this limit with the style, in the meanwhile he will take care of necessary operations that will lead into not misleading conceptualizations.

The concept of masochism is paradigmatic in the lacanian theorizations of perversion. The french author, using different resources than freudians, will open different points of view that allow to go beyond the serious troubles Freud was involved in, suggestin the masochism from an economic perspective.

Keywords: Masochism-Concept-Psychoanalysis-Lacan

La perspectiva psicoanalítica en lo que respecta al *concepto*, dista de las posiciones positivistas y acumulativas de la ciencia, al considerar el lugar de lo fragmentario y sorpresivo en la producción de saber y problematizar la idea de un progreso lineal.

*Contacto: lau_rangone@hotmail.com

Etimológicamente el término *concepto* viene del latín *conceptus*, y este del verbo *concipere*, que a su vez deriva de *capere*, agarrar o capturar algo.

Por su parte de *concipere* se deriva la palabra *concepción*, que significa unir dos o más entidades para formar una nueva, lo que destaca una vertiente creativa.

Si esquematizamos esto, en la línea de las derivaciones, vemos entonces la siguiente secuencia:

capere → concipere → concepción

En esta vía de la “captura” es que se puede ubicar lo que desde el psicoanálisis se piensa del lado de la significación. (*Bedeutung*). Como contracara hay que considerar todo aquello que no puede cernirse en el movimiento de captura, lo que escapa a (o en) cualquier intento de amarre. Se trata aquí de lo que aparece asociado a la idea lacaniana de imposible. Para adentrarnos (al menos mínimamente) en estas consideraciones, comenzaremos por algunas referencias freudianas.

Freud inicia *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915) con una clara alusión a cómo es que se constituye conocimiento científico y al papel del concepto en la ciencia:

Muchas veces hemos oído sostener el reclamo de que una ciencia debe constituirse sobre conceptos básicos claros y definidos con precisión. En realidad, ninguna, ni aún la más exacta, empieza con tales definiciones. El comienzo correcto de la actividad científica consiste más bien en describir fenómenos que luego son agrupados, ordenados e insertados en conexiones. Ya para la descripción misma es inevitable aplicar al material ciertas ideas abstractas que se recogieron de alguna otra parte, no de la sola experiencia nueva. Y más insoslayables todavía son esas ideas (...) en el ulterior tratamiento del material. Al principio deben comportar cierto grado de indeterminación (...). Mientras se encuentren en ese estado, tenemos que ponernos de acuerdo acerca de su significado por la remisión repetida al material empírico del que parecen extraídas, pero que, en realidad, les es sometido. (...)

Como nos enseña palmariamente el ejemplo de la física, también los “conceptos básicos” fijados en definiciones experimentan un constante cambio de contenido.

Un concepto básico convencional de esa índole (...) es el de pulsión. Intentemos llenarlo de contenido desde diversos lados. (p. 113)

Emprenderé a continuación un pequeño análisis de esta cita, lo que implicará, en principio, descomponerla y centrar el interés en algunos de sus elementos:

- El hecho de que no se pueda evitar “aplicar al material ciertas ideas abstractas que se recogieron de alguna otra parte, no de la sola experiencia nueva.”; marca la ingenuidad del empirismo, y destaca que, a la hora de abordar la realidad, existe el único recurso de la puesta en relación con esos elementos que Freud llama aquí “ideas abstractas” y que nosotros podríamos mencionar como significantes.
- Algo de esto, que se indica en el primer punto, es lo que aparece sobre el final del fragmento citado, cuando al hacer referencia al concepto de pulsión, Freud refiere “intentemos llenarlo de contenido desde diversos lados.” Podría sostenerse que esta afirmación implica que “pulsión” (como cualquier otro término), por si solo, no significa nada, no está ligado *naturalmente* a nada; lo que complejiza el tema de la significación.

- Por último, Freud refiere en relación a esas “ideas abstractas” – mencionadas en el primer ítem – que es menester llegar a un acuerdo acerca de su significado “por la remisión repetida al material empírico del que *parecen* extraídas, pero que, en realidad, les es *sometido*.” De esta expresión, que da cuenta de la astucia freudiana al llevar adelante una investigación, he destacado (mediante el uso de la cursiva) dos términos, que resultan por demás significativos. Freud no cae en la trampa de las apariencias de la empiria, antes bien, considera que es esta la que esta sometida a las ideas/significantes. Permítaseme aquí un pequeño paréntesis, para hacer alusión, al menos mínimamente, algunas consideraciones lacanianas. Si he subrayado el término “sometido”, es porque recuerda un particular carácter que Lacan atribuye al lenguaje: su vertiente mortificante; la palabra como asesinato de la cosa; lo que en el Seminario I *Los escritos técnicos de Freud* (1953-1954), aparece puesto en relación con el llamado masoquismo primordial y superpuesto con la noción de pulsión de muerte; o lo que en el escrito *Posición del inconsciente* (1960) es expresado con los siguientes términos: “La letra mata, pero lo aprendemos de la letra misma. Por esto es por lo que toda pulsión es virtualmente pulsión de muerte.” (p. 807)

Los tres ítems señalados, a partir de la cita de Freud, confluyen en un punto: cuando de investigación se trata, lo que esta puesto en primer plano es el tema del lenguaje. En este sentido, Cancina (2008), ha destacado que los hechos de los que se trata en la investigación son “hechos dichos”, de modo que su facticidad pasa por el lenguaje. (p. 108) Algo de ello aparece en la apertura que Lacan (1953-1954) realiza de su Seminario, al afirmar que:

Con el psicoanálisis sucede como con el arte del buen cocinero, que sabe cómo trinchar el animal, cómo separar la articulación, con la menor resistencia. (...)

Es preciso entender que no disecamos con un cuchillo, sino con conceptos. Los conceptos poseen su orden original de realidad. (...)

Las primeras denominaciones surgen de las palabras mismas (...). (p. 12).

En la medida en que la construcción conceptual tiene que ver con el lenguaje, es menester pensar lo que hace al límite con el que se topa el decir, límite a la significación, que abre la cuestión de lo imposible.

Siguiendo a Cancina (2008), los maestros pueden enseñarnos su manera de tratar el límite que lo real impone al concepto; manera que tendrá que ver con el estilo, dirá así:

(...) a este límite del concepto le responde el estilo tan particular de Lacan, sobre todo el de sus escritos, estilo que ha sido calificado de manierista. La diferencia que promueve Lacan es entre el concepto en el sentido de la teoría del conocimiento, y el concepto en el sentido del conceptismo, corriente literaria del barroco que se puso de moda en el siglo de oro español, con Quevedo sobre todo, y que es un modo del barroco, del exceso. (...) “No concepto” dice Lacan “sino abuso del concepto”; la palabra *abus*, en francés, también significa engañar, hacer errar, así Lacan hablará de su errancia refiriéndose a su enseñanza. Se trata de un errar pero de un errar en el buen sentido, un proceder incauto pero que, al mismo tiempo, no se engaña con respecto al límite. (p.111)

Lacan hace referencia a su estilo en diferentes momentos, así por ejemplo, en relación a una expresión suya (referida a lo *unheimlich*), dirá en el Seminario X: “Esto podrá parecerles una agudeza, un *conchetto*, muy propio de mi estilo, del que todo el mundo sabe que gongoriza.” (p. 52)

El término “gongoriza” proviene de Luis de Góngora, poeta español exponente del barroco, en particular del conceptismo (cuestión ya mencionada en la cita de Cancina). Lo propio de este estilo pasa por evadir la paráfrasis y tornar extraña una expresión. Más allá de las características del estilo barroco, interesa destacar que es una forma que tiene Lacan para tratar con un objeto que se desvanece.

Anne Carpentier (2007), con apoyo en algunos lugares de la obra lacaniana (como *La cosa freudiana o el sentido de retorno a Freud en psicoanálisis, y, Ornicar?*), destacará que, así como Freud privilegia el relato del caso, Lacan privilegia el estilo, vía por la cual aparecerá su originalidad. Originalidad que tiene que ver con hacer lugar a lo que no se puede decir, a lo imposible de decir. Carpentier, centrándose en la lectura de un libro de Erik Porge, subrayará cómo este autor pondrá de relieve que el particular estilo de Lacan se vincula con una escritura topológica. Para Porge, entonces, el estilo lacaniano, más allá de las *formas* ligadas al barroco, tendrá que ver con las *formas* topológicas.

Si destaco el término *forma*, es porque éste permitirá introducirnos en otras consideraciones que resultan de interés en el presente marco; pero antes de ello, he de situar una primera razón para tomar la obra de *Lacan* como eje un proyecto investigativo. Razón que se desprende de los desarrollos anteriores.

Existe en Lacan una manera privilegiada de pensar la posibilidad de producción conceptual, en la medida en que reconoce no sólo el límite a la significación, sino también cierta “estrategia” para vérselas con ese límite, sin pretender negarlo, ni anularlo. Un trabajo de esta índole es, a su vez, congruente con sus postulados teóricos.

Volvamos ahora al término *forma*, que ha de requerir de cierto contexto. Haré notar que hasta aquí se ha hecho referencia, entre otras cosas, a la articulación entre la producción de un concepto y lugar del lenguaje, así como al tema del límite impuesto por lo real; empero no se ha destacado en qué puede consistir trabajar un concepto y cuál puede ser la importancia de esta tarea.

Vicens (1985) subraya la existencia de una corriente epistemológica del pensamiento francés, que ha tenido interesantes encuentros con el psicoanálisis (uno de ellos se plasmó en la publicación de la revista, *Les Cahiers pour l’analyse*), en esta corriente se inscriben autores como Koyré, Bachelard y Canguilhem. Es a este último a quien se le debe el siguiente párrafo, que, por otra parte, oficiaba de epígrafe en cada uno de los números de la revista mencionada:

Trabajar un concepto consiste en hacer variar su extensión y su comprensión, generalizarlo por la incorporación de los rasgos de excepción, exportarlo fuera de su región de origen, tomarlo como modelo, o al revés, buscarle un modelo; en una palabra, conferirle progresivamente y por medio de transformaciones reguladas, la función de una forma. (Canguilhem, s/f en Vicens, 1985, p. 28)

Remitir el hecho de trabajar un concepto a otorgarle la “función de una forma” se articula con cierto carácter de vaciamiento de contenido, que implica colocar el acento más allá de la variedad de las manifestaciones fenoménicas, situando en primer plano el tema de la estructura y de la reducción del equívoco por apelación a un criterio de simplicidad.

No deja de ser esta una premisa lacaniana. Cuando Lacan se dispone a trabajar un concepto, como la angustia en su Seminario X, refiere:

Aquí es ciertamente donde adquieren su importancia los elementos significantes que introduzco para ustedes. Desprovistos al máximo de contenido comprensible, tal como me esfuerzo por hacerlos aparecer, mediante su notación en la relación estructural, son el medio con el que trato de mantener el nivel necesario para que la comprensión no sea engañosa (...) (Lacan, 1962, p.27)

La apelación a la estructura se entrama con un ideal de simplicidad, que resulta el correlato necesario de lo que en la cita aparece bajo los términos de una comprensión no engañosa.

Es interesante destacar el pequeño recorrido que realiza Lacan en la clase del 21 de noviembre de 1962, correspondiente a su Seminario X, donde hace referencia al abordaje de un tema; si bien la perspectiva que emplea es la de la enseñanza, sus consideraciones resultan validas en este contexto.

Destaca tres rúbricas bajo las cuales puede inscribirse el abordar una temática. La primera de ellas, que llama la vía del catálogo (en tanto Lacan se halla trabajando aquí la angustia, el catálogo en juego será el de los afectos) plantea la dificultad de conducir a una mera clasificación infructífera. La segunda referida como método del análogo, consiste en trabajar un tema en función de una diferenciación en niveles (ej: biológico, sociológico, cultural), el resultado es la extracción de un tipo. Según Lacan esto conduce una antropología, que implica gran cantidad de presupuestos. Por último, la tercera vía, entendida como la función de la llave. “La llave es algo que abre y que, para abrir, funciona. La llave es la forma de acuerdo con la cual opera o no opera la función significativa como tal.” (p. 30)

El significante es un elemento primario, diferencial, carente de contenido, irreductible y simple. Se trata, en última instancia, de una noción inseparable de la de estructura.

Consideraciones de este tenor, permiten introducir una segunda razón por la cual trabajar un concepto desde la obra de Lacan. Sintéticamente:

La propuesta de trabajo lacaniana en relación a la conceptualización se asienta sobre bases que apuntan a minimizar la “comprensión engañosa”, apelando a la vía de la formalización, de la reducción a términos simples, de la estructura; sin caer en el catálogo, ni en la tipología.

Ahora bien, las dos razones hasta aquí expuestas pueden aplicarse para trabajar cualquier concepto desde la obra de Lacan. Resta introducir por qué en particular el masoquismo.

Mazzuca, en su libro *Perversión. De la psicopatía sexualis a la subjetividad perversa* (2004) sostiene que existe en Lacan dos teorías de la perversión, coincidentes con dos tramos de su enseñanza. Interesa subrayar la segunda de ellas, en la medida en que hace del masoquismo un concepto clave. Según el autor, mientras en la primer teoría la naturaleza de la posición perversa se define por la identificación con el falo, en la segunda lo hace por la identificación con el objeto *a*, lo que trae como consecuencia que el paradigma de las perversiones sea en la primera el fetichismo, y en la segunda el masoquismo.

Como puede verse, la perspectiva de Mazzuca, recorta el tema al campo de la perversión.

Por otro lado, si bien Lacan no realizó con exclusividad un estudio sistemático del masoquismo, como sí lo hizo con otros conceptos tales como la angustia o las psicosis; el masoquismo aparece de alguna u otra manera en la mayoría de sus seminarios. Freud, por su parte, sí dedica puntualmente una producción al tema, *El problema económico del masoquismo* (1924), texto de enorme riqueza, pero con la dificultad de que deja a tal problema intacto.

La propuesta de Lacan, provista de otras herramientas y liberada de la variable económica, permitirá, consecuentemente, otra forma de problematización del masoquismo que no derive en el callejón sin salida del manejo de cantidades energéticas; con un agregado ó con un plus de lujo: no descuidar, al mismo tiempo, la lectura del fundador del psicoanálisis.

No se trata de que Lacan supere a Freud y logre una solución que Freud no lograba, sino de problematizar diferente el asunto y realizar una operación de lectura que no deja de ser fiel a los postulados analíticos.

Para resumir esta tercer razón, entonces:

*Interesa trabajar el masoquismo a partir de la obra de Lacan, en tanto este: *aparece como paradigmático en relación a la perversión; * hay una apelación recurrente al término (aunque sin sistematización); * y por último, a partir de cierta operación de lectura y del recurso a determinadas herramientas, es posible situar esta problemática en un plano diferente a aquel que condujo a Freud a la encerrona conceptual de las magnitudes energéticas.*

Para finalizar haré referencia a una cuarta razón en la que puede asentarse el hecho de emplear la obra de *Lacan* como columna de un proyecto de investigación. Es posible postular que los motivos hasta aquí esbozados son de carácter “interno” en relación a la producción de Lacan; empero, la última razón, que a continuación expondré, centra el foco en una cuestión que podría pensarse como “externa”, en la medida en que se ocupa del lugar de la obra de Lacan en el psicoanálisis.

Si bien los autores que han trabajado sobre este asunto son muchos (por ejemplo, López, 1994) y sus postulados son en varios casos encontrados, existe un factor común, a saber; la puesta en relación de Lacan con Freud. El autor francés aparece, desde las múltiples lecturas acerca del movimiento psicoanalítico en una ubicación nodal; espacio habilitado por su premisa de “retorno a Freud.” Las polémicas y disidencias girarán en torno al grado de “fidelidad” que pudo alcanzar este enunciado ó a lo que en él subyace.

Harari (1991) ocupándose de la problemática de la relación entre Freud y Lacan, revisa algunas opiniones, que llama “populares”, sobre el asunto. Destaca así tres modos en que fue entendida esta relación y que, siguiendo a Bachelard, refiere como obstáculos epistemológicos. El primero considera que Lacan prolonga a Freud; el segundo que lo supera (vertiente esta impregnada de cierto mito evolutivo); y el tercero, que Lacan profundiza a Freud (lo que supone una idea de “lo profundo” vinculado a lo valedero y de la superficie asociada a lo banal).

Estos tres modos constituyen simplificaciones, a la hora de pensar a Freud, a Lacan y a la relación entre ambos. Según Harari (1991): “Lo que resulta decisivo en el tan mentado retorno al sentido de la obra de Freud es la (...) propuesta de una “retrofundación”; desde allí se termina de fundar de nuevo –hacia atrás– el psicoanálisis, mediante significantes “traidores”. (p. 20).

Formulaciones de esta índole llevaron al autor a hablar de un cuerpo conceptual freudo-lacaniano, lo que le ha valido contundentes críticas de varios colegas, por ejemplo de Jean Allouch. Para este último, así como para Phillippe Julien, el término “freudo-lacaniano”

no tendría asidero, en tanto sostienen que con I.S.R Lacan dio su paradigma al psicoanálisis; en este contexto es que Allouch (1986) publica un texto que denominó *Freud desplazado*, y Julien (1986) hace lo propio con un material que lleva por título *Freud, Lacan: un encuentro fallido*. En este último material, en un apartado denominado, *La efectuación del paradigma*, sostiene el autor:

¿Cuál fue el resultado de este retorno a Freud?

De año en año, cada vez más (...) surgen las faltas (...) y los errores mismos del decir de Freud. Explicar un texto es abrirlo, desplegarlo y el despliegue hace aparecer los agujeros. (...)

Estos daños no vienen de una lectura parcializante de Freud, como la de Adler, de Jung, de Reich o de cualquier otro. (...)

(...) la consigna del retorno a Freud engendra por fin su efecto: “ir más lejos que Freud” (...) (p. 51)

La obra de Lacan ocupa un lugar de privilegio en el cuerpo de las producciones psicoanalíticas, lo cual ha sido, por lo general, puesto en relación con la premisa de un retorno al sentido de la propuesta del fundador y de la consecuente operación de lectura que realiza Lacan del trabajo de Freud.

Referencias

- Allouch, J. (1986). Freud desplazado. *Littoral, textos de psicoanálisis*, 14, 27-41.
- Cancina, P. (2008). El concepto. En *La investigación en psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens.
- Carpentier, A. (2007). Transmettre la clinique psychanalytique: Freud, Lacan, aujourd'hui. *Figures de la psychanalyse*, 1(15), 231-233.
- Freud, S. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras Completas. Tomo 14*. Buenos Aires: Amorrortu. 1984.
- Freud, S. (1924) El problema económico del masoquismo. En *Obras Completas. Tomo 19*. Buenos Aires: Amorrortu. 1979.
- Harari, R. (1991). *Intensiones freudianas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Julien, P. (1986). Lacan, Freud: un encuentro fallido. *Littoral, textos de psicoanálisis*, 14, 43-53.
- Lacan, J. (1981). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 1. Los escritos técnicos de Freud. 1953-1954*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1960). Posición del inconsciente. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2011
- López, H. (1994). *Psicoanálisis, un discurso en movimiento*. Buenos Aires: Biblios.
- Lacan, J. (2006). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 10. La angustia. 1962-1963*. Buenos Aires: Paidós.
- Mazzuca, R. (2004). *Perversión, de psicopatía sexualis a la subjetividad perversa*. Buenos Aires: Berggasse 19.
- Vicens, A. (1985). *Lacan en el psicoanálisis*. Barcelona: Ariel, S.A.

CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTALES DE NIÑOS CON TDAH

BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH ADHD

Josefina Rubiales^{*1}

¹Becaria Doctoral de CONICET. CIMEPB,
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resumen

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se define como un patrón persistente de síntomas de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en las personas con un grado de desarrollo similar. El objetivo del presente trabajo fue analizar y comparar síntomas internalizantes y externalizantes en niños con y sin diagnóstico de Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. La muestra del estudio estuvo compuesta por 60 niños divididos en dos grupos: una muestra clínica de 30 niños y niñas con diagnóstico de TDAH y una muestra control integrada por 30 niños y niñas sin diagnóstico de TDAH, en ambos casos con edades entre 8 y 14 años, de la ciudad de Mar del Plata (Argentina). Para evaluar las características comportamentales se utilizó un listado de síntomas administrado a padres. Los resultados permitieron obtener evidencias empíricas que confirman la idea de que existe un mayor número de síntomas comportamentales en niños con TDAH, demostrando ciertas diferencias entre los subtipos del diagnóstico.

Palabras claves: TDAH – características comportamentales – niños

Abstract

The attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is defined as a persistent pattern of symptoms of inattention and / or hyperactivity-impulsivity that is more frequent and severe than is typically observed in individuals with a similar level of development. The aim of this study was to analyze and compare internalizing and externalizing symptoms in children with and without a diagnosis of attention deficit disorder with hyperactivity. The study sample consisted of 60 children divided into two groups: a clinical sample of 30 children diagnosed with ADHD and a control sample consisting of 30 children without a diagnosis of ADHD, both aged between 8 and 14 years, from Mar del Plata city, Argentina. To assess the behavioral characteristics used a list of symptoms given to parents. The results allowed obtaining empirical evidence to support the notion that there is a greater number of behavioral symptoms in children with ADHD, showing some differences between diagnostic subtypes.

Key words: ADHD - behavioral characteristics - children

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se define como un patrón persistente de síntomas de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en las personas con un grado de desarrollo similar (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002). Se estima que su sintomatología es una de las principales fuentes de derivación de los niños al sistema de salud (Santos &

* Contacto: josefinarubiales@gmail.com

Vasconcelos, 2010), encontrándose entre los diagnósticos más frecuentes en la infancia y adolescencia (De la Peña, Palacio y Barragán, 2010). Los estudios sobre la prevalencia mundial del TDAH estiman que la misma es del 5,29% (Polanczyk, Silva de Lima, Lessa Horta, Biederman & Rohde, 2007).

Su etiología ha sido una cuestión ampliamente estudiada y debatida. Actualmente hay consenso en la comunidad científica sobre la importancia de la interacción de factores genéticos y ambientales en su origen, existiendo datos que demuestran la influencia de la carga genética, con valores de heredabilidad en torno al 76% (Faraone et al., 2005), en correspondencia con un tipo de herencia poligénica multifactorial, con influencia cuantitativa y expresión variable, dependiendo de factores ambientales diversos (Arcos-Burgos & Acosta, 2007; Etchepareborda et al., 2011).

La clasificación fenotípica actual del trastorno establece tres subtipos: predominantemente inatento (TDAH-I), predominantemente hiperactivo-impulsivo (TDAH-H) y combinado (TDAH-C) (APA, 2002); sin embargo, algunas investigaciones cuestionan el diagnóstico y los subtipos, los cuales continúan en constante revisión (Diamond, 2005).

Representa actualmente uno de los motivos de consulta psicológica y psicopedagógica más frecuente, y es una de las causas principales, en población infantil, de remisión a los médicos, pediatras, neuropediatras, psicólogos y psiquiatras infantiles, siendo uno de los más importantes problemas clínicos y de salud pública en términos de morbilidad y disfuncionalidad, que se extiende desde la infancia y hasta la vida adulta (López-Villalobos, Serrano-Pintado, Sánchez-Mateos, 2004).

Es un síndrome muy complejo con características sintomáticas muy amplias y variadas, por este motivo su diagnóstico también resulta complejo.

Los síntomas nucleares del TDAH incluyen incapacidad para mantener la atención focalizada, falta de control sobre la conducta impulsiva e hiperactividad generalizada de la conducta. Estos tienen un gran impacto en el desarrollo del individuo e interfieren en su funcionamiento social, emocional y cognitivo, afectando no sólo al niño, sino también al grupo de compañeros y a su familia (Cardo, Servera, 2008).

De acuerdo con el sistema de diagnóstico utilizado por el DSM IV, es bastante infrecuente encontrar un niño o adolescente que únicamente cumpla con los criterios necesarios para el diagnóstico de un solo problema. La presencia de otros problemas es una regla común en el proceso diagnóstico de entidades mentales. Estas asociaciones diagnósticas, en la mayoría de las entidades mentales implican la necesidad de ajustes en los procesos diagnósticos y en las intervenciones terapéuticas (Castellanos & Acosta, 2004).

Los trastornos del desarrollo se diagnostican en función de criterios dimensionales y, por tanto, tienen unos límites poco definidos y que frecuentemente se solapan. En este sentido, el TDAH, más que una entidad homogénea es un grupo de condiciones con factores etiológicos y de riesgo potencialmente diferentes y distintos resultados finales (Cardo et al, 2008).

Los síntomas cardinales del trastorno son la inatención, la hiperactividad y la impulsividad. Sin embargo, el TDAH no suele presentarse aislado, aproximadamente en un 87% de los casos se asocia con trastornos comportamentales o diagnóstico comórbido y en el 67% de éstos hasta dos trastornos comórbidos (Mulas et al, 2006; Ramos-Loyo, Taracena, Sánchez-Loyo, Matute y González-Garrido, 2011). Los niños que presentan TDAH asociado con otros diagnósticos revisten una mayor gravedad clínica, dado que ven afectadas en mayor medida las distintas áreas de su vida familiar, social y académica y siguen una evolución más desfavorable que los niños sin comorbilidad asociada (López-Villalobos, Serrano Pintado & Sánchez Mateos, 2004). La comorbilidad se entiende como la presentación en un mismo individuo de dos o más enfermedades o trastornos distintos (Holguín-Acosta, Cornejo-Ochoa,

2008). Las comorbilidades más frecuentes del TDAH en niños son: dificultades específicas del aprendizaje (entre el 30 y 40% presentan dislexia o discalculia); trastornos de ansiedad (entre un 20 y un 40%); problemas de conducta (15% a 50%); trastorno oposicionista-desafiante (30 a 50%); depresión (10%) y síndrome de la Tourette o tics (10 a 40%) (Rodríguez Molinero et al., 2009; Spencer, Biederman & Mick, 2007; Mulas et al., 2006; Artigas-Pallarés, 2003).

Los trastornos de tipo externalizante (trastorno oposicionista desafiante y trastorno disocial), se vinculan más con el subtipo hiperactivo-impulsivo y el combinado, y los trastornos de tipo internalizantes (ansiedad, fobia, depresión) se vinculan más con el subtipo combinado y el inatento (Roselló, Amado y Bo, 2000).

Los niños que presentan TDAH asociado con otros diagnósticos presentan una evolución más desfavorable que los niños que tienen TDAH sin comorbilidad, requiriendo una intervención terapéutica más compleja (Lopez-Villalobos et al, 2004). El reconocimiento de este aspecto del TDAH constituye un determinante esencial en el curso y pronóstico del trastorno.

Tanto niños como niñas con TDAH presentan los mismos síntomas, aunque el trastorno afecta de forma diferente a las mujeres y a los hombres. Las revisiones clínicas tienden a demostrar que se diagnostican más varones en una proporción de 3 a 1 (Valdizán, Mercado, y Mercado-Undanivia, 2007). Los índices de proporción varón: mujer reportados en algunos estudios clínicos sugieren que las mujeres están subdiagnosticadas (Ramtekkar, Reiersen, Todorov & Todd, 2010). Las niñas suelen presentar pocos síntomas agresivos e impulsivos, tienen índices más bajos de problemas de conducta, y una mayor probabilidad de mostrar síntomas de inatención en contraste con los niños, en quienes predominan la hiperactividad, la impulsividad y los comportamientos disruptivos (Valdizán et al., 2007; Spencer et al., 2007; Urzúa, Domic, Cerda, Ramos & Quiroz, 2009). Los varones presentan mayor probabilidad de tener problemas de aprendizaje y manifiestan problemas en la escuela o en actividades realizadas en su tiempo libre. Como consecuencia, las niñas llegan con menor frecuencia a la consulta que los varones y, muchas de ellas, no han sido diagnosticadas (Biederman et al., 2002).

Las niñas con TDAH exhiben niveles más altos de variaciones del humor y ansiedad que las niñas sin él, también tienen índices significativamente más altos de problemas de comportamiento y de conducta, aunque son más bajos que los de los varones afectados por el TDAH. Por otro lado, en los niños se observa un riesgo mayor de padecer depresión mayor, ansiedad, trastornos de conducta y trastorno negativista-desafiante que las niñas con TDAH (Biederman et al., 1999).

El objetivo del presente estudio, el cual forma parte de un trabajo mayor, fue analizar y comparar síntomas internalizantes y externalizantes en niños con y sin diagnóstico de Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se realizó un diseño de tipo ex post facto retrospectivo con dos grupos, uno cuasi control, según la clasificación de Montero y León (2007).

Participantes

Universo: Niños con y sin diagnóstico de TDAH, escolarizados, de la ciudad de Mar del Plata, con edades entre 8 y 14 años de edad.

Muestra: En el estudio participaron un total de 60 niños conformándose, de forma intencional, dos grupos. La muestra clínica estuvo compuesta por 30 niños con diagnóstico de TDAH, 8 pertenecientes al subtipo con predominio Inatento (TDAH-I) y 22 pertenecientes al subtipo con predominio Combinado (TDAH-C), derivados por Médicos Neurólogos pertenecientes a Centros de Salud de la ciudad de Mar del Plata; y la muestra control estuvo compuesta por 30 niños sin diagnóstico de TDAH pareados por sexo y edad. En ambas muestras la distribución por género fue de 10 niñas y 20 niños.

Los criterios para la muestra clínica fueron: a) haber sido diagnosticado con TDAH por los médicos neurólogos derivantes; b) cumplir el criterio diagnóstico para el TDAH según el DSM-IV; c) pertenecer a una rango de edad igual o mayor a 8 años y menor de 14; d) poseer una evaluación neuropsicológica que confirme el diagnóstico; e) tener nivel intelectual (CI) promedio; f) poseer el consentimiento informado de sus padres para participar en el estudio.

Los criterios para la muestra control fueron: a) no cumplir el criterio diagnóstico para el TDAH según el DSM-IV; b) pertenecer a un rango de edad igual o mayor a 8 años y menor de 14; c) poseer una evaluación neuropsicológica que descarte el diagnóstico; d) tener un nivel intelectual (CI) promedio; e) poseer el consentimiento informado de sus padres para participar en el estudio.

En ambas muestras se excluyeron los niños con antecedentes de enfermedades neurológicas o psiquiátricas, trastornos del aprendizaje y retraso mental.

Procedimiento

Los niños con previo diagnóstico de TDAH fueron derivados por los médicos neurólogos, se establecieron los contactos con los niños con TDAH y sus padres, asimismo se contactaron a los niños de la muestra control y sus padres a través de la escuela. Se procedió a solicitar el consentimiento informado de los padres y los niños. Se entrevistó y administró a los padres de cada niño el cuestionario, en forma conjunta con una batería más amplia de pruebas incluidas en el marco del grupo mayor de investigación, dentro del cual se encuentra el presente trabajo.

Instrumentos

Para evaluar síntomas internalizantes y externalizantes se utilizó el listado de síntomas *Child Behavior Checklist CBCL* (Samaniego, 1998), validado en Argentina el mismo fue administrado a los padres de los niños. El CBCL es un formulario estandarizado para registrar los problemas comportamentales y competencias de niños entre 4 y 18 años. Evalúa síntomas comórbidos internalizantes (retraimiento, quejas somáticas, síntomas de ansiedad y depresión) y externalizantes (conductas antisociales y agresivas).

Resultados

Con el objeto de describir y comparar los síntomas internalizantes y externalizantes en niños con y sin TDAH, los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo, en función de la pertenencia al grupo clínico (con TDAH) o al grupo control (sin TDAH), presentándose los resultados en la Tabla 1.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de las medidas de síntomas internalizantes y externalizantes, discriminados por grupo.*

	Grupo Control				Grupo Clínico			
	Mín.	Máx.	Media	DE	Mín.	Máx.	Media	DE
Internalizante	1	19	8,27	4,28	1	39	14,37	8,98
Externalizante	0	22	9,03	6,54	3	47	20,22	10,03

Puede observarse que la cantidad de síntomas promedio del grupo clínico es sistemáticamente superior a la media del desempeño de los niños del grupo control, tanto en síntomas internalizantes como externalizantes. Así, observamos que los niños diagnosticados con TDAH presentan un mayor número de síntomas vinculados con esas problemáticas.

Con el propósito de establecer si las diferencias observadas en síntomas internalizantes y externalizantes son estadísticamente significativas, se sometieron los datos a la prueba T de Student para comparación de medias, para dos muestras independientes, en función de la presencia del TDAH (Tabla 2).

Tabla 2. Prueba T para medias según grupo clínico o control.

	t	Sig. (bilateral)
Internalizante	-3,32	0,00
Externalizante	-5,03	0,00

Los resultados confirman que las diferencias, para ambas variables, son estadísticamente significativas.

Con el objeto de describir la presencia de síntomas internalizantes y externalizantes en niños con TDAH de acuerdo al género, se calcularon las medias y los desvíos estándar, que se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos de síntomas internalizantes y externalizantes en grupo clínico discriminados por género.*

	Género	Media	DE
Internalizante	Mujeres	13,75	9,92
	Varones	14,63	8,83
Externalizante	Mujeres	19,50	13,72
	Varones	20,53	8,47

Los resultados permiten observar que las niñas con TDAH presentan un número inferior de síntomas internalizantes y externalizantes comparadas con los niños del mismo grupo.

Con el propósito de establecer si las diferencias entre grupos son estadísticamente significativas, se aplicó la prueba T de Student de comparación de medias para dos muestras independientes en función del género (Tabla 4).

Tabla 4. Prueba T para la igualdad de medias en grupo clínico según género.

	t	gl	Sig. (bilateral)
	Inferior	Superior	Inferior
Internalizante	-0,22	25	0,82
Externalizante	-0,23	25	0,81

Los resultados indican que las diferencias no son estadísticamente significativas para los síntomas internalizantes y externalizantes en función del género.

Para establecer si el número de síntomas internalizantes y externalizantes varía en función de la pertenencia al grupo control y a los subtipos TDAH-I y TDAH-C se realizó un análisis estadístico descriptivo (Tabla 5) para las variables evaluadas en función de la pertenencia al grupo control, grupo clínico subtipo TDAH-I o grupo clínico subtipo TDAH-C.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de síntomas internalizantes y externalizantes, en función del subtipo de TDAH.

		Media	DE	Mínimo	Máximo
Internalizante	TDAH-I	14,00	9,46	1	25
	TDAH-C	14,50	9,05	5	39
	CONTROL	8,27	4,28	1	19
Externalizante	TDAH-I	13,00	7,02	3	21
	TDAH-C	22,75	9,80	8	47
	CONTROL	9,03	6,54	0	22

Los resultados del análisis descriptivo, demuestran que los niños de ambos subtipos del TDAH obtienen desempeños semejantes en los síntomas internalizantes, aunque inferiores a los niños del grupo control. En cambio para los síntomas externalizantes se observa que si bien ambos subtipos alcanzas puntajes por encima del grupo control, el subtipo TDAH-I presenta un número inferior de síntomas respecto al subtipo TDAH-C.

Con el objeto de analizar si las diferencias son significativas en el número de síntomas internalizantes y externalizantes, en función de la pertenencia a los subtipos clínicos TDAH-I y TDAH-C se utilizó la prueba T de Student (Tabla 6).

Tabla 6. Prueba T según subtipo TDAH-C y TDAH-I.

	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Internalizante	0,39	0,53	-0,12	25	0,90
Externalizante	0,27	0,60	-2,40	25	0,02

Se puede observar que entre el grupo clínico subtipo TDAH-I y TDAH-C las diferencias son estadísticamente significativas para síntomas externalizantes, donde el subtipo TDAH-C presenta mayor dificultad comportamental.

Discusión y Conclusiones

El objetivo general del estudio fue analizar y comparar síntomas internalizantes y externalizantes en niños con y sin diagnóstico de Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. El mismo forma parte de un estudio mayor en el cual se están analizando variables sociales, cognitivas, comportamentales y emocionales de niños con diagnóstico de TDAH.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo permitirían confirmar las hipótesis de que los niños que padecen TDAH presentan mayor número de síntomas de problemas comportamentales, en comparación con los niños que no lo padecen y que existiría una diferencia entre los subtipos de TDAH y no así de acuerdo al género de los niños. Los resultados hallados son concordantes con lo reportado por bibliografía especializada. A partir de los resultados analizados se puede concluir que los niños con TDAH presentan más síntomas internalizantes y externalizantes que lo esperable para niños con un desarrollo similar, y que el subtipo TDAH-C se relaciona con mayor cantidad de síntomas externalizantes. Considerar las comorbilidades asociadas con el TDAH es importante para ser considerado al momento de iniciar el proceso diagnóstico, ya que posibilita un adecuado diagnóstico diferencial y la planificación de un tratamiento integral del niño adaptado a sus necesidades y problemáticas comportamentales.

Referencias

- Arcos-Burgos, M., & Acosta M.T. (2007). Tuning major gene variants conditioning human behaviour: the anachronism of ADHD. *Current Opinion in Genetics & Development*, 17, 234-8.
- Artigas Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36(1), 68-78.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM IV*. Barcelona: Masson.
- Biederman, J., Faraone, S.V., Mick, E., Williamson, S., Wilens, T.E., Spencer, T. J., Weber, W., Jetton, J., Kraus, I., Pert, J., & Zallen, B. (1999). Clinical correlates of ADHD in females: findings from a large group of girls ascertained from pediatric and psychiatric referral sources. *Academy Child Adolescence Psychiatry*, 39, 1045-1053.
- Biederman, J., Heiligenstein, J., Faries, D., Galil, N., Dittman, R., Emslie, G., Kratochvil, C., Laws, H. & Schuh, K. (2002). Efficacy of Atomoxetine versus Placebo in school-age girls with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Pediatrics*, 10(6), 75.
- Cardo E., & Servera M., (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de Neurología*, 46(6), 365-372.
- Castellanos, F. X. & Acosta, M. T. (2004). Síndrome de Tourette: análisis de la comorbilidad y sus tratamientos específicos. *Revista de Neurología*, 38(1), 124-130.
- De la Peña, F., Palacio, J. D., & Barragán, E. (2010). Declaración de Cartagena para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): rompiendo el estigma. *Revista Ciencias de la Salud*, 8(1), 93-98.
- Diamond, A. (2005). Attention-deficit disorder attention-deficit hyperactivity disorder without hyperactivity: A neurobiologically and behaviorally distinct disorder from attention-deficit hyperactivity disorder with hyperactivity. *Development and Psychopathology*, 17, 807-825.
- Etchepareborda, M. C., Díaz Lucero, A., & de Ramón, I. (2011). Diagnóstico del TDAH. En: Etchepareborda, M. C. *TDAH + FE : trastorno por déficit de atención con*

- hiperactividad y de las funciones ejecutivas : abordaje interdisciplinar* (37-43). Buenos Aires: El autor.
- Faraone S. V., Perlis R. H., Doyle A. E., Smoller J. W., Goralnick, J. J., & Holmgren, M. A. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, *57*, 1313-23.
- Holguín Acosta, J., & Cornejo Ochoa, W. (2008). Algunas consideraciones sobre comorbilidad del TDAH: aspectos clínicos y epidemiológicos. *Acta Neurología Colombia*, *24*(1), 51-57.
- López Villalobos, J., Serrano Pintado, I., & Sánchez Mateos, J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: comorbilidad con trastornos depresivos y de ansiedad. *Psicothema*, *16*(3), 402-407.
- Lopez Villalobos, J., Serrano Pintado, I., & Sanchez Mateos, J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: comorbilidad con trastornos depresivos y de ansiedad. *Psicothema*, *16*(3), 402-407.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology International *Journal of Clinical and Health Psychology*, *7*(3), 847-862.
- Mulas, F., Etchepareborda, M. C., Abad Mas, L., Diaz Lucero, A., Hernandez, S., de la Osa, A., Pascuale, M. J., & Ruiz-Andrés, R. (2006). Trastornos neuropsicológicos de los adolescentes afectos de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, *43*(1), 71-81.
- Polanczyk, G., Silva de Lima, M., Lessa Horta, B., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. *American Journal of Psychiatry*, *164*, 942-948.
- Ramos-Loyo, J., Taracena, A. M., Sánchez-Loyo, L. M., Matute, E., & González-Garrido, A. A. (2011). Relación entre el Funcionamiento Ejecutivo en Pruebas Neuropsicológicas y en el Contexto Social en Niños con TDAH. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, *11*(1), 1-16.
- Ramtekkar U.P., Reiersen A. M., Todorov A. A., & Todd R. D. (2010). Sex and age differences in attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and diagnoses: implications for DSM-IV and ICD-11. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *49*, 217-28.
- Rodríguez Molinero, L., López Villalobos, J. M., Garrido Redondo, M., Sacristán Martín, A. M., Martínez Rivera, M. T., & Ruiz Sanz, F. (2009). Estudio psicométrico-clínico de prevalencia y comorbilidad del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en Castilla y León (España). *Revista Pediatría de Atención Primaria*, *11*(42), 251-270.
- Roselló, B., Amado, L., & Bo, R. M. (2000). Patrones de comorbilidad en los distintos subtipos de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología Clínica*, *1*, 181-192.
- Samaniego, V. (1998). *El Child Behaviour Checklist: su estandarización y aplicación en un estudio epidemiológico. Problemas comportamentales y sucesos de vida en niños de 6 a 11 años*. Buenos Aires: Informe Final UBACYT Mimeo.
- Santos, L. F., & Vasconcelos, L. A. (2010). Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *26*(4), 717-724.
- Spencer, T. J., Biederman, J., & Mick, E. (2007). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Diagnosis, Lifespan, Comorbidities, and Neurobiology. *Journal of Pediatric Psychology*, *32*(6), 631-642.

- Urzúa A, Domic M, Cerda A, Ramos M, Quiroz J. (2009). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en niños escolarizados. *Revista Chilena de Pediatría* 80 (4): 332-338.
- Valdizán, J.R., Mercado, E. & Mercado-Undanivia, A. (2007). Características y variabilidad clínica del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en niñas. *Revista de Neurología*, 44(Supl 2), 27-30.

PERFILES DE PERSONALIDAD EN MUJERES ADULTAS CON SINDROME DE
TURNER. RELACIONES CON PERCENTIL DE TALLA Y DESARROLLO PUBERAL.

PERSONALITY PROFILES IN ADULT WOMEN WITH TURNER`S SYNDROME.
RELATIONS WITH PERCENTILE OF HEIGHT AND PUBERAL DEVELOPMENT.

María Soledad Sartori*¹

¹Becaria Doctoral CONICET-
Grupo de investigación “Comportamiento humano, genética y ambiente”- CIMEPB-

Resumen

En la actualidad existe consenso sobre la importancia de integrar medidas biológicas y psicológicas, dando lugar a trabajos interdisciplinarios que acrecientan el conocimiento en el campo de la psicología del desarrollo. En este contexto, el estudio de las características psicológicas y fisiológicas de personas con trastornos genéticos abre nuevas líneas de investigación destinadas a diseñar modelos explicativos que permitan analizar la interacción de factores biológicos y ambientales en el desarrollo de caracteres psicológicos. La presente investigación tiene por objetivo caracterizar la personalidad de mujeres adultas con diagnóstico de Síndrome de Turner y determinar si existen perfiles distintivos asociados al percentil de talla y al desarrollo puberal. Se trabajará con un diseño de tipo ex post facto retrospectivo con un grupo simple conformado por 30 mujeres adultas con diagnóstico de Síndrome de Turner a quienes se le administrará el Inventario Clínico Multiaxial de Millon II (MCMI-II). Se espera que los resultados brinden mayores conocimientos sobre las características de personalidad de dicha población y permitan elaborar instrumentos clínicos y estrategias terapéuticas acordes a dicha población y a sus problemáticas que redunden en una mejor la calidad de vida de las mujeres con dicho diagnóstico.

Palabras claves: Personalidad- Síndrome de Turner- Inventario Clínico Multiaxial de Millon II (MCMI-II)

Abstract

There is now consensus on the importance of integrating biological and psychological measures, leading to interdisciplinary work that increase knowledge in the field of developmental psychology. In this context, the study of physiological and psychological characteristics of people with genetic disorders opens up new lines of research aimed at designing explanatory models that analyze the interaction of biological and environmental factors in the development of psychological characteristics. This research aims to characterize the personality of adult women with Turner Syndrome diagnosis and determine whether there are distinctive profiles associated percentile of height and pubertal development. It will work with a type design ex post facto retrospective single group consisted of 30 adult women diagnosed with Turner syndrome who will be given the Millon Clinical Multiaxial Inventory II (MCMI-II). Results are expected to provide more knowledge about the personality characteristics of this population and develop tools allow clinical and therapeutic strategies in line with this population and their problems that result in a better quality of life for women with this diagnosis.

Key words: Personality- Turner Syndrome- Millon Clinical Multiaxial Inventory II (MCMI-II)

*Contacto: solesartori@gmail.com

Personalidad, Genética y Ambiente

La personalidad desde la teoría biosocial-evolutiva de Millon es considerada como un patrón profundamente incorporado que se expresa claramente en rasgos cognitivos, afectivos y conductuales que persisten por largos periodos de tiempo. Según este modelo, el desarrollo de la personalidad está en función de la interacción compleja entre factores biológicos y ambientales. La herencia es considerada como una de las principales influencias biológicas. La misma establece los fundamentos que guían el desarrollo de la personalidad; mientras que dentro de los factores ambientales son de vital importancia los distintos tipos de aprendizajes, ya que permiten la adquisición de diversas respuestas que el individuo no posee originalmente. El impacto relativo que cada uno de los factores biológicos y ambientales tendrá sobre el desarrollo de una persona, depende de su potencia y cronicidad (Millon & Davis, 2000).

Desde esta teoría es posible pensar dentro de la personalidad dos fundamentos que la constituyen, uno basado en lo biológico, el temperamento, y otro relacionado con las costumbres sociales denominado carácter. El temperamento es la base biogenética del desarrollo de la personalidad, es el material biológico en bruto e incluye el sustrato neurológico, endocrinológico y bioquímico desde el cual comienza a formarse la misma. Por otro lado el carácter es definido a partir de las costumbres sociales de un momento y lugar específico; refleja hasta qué punto una persona se ajusta y manifiesta según las tradiciones sociales, éticas y costumbres de su sociedad. A su vez, en el centro de la personalidad es posible distinguir dos procesos: 1) la interacción del individuo con las demandas del medio ambiente y 2) la interacción consigo mismo. El análisis de estos procesos permite determinar si los patrones de conducta de una persona pueden ser estimados como normales o anormales, considerando ambos conceptos como relativos, como gradientes dentro de una misma categoría (Morales de Barbenza, 2003). La conducta anormal se forma y desarrolla de acuerdo con los mismos principios y mecanismos involucrados en el desarrollo de la conducta normal. Sin embargo, debido a diferencias en las disposiciones biológicas y en las experiencias aprendidas, algunas personas adquieren hábitos desadaptativos que pueden derivar en un trastorno de la personalidad (Sánchez, 2003).

En la actualidad existe consenso sobre la importancia de integrar medidas biológicas y psicológicas, dando lugar a trabajos interdisciplinarios que acrecientan el conocimiento en el campo de la psicología del desarrollo. En este contexto, el estudio de las características psicológicas y fisiológicas de personas con trastornos genéticos abre nuevas líneas de investigación destinadas a diseñar modelos explicativos que permitan analizar la interacción de factores biológicos y ambientales en el desarrollo de caracteres psicológicos.

El Síndrome de Turner (ST) es un trastorno genético, determinado por la delección total o parcial del cromosoma X en el sexo femenino. Corresponde a uno de los trastornos cromosómicos, no heredables, con mayor incidencia poblacional, 1:1900 niñas nacidas vivas (Murphy, Mazzocco, Gerner & Henry, 2006). Las mujeres con este diagnóstico atraviesan durante su desarrollo diversas situaciones disruptivas, consecuencia de la presencia de factores de vulnerabilidad físicos, neuropsicológicos y psicosociales. La talla baja, la ausencia de maduración puberal y la esterilidad son las características físicas que se presentan con mayor frecuencia. La talla baja es el principal motivo de consulta y afecta entre el 90 y el 100% de las mujeres diagnosticadas con este síndrome. Su origen está relacionado con la falta de un gen homeobox, denominado SHOX, que se ubica en el brazo corto (p) del cromosoma X. Dicha pérdida ocasiona un retraso en el crecimiento intrauterino, con posterior disminución progresiva de la velocidad de crecimiento durante la infancia y ausencia de empuje puberal en la etapa de la adolescencia (Morin, Guimarey, Santucci & Apezteguía, 2000). Las mujeres

sin tratamiento hormonal alcanzan una talla final que oscila entre los 129 y 147cm., siendo de 137,9cm la talla media reportada en Argentina (García-Rudaz, et al., 1995). Autores como Brinch y Manthorpe (1987) sostienen que la baja talla es un factor de alto impacto emocional en las mujeres con diagnóstico de ST, originando muchos de los problemas psicosociales observados en esta población. Desde esta línea, Schmidt, Rubinow y Bondy (2006) y Suzigan, et al. (2004), consideran que la baja talla tiene efectos negativos sobre el autoconcepto y el desarrollo social. El tratamiento que se utiliza con el fin de mejorar la altura final implica la administración de hormona de crecimiento vía exógena. Dicha hormona produce un aumento en la velocidad de crecimiento durante el primer y segundo año de su aplicación, comenzando a declinar durante el tercer año (Morin, Guimarey, Santucci & Apezteguia, 2000). Los resultados que se obtienen varían en cada mujer y tiene una importante relación con la edad de inicio del tratamiento, la dosis de aplicación y la velocidad de feminización (Roman, et. al 2002). Otra de las características físicas relevante del ST es la ausencia de maduración puberal. La disgenesia gonadal impide el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios propios de la pubertad como crecimiento mamario, desarrollo uterino, aumento de la velocidad de crecimiento y estiron puberal. Dicha ausencia se relaciona con el desequilibrio cromosómico producto de la delección de genes correspondientes al brazo largo (q) del cromosoma X. Por medio de la terapia estrogénica, que consiste en la administración de estrógenos vía externa, se estimula el desarrollo mamario, la proliferación del endometrio y la consecución de masa ósea. Sin embargo, el estrógeno también impulsa la maduración esquelética y la fusión epifisiaria, procesos que detienen el crecimiento en altura (Rodríguez-Hierro, 2003), hecho que resalta el equilibrio que debe ser contemplado por los profesionales médicos intervinientes al momento de secuenciar ambos tratamientos.

Lo expuesto da cuenta de la incidencia que tiene -en mujeres con diagnóstico de ST- la administración exógena de hormonas en la modulación de la expresión génica de determinadas características físicas, como talla y desarrollo puberal. En este punto, es importante considerar que la disfunción ovárica, al igual, que la baja talla contribuye al retraso en la maduración social, ocasionando en la adolescencia y en la vida adulta, dificultades en las relaciones con sus pares y aislamiento social. McCauley y Sybert (2006), Boman et al. (2004), Ross, Roentgen, Feuillan, Kushner y Cutler (1998) y Ross y Roentgen (1996) sostienen que la terapia con hormona de crecimiento y la terapia estrogénica tienen beneficios biológicos, psicológicos y sociales importantes en el desarrollo y maduración emocional de las mujeres con diagnósticos de ST promoviendo la autopercepción y el autoconcepto.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales IV (DSM- IV) “... los rasgos de personalidad pueden transformarse en trastornos cuando se vuelven inflexibles y desadaptativos, causando un deterioro funcional significativo o un malestar subjetivo...” (DSM-IV, 1995. p.646). Millon (Aparacio-Gracia & Sánchez-López, 1999) enmarca los trastornos de personalidad enumerados en el DSM a partir de un conjunto de tres polaridades: *objetivos de la existencia, estrategias de replicación y modos de supervivencia primarios*, proponiendo que a partir del conocimiento de los desequilibrios en estas polaridades es posible derivar de forma deductiva los trastornos de personalidad. Estos representan diferentes estilos de funcionamiento desadaptativos atribuibles a deficiencias, desequilibrios o conflictos en la capacidad de un individuo para relacionarse con los ambientes en los que se desarrolla. En el caso particular de las mujeres con diagnóstico de ST diversas investigaciones demostraron que los problemas físicos, propios de la expresión del síndrome, incrementan el riesgo de problemas psicológicos y sociales: menor autoconcepto, inmadurez emocional y ansiedad social, así como dificultades para constituir nuevas relaciones, conformar y mantener relaciones de amistad y establecer pareja; dando cuenta que las características físicas repercuten en una percepción de menor bienestar psicológico (López

& Aguilar, 2009; McCauley & Sybert, 2006). En este mismo sentido, Labarta (2004) sostiene que los estados de psicopatología como depresión, ansiedad y anorexia nerviosa se presentan con mayor frecuencia en las mujeres con diagnóstico de ST que en la población general.

En relación a lo expuesto y de acuerdo con la propuesta teórica de Millon, la finalidad de la presente investigación es contribuir al conocimiento de las relaciones entre parámetros biológicos y el desarrollo de la personalidad en una población vulnerable como son las mujeres con diagnóstico de ST. En este punto, es importante considerar que los estudios a nivel mundial sobre personalidad en mujeres con este diagnóstico son escasos y fueron desarrollados desde la perspectiva de Eysenck's, la cual surge desde un marco teórico diferente al propuesto en el presente trabajo (Boman, Hanson, Hjelmquist & Moller, 2006). Por último, establecer la posible incidencia de parámetros biológicos, como talla baja y disfunción ovárica sobre el desarrollo de la personalidad en mujeres con diagnóstico de ST, permitirá el diseño de protocolos clínicos que contemplen esta relación en función de mejorar la calidad de vida de esta población.

Objetivo General

Caracterizar la personalidad de mujeres adultas con diagnóstico de Síndrome de Turner y determinar si existen perfiles distintivos asociados al percentil de talla y al desarrollo puberal.

Objetivos específicos

- Caracterizar la personalidad de mujeres adultas con diagnóstico de Síndrome Turner.
- Determinar la existencia y prevalencia de trastornos de personalidad en mujeres adultas con diagnóstico de Síndrome de Turner.
- Establecer si existe asociación entre trastornos de personalidad y percentil de talla en mujeres adultas con diagnóstico de Síndrome de Turner.
- Establecer si existe asociación entre trastornos de personalidad y desarrollo puberal en mujeres adultas con diagnóstico de Síndrome de Turner.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se trabajará con un diseño de tipo ex post facto retrospectivo con un grupo simple (Montero & León, 2007).

Participantes

Se trabajará con una muestra intencional conformada por 30 mujeres adultas (rango de edad 18 - 50 años) con diagnóstico médico de Síndrome de Turner que se obtendrán a partir de Convenios específicos establecidos por el Grupo de Investigación: *Comportamiento humano, genética y ambiente*, con los principales centros de salud referentes en la atención del síndrome de la ciudad de Mar del Plata y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La participación será voluntaria y sujeta al consentimiento informado de las participantes. Serán excluidas las mujeres con retraso mental, determinado por el coeficiente intelectual (Factor G).

Procedimiento

Para cumplir con los objetivos propuestos se establecieron, previamente, convenios específicos entre la Facultad de Psicología de la UNMdP y los Centros de Salud de la ciudad de Mar del Plata y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que atienden mujeres con diagnóstico de ST. A través de los médicos endocrinólogos de dichos Centros se contactará a

las mujeres que deseen participar en la investigación, solicitándoles la firma del consentimiento informado. Posteriormente, en dos encuentros de una hora reloj cada uno, se administrarán los instrumentos que permiten valorar la personalidad y el coeficiente intelectual y se realizará la entrevista clínica. Durante el desarrollo del trabajo se respetarán los principios éticos de la investigación con seres humanos, procurándose las condiciones necesarias para proteger la confidencialidad y actuar en beneficio de los participantes.

Una vez obtenidos los datos se realizarán análisis estadísticos no-paramétricos (debido al tamaño de la muestra) descriptivos e inferenciales:

- Cálculo de puntuaciones directas, transformación en puntuaciones típicas y comparación con la media de las puntuaciones típicas del grupo normativo. Se considerará la presencia de un trastorno de personalidad cuando la puntuación en la tasa-base (TB) del MCMI-II sea superior a 84.
- Prueba U de Mann-Whitney de diferencia de medias y Análisis de varianza no paramétrico con la finalidad de establecer si existen diferencias intragrupo para la variable en estudio.

Instrumentos

Para la evaluación de los perfiles de personalidad se administrará el *Inventario Clínico Multiaxial de Millon II (MCMI- II)*. Se trata de un inventario clínico que evalúa los estilos básicos de funcionamiento de la personalidad sostenidos por Millon y definidos según las denominaciones del Eje II del DSM- IV; junto con los síndromes clínicos del Eje I del citado Manual Diagnóstico. De esta forma el inventario queda conformado por 175 ítems con formato de respuesta dicotómico (Verdadero- Falso) distribuidos en 26 escalas que recogen los diferentes aspectos de la personalidad patológica: 4 escalas de fiabilidad y validez, 10 escalas básicas de personalidad (*esquizoide, fóbica, dependiente, histriónica, narcisista, antisocial, agresivo-sádica, compulsiva, pasivo-agresiva y autodestructiva*), 3 de personalidad patológica (*esquizoide, límite y paranoide*), 6 síndromes clínicos de gravedad moderada (*ansiedad, histeriforme, hipomanía, distimia, abuso de alcohol y abuso de drogas*) y 3 síndromes clínicos de gravedad severa (*pensamiento psicótico, depresión mayor y trastorno delirante*).

Paralelamente se realizará una entrevista clínica en la cual se recabarán datos sociodemográficos (edad, nivel educativo, estado civil y ocupación) y datos médicos (tratamientos hormonales: edad de inicio y tiempo de aplicación, percentil de talla y grado de disfunción de desarrollo puberal).

Por último, para valorar el coeficiente intelectual (Factor G) con la finalidad de excluir de la muestra las mujeres con diagnóstico de ST que presenten retraso mental, se utilizará la Subescala de Matrices del WAIS-III (Wechsler, 2002).

Aporte esperado de los resultados

Se espera que los resultados obtenidos a partir de la presente investigación brinden conocimientos respecto de la posible influencia que los aspectos biológicos propios del síndrome como baja talla y disgenesia gonadal pueden tener en el desarrollo de las características de personalidad presente en dicha población. Estos datos permitirán conocer la existencia o no de un perfil característicos de personalidad presente en las mujeres con diagnóstico de ST que será de vital importancia para pensar estrategias terapéuticas acordes a dicha población y a sus problemáticas que permitirán mejorar la calidad de vida de las mujeres con dicho diagnóstico.

Referencias

- American Psychiatric Association (1995). DSM- IV. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Aparacio- García, ME & Sanchez- López, MP (1999). Los estilos de personalidad: Su medida a través del inventario Millon de Personalidad. *Anales de Psicología*, 15 (2), 191- 211.
- Boman, U, Hanson, C, Hjelmquist, E & Moller, A (2006). Personality Traits in women with Turner Syndrome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 219- 223
- Brinch, M & Manthorpe, T. (1987) Short stature as a possible etiological factor in anorexia nervosa. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 76, 328-32.
- Garcia-Rudaz C, Martinez A. S, Heinrich J. J, et al. (1995) Growth of Argentinian girls with Turner syndrome. *Annals of Human Biology*, 22, 533-44.
- Labarta, J. (2004). *Síndrome de Turner*. Sociedad Española de Endocrinología y Pediatría. 12, 1- 23
- López, M. & Aguilar, M. (2009). Vulnerabilidad social en el Síndrome de Turner: interacción genes-ambiente. *Psicología: ciencia e profissão*, 29 (2), 318-329.
- McCauley, E. & Sybert, V. (2006). Social and behavioral development of girls and women with Turner Syndrome. *International Congress Series*, 1298, 93-99.
- Millon, T & Davis, R. (2000). *Personality disorders in Modern life*. NY: John Wiley & Sons.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Morales de Barbenza, C. (2003). El abordaje integrativo de la personalidad en la teoría de Theodore Millon. *Interdisciplinaria*, 20(1), 61- 74.
- Morin A, Guimarey L, Santucci Z, & Apezteguia M. (2000). Prediction of final height in girls with Turner syndrome treated with growth hormone. *Medicina*, 60, 551-554.
- Murphy, M, Mazzocco, M, Gerner, G & Henry, A (2006). Mathematics learning disability in girls with Turner Syndrome or fragile X Syndrome. *Brain and cognition*, 61(2), 195-210.
- Plomin, R, De Fries, J, McClearn, G, & Guffin, P. (2002). *Genética de la Conducta*. Buenos Aires: Ariel Ciencia.
- Ramos, F. (2003) Aspectos clínicos y epidemiológicos. 9º curso de formación de posgrado, Síndrome de Turner. *Sociedad española de endocrinología pediátrica*. Zaragoza, España. 1-12
- Rodríguez- Hierro, F (2003). Función ovárica, pubertad espontánea y fertilidad en el Síndrome de Turner. 9º curso de formación de posgrado, Síndrome de Turner. *Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica*. Zaragoza, España.
- Ross, J., & Roeltgen, D. (1996). Self-concept and behavior in adolescent girl with Turner syndrome: potencial estrogen effects. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 81, 926-931.
- Ross, J., Roeltgen, D., Feuillan, P., Kushner, H., & Cutler, J. (1998). Effects of estrogens on nonverbal processing speed and motor functions in girls with Turner's syndrome. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 83, 3198-3204.
- Sanchez, R. (2003). Theodore Millon. Una teoría de la personalidad y su patología. *PsicoUSF*, 8(2), 163- 173.
- Schmidt, P., Rubinow, D. & Bondy, C. (2006). Adult women with Turner Syndrome: A systematic evaluation of current and past psychiatric illness, social functioning, and self-esteem. *International Congress Series 1298*, 100-107.

Suzigan, L., Silva, R., Marini, S., Baptista, M., Guerra J. Magna, L. et. al. (2004). A percepção da doença em portadoras da Síndrome de Turner. *Jornal de Pediatria*, 80(4), 309-314.

Wechster, D. (2002). *Escala de inteligencia de Wechsler para adultos – III*. Madrid: TEA Ediciones. S. A.

HABILIDADES TRANSFORMACIONALES REPRESENTADAS, DESEMPEÑADAS Y SU ASOCIACIÓN CON NIVELES DE ENGAGEMENT Y BURNOUT EN VOLUNTARIOS UNIVERSITARIOS

REPRESENTED AND PERFORMED TRANSFORMATIONAL SKILLS AND ITS ASOCIATION TO ENGAGEMENT AND BURNOUT LEVELS IN UNIVERSITY VOLUNTEERS

Silva Peralta, Yamila Fernanda ^{*1}

Aparicio, Miriam Teresita ², Pacenza, María Inés ³

¹Becaria Posdoctoral CONICET. Grupo SOVIUC – UNMDP. LABOPSI – UNCu

²Directora del Proyecto. LABOPSI – UNCu

³Co-directora el proyecto. Grupo SOVIUC – UNMDP

Resumen

Se trata de un estudio descriptivo de carácter cualitativo y cuantitativo. El objetivo es evaluar el grado de convergencia-discrepancia entre las representaciones sociales de las habilidades transformacionales necesarias para el trabajo voluntario según los decisores y según los propios voluntarios en la UNMDP, a la vez que conocer la relación entre habilidades transformacionales representadas, desempeñadas, engagement y burnout de los voluntarios universitarios. Serán considerados tres grandes marcos teóricos: los modelos de calidad de las instituciones universitarias, las investigaciones previas sobre voluntariado y las teorías sobre representaciones sociales. Se aplicarán entrevistas semi-estructuradas y de incidentes críticos para evaluar las habilidades transformacionales representadas y desempeñadas. A su vez se aplicará el *Utrecht Work Engagement Scale* y el *Maslach Burnout Inventory* a cada uno de los voluntarios. Desde un punto de vista teórico, esta investigación permitirá develar el ajuste entre representaciones sociales de decisores y voluntarios en lo concerniente a las habilidades de los voluntarios. Desde un punto de vista aplicado, los resultados de esta investigación servirán para la definición de criterios de selección, formación y desarrollo de voluntarios en la universidad.

Palabras clave: voluntariado universitario; representaciones sociales; habilidades transformacionales; engagement; burnout

Abstract

It is a descriptive qualitative and quantitative study. The objective is to assess convergence-divergence between transformational leadership skills' social representations needed for volunteers' work from directors' point of view of directors and from volunteers' point of view from Mar del Plata National University, also to know about the relationship between university volunteers' represented transformational skills, performed transformational skills, engagement and burnout. Three frameworks will be considered: quality university institutions' models, previous research about volunteering and social representations theories. Semi-structured interviews will be applied and also critical incidents interviews to asses represented and performed transformational skills. The *Utrecht Work Engagement Scale* and the *Maslach Burnout Inventory* will be also applied to volunteers. Form a theoretical point of view this research allow showing the directors' and volunteers' social representation adjustment related to volunteers' skills. From a practical point of view results allow defining volunteering selections, training and development criteria at university.

Keywords: university volunteering; social represnetations; transformational skills; engagement; burnout

*Contacto: yamilasilvaperalta@gmail.com

Objetivo General del proyecto

Desde un punto de vista teórico, será develado el nivel de convergencia-divergencia de las representaciones sociales de dos actores centrales en lo que a voluntariado concierne. A su vez, los resultados de esta investigación permitirán conocer la relación entre habilidades transformacionales representadas, desempeñadas, engagement y burnout de los voluntarios universitarios.

Desde un punto de vista aplicado, se espera transferir a los decisores político-universitarios los hallazgos de esta investigación en orden a la generación por parte del sistema de programas de formación continua que consoliden las habilidades estimadas como relevantes para el trabajo de los voluntarios, así también se espera contribuir a la mejora de la calidad global del sistema universitario, que recupere el criterio pertinencia y la extensión como área de dominio.

Objetivos específicos del proyecto

- Analizar las representaciones sociales de decisores y voluntarios sobre las habilidades transformacionales (Avolio & Bass, 2004) para el trabajo de voluntario universitario, sus nudos y periferias así como el nivel de convergencia y discrepancia, combinando criterios de relevancia y frecuencia (plano teórico / nivel cualitativo).
- Detectar las razones que decisores y voluntarios atribuyen el nivel de desarrollo de las habilidades transformacionales en el marco de la universidad (plano teórico / nivel cualitativo).
- Conocer las habilidades transformacionales desempeñadas por los voluntarios en incidentes críticos (plano teórico / nivel cualitativo).
- Describir el comportamiento de dos variables asociadas al perfil del voluntariado según la literatura analizada: engagement (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Baker, 2002) y burnout (Maslach & Jackson, 1986) (plano teórico / nivel cuantitativo).
- Analizar las asociaciones entre habilidades transformacionales desempeñadas y niveles de engagement y burnout en los voluntarios.

Justificación del tema de investigación

Tres cuestiones justifican esta investigación: (a) Si bien se encuentran múltiples relatos de experiencias de voluntariado en diversos contextos, se detecta la carencia de un referente teórico integrado sobre las variables que definen el perfil del voluntariado universitario. Esta problemática no ha sido abordada en el marco de la universidad, ni desde el plano internacional ni desde el plano nacional. (b) Si bien sobre representaciones sociales hay escrita extensa literatura, no se han encontrado estudios previos que indaguen y analicen la problemática de las representaciones sociales en relación con las habilidades del voluntariado universitario, cuestión que nos parece central en el encuadre de las problemáticas sociales actuales. Si se observaran discrepancias entre las representaciones sociales de las habilidades necesarias según los decisores universitarios y según los mismos voluntarios se develaría un área de vacancia en materia de formación. (c) A su vez, también se justifica desde el ángulo de la calidad de las instituciones y su articulación con el mercado de trabajo, área de estudio tanto de la Directora como de la Co-directora de este proyecto (Pacenza, 2003; Pacenza, 2008; Pacenza & Cordero, 2002), cuya actividad y evaluación se reduce a cifras y olvida habitualmente los factores y procesos humanos. Entre los criterios de calidad de la universidad (eficacia, eficiencia, efectividad y relevancia) el más olvidado es la relevancia o

pertinencia de la universidad en su respuesta a las necesidades contextuales. Por fin, esta investigación permite recuperar a la extensión como un espacio susceptible de investigación si se desea intervenir en la realidad a partir de referentes fundados empírica y científicamente. Se espera que los resultados proporcionen insumos a los responsables de la gestión en orden a la implementación de nuevos programas que reúnan formación, investigación e intervención.

Antecedentes del proyecto

Este Proyecto se inserta en la línea de investigación de la Directora en la UNCuyo que incluye que tuvo por objeto esclarecer los condicionantes del éxito universitario y socio-profesional. Iniciado hacia 1983, comporta, inicialmente, tres programas complementarios: "Autoevaluación de la Universidad", "Movilidad Social en su relación con Educación" y "Educación Superior/Empleo". Por otro lado, se contextualiza en las líneas de investigación de la Co-Directora orientadas a medir trayectorias de universitarios y la articulación de la universidad y la sociedad. Por lo tanto, el estudio a realizar por la postulante se inserta en una línea de investigación de vieja data, ampliamente consolidada en el país y en el extranjero y de cuyo impacto da cuenta la producción tanto de la Directora como de la Co-Directora. Finalmente, la postulante ha desarrollado investigaciones previas en Argentina, en la UNMdP (grupo SOVIUC) y en el extranjero, en la U. Barcelona y en la U. Paris 5, sobre burnout y habilidades transformaciones y, por lo tanto, ya cuenta con presentaciones en congresos, publicaciones y experiencia previa en la metodología y las variables a medir.

Estado de la cuestión sobre calidad en la universidad, voluntariado y representaciones sociales

Los grandes desafíos que representan los problemas sociales, económicos, políticos y ambientales del mundo actual invitan a las instituciones de educación a ajustar sus programas nutriéndolos de un alto contenido ético-humanístico y a fomentar el sentido de responsabilidad social en la comunidad universitaria (Edwards & Marullo, 1999; Marullo & Edwards, 2000; Hall Coffey & Williamson, 1999; Koliba, 2000; Morgan & Streb, 2001; Kezar, 2002). La universidad no debería olvidar como criterio de calidad la pertinencia o respuesta a las necesidades contextuales. En esa medida, tal y como señala Boyer (1996), la universidad tiene una misión que trasciende la mera formación disciplinar y debiera no descuidar el tratamiento de problemáticas sociales, políticas, económicas y morales. Un ejemplo de ello son los programas y proyectos de voluntariado en las universidades que permiten a los docentes y estudiantes desarrollar valores como la solidaridad, la cooperación, la equidad, entre otros. En la UNMdP, desde la Secretaría de Extensión Universitaria se gestionan bianualmente proyectos de alto impacto social cuyos recursos humanos son voluntarios universitarios. Según Hustinx, Vanhove, Declercq, Hermans y Lammertyn (2005) el voluntariado en la universidad o el voluntariado universitario incluye actividades: extracurriculares-espontáneas, no pagadas, orientadas externamente, no necesariamente llevadas a cabo en un contexto organizacional, no limitada en el tiempo ni en tipo de actividades, teniendo lugar dentro como fuera de la universidad.

Gil Calvo (1995) y Tavazza (1995) definen el voluntariado como la prestación voluntaria y solidaria de tiempo, energía, capacidades, medios de que dispone una persona en beneficio de otras que lo necesitan. Esta actividad se fundamenta en el libre albedrío y no en deseo de obtener un beneficio material o contraprestación económica (Allen, 2001; Chacón & Vencina, 2002). Cnaan, Handy y Wadsworth (1996) separan cuatro dimensiones fundamentales para definir el voluntariado: (a) *naturaleza de la acción* (voluntaria, no

forzada, obligada), (b) *naturaleza de la recompensa* (sin recompensa, sin recompensa esperada, compensación de gastos, salario bajo), (c) *contexto* (asociado formalmente, no formal) y (d) *objeto de la ayuda* (desconocidos, conocidos, autoayuda). López-Cabanas y Chacón (1999) proponen una serie de criterios para la clasificación del voluntariado: (a) *ámbito de intervención* (salud, servicios sociales, educación, etc.), (b) *sector de población a la que atiende* (población general, infancia, mujer, etc.) y (c) *funciones que realizan* (solidaridad con los sectores excluidos, prevención-reinserción anticipándose a los problemas emergentes, desarrollo social e implicación de la comunidad, sensibilización y denuncia social, etc.).

En general, podría sostenerse que en USA existe un movimiento marcado por el compromiso en el marco de la educación superior en su relación con las necesidades sociales (Mohan, 1994; Holland, 2000). Algunos autores lo denominan *engaged campus movement* (Bringle & Hatcher, 2000; Furco, 2002) o *university civic engagement movement* (Ostrander, 2004). La institucionalización de esta relación tiene según Hinck y Brandell (2000) y Angelique (2001) un doble propósito: es un instrumento que amplía las posibilidades de un programa educacional incluyendo experiencias prácticas de contacto con la realidad social y, por otro lado, potencia la responsabilidad social de la educación superior y el compromiso cívico de sus integrantes (Astin & Sax, 1998; Astin, Sax, & Avalos, 1999; Eyler & Giles, 1999; Eyler, Giles, & Braxton, 1997; Vogelgesang & Astin, 2000), aspecto este último privilegiado en la última década en el plano de las instituciones universitarias.

En la literatura se encuentran numerosos estudios sobre las condiciones de trabajo y el síndrome de burnout en voluntarios del sector salud (Argentero, Bonfiglio & Pasero, 2006; Buunk, 2001; Cicognani, Pietrantonio, Palestini & Prati, 2009; Crook, Weir, Willms & Egdorf, 2006; Gabassi, Cervai, Rozbowski, Semeraro & Gregori, 2002; Lewig, Xanthopoulou, Bakker, Dollard & Metzger, 2007; entre otros). Sin embargo, se han encontrado escasos estudios llevados a cabo con voluntarios estudiantes (Dahlin, Joneborg & Runeson, 2007; Kao, 2009). El burnout del voluntario ha sido investigado como variable moderadora de la duración del trabajo de voluntario (Campbell, Campbell, Krier, Kuehlthau, Hilmes & Stromberger, 2009; Yiu, 2001), como variable influida por la percepción del clima grupal (Liao & Chuang, 2004; Schneider, White & Paul, 1998), como variable moderada por el reconocimiento, soporte socio-emocional y formación/socialización recibidos (Asante, 2000; Haski-Leventhal & Bargal, 2008; Held & Brann, 2007; Lafer, 1991; Pardess, 2005, entre otros). Según Nesbitt y Ross (1996) el burnout del voluntario debería tratarse de forma diferencial respecto al burnout de los trabajadores asalariados, siendo que el voluntario: (a) elige su trabajo, (b) tiene control sobre el tiempo que invierte en su trabajo, (c) tiene motivación intrínseca para hacer su trabajo y (d) puede dejar su trabajo si no se siente comprometido sin grandes costos.

El engagement o compromiso del voluntario ha sido investigado por diversos autores (Bekkers, 2005; Cromer, 2010; Farmer & Piotrkowski, 2009). También se han encontrado estudios previos sobre voluntariado y engagement en personas jubiladas y de tercera edad (Kaskie, Imhof, Cavanaugh & Culp, 2008; Martinson & Minkler, 2006; Morrow-Howell, Hinterlong, Rozario & Tang, 2003; Tang, 2009) y numerosas investigaciones sobre engagement en voluntarios estudiantes (Andolina, Jenkins, Keeter & Zukin, 2002; Gagné, 2003; Henderson, Brown, Pancer & Ellis-Hale, 2007; Krettenauer & Gudulas, 2003; Obradović, 2007; Stoneman, 2002; Youniss, McLellan & Mazer, 2001).

Respecto a la problemática de las representaciones sociales, Moscovici (1979), Jodelet (1986) y Farr (1994) las definen como un conjunto de conceptos, proposiciones y explicaciones que construyen los individuos en el curso de las relaciones que las personas mantienen con el mundo y con los otros. Dado que las representaciones sociales se manifiestan en el lenguaje y en las prácticas cotidianas, esta aproximación teórica-

metodológica se constituye en un aparato heurístico para profundizar en el conocimiento de las concepciones y prácticas del voluntario universitario. Las diferentes corrientes que han abordado el estudio de las representaciones sociales se pueden dividir en dos grandes grupos: (a) uno más interesado en los procesos, a los que se les suele denominar como “cualitativos” representado por Moscovici y Jodelet y (b) otro grupo que enfatiza la estructura, a los que se les identifica como “cuantitativos” (Abric, 1984; Codol, 1989). En esta investigación se sigue principalmente a los primeros autores. No se han encontrado estudios previos que evalúen las habilidades transformacionales de los voluntarios universitarios ni las representaciones que los voluntarios tienen de las mismas.

Hipótesis

- Las representaciones sociales de las habilidades transformacionales necesarias para el trabajo del voluntario universitario se distancian en dos grupos de actores: decisores universitarios y voluntarios.
- Un mayor desempeño de habilidades transformacionales estaría asociado con un mayor nivel de engagement y un menor nivel de burnout.

Metodología

Técnicas

Se trata de una investigación cualitativa-cuantitativa. Entre las técnicas cualitativas, por una parte se empleará una entrevista semi-estructurada aplicada a los decisores de los proyectos de extensión y a los mismos voluntarios con la finalidad de evaluar las representaciones sociales de las habilidades transformacionales necesarias, se seguirá para ello las 5 dimensiones transformacionales según Avolio y Bass (2004): *Consideración Individual, Motivación Inspiracional, Estimulación Intelectual, Influencia Idealizada como atributo y como comportamiento*. Por otra parte, se administrarán entrevistas de incidentes críticos (Flanagan, 1954) a los voluntarios. Se apelará a técnicas de análisis de contenido (Flick, 2004), asociación de palabras y análisis lexicográfico. Entre las técnicas cuantitativas, se administrará el *Utrecht Work Engagement Scale* de Schaufeli, Salanova, González-Romá y Baker (2002) a todos los voluntarios para evaluar su nivel de engagement y se aplicará el *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1986) como medida de burnout.

Muestra

La muestra de esta investigación será intencional, no probabilística, compuesta voluntarios de la UNMdP que se encuentren participando en proyectos de extensión vigentes. Se prevé en una segunda etapa (posterior a esta beca) continuar con la investigación con los voluntarios universitarios de la UNCuyo en el marco del Laboratorio de Investigaciones en Educación (LABOEDUC) y el Laboratorio de Psicología Social (LABOPSI).

Factibilidad

Se cuenta con la bibliografía especializada, la mayoría adquirida en Europa para el desarrollo teórico y metodológico tanto por la postulante (Becaria en la Universidad Paris V y en la Universidad de Barcelona así como por la Directora, particularmente en Francia). La inserción en una línea de investigación de vieja data que tiene como marco genérico la Evaluación de la Calidad de la Universidad en su articulación con el sistema social, asegura la

continuidad. Por último, la UNMdP y la UNCuyo a través de sus grupos y laboratorios (SOVIUC y LABOPSI) aportarán la infraestructura, equipos y literatura que aseguran el desarrollo del proyecto.

Referencias

- Abric, J. (1984). *Pratiques et Representations Sociales*. Paris: PUF.
- Allen, K. (2001, ago). Acción voluntaria y voluntariado: Construyendo un movimiento para el cambio social y económico. *4ª Asamblea Mundial de Cívicos*, Vancouver.
- Andolina, M., Jenkins, K., Keeter, S., & Zukin, C. (2002). Searching for the meaning of youth civic engagement: Notes from the field. *Applied Developmental Science*, 6, 189-195.
- Angelique, H. (2001). Linking the academy to the community through internships: a model of service learning, student empowerment, and transformative education. *Sociological Practice: A Journal of Clinical and Applied Sociology*, 3, 37-53.
- Argentero, P., Bonfiglio, N., & Pasero, R. (2006). Burnout in volunteer health workers. *Giornale Italiano Di Medicina Del Lavoro Ed Ergonomia*, 28, 77-82.
- Asante, A. (2000). Factors impacting burnout: HIV/AIDS volunteers. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60, 4200.
- Astin, A., & Sax, L. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39, 251-263.
- Astin, A., Sax, L., & Avalos, J. (1999). Long term effects of volunteerism during the undergraduate years. *Review of Higher Education*, 22, 187-202.
- Avolio, B., & Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire. Third Edition Manual and sampler set*. California: Mind Garden, Inc.
- Bekkers, R. (2005). Participation in Voluntary Associations: Relations with Resources, Personality, and Political Values. *Political Psychology*, 26, 439-454.
- Boyer, E. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1, 11-20.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 71, 273-290.
- Buunk, B. (2001). Burnout and reactions to social comparison information among volunteer caregivers. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 14, 391-430.
- Campbell, C., Campbell, D., Krier, D., Kuehlthau, R., Hilmes, T., & Stromberger, M. (2009). Reduction in burnout may be a benefit for short-term medical mission volunteers. *Mental Health, Religion & Culture*, 12, 627-37.
- Chacón, F., & Vecina, M. (2002). *Gestión del voluntariado*. Madrid: Editorial.
- Cicognani, E., Pietrantonio, L., Palestini, L., & Prati, G. (2009). Emergency Workers' Quality of Life: The Protective Role of Sense of Community, Efficacy Beliefs and Coping Strategies. *Social Indicators Research*, 94, 449-463
- Cnaan, R., Handy, F., & Wadsworth, M. (1996). Defining who is a volunteer: conceptual and empirical considerations. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 25, 364-383.
- Codol, J. (1989). Vingt ans de Cognition Sociale. *Bulletin de psychologie*, 390-400.
- Cromer, K. (2010). A conceptual model of volunteer engagement: The influence of organizational assimilation and psychological capital constructs as reflections of overall volunteer engagement attitude on multi-dimensional and overall individual effective volunteer behavior. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70, 3077.

- Crook, J., Weir, R., Willms, T., & Egdorf, D. (2006). Experiences and benefits of volunteering in a community AIDS organization. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care, 17*, 39-45.
- Dahlin, M., Joneborg, N. & Runeson, B. (2007). Performance-based self-esteem and burnout in a cross-sectional study of medical students. *Medical Teacher, 29*, 43-48.
- Edwards, B. & Marullo, S. (1999) Universities in troubled times: institutional responses. *American Behavioral Scientist, 42*, 754-765.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in servicelearning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D., & Braxton, J. (1997). The impact of servicelearning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning, 4*, 5-15.
- Farr, M. (1986). Las representaciones sociales. En: S. Moscovici (Coord.) *Psicología social*. México: Paidós.
- Farmer, G., & Piotrkowski, C. (2009). African and European American women's volunteerism and activism: Similarities in volunteering and differences in activism. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 19*, 196-212.
- Flanagan, J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin, 4*, 327-359.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Furco, A. (2002). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs, 6*, 39-67.
- Gabassi, P., Cervai, S., Rozbowski, P., Semeraro, A., & Gregori, D. (2002). Burnout syndrome in the helping professions. *Psychological Reports, 90*, 309-314.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion, 27*, 199-223.
- Gil Calvo, E. (1995). El voluntariado dentro de los movimientos sociales. En J. García Roca. *El voluntariado* (pp.39-52). Valencia: Bancaja
- Hall, T., Coffey, A. & Williamson, H. (1999). Self, space and place: youth identities and citizenship. *British Journal of Sociology of Education, 20*, 501-513.
- Haski-Leventhal, D., & Bargal, D. (2008). The volunteer stages and transitions model: organizational socialization of volunteers. *Human Relations, 61*, 67-102.
- Held, M., & Brann, M. (2007). Recognizing HIV/AIDS volunteers' stressors and desire for support. *AIDS Care, 19*, 212-214.
- Henderson, A., Brown, S., Pancer, S., & Ellis-Hale, K. (2007). Mandated community service in high school and subsequent civic engagement: The case of the 'double cohort' in Ontario, Canada. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 849-860.
- Hinck, S., & Brandell, M. (2000). The relationship between institutional support and campus acceptance of academic learning. *American Behavioral Scientist, 43*, 868-881.
- Holland, B. (2000). Institutional impacts and organizational issues related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Issue, 52-60*.
- Hustinx, L., Vanhove, T., Declercq, A., Hermans K., & Lammertyn, F. (2005). Bifurcated commitment, priorities, and social contagion: the dynamics and correlates of volunteering within a university student population. *British Journal of Sociology of Education, 26*, 523-538.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: S. Moscovici (Ed.) *Psicología Social II* (pp. 469-494), Barcelona: Paidós.
- Kao, Y. (2009). Burnout in college student volunteers: A cross-level study. *College Student Journal, 43*, 872-878.
- Kaskie, B., Imhof, S., Cavanaugh, J., & Culp, K. (2008). Civic engagement as a retirement role for aging Americans. *The Gerontologist, 48*, 368-377.

- Kezar, A. (2002, may). Assessing community service learning: are we identifying the right outcomes? *About Campus*, 14-20.
- Koliba, C. (2000). Moral language and networks of engagement: service-learning and civic education. *American Behavioral Scientist*, 43, 825-838.
- Krettenauer, T., & Gudulas, N. (2003). Motives for volunteering and identity development in late adolescence: An empirical study of life-course characteristics of civic engagement. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 221-228.
- Lafer, B. (1991). The attrition of hospice volunteers. *Omega: Journal of Death and Dying*, 23, 161-168.
- Lewig, K., Xanthopoulou, D., Bakker, A., Dollard, M., & Metzger, J. (2007). Burnout and Connectedness among Australian Volunteers: A Test of the Job Demands-Resources Model. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 429-445.
- Liao, H. & Chuang, A. (2004). A multilevel investigation of factors influencing employee service performance and customer outcomes. *Academy of Management Journal*, 47, 41-58.
- López-Cabanas, M., & Chacón, F. (1999). *Intervención psicosocial y servicios sociales: un enfoque participativo*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Martinson, M., & Minkler, M. (2006). Civic Engagement and Older Adults: A Critical Perspective. *The Gerontologist*, 46, 318-324.
- Marullo, S. & Edwards, B. (2000). Service-learning pedagogy as universities' response to troubled times. *American Behavioral Scientist*, 43, 746-755.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mohan, J. (1994). Making a difference? Student volunteerism, service learning and higher education in the USA. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 5, 329-348.
- Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building citizenship: how student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82, 154-169.
- Morrow-Howell, N., Hinterlong, J., Rozario, P., & Tang, F. (2003). Effects of volunteering on the well-being of older adults. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58, S137-S145.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis: su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul
- Nesbitt, W., & Ross, M. (1996). Prediction of grief and HIV/AIDS-related burnout in volunteers. *AIDS Care*, 8, 137-43.
- Obradović, J. (2007). Developmental Antecedents of Young Adult Civic Engagement. *Applied Developmental Science*, 11, 2-19.
- Ostrander, S. (2004). Democracy, civic participation, and the university: a comparative study of civic engagement on five campuses. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33, 74-93.
- Pacenza, M. (2003). *Universidad y Sociedad: Psicólogos e Inserción laboral*. Mar del Plata: Suarez.
- Pacenza, M. (2008). Perfiles, articulaciones y comportamientos de los grupos de la UNMdP. En G. Riquelme (Ed.), *Las Universidades frente a las demandas Sociales y Productivas. Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento* (pp. 233-281). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pacenza, M., & Cordero, S. (2002). Trayectoria académica e inserción Laboral. *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 48, 93-102.

- Pardess, E. (2005). Training and mobilizing volunteers for emergency response and long-term support. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 10*, 609-20.
- Schneider, B., White, S., & Paul, M. (1998). Linking service climate and customer perceptions of service quality: Test of a causal model. *Journal of Applied Psychology, 83*, 150-163.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Roma, V. G., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92.
- Stoneman, D. (2002). The role of youth programming in the development of civic engagement. *Applied Developmental Science, 6*, 221-226.
- Tang, F. (2009). Late-life volunteering and trajectories of physical health. *Journal of Applied Gerontology, 28*, 524-533.
- Tavazza, L. (1995). *El nuevo rol del voluntariado social*. Madrid: Lumen.
- Vogelgesang, L., & Astin, A. (2000). Comparing the effects of service-learning and community service. *Michigan Journal of Community Service Learning, 7*, 25-34.
- Yiu, C., Au, W., & Tang, C. (2001). Burnout and duration of service among Chinese voluntary workers. *Asian Journal of Social Psychology, 4*, 103-111.
- Youniss, J., McLellan, J., & Mazer, B. (2001). Voluntary service, peer group orientation, and civic engagement. *Journal of Adolescent Research, 16*, 456-468.

PERCEPCIÓN DE CONDICIONES Y MEDIO AMBIENTE DE TRABAJO (CyMAT) Y SU
RELACION CON NIVELES DE ENGAGEMENT Y BURNOUT EN DOCENTES Y
NO DOCENTES DE ESCUELAS PÚBLICAS PRIMARIAS DE LA CIUDAD DE
MAR DEL PLATA.

PERCEPTION OF CONDITIONS AND WORK ENVIRONMENT (CyMAT) AND ITS
RELATIONSHIP WITH ENGAGEMENT AND BURNOUT LEVELS IN TEACHERS AND
NO TEACHERS OF PRIMARY PUBLICS SCHOOLS OF CITY MAR DEL PLATA.

Marilina Tassaroli*

¹Becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)

Resumen

Esta es una investigación exploratoria descriptiva, cuali y cuantitativa cuyo objetivo es conocer la percepción de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT) de docentes y no docentes de escuelas públicas de Mar del Plata y su asociación con niveles de burnout y engagement. Se hipotetiza que la percepción negativa de CyMAT estaría asociada con niveles altos de burnout y que niveles altos de burnout se asociarían con niveles bajos de engagement. Inicialmente se realizarán entrevistas a informantes clave y observación densa de las instituciones seleccionadas a efectos de registrar las condiciones edilicias, el clima y el ambiente laboral. Posteriormente, se administrará a los docentes: (a) cuestionario semi-estructurado para medir datos sociodemográficos y la percepción de CyMAT, (b) *Maslach Burnout Inventory* y (c) *Utrecht Work Engagement Scale*. Los resultados de la investigación generarán conocimiento sobre condiciones de trabajo y salud de docentes de la ciudad de Mar del Plata. Desde un punto de vista práctico, los resultados impactarán en el diseño de formaciones docentes específicas en estrategias de afrontamiento en condiciones laborales desfavorables

Palabras claves: CyMAT; engagement; burnout; docentes; no docentes

Abstract

This is a descriptive exploratory research, qualitative and quantitative aimed at ascertaining the opinion of Conditions and Working Environment (CyMAT) of teachers and no teachers of public schools of Mar del Plata and its association with burnout and engagement levels. It is hypothesized that the negative perception of CyMAT would be associated with high levels of burnout and high levels of burnout would be associated with low levels of engagement. Initially there will be interviews with key informants and dense observation of selected institutions in order to register the building conditions, climate and work environment. Subsequently administered to teachers: (a) semi-structured questionnaire to measure sociodemographic and CyMAT perception, (b) and Maslach Burnout Inventory (c) Utrecht Work Engagement Scale. The results of the research will generate knowledge about health and working conditions of teachers in the city of Mar del Plata. From a practical standpoint, the results impact the design of specific teacher training in coping strategies in unfavorable working conditions

Key words: CyMAT; engagement; burnout; teachers; no teachers

* Contacto: marilinatassa@gmail.com

CyMAT, engagement y burnout en docentes

Esta investigación tiene como objetivo conocer la percepción de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (en adelante CyMAT) y su asociación con niveles de engagement y burnout en docentes y no docentes de escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata. En este contexto será considerado el enfoque renovador de las CyMAT de Neffa (1988) quien explica que las condiciones y medio ambiente de trabajo están constituidas por los factores socio-técnicos y organizacionales del proceso de producción implantado en el establecimiento (o condiciones de trabajo) y por los factores de riesgo del medio ambiente de trabajo los que pueden producir efectos directos o indirectos, positivos o negativos, sobre la vida, la salud física y psíquica de los trabajadores.

Como plantean Ale, Mazarelli y Robles (2006) y Jaureguiberry, et.al (2010) el maestro tiene una profesión que se desarrolla bajo determinadas exigencias mentales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se trabaja con personas lo que genera un alto grado de responsabilidad y compromiso con el otro. El trabajo docente puede analizarse desde tres elementos: la carga del trabajo, la complejidad de la tarea y la responsabilidad (Panaia, 2002). Con respecto a esto Neffa, (1988) y Parra (2005) explican que la *carga global del trabajo* está constituida por el conjunto de los requerimientos a nivel físico, mental y psíquico que realiza un trabajador en el desempeño de su tarea. Así, Jaureguiberry, et al (2010), Parra (2005), Escalona (2006), Martínez, Collazo y Liss (2009) entre otros, afirman que *la carga global del trabajo docente* se desprende de factores múltiples. La UNESCO (2004) pone en evidencia la criticidad de las siguientes variables respecto a la salud de los docentes: insuficiente espacio e infraestructura, alto nivel del esfuerzo físico, falta de tiempo para el ocio, la escasa valoración de su tarea, presión de tiempo en la transmisión de los contenidos, exigencias de los alumnos, exigencias de los padres y de las autoridades, entre otras. Todos estos factores impactan en la salud mental del docente y una de las consecuencias posibles es el estrés laboral crónico, también conocido como burnout.

Según Maslach y Jackson (1981) son tres las dimensiones que componen el síndrome: *Agotamiento Emocional*, *Despersonalización* y *Realización Personal*. Se lo asocia a profesiones en las que, quien padece el síndrome, está en contacto directo con destinatarios o beneficiarios directos de las actividades propias de dicha profesión tales como médicos, enfermeros y docentes (Gil Monte, 2001; Maslach, 2001; Silva Peralta, 2004, 2006; Pacenza & Cordero, 2008).

Según Oramas, Hernández y Fernández (2007) para el docente el *Agotamiento emocional* se manifiesta en una incapacidad para ponerse en el lugar del alumno, la *Despersonalización* se manifiesta en la distancia del docente hacia el alumno lo que provoca serias dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, se instala una baja autoestima profesional. En su investigación, Salas (2010) concluyó que los docentes peruanos con bajo nivel de bienestar laboral y material tienden a presentar un burnout más alto. Di Giovanni (2011) y Ale, Mazarelli y Robles (2006) en su investigación realizada con docentes de la ciudad de Mar del Plata encontraron que la mayoría de los docentes entrevistados presentaban alto nivel de *Agotamiento Emocional*. Otros estudios como los de Pacenza y Romanín (2000), Pacenza (2007), Pacenza y Cordero (2008), también han evaluado las CyMAT en el sector educativo y de salud.

El engagement es definido como una vivencia positiva, duradera, emocional de motivación y realización (Schaufeli, Salanova, Roma & Bakker, 2002). Se puede establecer una correlación negativa entre las escalas de burnout y engagement: entre agotamiento y vigor y entre cinismo y dedicación, debido a que son escalas contrarias (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). En el ámbito educativo, Garrido y Pacheco (2010) en su investigación con

docentes de enseñanza primaria encontraron correlaciones positivas entre la inteligencia emocional percibida, del engagement y el factor de realización personal del burnout. Moreno Jiménez, Arcenillas Fernández y Morante Benadero (2005) concluyeron que el optimismo docente de primaria desempeña un papel modulador en el síndrome de burnout. Diez y Cejas (2010) compararon docentes de una escuela industrial con profesores universitarios encontrando que los primeros presentan niveles más altos de engagement.

Con esta investigación se intentará responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo perciben las CyMAT los docentes y no docentes? ¿Cómo se asocian estas percepciones con los niveles de burnout y engagement de los docentes? Es decir que el presente proyecto buscará indagar las convergencias que se producen entre tres ejes fundamentales: trabajo (sus condiciones), educación y salud mental (engagement- burnout) de los docentes y no docentes de escuelas de la ciudad de Mar del Plata. De un modo más específico aun se buscará describir las CyMAT en las escuelas seleccionadas, analizar la percepción de CyMAT del personal de las escuelas, analizar los niveles de burnout en docentes y no docentes, analizar los niveles de engagement en docentes y no docentes, detectar asociaciones entre niveles de engagement y burnout en el personal de las escuelas, detectar asociaciones entre percepción de CyMAT y niveles de engagement y burnout en docentes y no docentes y analizar y clasificar los grupos docentes y no docentes según los niveles de burnout y engagement.

Se hipotetiza que la percepción negativa de CyMAT en los docentes y no docentes estaría asociada con niveles altos de burnout y que los niveles altos de burnout se asociarían con niveles bajos de engagement

El presente proyecto de investigación al plantear un enfoque metodológico que aportará datos sobre percepción de CyMAT en educación, también generará asociaciones con los niveles de engagement y burnout en los docentes. Esta es una integración y un aporte novedoso ya que no se han encontrado investigaciones que aborden estas problemáticas de forma integrada en la población de estudio seleccionada.

Los resultados de la investigación a nivel teórico generarán conocimiento sobre condiciones de trabajo y salud (asociando burnout y engagement) de docentes de la ciudad de Mar del Plata. Desde un punto de vista práctico, los resultados impactarán en el diseño de formaciones docentes específicas en estrategias de afrontamiento en condiciones laborales desfavorables.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se trata de una investigación exploratoria, descriptiva, cualitativa y cuantitativa.

Participantes

Será considerada una muestra intencional no probabilística de docentes y no docentes pertenecientes a escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata, ubicadas en el centro y en la periferia de la ciudad, a efectos de evaluar si la percepción de CYMAT, los niveles de burnout y engagement varían en relación a las características sociodemográficas y a las diferentes problemáticas de cada institución.

Procedimiento

Inicialmente se realizarán entrevistas a informantes clave y observación densa de las instituciones seleccionadas a efectos de registrar las condiciones edilicias, el clima y el ambiente laboral. Luego se administrarán dos cuestionarios que indagan el burnout y engagement. Una vez obtenidos los niveles de burnout y engagement para cada docente se

explorarán relaciones de contingencia entre estos niveles a la luz de la percepción y concepción de las condiciones laborales que tienen los trabajadores escolares.

Instrumentos

Se administrarán tres instrumentos: (a) un cuestionario semi-estructurado para medir datos sociodemográficos y la percepción de CyMAT, (b) el MBI (*Maslach Burnout Inventory*) (Maslach & Jackson, 1986) para medir burnout y (c) el *Utrecht Work Engagement Scale* de Schaufeli, Salanova, González Roma y Baker (2002) para medir engagement.

Aporte esperado de los resultados

El presente proyecto de investigación aportará datos sobre percepción de CyMAT en educación además de aportar asociaciones con los niveles de engagement y burnout de los docentes. Aportes Científicos: Los resultados de la investigación generarán conocimiento sobre condiciones de trabajo y salud de docentes de la ciudad de Mar del Plata. Aportes de transferencia: Los conocimientos obtenidos podrán ser transferidos desde la UNMdP hacia los espacios públicos en educación permitiendo al docente formarse y entrenarse en estrategias de afrontamiento de las nuevas situaciones y condiciones laborales, Aportes institucionales: Resulta necesario considerar los aspectos de bienestar y salud laboral a la hora de evaluar la eficacia de una determinada institución, pues la calidad de vida laboral y la salud mental de sus trabajadores tiene repercusiones como el ausentismo, la rotación, la disminución de la productividad, la disminución de la calidad, entre otras.

Referencias

- Ale, O.V., Mazarelli, M.A. & Robles, V.S. (2006). *El malestar docente*. Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Diez, E. & Cejas, M. (2010). Docentes engagement: caso escuela de relaciones industriales. *Visión gerencial*, 1, 67-77.
- Di Giovanni, D. (2011, agosto). Síndrome de burn-out en instituciones educativas de Mar del Plata. Ponencia presentada en el *10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Escalona, E. (2005). Relación salud-trabajo y desarrollo social: visión particular en los trabajadores de la educación. *Revista Cubana Salud Pública*, 1, 15-25.
- Flanagan, J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 4, 327-359.
- Garrido, M.P. & Pacheco, N.E. (2010). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 24-32.
- Gil Monte, P.R. (2001). El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout): Aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Revista de Psicología Científica*, 3, 76-80.
- Jaureguiberry, L.M., Chaves, J., García Salciarini, M., Ghilini, A., Orlando, M. & Suarez, M.J. (2011, agosto). Carga de trabajo y salud. Los maestros y profesores de escuelas de gestión privada. Ponencia presentada en el *10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Maturana, J.C. (2009). Diversidad educativa en educandos del sistema de protección social "Chile solidario" de la comuna de Valparaíso: Resultados de un estudio exploratorio. *Estudios pedagógicos*, 1, 93-115.

- Martínez, D., Collazo, M. & Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina. *Educación y sociedad*, 30, 389-408.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Moreno Jimenez, B., Arcenillas Fernández, M. V., Morante Benadero, M. E. & Garrosa Hernandez, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 71-87.
- Neffa, J. (1988). *¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo?* Buenos Aires: Humanitas.
- Oramas Viera, A., Hernández, P.A. & Fernández, I. (2007). Estrés Laboral y el Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15, 15 -32.
- Pacenza, M.I. (2007, agosto). Más allá de las condiciones de trabajo. Trabajadores de la salud y Educación. Construcción de identidades profesionales. Ponencia presentada en el 8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Pacenza, M. I. & Cordero, S. (2008). Trabajadores de Salud y Educación: Condiciones de trabajo y construcción de identidades profesionales. El caso de General Pueyrredón. *Perspectivas en psicología*, 5 (1), 58-67.
- Pacenza, M.I. & Romanin, E. (2000, abril). La Identidad laboral frente a los tiempos difíciles: Un análisis comparado de los distintos grupos profesionales en dos servicios Públicos de salud Mental del Partido de General Pueyrredón. Ponencia presentada en el V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo: "Hacia una nueva civilización del trabajo". Montevideo, Uruguay.
- Panaia, M. (2002). *Competividad y salud ocupacional. Tres sectores críticos. Petroquímica, Construcción, Docencia*. Buenos Aires: La colmena.
- Parra, G. M. (2005). Análisis comparativo. En Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Eds.), *Condiciones de trabajo y salud docente* (pp.19-38). Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.
- Salas Dahlqvist, J.J. (2010). *Bienestar psicológico y síndrome de Burnout en docentes de la UGEL N° 7*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González Roma, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Silva Peralta, Y. (2006). ¿Están de guardia o están en guardia los trabajadores-de-la-salud? Estudio psicodinámico-exploratorio-descriptivo sobre el síndrome de Burnout. *Perspectivas en Psicología*, 3, 61-69.
- Silva Peralta, Y. (2004). Procesos de movilización subjetiva que influyen en el desarrollo del Síndrome de Burnout en Psiquiatras y Psicólogos de Hospital Materno Infantil de Mar del Plata. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 145-150.
- UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: OREALC/ UNESCO.

ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE REVISTAS CIENTÍFICAS DE PSICOLOGÍA
EDITADAS POR UNIVERSIDADES NACIONALES DE GESTIÓN PÚBLICA DE LA
ARGENTINA.

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF SCIENTIFIC JOURNALS OF PSYCHOLOGY EDITED
BY UNIVERSITIES NATIONAL.

Jorge Eduardo Visca^{*1}

¹ Beca categoría Iniciación UNMDP.

Directora: Lic. Cristina Di Doménico. Co-director: Dr. Gustavo Liberatore.
Grupo de investigación: Historia, enseñanza y profesionalización de la psicología en
los Países del Cono Sur. Facultad de Psicología. UNMP.

Resumen

El análisis de la actividad científica ha cobrado gran relevancia en las últimas décadas. En ese marco, se destacan los análisis bibliométricos de revistas científicas, ya que se las considera como una vía principal de comunicación científica. La bibliometría se estima como el abordaje privilegiado para analizar la literatura científica. El presente proyecto tiene como objetivo estudiar la producción publicada en revistas de Psicología editadas por Universidades Públicas de la Argentina, considerando que estas revistas son las que convocan la mayor cantidad de producción psicológica a nivel nacional. La muestra estará compuesta por todos los artículos publicados por estas revistas desde el primer año de edición hasta el año 2011. Si bien a nivel mundial se han incrementado los estudios bibliométricos de revistas científicas, en nuestro país es aún escasa la presencia de estudios de este tipo y sólo se encuentran antecedentes aislados de estudios empíricos de este tipo. Mediante este estudio se pretende aportar datos sobre la evolución de la producción científica argentina en Psicología y su proyección en la actualidad formativa. Se seleccionarán y utilizarán herramientas propias del campo de la bibliometría y para el procesamiento de los datos obtenidos se utilizarán una serie de aplicaciones específicas: SPSS 18.0 para el cálculo estadístico, Bibexcel para el cálculo y análisis de indicadores de co-ocurrencia y Pajek para el análisis de redes sociales.

Palabras claves: Psicología-Investigación-Bibliometría.

Abstract

The analysis of the scientific activity has gained great importance in recent decades. In this context, the bibliometric analyzes of scientific journals are considered as a main route of scientific communication. Bibliometrics is estimated as the privileged approach to analyze the scientific literature. The aim of this project is to study the production published in journals of Psychology edited by public universities in Argentina, considering that these journals are calling the greatest amount of psychological production at the national level. The sample is composed of all of the articles published in these journals from the first year of publication until 2011. While at the global level have increased the bibliometric studies of scientific journals, in our country is still scarce the presence of studies of this type. Through this study is designed to provide data on the evolution of the argentinian scientific production on Psychology and its projection in the formative currently. It will be selected and used proprietary tools of the field of bibliometrics for processing the data obtained will be used a number of specific applications: SPSS 18.0 for the statistical calculation, Bibexcel for the calculation and analysis of indicators of co-occurrence and Pajek to the analysis of social networks.

Keys words: Psychology-Research-Bibliometric-

*Contacto: jorgeeduardovisca@gmail.com

Antecedentes

En las últimas décadas a nivel mundial el análisis de la producción científica en Psicología a través de revistas científicas ha adquirido gran importancia. Las revistas científicas, más allá del soporte en que se editen, constituyen el principal medio de comunicación de las investigaciones en Psicología, y representan un canal fiable para visualizar los avances de la disciplina (Buela Casal & López, 2005; Carpintero & Peiró, 1981). Existen estudios bibliométricos sobre revistas científicas que publican temáticas generales del campo de la Psicología, como *Anuario de Psicología* (Saíz & Saíz, 1994), *Anales de Psicología* (Sánchez Hernández, Quiñones Vidal & Cameo Olcina, 1995), *Acta Comportamentalia* (Serrano & Ribes Iñesta, 2007), *Universitas Scientiarum* (Escorcia-Otálora & Pontou-Piñales, 2008), *Revista Latinoamericana de Psicología* (Gutiérrez, Pérez-Acosta & Plata-Caviedes, 2009), *Psicothema* (Moreno Rodríguez & Sánchez Moreno, 1998; González-Alcaide, Castelló-Cogollos, Bolaños-Pizarro, Alfonso-Arroyo, Valderrama-Zurián & Aleixandre-Benavent, 2010).

Por otro lado, se han desarrollado investigaciones con enfoques bibliométricos sobre revistas científicas de un área de la Psicología en particular. Se destacan: *Journal of Sex and Mental Therapy* (Sierra & Zubeidat, 2002), revistas de Psicología Clínica y de la Salud (Agudelo, Bretón López & Buela Casal, 2003; Agudelo, Bretón López & Buela Casal, 2004; Zych & Quevedo Blasco, 2011), Psicología del Deporte (Arbinaga Ibarzábal, Aragón Domínguez & Tejedor Benítez, 2010).

Hay estudios que analizan la producción científica de una región o de un país a través de un conjunto de revistas (Alcain & Lascurain, 2002; Alcain & Román, 2005; Perdomo, Zambrano Hernández, Hernández Zubieta, Pérez Acosta & López López, 2005; Yamamoto et. al., 2002)

Estos desarrollos investigativos analizan indicadores bibliométricos de autoría (productividad, coautoría, filiación institucional y geográfica), y de contenido. Otros estudios incluyen además indicadores de citación, tales como vida media de la literatura (Arbinaga Ibarzábal, 2010). Algunos autores (Buela Casal, 2003; Garfield, 2003; Sternberg, 2001) pese a alertar sobre el uso exclusivo de estos indicadores cuantitativos para analizar la producción científica de una disciplina, plantean que si se usan razonablemente y con una adecuada interpretación, constituyen un criterio fundamental para estimar la difusión de las investigaciones de una disciplina. Ello implica que estos indicadores deben complementarse con una adecuada interpretación a partir de un marco teórico que de sentido a la acumulación de datos estadísticos (López López, 1996).

Pese a estos desarrollos internacionales, en Argentina se encuentran estudios aislados de revistas de Psicología que proyecten datos sobre la actualidad de la producción científica argentina (Liberatore & Hermosilla, 2006, 2008, 2009; Mariñelarena-Dondena & Klappenbach, 2009; Mariñelarena-Dondena & Gancedo, 2011). Otros antecedentes remiten a estudios bibliométricos de revistas de Psicología de la Argentina pero con un enfoque histórico, con el objetivo de describir el estado de la Psicología en algún período particular (Klappenbach, 1999; Klappenbach 2009; Ostrovsky, Di Doménico & Moya, 2005; Rossi, 2004; Rossi et.al., 2004; Sanz Ferramola & Klappenbach, 2000; Weismann, 1999).

En este estudio se pretende estudiar la producción científica publicada en las revistas de Psicología editadas por Universidades Públicas de la Argentina a partir de los siguientes indicadores bibliométricos: de autoría (producción, colaboración, filiación institucional y filiación geográfica), de contenido (co-ocurrencia de términos) y de citación (autores, cocitación de autores, fuentes, cocitación de fuentes y vida media).

Este análisis se complementará con una base interpretativa con el aporte de fuentes secundarias referidas a la evolución de la formación psicológica en el país. En Argentina el campo disciplinar ha quedado históricamente sesgado al profesionalismo en desmedro de una práctica y una producción investigativa (AUAPsi, 1998, 1999; Di Doménico, 1999; Fernández Acevedo, 2001; Klappenbach, 2003; Piacente, Compagnucci, Schwartz & Talou, 2000; Vilanova, 1997, 2001; Vilanova & Di Doménico, 1999). Se considera pertinente este tipo de estudio para aportar datos empíricos actualizados sobre la producción investigativa en nuestro país, y poder establecer una base comparativa con los primeros diagnósticos sobre la investigación psicológica en la Argentina realizados en la década de los '90 (AUAPsi, 1999). Se considera necesario aportar datos válidos para la descripción del estado actual del tema y su eventual corrección si ello fuera menester. En este sentido, se considera enmarcado este estudio en los procesos de mejoramiento curricular continuo (Decreto Ministerial 254/03; inclusión de Psicología en el art. 43 de la LES en 2004).

Metodología

Objetivo general:

- Aportar datos actualizados sobre el estado de la producción científica en Psicología a nivel nacional.

Objetivos específicos:

- Analizar la producción científica en revistas de Psicología de Universidades Públicas de la Argentina a partir de indicadores bibliométricos de autoría, de contenido y de citación.
- Observar la evolución de la producción científica Argentina en Psicología en los últimos 10 años, y comparar con los primeros diagnósticos que se han realizado sobre la investigación en nuestra disciplina en la década de los '90.

Métodos y técnicas a emplear:

Según la clasificación propuesta por Montero & León (2002, 2005) se entiende este estudio como ex post facto retrospectivo.

La muestra estará compuesta por todos los trabajos publicados en cada una de las revistas seleccionadas. Los criterios utilizados para la selección de las revistas han sido: que sean editadas por universidades nacionales de gestión pública y que publiquen trabajos de orientación general en el campo disciplinario (se excluyeron las revistas temáticas). Es necesario aclarar que la "Revista de Psicología" de la Universidad Nacional de La Plata no se seleccionó porque ya se cuenta con un estudio bibliométrico sobre la misma (Klappenbach, 2009). De la Revista "Fundamentos en Humanidades", editada por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, se seleccionarán los artículos específicos, ya que publica temas de distintos campos disciplinarios además de los propios de psicología. La misma Universidad edita la Revista "Diálogos", que no fue incluida en este estudio porque sólo recibe artículos de estudiantes y jóvenes graduados e incorpora otros campos disciplinarios en su edición.

Las revistas "Evaluar" y "Ciencias del Comportamiento" editadas por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, no fueron seleccionadas porque publican trabajos afines a una sola área temática.

Para este estudio se han seleccionado, en primera instancia, las siguientes revistas (lo cual no obsta para la inclusión de otras publicaciones que no hayan sido detectadas o no clasificadas en la etapa preliminar de preparación del proyecto)

- *Investigaciones en Psicología*: publicación semestral editada desde 1996 por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Desde 1999 sus trabajos son registrados en Psycodoc y en Latindex, y también en LILACS. Se han publicado 40 volúmenes desde 1996 hasta 2011.

- *Perspectivas en Psicología*: publicación periódica de frecuencia anual editada desde 2004 por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Indizada en Latindex desde 2005 y BVS-ULAPSI, resúmenes en LILACS, texto completo en fuente académica de EBSCO. Se han publicado un total de 8 volúmenes desde 2004 hasta el 2011.

- *Psico logos*: publicación periódica de frecuencia anual que edita la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Se publican números desde 1991 hasta la actualidad, se han publicado 18 volúmenes. Sus trabajos son registrados en la base de datos Psycodoc.

- *Fundamentos en Humanidades* (selección de artículos específicos): publicación periódica de frecuencia semestral que edita la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Se publican desde el año 2000 completando un total de 21 volúmenes. Indizada en Latindex desde 2003 y en Redalyc (Red de Revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

- *Psyberia*: publicación periódica de frecuencia bianual que edita la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Se publican números desde 2009 hasta la actualidad, se han publicado 3 volúmenes.

Para el tratamiento de la información se diseñará una base de datos *ad hoc* con una estructura de datos que permita procesar y representar los siguientes indicadores (Spinak, 1996):

De autoría:

- Producción
- Colaboración (coautoría)
- Filiación institucional
- Filiación geográfica

De contenido:

- Co-ocurrencia de términos (*Co-word analysis*)

De citación:

- Autores
- Co-citación de autores
- Fuentes
- Co-citación de fuentes
- Vida media

Para la elaboración de estos indicadores se utilizarán de técnicas de análisis bivariante y multivariante: análisis de conglomerados (cluster analysis), escalamiento multidimensional (multidimensional scaling) y análisis de redes sociales. A partir de estas técnicas se elaborarán mapas para representar gráficamente diversas características de las fuentes analizadas. Los mapas que se elaborarán en este estudio serán los siguientes:

- Mapa de las redes de colaboración científica entre los autores.
- Mapa de colaboración entre las instituciones.
- Mapas de co-citación temática.
- Mapas de co-citación de fuentes.

Para el procesamiento de los datos obtenidos se utilizarán una serie de aplicaciones específicas: SPSS 18.0 para el cálculo estadístico, Bibexcel para el cálculo y análisis de indicadores de co-ocurrencia y Pajek para el análisis de redes sociales.

Probable aporte e impacto de los resultados

Se pretende aportar conclusiones empíricamente validadas sobre la producción investigativa en nuestro país, ya que existen escasos estudios empíricos sobre análisis bibliométricos de revistas científicas nacionales de Psicología que proyecten resultados a la actualidad. Se pretende aportar datos para la comprensión de la evolución y estado actual de la producción científica argentina en Psicología.

Se espera incidir en los procesos que, en el marco de la normativa vigente (Psicología como carrera regulada, art. 43 de la Ley de Educación Superior) se llevan a cabo a nivel nacional con el objetivo general del mejoramiento de los programas formativos.

Referencias

- Agudelo, D.; Bretón-López, J. & Buela-Casal, G. (2003). Análisis bibliométrico de las revistas de Psicología Clínica editadas en castellano. *Psicothema*, 15 (4), 507-516.
- Agudelo, D.; Bretón-López, J. & Buela-Casal, G. (2004). Análisis bibliométrico de las revistas relacionadas con Psicología de la Salud editadas en castellano. *Salud Mental*, 27 (2), 70-85.
- Alcain, M. D. & Lascurain, M. L. (2002). Análisis de las revistas latinoamericanas de Psicología incluidas en el directorio "LATINDEX". *Papeles del Psicólogo*, 83, 34-43.
- Alcain, M. D. & Román, A. (2005). Hacia una valoración integrada de las revistas españolas de Cs. Sociales y Humanas: las revistas de Psicología. *Psicothema*, 17 (29), 179-189.
- Arbinaga Ibarzábal, F.; Aragón Domínguez, J. D. & Tejedor Benítez, R. (2010). Análisis bibliométrico de la Revista Psicología del Deporte. *Revista Psicología del Deporte*, 19 (2), 231-245.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) (1998). *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo*. Buenos Aires: Mimeo.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) (1999). *Informe de la Segunda Etapa del Programa de Innovación Curricular. Protocolo de Acuerdo: Recomendaciones acerca de la Formación Universitaria en Psicología en Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Mimeo.
- Buela-Casal, G. (2003). Evaluación de la calidad de los artículos y de las revistas científicas: propuesta del factor de impacto ponderado y de un índice de calidad. *Psicothema*, 15 (1), 23-35.
- Buela-Casal, G. & López, W. (2005). Evaluación de las revistas científicas iberoamericanas de Psicología. Iniciativas y estado actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37 (1), 211-217.
- Carpintero, H. & Peiró, J. M. (1981). Aplicaciones de la metodología bibliométrica a los estudios de Historia de la Psicología. En H. Carpintero & J. M. Peiró (Eds.), *Psicología Contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 41-52). Valencia: Alfapplus.
- Di Doménico, M. C. & Vilanova, A. (Editores) (1999). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Escorcia Otálora, T. A. & Poutou-Piñales, R. A. (2008). Análisis bibliométrico de los artículos originales publicados en la revista *Universitas Scientiarum* (1987-2007). *Universitas Scientiarum*, 13 (3), 236-244.
- Fernández Acevedo, G. (2001). La formación en investigación de los psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica en América Latina*, 47 (1), 39-50.
- Garfield, E. (2003). The Meaning of the impact factor. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3 (2), 363-369.
- González-Alcaide, G.; Castelló-Cogollos, L.; Bolaños-Pizarro, M.; Alonso-Arroyo, A.; Valderrama Zurián, J. C. & Aleixandre-Benavent, R. (2010). Veinte años de investigación de la Psicología española en *Psicothema* (1989-2008). *Psicothema*, 22 (1), 4-50.
- Gutierrez, G.; Pérez Acosta, A. & Plata Caviedes, T. (2009). Desarrollo histórico de una publicación científica: cuarenta años de la Revista Latinoamericana de Psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (3), 413-428.
- Klappenbach, H. (1999). Estudio bibliométrico de los primeros 25 años. *Acta Psiquiátrica y Psicológica en América Latina*, 45 (4), 303-316.
- Klappenbach, H. (2003). La investigación en la formación del psicólogo. *Primer Congreso Marplatense de Psicología*. Buenos Aires, Argentina.
- Klappenbach, H. (2009). Estudio bibliométrico de la Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: 1964-1983. *Revista de Psicología*, 10, 13-65.
- López López, P. (1996). *Introducción a la bibliometría*. Valencia: Promolibro.
- Liberatore, G & Hermosilla, A. (2006). Caracterización de las publicaciones en Psicología en Iberoamérica: estudio sobre su tipología y visibilidad internacional. *Perspectivas en Psicología*, 3 (1).
- Liberatore, G. & Hermosilla, A (2008). La producción científica Argentina en Psicología: un análisis de la visibilidad e impacto en el ámbito internacional y su comparación con países de la región. *Revista Interamericana de Psicología. Interamerican Journal of Psychology*, 42 (3), 507-512.
- 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. *I Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina.
- Mariñelarena-Dondena, L. & Klappenbach, H. (2009). La Psicología Positiva en la revista *Psicodebate* (2000-2007). *Psicodebate*, 10, 9-37.
- Mariñelarena-Dondena, L. & Gancedo, M. (2011). La Psicología Positiva: su primera década de desarrollo. *Revista Diálogos*, 2 (1), 67-77.
- Montero, I. & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de la investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud. International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2 (3), 503-508
- Montero, I. & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud. International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1), 115-127.
- Moreno Rodríguez, S. & Sánchez Moreno, A. (1998). Análisis bibliométrico de la revista *Psicothema* (1989-1997). *Psicothema*, 10 (1), 23-27.
- Ostrovsky, A. E.; Di Doménico, M. C. & Moya, L. (2005). Presencia de la investigación empírica en la Revista Argentina de Psicología de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (1969-1983). *II Congreso Marplatense de Psicología: Psicología,*

- ciencia y profesión. Contextualización de las teorías y las prácticas. Mar del Plata, Argentina.
- Perdomo, S. J.; Zambrano Hernández, S.; Hernández Zubieta, P.; Pérez-Acosta, A. & López López, W. (2003). Veinte años de producción científica en Psicología en la Universidad Católica de Colombia: análisis bibliométrico de la investigación publicada (1983-2002). *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 105-125.
- Piacente, T.; Compagnucci, E.; Schwartz, L. & Talou, C. (2000). *Aportes para un nuevo currículo en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Rossi, L. (2004). La Psicología en las publicaciones periódicas en Argentina en la década del '30. *Anuario de Investigaciones*, 12, 299-304.
- Rossi et al., (2004). *Presencia del discurso psicológico en las publicaciones periódicas argentinas (1902-1962)*. Proyecto UBACYT/04. UBA, Facultad de Psicología.
- Saíz, M. & Saíz, D. (1994). Análisis bibliométrico de la revista Anuario de Psicología. Una aproximación a un cuarto de siglo de Psicología en la Universidad de Barcelona. *Anuario de Psicología*, 63, 25-46.
- Sánchez Hernández, A.; Quiñones Vidal, E. & Cameo Olcina, M. (1995). La revista Anales de Psicología desde un punto de vista historiográfico: la primera década de una publicación con raíces académicas (1984-1994). *Anales de Psicología*, 11 (1), 1-18.
- Sanz Ferramola, R. & Klappenbach, H. (2000). La Psicología Argentina en los años '30. Estudio bibliométrico de los Anales del Instituto de Psicología (1935-1941). En J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro & P. Weismann (Eds.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis. Historia y memoria* (pp. 269-284). Buenos Aires: Polemos.
- Serrano, M. & Ribes-Iñesta, E. (2007). Acta Comportamental (1992-2006): un análisis bibliométrico. *Acta Comportamental*, 15, 103-109.
- Spinak, E. (1996). *Diccionario Enciclopédico de Bibliometría, Cienciometría e Informetría*. UNESCO-CII/II.
- Sternberg, R. J. (2001). Where was it published. *APS Observer*, 14 (8), 13-40.
- Vilanova, A. (1997). Las deudas de la Psicología en el Cono Sur. *Acta Psiquiátrica y Psicológica en América Latina*, 43 (2), 260-263.
- Vilanova, A. (2001). La formación académica del psicólogo. *Acta Psiquiátrica y Psicológica en América Latina*, 47 (1), 73-7.
- Vilanova, A. & Di Doménico, M. C. (1999). La Psicología en el Cono Sur. Datos para una historia. Mar del Plata: Martín.
- Weismann, P. (1999). *Cuarenta y cinco años de Psiquiatría Argentina desde las páginas de acta*. Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Yamamoto, O. H; Meira Menandro, P. R.; Koller, H. S.; LoBianco, A. C.; Hutz, S. C.; De Oliveira Bueno, J. L. & Do Carmo Guedes, M. (2002). Avaliação de periódicos científicos brasileiros da área da Psicologia. *Ciência da Informação*, 31 (2), 163-177.
- Zych, I. & Quevedo Blasco, R. (2011). A decade of the International Journal of Clinical and Health Psychology (2001-2010). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11 (3), 549-561.

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES TAXONÓMICAS

INSTRUMENT FOR TAXONOMIC RELATIONS ASSESSMENT

Leticia Vivas ^{*1} e Isabel Introzzi²

¹Becaria Post-doctoral CONICET- CIMEPB.

²Directora - investigadora Adjunta de CONICET - CIMEPB

Resumen

La memoria semántica es un componente esencial de nuestro sistema cognitivo. En ella almacenamos las propiedades de los conceptos y sus relaciones entre ellos. Existen dos tipos de relaciones conceptuales que revisten mayor relevancia: las taxonómicas (conceptos que forman parte de la misma categoría semántica) y las temáticas (conceptos que aparecen en los mismos contextos). Hay instrumentos disponibles para evaluar ambos tipos de relaciones pero no se cuenta actualmente con instrumentos equivalentes para ambas. Dos de las pruebas más reconocidas para evaluar las relaciones temáticas son: "Pirámides y Palmeras" y "Camellos y Cactus". El objetivo del presente proyecto es diseñar una prueba de características similares pero que implique establecer relaciones taxonómicas. Se busca elaborar una prueba de utilidad clínica, breve y que permita discriminar entre pacientes con y sin déficit semántico. El grupo normativo estará conformado por 40 adultos sin antecedentes de patología neurológica ni psiquiátrica. El grupo clínico estará conformado por 10 pacientes con diagnóstico de enfermedad de Alzheimer en estadio moderado, 10 pacientes adultos con afasia de Wernicke o Transcortical Sensorial y 10 pacientes adultos con disartria debida a lesiones cerebrales focales (ACV). Se analizará especialmente la sensibilidad y especificidad de la prueba.

Palabras claves: relaciones taxonómicas – evaluación – memoria semántica

Abstract

Semantic memory is an essential component in our cognitive system. There we store the concepts' properties and relations among them. Two types of conceptual relations are most important: the taxonomic (concepts that belong to the same semantic category) and themes (concepts that appear in the same contexts). There are tests available to assess both types of relations but there are currently no equivalent instruments to both. Two of the most recognized tests to assess thematic relations are: "Pyramids and Palm Trees" and "Camels and Cactus". The aim of this project is to design a similar test but involving taxonomic relations. It seeks to develop a short clinically useful test that allows to discriminate between patients with and without semantic deficit. The reference group will consist of 40 adults with no history of neurological or psychiatric disease. The clinical group will consist of 10 patients diagnosed with Alzheimer's disease in moderate stage, 10 adult patients with Wernicke's or sensory Transcortical aphasia and 10 adult patients with dysarthria due to focal brain lesions (ACV). Be analyzed especially the sensitivity and specificity of the test.

Key words: taxonomic relations – assessment – semantic memory

* Contacto: lvivas@mdp.edu.ar

Fundamento teórico de la prueba

Los conceptos y los vínculos que los conectan -relaciones conceptuales- constituyen la base de la actividad cognitiva. Entre los tipos de relaciones conceptuales posibles se distinguen las taxonómicas y las temáticas. Las primeras son aquellas en las que los conceptos se hallan organizados de manera jerárquica (Lin & Murphy, 2001). Los objetos de la misma categoría taxonómica usualmente comparten el nombre genérico (e.g. animales) y tiene propiedades perceptivas y no perceptivas (e.g. enciclopédicas) 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, comparando las propiedades de ambos conceptos y decidiendo qué tan semejantes son (Estes, Golonka, & Jones, en prensa). Esta clase de relaciones permite organizar los conceptos en categorías así como anticipar, por deducción e inferencia, las propiedades que tendrá un nuevo elemento que se incluya dentro de la estructura de una categoría.

Por su parte, las relaciones temáticas son definidas como relaciones complementarias entre objetos, personas o eventos que interactúan o co-ocurren en tiempo y espacio (Lin & Murphy, 2001). Son relaciones contextuales entre objetos que no pertenecen al mismo tipo pero que pueden ser encontrados en los mismos esquemas. 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 (Barsalou, 2003).

Varios estudios encontraron disociaciones entre ambos tipos de relaciones conceptuales tanto en población clínica como no clínica, mediante diversos métodos experimentales (Cuetos Vega & Castejón, 2005; Kalenine et al., 2009; Sachs, Weis, Krings, Huber, & Kircher, 2008; Santos et al., 2011; Semenza, Bisiacchi, & Romani, 1992).

El modelo de organización conceptual en base al cual se elaborará el presente instrumento es la Teoría de Lenguaje y Simulación Situada (Santos, Chaigneau, Simmons, & Barsalou, 2011). La misma se focaliza en dos sistemas de representación del conocimiento: el lingüístico y el de simulaciones situadas. El primero almacena y procesa las formas de las palabras. Su nivel de procesamiento es superficial. El segundo sistema está conformado por simuladores. Los mismos se conforman a partir de la experiencia con los objetos y funcionan como los conceptos en los modelos tradicionales; integran el contenido multimodal de una categoría a lo largo de los ejemplares y proveen la habilidad de interpretar a cada nuevo ejemplar como un tipo de esa categoría. Dado que los ejemplares de una categoría tienen rasgos estadísticamente correlacionados, al encontrarnos con dos objetos de la misma categoría se activarán patrones de rasgos similares. Cuanto más similares sean dos conceptos más rasgos comparten. De acuerdo a la Teoría de Topografía Conceptual propuesta por Simmons y Barsalou (2003) la estructura categorial se sostiene en la topografía de las áreas cerebrales de asociación. Así, la proximidad espacial de dos neuronas en una zona de convergencia refleja la similitud de los rasgos que comparten. Este modelo asume que las neuronas conjuntivas para una categoría están dispersas en conjuntos, con agrupamientos de otras categorías ubicándose en el medio. De modo que un agrupamiento dado podrá contener neuronas conjuntivas utilizadas por más de una categoría. Después de experimentar las ejemplares de una categoría varias veces, las neuronas conjuntivas tienden a representarse a la categoría como un todo. De este modo se conforma un simulador para esa categoría. Las simulaciones representan información conceptual más profunda. Según este modelo el contenido sobre las propiedades y relaciones entre conceptos residen en las simulaciones. Así, mientras que las simulaciones representan el contenido del pensamiento, las palabras permiten indicar y manipular ese contenido.

A su vez, Barsalou propone que las conceptualizaciones son situadas, dado que no se perciben los objetos de manera aislada. En la conceptualización situada intervienen varios simuladores y se crea la experiencia a la persona que la experimenta de estar en esa situación. Así, cuando se percibe un objeto se activan posibles escenarios donde se encontraría ese objeto, posibles sabores, etc. (Barsalou, 2009). Desde la perspectiva de este modelo, las asociaciones temáticas se originarían con mayor frecuencia en el sistema de simulación situada.

En este modelo se asume que cuando se establece una relación taxonómica supraordinada (la pertenencia a una categoría semántica) se activaría un procesamiento lingüístico, ya que esta información no fue percibida directamente (experimentamos ejemplares, no categorías) sino que se aprendió un rótulo (e.g. animal) por vía lingüística. Sin embargo, si se establece una relación taxonómica entre elementos coordinados se activarían los simuladores, ya que se requiere la búsqueda de rasgos comunes entre los objetos. Además, las relaciones temáticas (o respuestas de objeto-situación para Barsalou) probablemente se originarían en el sistema de simulaciones situadas, ya que requeriría la activación de información contextual, o sea, los objetos, lugares y personas con que suelen co-ocurrir (Wu & Barsalou, 2009).

Distintos tipos de patologías neurológicas suelen dar lugar a alteraciones tanto del sistema lingüístico como del conceptual. La afectación del sistema conceptual (que constituye el constructo a evaluar) se presenta de manera más prevalente en las siguientes patologías neurológicas: la encefalitis herpética, la demencia por enfermedad de Alzheimer, los accidentes cerebro vasculares (ACV) y la demencia semántica (Patterson, Nestor y Rogers, 2007). Para la elaboración de la prueba se trabajará con pacientes con Alzheimer y ACV por dos motivos: a) por su elevada prevalencia en nuestra población (Centurión et al., 2008; Pagés Larraya, Grasso, & Mari, 2004); b) porque es el tipo de población que se ha utilizado en trabajos similares (Jefferies, Patterson, & Lambon Ralph, 2008; Martínez-Cuitiño, Barreiro, & Jaichenco, 2009; Peraita & Moreno, 2006). En el caso de los pacientes con ACV se seleccionarán aquellos con diagnóstico de afasia posterior (transcortical sensorial y Wernicke) ya que presentan una afectación conceptual, que compromete primordialmente a las relaciones taxonómicas (Cuetos-Vega & Castejón, 2005; Davidoff & Roberson, 2004; Semenza, Bisiacchi, & Romani, 1992). También se incluirán pacientes que sufrieron un ACV y presentaron disartria (pero no afasia) para tener un grupo de referencia clínico sin alteración de las relaciones conceptuales taxonómicas.

Evaluación de las relaciones conceptuales

A pesar de la relevancia y amplitud del estudio del procesamiento conceptual, si nos ceñimos en particular a las relaciones conceptuales son escasos los instrumentos de evaluación disponibles. Dos de los instrumentos más ampliamente utilizados son la prueba de Camellos y Cactus (Bozeat, Lambon Ralph, Patterson, Garrard, & Hodges, 2000) y la prueba de Pirámides y Palmeras (Howard & Patterson, 1992), que cuenta con una adaptación al castellano rioplatense denominada Pirámides y Faraones (PyF) (Martínez Cuitiño & Barreiro, 2009). Las relaciones conceptuales que evalúan estas pruebas son de tipo temático, es decir, implican la co-existencia espacio-temporal así como la presencia de relaciones complementaria entre los estímulos que se utilizan en la prueba para establecer las relaciones. En la literatura científica no hemos encontrado ninguna prueba equiparable para evaluar las relaciones taxonómicas. Por su parte, si bien hay algunas pruebas disponibles para la valoración de las relaciones taxonómicas, como la tarea de Clasificación de Dibujos de la batería EMSDA, éstas no son directamente comparables con PyF dado que la persona debe establecer libremente la vinculación entre estímulos, mientras que en la prueba Pirámides y

Faraones se debe elegir entre dos opciones que se presentan. A su vez, Pirámides y Faraones cuenta con la ventaja de disponer de dos formatos de presentación de la tarea: verbal y pictórico. Considerando lo mencionado hasta aquí y teniendo en cuenta la necesidad de evaluar de manera independiente las relaciones conceptuales temáticas y taxonómicas, resultaría fundamental poder contar con herramientas sensibles que permitan medir de manera independiente pero a través de formatos equivalentes los dos tipos de relaciones.

Por otra parte, en diversas investigaciones se han elaborado tareas que se utilizaron para evaluar relaciones conceptuales, aunque no constituyen instrumentos psicométricos estandarizados. Entre estas, las más utilizadas han sido las siguientes: a) tareas de verificación de enunciados lingüísticos, que proponen afirmaciones sobre un concepto y la persona debe decidir si es verdadera o falsa (eg., “el pingüino es un ave”) (Peraita, Díaz, & Anlló-Vento, 2008; Sailor, Bramwell, & Griesing, 1998); b) tareas de facilitación semántica (ie., priming), que evalúan de manera implícita la influencia de una relación conceptual subyacente en el desempeño de una tarea (Moss, Hare, Day, & Tyler, 1994) y c) tareas de emparejamiento con la muestra, donde se presentan una serie de estímulos debajo y uno arriba y la persona debe decidir con cuál de los de abajo se asocia más el de arriba (Kalènine et al., 2009; Semenza, Bisiacchi, & Romani, 1992; Sylvester & Shimamura, 2002). Cada una de las tareas mencionadas permite una exploración diferente de las relaciones conceptuales.

En la evaluación del conocimiento conceptual, así como de las demás funciones cognitivas, resulta de suma relevancia el formato de evaluación que se escoja. Es ampliamente reconocido que el tipo de procesamiento variará en función de la vía de presentación de los estímulos y del tipo de tarea solicitada (Bajo, Puerta-Melguizo & Gómez-Ariza, 1999; Lin & Murphy, 2001; Rizzolatti & Pizzamiglio, 1999). En este sentido es importante considerar tanto tareas en formato verbal como pictórico así como distintos formatos de respuesta. De la misma manera que al evaluar la memoria episódica se pueden administrar tareas de reconocimiento, en las que la respuesta correcta aparece entre una serie de opciones, y tareas de evocación libre, donde la persona debe recuperar libremente la información, en las tareas de evaluación de la organización conceptual ocurre lo mismo. De este modo, es posible plantear tareas de emparejamiento con la muestra (matching-to-sample) o elección forzada donde la persona se ve obligada a elegir entre unas opciones de respuesta ya establecidas, así como tareas de respuesta libre, como las tareas de clasificación de imágenes, donde la persona debe proveer el criterio sin contar con opciones de respuesta.

Dado que el establecimiento de relaciones conceptuales temáticas y taxonómicas implica procesamientos diferentes, resulta fundamental poder contar con herramientas sensibles que permitan medir de manera independiente los dos tipos de habilidades. Sin embargo, aunque en nuestro medio existen instrumentos psicométricos estandarizados adaptados al español rioplatense para la evaluación de las relaciones temáticas (e.g. Pirámides y Palmeras), no se dispone de instrumentos para evaluar las relaciones taxonómicas. Por este motivo y debido a la importancia de este último tipo de relaciones en la organización conceptual, se propone como objetivo principal la elaboración de un instrumento psicométrico estandarizado para la evaluación de relaciones conceptuales taxonómicas. Esta herramienta resultará de sumo interés clínico, tanto para la evaluación como para la rehabilitación, dado que permitiría describir más claramente las características del déficit conceptual en distintos tipos de afectación neurológica.

Objetivo del trabajo

Se propone diseñar un instrumento psicométrico estandarizado para la evaluación de relaciones conceptuales taxonómicas en población adulta hispanoparlante para su uso en el

ámbito clínico y analizar sus propiedades psicométricas. Se espera que la prueba permita detectar si la persona puede reconocer la pertenencia de los ítems a la categoría semántica y discriminar entre los distintos grados de proximidad dentro de la categoría. A su vez, se espera que esta prueba tenga utilidad clínica y poder discriminativo, es decir, que le permita al profesional poder discriminar entre un paciente que presenta un déficit semántico de aquel que no.

Diseño y elaboración del instrumento

El instrumento que se diseñará consistirá en una prueba de clasificación diagnóstica con las siguientes características. Será de administración individual y en soporte informatizado. Se tratará de una prueba de ejecución máxima, ya que hay un criterio inequívoco de respuesta. La prueba constará de ítems cerrados, los reactivos serán de elección forzada (Hogan, 2004) y del tipo emparejamiento con la muestra (matching-to-sample) donde se presentarán cinco estímulos, uno arriba en el centro y cuatro debajo. La persona deberá indicar con cuál de los cuatro estímulos de abajo agruparía el de arriba. Se optó por este formato por varias razones. En primer lugar, como señala Hogan (2004) este tipo de reactivo (frente a los de construcción de respuesta) cuenta con las ventajas de presentar una buena confiabilidad en la calificación interjueces, una buena eficacia temporal y una buena eficacia en la calificación. A su vez, se escogió este formato de respuesta porque es el utilizado en la prueba de Pirámides y Palmeras y Camellos y Cactus, instrumentos ampliamente reconocidos para evaluar relaciones conceptuales temáticas (Bendett, 2002; Gamboz, Coluccia, Iavarone & Brandimonte, 2009). En segundo lugar, este formato fue utilizado en diversas tareas experimentales para la evaluación del sistema conceptual (Chan, Butters, Salmon, & McGuire, 1993; Semenza, Bisiacchi, & Romani, 1992). A su vez, este tipo de tarea no requiere una respuesta verbal, lo cual permite evaluar a pacientes afásicos sin dificultad.

Si bien no se establecerá un límite de tiempo, la prueba se administrará mediante el programa E-prime versión 2.0 para poder valorar el tiempo de respuesta de cada ítem así como el tiempo total de ejecución de la prueba. Esto permitirá analizar si hay ítems que toman más tiempo que otros y si existen diferencias en el tiempo de respuesta de acuerdo al grupo (no clínico, afásicos y Alzheimer).

La prueba constará de dos formas de presentación: pictórica y visual-verbal. Siguiendo el modelo de Barsalou se parte del supuesto de que el formato verbal promueve un acceso inicialmente a través del sistema lingüístico y el formato pictórico promueve un acceso más directo al sistema de simulaciones. Se conformarán ítems para seis categorías semánticas priorizando las tradicionalmente utilizadas en evaluación del sistema conceptual (Capitani, Laiacona, Mahon, & Caramazza, 2003; Peraita et al., 2000): animales, frutas/verduras, objetos manipulables, prendas de vestir, muebles, vehículos. Se seleccionarán una serie de estímulos con grados medio y alto de familiaridad de acuerdo con las normas argentinas de Manoilloff, Artstein, Canavoso, Fernández, & Segui, (2010). Los ítems estarán conformados por un ítem target y cuatro opciones de respuesta que serán: un estímulo coordinado (del mismo nivel jerárquico) que tiene una fuerte relación taxonómica con el target, otro coordinado con una débil relación taxonómica, otro con una relación temática con el target y otro sin relación. Los reactivos darán créditos parciales, con valores del 0 al 3: 0 si escoge el distractor no relacionado, 1 si escoge el que tiene una relación temática, 2 si escoge una relación taxonómica con un estímulo menos próximo y 3 si escoge una relación taxonómica con el estímulo más próximo semánticamente.

Para la selección de los estímulos con relación taxonómica, tanto la respuesta correcta como el distractor (de la misma categoría semántica que el target), se conformarán tríadas de estímulos conformadas por un estímulo target y dos opciones de respuesta, una con una

relación taxonómica fuerte y otra con una débil. Se solicitará a un conjunto de jueces -15 adultos sin patología neurológica con las mismas características de edad y nivel educativo que el grupo clínico- que estimen con cuál de los dos ítems se asocia más el ítem target. Luego, se seleccionarán para cada categoría semántica aquellas tríadas que presenten alta consistencia de estimación interjueces. Para esta etapa se conformarán inicialmente 60 tríadas que serán administradas a los jueces. Una vez seleccionadas las tríadas con alta consistencia de estimación, se completarán la elaboración de los ítems agregando dos opciones más de respuesta para llegar a las cuatro opciones que se espera que tenga la versión definitiva: una con una relación temática y otra sin relación con el target.

Análisis de validez de contenido y validez aparente

Una vez conformados los ítems con las cuatro opciones de respuesta, se estudiará la validez aparente mediante la administración a una muestra piloto conformada por 10 sujetos adultos de nivel educativo y edad equiparables al grupo clínico sin patología neurológica. Se estudiará el funcionamiento de la consigna y de los ítems. A su vez, mediante la consulta a un grupo de 5 expertos conformado por psicólogos y lingüistas integrantes del grupo de investigación se evaluará la validez de contenido, previendo que se mantendrán aquellos ítems que cuenten con el acuerdo mayoritario de los cinco jueces (coeficientes Aiken o Kappa según corresponda).

Con respecto al contenido abarcado por la prueba cabe mencionar que, dado que es imposible incluir en una prueba todas las categorías semánticas existentes, se decidió seleccionar una muestra de aquellas categorías que han sido las más utilizadas en evaluación de la memoria semántica. De este modo, la prueba estaría cubriendo una muestra representativa de los contenidos del campo, tal como propone Hogan (2004).

Muestreo y aplicación del instrumento

Muestra

El instrumento será administrado a un total de 70 personas adultas. El grupo normativo estará conformado por 40 adultos sin antecedentes de patología neurológica ni psiquiátrica. El grupo clínico estará conformado por 10 pacientes con diagnóstico de enfermedad de Alzheimer en estadio moderado, 10 pacientes adultos con afasia de Wernicke o Transcortical Sensorial y 10 pacientes adultos con disartria debida a lesiones cerebrales focales (ACV). El criterio utilizado para establecer las proporciones está vinculado con la prevalencia de cada patología en nuestra población (Centurión et al., 2008; Pagés Larraya, Grasso, & Mari, 2004) y con las proporciones utilizadas en otros estudios de este tipo (Adlam, Patterson, Bozeat, & Hodges, 2010; Martínez-Cuitiño & Barreiro, 2009). Cabe aclarar que si bien los pacientes más apropiados para este estudio serían aquellos con demencia semántica, su prevalencia es sumamente baja. Por ello se escogieron patologías más prevalentes que también tienen afectaciones del sistema conceptual aunque no predominantes como en el caso de la demencia semántica. La selección de cuatro grupos de análisis se justifica por lo siguiente. Los pacientes con afasia de Wernicke y Transcortical Sensorial suelen manifestar alteraciones semánticas, particularmente en el establecimiento de relaciones taxonómicas, mientras que los pacientes con disartria no suelen presentar esta alteración. Por su parte, los pacientes con demencia tipo Alzheimer también suelen presentar afectación semántica, mientras que se espera que el grupo normativo no presente dificultades semánticas. De este modo, se contaría con dos grupos clínicos que pueden presentar alteraciones semánticas y dos grupos de referencia sin alteración semántica: uno clínico y otro sano. Esto permitirá establecer los

niveles de sensibilidad y especificidad del instrumento para discriminar entre pacientes con y sin alteraciones semánticas dentro de un grupo clínico y con referencia a un grupo control sano.

➤ Criterios de inclusión para los pacientes con Alzheimer: tener un diagnóstico de enfermedad de Alzheimer realizado por un médico neurólogo; tener un Global Deterioration Scale (GDS) (Reisberg, Ferris, de Leon, & Crook, 1982) de 4 ó 5; tener un Functional Assesment Staging (FAST) (Reisberg, 1988) de 4 ó 5; no tener comorbilidad con otras enfermedades neurológicas o psiquiátricas; tener visión normal o corregida a normal; se capaz de comprender órdenes simples.

➤ Criterio de inclusión para los pacientes con afasia: tener un diagnóstico de afasia de Wernicke o Transcortical Sensorial (para uno de los grupos) o disartria (para el otro grupo) realizado por un neuropsicólogo; estar orientados en tiempo y espacio; no presentar déficit cognitivo previo; no poseer historia clínicamente demostrable de otra enfermedad neurológica o psiquiátrica; tener visión normal o corregida a normal; poder comprender órdenes simples; estar en la etapa crónica de su enfermedad (más de 6 meses del episodio).

➤ Criterios de inclusión para el grupo normativo: tener una puntuación en el MMSE (Folstein et al, 1975) superior a 26 puntos; no poseer historia clínicamente demostrable de enfermedad neurológica o psiquiátrica; no poseer historia previa de enolismo u otras toxicodependencias; no estar bajo tratamiento de antidepresivos o ansiolíticos; tener visión normal o corregida a normal.

Evaluación neuropsicológica general

Todos los sujetos cumplimentarán una evaluación neuropsicológica básica para controlar las siguientes variables: nivel de deterioro cognitivo, nivel de comprensión verbal y atención. Las pruebas administradas serán: versión argentina del MMSE (Butman et al., 2001), prueba de comprensión de órdenes complejas y dígitos directos e inversos de la batería Barcelona (Peña-Casanova, 2005) y Fluidez Verbal Semántica (animales y herramientas) y Fonológica (letra P y A excluida) (Ruff, Light, Parker, & Levin, 1997; de acuerdo a normas argentinas de Marino y Alderete, 2010). A su vez, se evaluará la denominación de todos los ítems incluidos en la prueba de modo de asegurar el correcto reconocimiento de cada objeto.

Por otra parte, se incluirán los siguientes instrumentos reconocidos de evaluación del conocimiento conceptual para analizar la validez concurrente de la prueba (Cronbach & Meehl, 1955): Clasificación de imágenes de la batería EMSDA (Peraita, González, Sánchez, & Galeonte, 2000, adaptación argentina de Grasso y Peraita, 2008), evalúa la capacidad de organizar el material de acuerdo a categorías semánticas y se basa en el modelo de rasgos semánticos propuesto por Peraita, Elosúa y Linares, 1992; Emparejamiento palabra-dibujo de la batería 64 (Green Heredia, Sage, Lambon Ralph, & Berthier, 2009; adaptación argentina de Martínez-Cuitiño, Barreyro y Jaichenco, 2009) evalúa la capacidad de reconocer la pertenencia a una categoría semántica; subtest Analogías de la batería WAIS (Weschler, 1997) que evalúa la capacidad de establecer semejanzas entre pares de palabras.

Procedimiento

El instrumento a desarrollarse está pensado para ser aplicado de manera individual y como una prueba de administración rápida. Se espera que la versión final de la prueba demore aproximadamente 5 minutos. Sin embargo, la versión preliminar demandará más tiempo de administración ya que contará con más ítems.

Carga y evaluación de la calidad de los datos

En el programa E-prime se guarda automáticamente un registro de las respuestas y el tiempo empleado en la respuesta a cada ítem y en la prueba total. Luego, los datos serán cargados en el programa Vista (Young, 1996) y analizados mediante el módulo Vista-CITA (Ledesma y Molina, 2009).

Análisis de datos

Luego de procederse a la depuración preliminar de la escala mediante la administración piloto y el juicio experto se realizará un análisis de los ítems estudiando su dificultad y capacidad de discriminación, realizándose en base a ello una segunda depuración del instrumento, eliminando los reactivos que muestren un funcionamiento deficitario. En esta etapa se calcularán los índices de discriminación y de dificultad de los ítems. El valor del primer índice se obtendrá mediante el cálculo de la correlación de cada uno de los ítems con el puntaje total del test. A su vez, tomando como criterio externo el diagnóstico del grupo clínico de Alzheimer y afasia de Wernicke o Transcortical Sensorial (son pacientes diagnosticados con patologías que se sabe que presentan dificultades semánticas) se analizará cuáles de los ítems son los que mejor discriminan entre el grupo clínico y los grupos normativos (pacientes con disartria – que no tienen alteraciones semánticas – y controles sin patología). El índice de dificultad se calculará en base a la proporción de sujetos que acierten y se conservarán aquellos ítems que tengan una dificultad entre .20 y .80 (Aiken, 2003). En esta instancia también se analizará si todos los distractores son igualmente elegidos cuando se emiten respuestas incorrectas. Se espera que los distractores taxonómicos menos próximos al target y los temáticos presenten una mayor proporción de respuestas que los distractores no relacionados dado que los primeros tienen una relación con el target aunque no sea la correcta de acuerdo a la consigna.

A continuación se aplicará un análisis discriminante utilizando el programa SPSS versión 18. Esto permitirá, por un lado, evaluar la validez empírica concurrente, y, por otro lado, evaluar la sensibilidad y especificidad del instrumento. La especificidad es la probabilidad de determinar correctamente que un sujeto tiene o no tiene dificultades semánticas y la sensibilidad es la capacidad para clasificar correctamente a un individuo con dificultades semánticas. Para realizar el análisis discriminante se construirá un índice a partir de los puntajes obtenidos en las otras pruebas que evalúan el sistema conceptual (Analogías, Emparejamiento palabra-dibujo y Clasificación de dibujos) que servirá como criterio externo. Por otra parte, se analizará la validez convergente con esas mismas pruebas y la validez discriminante con Pirámides y Palmeras y Denominación, tanto en la muestra total como en cada grupo. La consistencia interna de la escala será analizada mediante el cálculo del coeficiente Alpha para respuestas ordinales (Elosúa Oliden y Zumbo, 2008). Finalmente, se establecerá un punto de corte a partir de los percentiles considerando el tamaño de la muestra.

Documentación de condiciones de uso

Se redactarán los procedimientos de administración y de puntuación de la prueba. La prueba otorgará una puntuación numérica en función del número de aciertos, que será la suma de las respuestas a todos los ítems, y una puntuación que indique la proporción de respuestas taxonómicas y temáticas en función del total de respuestas de la prueba, es decir, se calcularán las taxonómicas sobre el total y las temáticas sobre el total.

Grado de avance

Actualmente, se han seleccionado los estímulos y se han elaborado las tríadas de ítems con relación taxonómica (un ítem con fuerte relación que corresponde a la respuesta correcta y uno con una relación débil con el target que corresponde a un distractor). Se han conformado 60 ítems de 6 categorías semánticas integrados por imágenes obtenidas de la base de imágenes de Cycowicz, Friedman, Rothstein y Snodgrass (1997), y de familiaridad media y alta de acuerdo con las normas argentina de familiaridad (Manoiloff et al., 2010). Se está realizando la administración a la muestra piloto de adultos de población no clínica. En el Anexo se detallan los estímulos utilizados.

Referencias

- Adlam, A., Patterson, K., Bozeat, S., & Hodges, J.R. (2010). The Cambridge Semantic Memory Test Battery: Detection of semantic deficits in semantic dementia and Alzheimer's disease. *Neurocase, iFirst*, 1-15.
- Aiken, L.R. (2003). *Test Psicológicos y Evaluación*. Prentice Hall. México. Undécima Edición.
- Bajo, M.T., Puerta-Melguizo, M.C. & Gómez-Ariza, C.J. (1999). Representación semántica y fonológica de dibujos y palabras. ¿Acceso diferencial o sistemas de memoria? *Psicothema, 11*, 873-889.
- Barsalou, L.W. (2003). Situated simulation in the human conceptual system. *Language and Cognitive Processes, 18*, 513-562.
- Barsalou, L.W. (2009) Simulation, situated conceptualization and prediction. *Philosophy Transactions of the Royal Society B 364*, 1281-1289.
- Benedett, M.J. (2002) *Neuropsicología Cognitiva. Aplicaciones a la Clínica y a La investigación. Fundamento teórico y metodológico de la neuropsicología cognitiva*. Edita Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO): Madrid.
- Bozeat, S., Lambon Ralph, M.A., Patterson, K., Garrard, P., & Hodges, J.R. (2000). Non-verbal semantic impairment in semantic dementia. *Neuropsychologia, 38*, 1207-1215.
- 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.
- Capitani, E., Laiacona, M., Mahoa, B., & 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.
- Centurión, E.M; Salera, C; Anciola, J; Abriata, M.G; Barbieri, M.E; Capriati, A.J et al. (2008). Estado de conocimiento y agenda de prioridades para la toma de decisiones en enfermedades neurológicas. Enfermedad Cerebro Vascular en Argentina. Resumen ejecutivo del Estudio colaborativo: Metodología de Fijación de Prioridades en la selección de investigaciones. Ministerio de Salud de la Nación. En: http://www.saludinvestiga.org.ar/policys_comision.asp
- Chan, A.S., Butters, N., Salmon, D.P., & Mc -Guire, K.A. (1993). Dimensionality and clustering in the semantic network of patients with Alzheimer's disease. *Psychology and Aging, 8*, 411-419.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52*, 281-302.
- Cuetos-Vega, F. & Castejón, L. (2005) Disociación de la información conceptual y lingüística a partir de un estudio de caso. *Revista de Neurología, 41*(8), 469-474.

- 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. doi:10.1006/jecp.1996.2356
- Davidoff, J. y Roberson, D. (2004) Preserved thematic and impaired taxonomic categorization: a case study. *Language and Cognitive Processes*, 19(1), 137-174.
- E-prime software. Versión 2.0. Washington: Psychology Software Tools.
- Estes, Z., Golonka, S., & Jones, L.L. (en prensa). Thematic thinking. The apprehension and consequences of thematic relations. *Psychology of Learning and Motivation*.
- Folstein, M.F., Folstein, S.E., & McHugh, P.R. (1975) Mini-mental State: a practical method for grading the cognitive state patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 12, 189-198.
- Gamboz, N., Coluccia, E., Iavarone, A., & Brandimonte, M.A. (2009) Normative data for the Pyramids and Palm Trees Test in the elderly Italian population. *Neurological Science*, 30, 453-458.
- Green Heredia, C., Sage, K., Lambon Ralph, M. A., & Berthier, M. (2009). Relearning and retention of verbal labels in a case of semantic dementia. *Aphasiology*, 23(2), 192-209.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. México:El Manual Moderno.
- Howard, D. & Patterson, K. (1992). *Pyramids and palm trees: A test of semantic access from picture and words*. Thames Valley Publishing Company, Bury St. Edmunds.
- Jefferies, E., Patterson, K., & Lambon Ralph, M.A. (2008) Deficits of knowledge versus executive control in semantic cognition: Insights from cued naming. *Neuropsychologia*, 46, 649-658.
- Kalénine, S., Peyrin, S., Pichat, C., Segebarth, C., Bonthoux, F., & Baciú, M. (2009) The sensory-motor specificity of taxonomic and thematic conceptual relations: A behavioral and fMRI study. *Neuroimage*, 44, 1152-1162.
- Ledesma, R.D., y Molina, J.G. (2009). Classical Item and Test Analysis with Graphics: the ViSta-CITA Program. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1161-1168.
- Lin, E.L. & Murphy, G.L. (2001) Thematic relations in adults' concepts. *Journal of Experimental Psychology: general* 130(1), 3-28.
- Manoiloff, L., Artstein, M., Canavoso, M., Fernández, L., & Seguí, J. (2010). Expanded norms for 400 experimental pictures in an Argentinean Spanish-speaking population. *Behavior Research Methods*, 42(2), 452-460.
- Martínez-Cuitiño, M. & 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*, 27(2).
- Martínez-Cuitiño, M., Barreyro, J.P., & Jaichenco, V. (2009) Adaptación y validación en español de una herramienta de evaluación semántica: la Batería 64. *Revista Neuropsicología Latinoamericana* 1(1), 24-31.
- Morales, J.F., González-Montalvo, J.I., Del Ser, T. & Bermejo, F. (1992) Validation of the S-IQCODE: the Spanish version of the informant questionnaire on cognitive decline in the elderly. *Archivos de neurobiología*, 55(6):262-6.
- Morales Vallejo, P. (2007). La fiabilidad de los test y escalas. *Estadística aplicada a las ciencias sociales*.
- Moss, H. E., Hare, M. L., Day, P., & Tyler, L. K. (1994). A distributed memory model of the associative boost in semantic priming. *Connection Science*, 6(4), 413-427.
- Pagés-Larraya, F., Grasso, L., & Mari, G. (2004) Prevalencia de las demencias de tipo Alzheimer, demencias vasculares y otras demencias del DSM-IV y del ICD-10 en la República Argentina. *Revista Neurológica Argentina*, 29, 148-153.

- Patterson, K., Nestor, P.R. y Rogers, T.T. (2007) Where do you know what you know? The representation of semantic knowledge in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 8, 976-987.
- Peña-Casanova, J. (2005) *Programa integrado de exploración neuropsicológica. Test Barcelona Revisado*. Ed. Masson
- Peraita, H., Díaz, C. & Anlló-Vento, L. (2008). Processing of semantic relations in normal aging and Alzheimer's disease. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23(1), 33-46.
- Peraita, H., Elosúa, R., & Linares, P. (1992). *Representación de categorías naturales en niños ciegos de nacimiento*. Madrid: Trotta.
- Peraita, H., González-Labra, M. J., Sánchez Bernardos, M. L. y Galeote, M. (2000). Batería de evaluación del deterioro de la memoria semántica en Alzheimer. *Psicothema*, 12(2), 192-200.
- Peraita, H. & Moreno, F.J. (2006). Análisis de la estructura conceptual de categorías semánticas naturales y artificiales en una muestra de pacientes de Alzheimer. *Psicothema*, 18(3), 492-500.
- Reisberg, B. (1988) Functional Assessment Staging (FAST). *Psychopharmacology Bulletin*, 24, 653-659.
- Reisberg, B., Ferris, S.H., de Leon, M.J., & Crook, T. (1982) Global Deterioration Scale. *American Journal of Psychiatry*, 139, 1136-1139.
- Rizzolatti, G. & Pizzamiglio, L. (1999) Neuropsychology: introductory concepts. En: G. Denes & L. Pizzamiglio. *Handbook of Clinical and Experimental Neuropsychology* (pp. 3-32). UK: Psychology Press.
- Ruff, R.; Light, R.; Parker, S., & Levin, H. (1997). The psychological construct of word fluency. *Brain and language*, 57, 394-405
- Sachs, O., Weis, S., Krings, T., Huber, W., & Kircher, T. (2008) Categorical and thematic knowledge representation in the brain: Neural correlates of taxonomic and thematic conceptual relations. *Neuropsychologia*, 46, 409-418.
- Sailor, K. M., Bramwell, A. & Griesing, T. A. (1998). Evidence for an impaired ability to determine semantic relations in Alzheimer's Disease patients. *Neuropsychology*, 12(4), 555-564.
- Santos, A., Chaigneau, S.E., Simmons, W.K., & Barsalou, L. (2011) Property Generation Reflects Word Association and Situated Simulation. *Language and Cognition*, 3, 83-119.
- Semenza, C., Bisiacchi, P., & Romani, L. (1992). Naming disorders and semantic representations. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 349-364.
- Simmons, W.K. y Barsalou, L.W. (2003). The similarity-in-topography principle: reconciling theories of conceptual deficits. *Cognitive Neuropsychology*, 20, 451-486.
- Sylvester, C-Y, & Shimamura, A. P. (2002). Evidence for intact representations in patients with frontal lobe lesions. *Neuropsychology*, 16, 197-207.
- Wilson, M., Jaichenco, V., & Ferreres, A. (2005). Batería de Evaluación de la Afasia (BEA) basada en modelos neuropsicolingüísticos [Abstract]. *Actas del VII Simposio de Psicolingüística*, 7, 53.
- Wu, L.L & Barsalou, L.W. (2009). Perceptual simulation in conceptual combination: Evidence from property generation. *Acta Psychologica*, 132, 173-189.
- Young, F.W. (1996) ViSta: The Visual Statistics System. UNC L.L. Thurstone Psychometric Laboratory, *Research Memorandum* 94-1, 1996.

RELACIONES ENTRE CAPACIDAD EMPÁTICA Y EXPRESIÓN GÉNICA. SU ESTUDIO EN MUJERES CON DIAGNÓSTICO DE SÍNDROME DE TURNER

RELATIONS BETWEEN EMPATHIC CAPACITY AND GENE EXPRESSION. A STUDY IN WOMEN DIAGNOSED WITH TURNER SYNDROME

María Lucía Zabala ^{*1}

¹Becaria Estudiante Avanzado CIN - Consejo Interuniversitario Nacional- CIMEPB

Resumen

El Síndrome de Turner es un trastorno cromosómico determinado por la delección total o parcial del cromosoma X en el sexo femenino. Diversas investigaciones reportan que las mujeres con este diagnóstico presentan déficits en aspectos específicos involucrados en la cognición social. Bajo el supuesto que la presencia del par doble de cromosomas X en el cariotipo de un individuo es protector de las habilidades socio-cognitivas, y que la expresión reducida de genes puede interferir selectivamente en el desarrollo de ciertos dominios cognitivos, el objetivo del presente trabajo es caracterizar la capacidad empática en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner y determinar si existen perfiles distintivos asociados al cariotipo. La empatía es un proceso elemental dentro de la cognición social que presenta una influencia directa en el desarrollo de habilidades sociales. Esta capacidad se evaluará a través del *Interpersonal Reactivity Index* y del *Test de las Miradas* en una muestra de 15 mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner y 30 controles. Los resultados permitirán acercarse al conocimiento de los procesos que subyacen al funcionamiento social de mujeres con este diagnóstico, profundizando en un área de investigación novedosa, donde existen escasos desarrollos que permiten vincular la cognición social y la información genética del cromosoma X como factor protector de la misma.

Palabras claves: Síndrome de Turner - Empatía – Cariotipo

Abstract

Turner syndrome is a chromosomal disorder determined by the total or partial deletion of the X chromosome in females. Several studies report that women with this diagnosis have deficits in specific aspects involved in social cognition. Under the assumption that the presence of two pair of X chromosomes in the karyotype of an individual is protective of socio-cognitive skills, and reduced expression of genes selectively interfere in the development of certain cognitive domains, the aim of this study is to characterize the empathic capacity in women with Turner Syndrome diagnosis and determine whether there are distinctive profiles associated with karyotype. Empathy is an elementary process in social cognition has a direct influence on the development of social skills. This ability will be assessed through the *Interpersonal Reactivity Index* and the *Test of Looking at a sample* of 15 women diagnosed with Turner syndrome and 30 controls. The results will approach the understanding of the processes underlying the social functioning of women with this diagnosis, delving into a new research area, where there are few developments that allow you to link social cognition and genetic information on chromosome X as protective factor same.

Key words: Turner Syndrome – Empathy - Karyotype

*Contacto: lu_zabala@live.com

Capacidad Empática y Síndrome de Turner

La neurociencia cognitiva social vincula la investigación en psicología social y las neurociencias cognitivas, asumiendo como objetivo el estudio de las bases biológicas de la cognición y las conductas sociales (Grande-García, 2009). Una de las principales líneas de investigación dentro de esta disciplina es la cognición social; definida como un proceso neurobiológico, psicológico y social, por medio del cual se perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales, para construir representaciones de la relación entre uno mismo y los otros; empleando esas representaciones para guiar el comportamiento social (Adolphs, 2001). En dicha línea se incluyen procesos que resultan de vital importancia en el desarrollo de las habilidades sociales, dentro de los cuales cabe destacar la capacidad empática o empatía, que según Eisenberg (2002) se define como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que aquella está sintiendo. La empatía parte del reconocimiento de lo que la otra persona piensa o siente en función, principalmente, de su expresión facial, a partir del cual se genera un estado emocional propio, correspondiente con el supuestamente experimentado por la otra persona (Saxe & Baron-Cohen, 2006). Tradicionalmente se han diferenciado dos tipos de enfoques en el estudio de la empatía: aquellos que le han otorgado importancia como proceso principalmente cognitivo, en tanto toma de perspectiva y adopción de un rol cognitivo (Kohlberg, 1992) y quienes han entendido a la empatía como un proceso fundamentalmente afectivo, de respuesta vicaria a los sentimientos de los otros (Hoffman, 1990). Finalmente, en las últimas décadas se ha impuesto el modelo multidimensional, que reconoce la presencia de ambos componentes (Davis, 1996).

Según Guijo-Blanco (2002) esta capacidad es relativamente estable y puede ser considerada un rasgo o característica de la persona, permitiendo situar a los individuos en un continuo en función de predisposiciones genéticas y/o de aprendizaje. Evidencias empíricas sugieren que la información genética ejerce influencia sobre las aptitudes sociales (Constantino & Todd, 2003), en este sentido diversas investigaciones han vinculado al par doble de cromosomas X, presente en las mujeres, como protector de las habilidades socio-cognitivas relacionadas con la modulación del comportamiento (Lawrence, et al, 2003); dando cuenta que la expresión reducida de genes puede interferir selectivamente en el desarrollo de ciertos dominios cognitivos.

En este contexto, el estudio de la capacidad empática en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner (ST) permitiría profundizar en el conocimiento del rol central que cumple el cromosoma X como posible factor protector de la cognición social, considerando que el ST es un trastorno cromosómico no heredable determinado por la delección total o parcial del cromosoma X en el sexo femenino (Murphy, Mazzocco, Gerner & Henry, 2006), hecho que da lugar a la presencia de variabilidad cariotípica en el síndrome. En el 50% de las mujeres con diagnóstico de ST la ausencia del cromosoma X es completa, presentando un cariotipo línea pura (45,X0), el 40% presentan cariotipos mosaicos (dos o más líneas celulares, ej. 46,XX/45,X0) y el 10% presentan anomalías estructurales del cromosoma X, como delecciones y duplicaciones (ej. 46,XXdelp22.3). Lai, Fisher, Hurst, Vargha-Khadem y Monaco (2001), observaron que la haploinsuficiencia de genes del cromosoma X durante la embriogénesis conduce a un desarrollo anormal de dominios cognitivos importantes en la cognición social, proporcionando evidencia que el par doble de cromosomas X (presente en el cariotipo de las mujeres cromosómicamente normales: 46, XX) es protector de las habilidades socio-cognitivas.

Distintas investigaciones han dado cuenta que la dificultad de las mujeres con diagnóstico de ST en relacionarse con el entorno social constituye una constante durante su desarrollo, consecuencia de la presencia de factores de vulnerabilidad físicos, neuropsicológicos y psicosociales. Algunos investigadores consideran que los problemas en el funcionamiento social pueden ser secundarios a disfunciones en otras áreas como déficit en el procesamiento afectivo/facial, dificultades en la expresión del lenguaje, o a un repertorio limitado de comportamientos sociales; asignando al anormal desarrollo de ciertas regiones del sistema nervioso las dificultades sociales observadas (Mazzocco, 2006; Ross, Zinn & McCauley, 2000).

Una forma de deducir la posible relación subyacente genotipo/fenotipo en el ST es comparar los fenotipos de mujeres con este diagnóstico que posean diferentes cariotipos (línea pura, mosaico, alteraciones estructurales, entre otros) con grupos de mujeres con cariotipo normal (46,XX) y que se diferencian de la población en estudio por la cantidad de material genético que portan en el cromosoma X; de manera de asignar características fenotípicas a regiones cromosómicas críticas, considerando que la pérdida de una región específica del cromosoma X representa la variación en un rasgo.

Por último, resulta importante destacar que las dificultades sociales y emocionales de las mujeres con diagnóstico de ST han recibido relativamente poca atención en contraste con los déficit cognitivos que conlleva el síndrome (Burnett, Reutens & Wood, 2010). Asimismo, en Argentina no se reportan estudios sobre esta temática, constituyéndose en un área de vacancia prioritaria en investigación.

Objetivos e Hipótesis

Objetivo general:

- Caracterizar la capacidad empática en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner y determinar si existen perfiles distintivos asociados al cariotipo.

Objetivos particulares:

- Analizar la capacidad empática en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner
- Determinar si existen perfiles diferenciales de la empatía asociados al cariotipo

Hipótesis de trabajo:

- Las mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner presentan menor capacidad empática que las mujeres del grupo control.
- La ausencia de expresión génica del cromosoma X se asocia con una menor capacidad empática, generando perfiles diferenciales según las características cariotípicas.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se realizará un estudio descriptivo correlacional con diseño observacional ex post facto retrospectivo con grupo cuasi control (Montero & León, 2007) e hipótesis de diferencias de grupos, casos y controles. Se medirán las variables en los dos grupos conformados previamente, sin asignación aleatoria a las condiciones, emparejados en todas las variables sociodemográficas, excepto la condición de enfermedad.

Participantes

Se evaluarán 45 mujeres, divididas en dos grupos intactos: 1) grupo clínico (n= 15), conformado de forma incidental por mujeres con diagnóstico médico de Síndrome de Turner, con edades entre 9 y 30 años, de la ciudad de Mar del Plata y Ciudad Autónoma de Buenos Aires; se excluyen mujeres que presenten retraso mental y 2) grupo control (n= 30), conformado por los respectivos casos controles, seleccionados en forma intencional y emparejados con el grupo clínico por género, edad y nivel educativo. La muestra clínica se obtendrá a partir de Convenios ya establecidos por el Grupo de Investigación: Comportamiento humano, genética y ambiente, con los principales centros de salud referentes en la atención del síndrome de la ciudad de Mar del Plata y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las participantes controles se seleccionarán de diferentes Instituciones Educativas (primarias, secundarias, terciarias y universitarias) públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata. La participación será voluntaria y sujeta al consentimiento informado en caso de las mujeres adultas y al consentimiento de los padres y el asentimiento personal en el caso de las niñas y adolescentes. Se excluyen mujeres con retraso mental, determinado por el coeficiente intelectual (Factor G).

Procedimiento

Para evaluar la capacidad empática se administrarán: el Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis (1980), en su versión adaptada al español (Mestre, Frías & Samper, 2004), y el Test de las miradas, versión en español (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste & Plumb, 1997), en un solo encuentro individual, de aproximadamente cuarenta minutos.

Paralelamente, se aplicarán la Subescala de Matrices del WAIS-III (Wechsler, 2002) y la Subescala de Matrices del WISC-IV (Wechsler, 2005) para valorar el coeficiente intelectual (Factor G), con la finalidad de excluir de la muestra las mujeres que presenten retraso mental.

Los datos sobre cariotipo de las participantes con diagnóstico de ST se obtendrán a partir de las historias clínicas, que se encuentran en las respectivas Instituciones de Salud. Durante el desarrollo del trabajo se respetarán los principios éticos de la investigación con seres humanos, procurándose las condiciones necesarias para proteger la confidencialidad y actuar en beneficio de los participantes.

Una vez obtenidos los datos se realizarán análisis descriptivos univariados y bivariados aplicando índices de Normalidad para evaluar el ajuste de las distribuciones y el tipo (paramétricas o no paramétricas). Para contrastar la hipótesis de diferencias en la capacidad empática entre las mujeres del grupo clínico y control, se aplicará el estadístico t de Student o su alternativo no paramétrico U de Mann Whitney, evaluando el nivel de significancia asociada conjuntamente con dos indicadores del tamaño del efecto: d de Cohen y Common Language Effect Size (CLES) (Morales-Vallejo, 2009).

En el caso de diferencias en la capacidad empática atribuidas al cariotipo se empleará el análisis de varianza para un factor (ANOVA). La variable entre-sujetos será cariotipo (línea normal: 46, XX, línea Turner pura: 45, X0 y línea Turner mosaico: 46, XX/45, X0). Asimismo para contrastar las hipótesis que explora la relación entre la pérdida de material genético del cromosoma X y la capacidad empática, se evaluarán las correlaciones bivariadas, a través del coeficiente producto de los momentos de Pearson (r de Pearson).

Instrumentos

El IRI se compone de dos dimensiones principales, cognitiva y emocional, que dan lugar a cuatro factores, dos cognitivos y dos emocionales. Los pertenecientes a la primera de las dimensiones son: Toma de perspectiva (PT), corresponde a la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona y Fantasía (FS), definida como la tendencia a identificarse

con personajes del cine y de la literatura, es decir, evalúa la capacidad imaginativa para ponerse en situaciones ficticias. Mientras que aquellos factores que dan cuenta de la dimensión emocional de la empatía son: Preocupación empática (EC), relacionada con sentimientos de compasión, preocupación y cariño por otros; y Malestar personal (PD), asociada a sentimientos de ansiedad y malestar que la persona manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás. Dicho instrumento consta de 28 ítems con cinco opciones de respuesta, puntuables de 0 a 4, según el grado en que la afirmación describa al participante (no me describe bien, me describe un poco, me describe bien, me describe bastante bien y me describe muy bien). Cabe aclarar que el IRI no presenta versiones diferenciales según la edad, pudiendo aplicarse a personas desde los 9 años en adelante.

Para evaluar el aspecto emocional de la empatía referido fundamentalmente al reconocimiento de las emociones en los otros, se utilizará el Test de las Miradas. Esta prueba consta de una serie de fotografías en las que se observan las miradas de hombres y mujeres que expresan un sentimiento, y en la cual el sujeto evaluado debe reconocer el mismo a partir de cuatro opciones de respuesta que rodean la fotografía. Se trataría de un test más avanzado en la medida en que valora aspectos emocionales complejos que surgen en la interacción social. Este instrumento presenta versiones diferenciales en niños/adolescentes y adultos.

Aporte esperado de los resultados

Los resultados del proyecto contribuirán al desarrollo conceptual y empírico de la Psicología y las Neurociencias Cognitivas y, particularmente, permitirán profundizar en el conocimiento de los procesos cognitivo-emocionales que subyacen al desarrollo social de las mujeres con diagnóstico de ST; promoviendo el uso de estrategias de intervención destinadas a mejorar el desarrollo psicosocial y la calidad de vida de las mujeres con este síndrome. Asimismo, el proyecto profundiza en un área de investigación novedosa en donde existen escasos desarrollos que permiten vincular a la información genética del cromosoma X como factor protector de las habilidades socio-cognitivas.

Los resultados de la investigación serán fuente de presentaciones en congresos y publicaciones en revistas científicas, constituyendo un aporte al estado actual del conocimiento en el ST, al permitir la obtención de datos correspondientes a una población geográfica determinada, con las especificidades del actual contexto socio-histórico-cultural. A su vez, posibilitarán discriminar variables biológicas que inciden en los procesos empáticos, sumando conocimientos sobre una dimensión que ha sido estudiada en menor medida en esta población. Asimismo, los resultados se comunicaran a través de cursos y talleres a la comunidad de profesionales que asisten a las mujeres con diagnóstico de ST con la finalidad de contribuir en la generación de nuevas herramientas en el abordaje de esta población. Por último se prevé la realización de talleres para mujeres con diagnóstico de ST donde fomentar el uso de estrategias que les permitan la implementación de habilidades sociales asertivas.

Referencias

- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 11, 231-239.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Jolliffe, T. (1997). Is there a ‘‘language of the eyes’’? Evidence from normal adults and adults with autism or Asperger syndrome. *Visual Cognition*, 4, 311-331.
- Burnett, A., Reutens, D., & Wood, A. (2010). Social cognition in Turner’s Syndrome. *Journal of Clinical Neuroscience*, 17, 283-286.

- Constantino, J.N., & Todd, R.D. (2003). Autistic traits in the general population: a twin study. *Arch Gen Psychiatry*, 60, 524-30.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85. 1-17.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Colorado: Westview Press. 2ª edición.
- Eisenberg, N. (2002). "Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization". En R. J. Davidson, & A. Harrington (Eds.). *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature*. London: Oxford University Press, pp. 135, 131-164.
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia Social: el maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a una nueva disciplina. *Anales de Psicología*, 25, 1-20.
- Guijo Blanco, V. (2002). Estudio Multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años. *Universidad de Burgos*, 2(3.2), 137-138.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justicemotivation. *Motivation and Emotion*. 14, 151-172.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer (publicación original, 1984)
- Lai, C. S., Fisher, S. E., Hurst, J. A., Vargha-Khadem, F., & Monaco, A. P. (2001). A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder. *Nature*, 413, 519-523.
- Lawrence, k., Campbell, R., Swettenham, J., Terstegge, J., Akers, R., Coleman, M., & Skuse, D. (2003). Interpreting gaze in Turner syndrome: impaired sensitivity to intention and emotion, but preservation of social cueing. *Neuropsychologia*, 41, 894-905.
- Mazzocco, M. (2006). The cognitive phenotype of Turner Syndrome: Specific learning disabilities. *International Congress Series* 1298, 83-92.
- Mestre, V, Frias, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Morales-Vallejo, P. (2009b). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias. Recuperado el 10 de noviembre del 2009, del sitio Web de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid: <http://www.upcomillas.es>
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., & Bernal, M. C. (2010) Bases neuronales de la empatía. *Neurología*, 50, 89-100.
- Murphy, M., Mazzocco, M., Gerner, G., & Henry, A. (2006). Mathematics learning disability in girls with Turner Syndrome or fragile X Syndrome. *Brain and cognition*, 61(2), 195-210.
- Ross, J.; Zinn, A., & McCauley, E. (2000). Neurodevelopmental and psychosocial aspects of Turner syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6(2), 135- 141.
- Saxe, R., & Baron-Cohen, S. (2006). The neuroscience of theory of mind. *Social Neuroscience*, 1(3-4), 1-9.
- Watkins, M. W. (2003). *Effect size calculator (Computer software)*. State College: PA Ed-Psych Associates.
- Wechsler, D. (2002). *WAIS III. Test de Inteligencia para adultos*. Manual Técnico. Buenos Aires: Paidós.

Weschler, D. (2005). *Escala de Inteligencia de Weschler para niños IV (WISC IV) – Manual de Aplicación*. Madrid: TEA.