

ISSN: 1668-7477

# Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación

*Volumen 10*

*Año 2013*

*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 2013

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:  
Lic. Julieta Echeverría  
Dra. Josefina Rubiales  
Dra. Yamila Silva Peralta

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

**Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación**  
**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 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (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](mailto:anuariodebecarios@gmail.com)

## ÍNDICE

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
Andrés, M. L. & Aydmune, Y.	Control cognitivo de la emoción: funciones ejecutivas implicadas en el uso de la revaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional.	799-809
Bogetti, C. & Hermosilla, A. M.	Formación ético-deontológica en investigación en psicología: el caso de la carrera de psicología de la UNMdP.	810-824
Cataldo, R., Hermosilla, A. M. & Liberatore, G.	La cuestión de la formación de profesionales a partir de la ley de salud mental 26.657.	825-831
Conde, K., Cremonte, M. & Peltzer, R.	Viabilidad de mediciones de alcohol online en la Universidad Nacional de Mar del Plata.	832-841
Delgado Mejía, I. D., Etchepareborda, M. C., Bakker, L. & Rubiales, J.	Análisis de los sistemas de procesamiento secuencial y simultáneo en niños con diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad.	842-849
Demagistri, M. S. & Naveira, M. L.	Memoria de trabajo y mecanismos inhibitorios en adolescentes de dos franjas etarias.	850-860
Dematteis, M. B., Castañeiras, C. & Posada, M. C.	Evaluación de la personalidad como recurso de salud.	861-867
Dottori, K., Soliveréz, C. & Arias, C.	Estudio exploratorio/descriptivo acerca del impacto de talleres psicoeducativos para adultos mayores basados en una perspectiva positiva.	868-873
Echeverría, J. & Pacenza, M. I.	Trabajo y estudio en estudiantes secundarios de la ciudad de Mar del Plata.	874-880
Galarza, A. L., Castañeiras, C. & Posada, M. C.	Evaluación del riesgo suicida en adolescentes. Revisión y análisis.	881-888
González, R. & Bakker, L.	Influencia de los estilos parentales en el desarrollo de competencias emocionales en niños con diagnóstico de trastorno por déficit de atención e hiperactividad.	889-895
Grill, S. S. & Castañeiras, C.	Principios clínicos de los abordajes transdiagnósticos para perturbaciones emocionales: el protocolo unificado.	896-902
Martínez-Festorazzi, V. S. & Castañeiras, C.	Socialización parental: modelos teóricos y principales desarrollos de investigación.	903-910
Montes, C. & Minnicelli, M.	Criterios que rigen las “medidas excepcionales” en el marco de la ley nacional de protección integral de niños, niñas y adolescentes, partido de general Pueyrredón en el período 2010-2011.	911-915
Rangone, L. & Cosimi, A.	Lo imposible como categoría posible en la investigación psicoanalítica.	916-922
Rubiales, J., Urquijo, S. & Bakker, L.	Trastorno por déficit de atención con hiperactividad y trastornos psicológicos asociados: diferencias en el funcionamiento cognitivo.	923-929
Russo, D. & Bakker, L.	Análisis de la competencia social en niños con diagnóstico de trastorno por déficit de atención e hiperactividad.	930-935

Sánchez Gallo, M. P., Castañeiras, C. & Posada, M. C	Variables del terapeuta y competencia profesional autopercebida en psicólogos clínicos.	936-941
Sirochinsky, A.	Desarrollo psicosocial y moral de niños, niñas y adolescentes en el ámbito deportivo. Percepción de los agentes de socialización acerca del entorno del deporte infantil y juvenil de la ciudad de Mar del Plata.	942-947

## CONTROL COGNITIVO DE LA EMOCIÓN: FUNCIONES EJECUTIVAS IMPLICADAS EN EL USO DE LA REVALUACIÓN COGNITIVA COMO ESTRATEGIA DE REGULACIÓN EMOCIONAL

### COGNITIVE CONTROL OF EMOTION: EXECUTIVE FUNCTIONS INVOLVED IN THE USE OF COGNITIVE REAPPRAISAL AS A STRATEGY OF EMOTION REGULATION

María Laura Andrés <sup>\*1</sup> & Yésica Aydmune<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Becaria Doctoral CONICET - CIMEPB.

<sup>2</sup>Becaria Estudiante Avanzado UNMdP - CIMEPB.

#### Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar un tópico de discusión actual en el área de la regulación emocional que se refiere a entender qué papel tendrían las variables de funcionamiento ejecutivo en el control cognitivo de la emoción. Para esto, se describe en primer lugar, el Modelo de Proceso de Regulación Emocional (Gross & Thompson, 2007). En segundo lugar, se presentan las relaciones que se han planteado teóricamente entre una de las estrategias de regulación emocional que ha mostrado fuertes asociaciones con el bienestar subjetivo de los individuos – específicamente la revaluación cognitiva- y las variables de control cognitivo que serían requeridas para su ejecución eficiente –específicamente memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva. Se concluye con la necesidad de contar con más estudios que exploren estas asociaciones debido a la poca exploración que ha recibido hasta el momento y a su importancia para la ampliación del entendimiento de la regulación emocional.

Palabras claves: regulación emocional – revaluación cognitiva – control cognitivo – memoria de trabajo – inhibición – flexibilidad cognitiva.

#### Abstract

The aim of this work is to present a topic of current debate in the area of emotional regulation that refers to understand what role should take the executive functioning variables in cognitive control of emotion. For this, we first describe the process model of Emotion Regulation (Gross & Thompson, 2007). Second, we present relationships that have been raised theoretically between one of the emotional regulation strategies that has shown strong associations with subjective well-being of individuals -specifically cognitive reappraisal- and cognitive control variables that would be required for efficient execution-specifically working memory, inhibition and cognitive flexibility-. We conclude referring the need of more studies that explore these associations because little exploration has been done and about its importance for expanding the understanding of emotion regulation.

Key words: emotional regulation - cognitive reappraisal - cognitive control - working memory - inhibition - cognitive flexibility.

---

\*Contacto: [mlandres@mdp.edu.ar](mailto:mlandres@mdp.edu.ar)

## Regulación Emocional

Una de las funciones más importantes de la emoción es preparar al organismo para la ejecución eficaz de las conductas exigidas por las condiciones ambientales, movilizandole la energía necesaria hacia un objetivo determinado. La relevancia de las emociones como mecanismo adaptativo ya fue puesta de manifiesto por Darwin (1872), quien argumentó que la emoción sirve para facilitar la conducta apropiada. A nivel social, la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal. Izard (1971) desde hace tiempo destacó varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial. Emociones como la felicidad favorecerían los vínculos sociales y las relaciones interpersonales, mientras que la ira generaría repuestas de evitación o de confrontación. De cualquier manera, la expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos que facilitan la realización de las conductas apropiadas por parte de los demás.

Si bien las perspectivas actuales enfatizan la importancia del rol de las emociones en las respuestas comportamentales, en la toma de decisiones, en la memoria y en las interacciones sociales entre otras situaciones, se reconoce también que pueden provocar daño o sufrimiento. Esto sucede cuando ocurren en un momento inadecuado o en la intensidad y frecuencia inapropiada. Se acepta también que diferentes respuestas emocionales inadecuadas están presentes en muchas formas de psicopatología (Campbell-Sills & Barlow, 2007; Mullin & Hinshaw, 2007; Linhan, Bohus, & Lynch, 2007; Sher & Grekin, 2007); en dificultades sociales (Wranik, Barrett, & Salovey, 2007; Eisenberg, Hoifer, & Vaughan, 2007; Shaver & Mikulincer, 2007) y en enfermedades físicas (Sapolsky, 2007).

En este sentido, las perspectivas actuales consideran la importancia de los mecanismos de regulación emocional. La *regulación emocional* se define como la activación y utilización de determinadas estrategias que los individuos ponen en marcha para modificar el curso, la intensidad, la calidad, la duración y la expresión de las experiencias emocionales en pos del cumplimiento de objetivos individuales (Cole, Martin y Dennis, 2004; Gross, 1998a; John y Gross, 2007; Thompson, 1994). La investigación en regulación emocional ha experimentado un crecimiento exponencial en los últimos veinte años (Balzarotti, John & Gross, 2010). A partir del año 1990, por ejemplo, la cantidad de publicaciones conteniendo la expresión "regulación emocional" se ha quintuplicado cada cinco años (Gross, 2007). La importancia del estudio de este tópico radica en que la regulación emocional resulta un componente fundamental de la salud mental tanto en el aspecto afectivo, cognitivo como social (Gross, 2001).

Uno de los modelos actuales más consensuados en el estudio de la regulación emocional es el modelo de proceso de Gross que se basa en la premisa principal de que las estrategias de regulación emocional pueden ser diferenciadas en función del momento en el que tienen su primer impacto en el proceso de generación de una respuesta emocional (Gross & Thompson, 2007). En este sentido, existen dos mecanismos de regulación emocional relacionados con el desarrollo temporal de la emoción: las estrategias focalizadas en el antecedente y las focalizadas en la respuesta. Las primeras, se refieren a aquellas estrategias que se realizan antes de que las tendencias de respuesta emocional estén completamente activadas y las segundas a aquellas estrategias que se implementan una vez que las tendencias de respuesta emocional han sido generadas (Gross, 2001).

### **Estrategias de Regulación Emocional según el Modelo de Proceso**

Dentro de las estrategias focalizadas en el antecedente encontramos selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atención y cambio cognitivo. La selección de la situación se refiere a realizar acciones que nos permitan estar en una situación en la que esperamos se nos generen emociones placenteras (o displacenteras). Por ejemplo, actividades como evitar a un compañero de trabajo que suele ser agresivo, mirar una comedia después de un día de trabajo difícil, tener una charla íntima con un amigo de mucha confianza, etc. suponen la utilización de esta estrategia. El uso de esta estrategia supone también un conocimiento de las características probables de una situación y de las respuestas emocionales esperables de la misma. Esta característica vuelve relativamente difícil el uso eficiente de esta estrategia. Otra dificultad para el uso efectivo de esta estrategia, es ponderar adecuadamente los beneficios a corto plazo con los de largo plazo. Por ejemplo, una persona tímida es probable que se sienta mucho mejor en el corto plazo si evita una situación social. Sin embargo, sabemos que la no exposición a los estímulos temidos refuerza las conductas de evitación, de manera que este alivio en el corto plazo puede traer consecuencias costosas en el largo plazo, como por ejemplo, aislamiento social y en casos extremos el desarrollo de una fobia social (Espada, Olivares & Méndez, 2005). Por esta y otras razones, la utilización eficiente de esta estrategia puede ser difícil. Sin embargo, es una estrategia utilizada para favorecer la modulación de la emoción en un tercero. Por ejemplo, ciertas intervenciones que realizan los padres en el caso del desarrollo infantil y los terapeutas en el caso de consultas clínicas. Es frecuente entonces, que la selección de la situación sea una forma en que las personas intervienen para modular los sentimientos de otros: de un niño, una pareja o un amigo: por ejemplo, disuadiéndolos de que participen en actividades muy estresantes, animándolos a que realicen actividades que probablemente les despierten emociones positivas u ofreciéndoles una conversación amistosa.

Esta es una de las formas más importantes de regulación emocional extrínseca a lo largo de la vida, mayormente en la infancia. Una forma eficaz de ejercer esta estrategia para favorecer el desarrollo infantil es que los padres puedan crear rutinas para sus hijos en las que se adelanten a las posibles demandas emocionales de los niños. Por ejemplo, evitar los juegos de computadora la hora inmediatamente antes de dormir y proponer la lectura de cuentos evita la excitación y favorece la relajación que prepara para el sueño. El desarrollo emocional temprano está altamente influido por la selección de las situaciones que hacen los padres, debido a que los niños no pueden aún elegir la mayoría de las situaciones adecuadas para ellos (Fox & Calkins, 2003).

La *modificación de la situación* se refiere a aquellos esfuerzos y acciones dirigidos a modificar una situación con el objetivo de cambiar su impacto emocional. Similar al caso anterior, esta estrategia es usada frecuentemente para ejercer influencia en el devenir emocional de un tercero. En el desarrollo de los niños, por ejemplo, esta estrategia es también muy usada por los padres. Cuando los padres ayudan al niño a resolver un rompecabezas que le resulta muy difícil están modificando levemente la situación para que resulte una actividad más placentera y menos frustrante. Con niños más grandes o incluso con otros adultos, se incluyen sugerencias verbales para asistir en la resolución de problemas o para validar la emoción sentida en una situación determinada.

Esta estrategia no siempre es fácil de diferenciarla de la anterior, debido a que muchas veces, los esfuerzos destinados para modificar una situación terminan creando toda una nueva situación en sí. En general, la modificación de la situación tiene que ver con las modificaciones externas, en el ambiente físico. Los esfuerzos dirigidos a las modificaciones

“internas” se consideran más bien parte de la familia de estrategias denominada “cambios cognitivos”. Una forma de modificar la situación puede ser la expresión emocional. Por ejemplo, si en una discusión acalorada uno de los participantes se pone triste o empieza a llorar es probable que consiga bajar el tono emocional de la interacción. La expresión emocional de los niños puede provocar modificaciones en la situación generada en la interacción con los padres. Los padres pueden responder de forma contenedora y empática y esto reobra positivamente sobre la regulación emocional de los niños. También pueden responder de forma denigrante o de castigo lo cual reobra negativamente sobre el desarrollo de la regulación emocional (Denham, 1998; Eisenberg, Cumberlan & Spinrad, 1998). Por lo tanto, es bueno tener en cuenta que la expresión emocional puede modificar la situación de manera que favorezca o dificulte el curso del desarrollo de la regulación emocional infantil.

Es posible regular la propia emoción sin cambiar necesariamente el entorno o la situación. El *despliegue atencional* se refiere a cómo los individuos focalizan su atención en algún aspecto de una situación dada en orden a influenciar sus emociones.

El despliegue atencional es una de las primeras estrategias que aparece en el desarrollo y es utilizada desde la infancia temprana hasta la adultez (Rothbart, Ziaie & O’Boyle, 1992), sobre todo cuando no resulta posible cambiar o modificar la situación. Una de las formas más comunes de despliegue atencional es desviar la mirada de un evento negativo (y dirigirla hacia otros más placenteros). El despliegue atencional puede ser considerada también una versión “interna” de la selección de la situación. Dos sub-estrategias principales pueden distinguirse:

-La distracción, que se refiere a focalizar la atención en otros aspectos de una situación, es decir, quitar la atención de algún aspecto particular de la misma. Quitar la mirada del estímulo generador de la emoción para disminuir la estimulación (Rothbart & Sheese, 2007; Stifter & Moyer, 1991) es una forma de distracción. Por ejemplo, cuando las enfermeras aplican una vacuna a un niño le piden que “mire para otro lado” o que “no mire”. Aquí la estimulación es menor ya que la vía visual está inhibida y por tanto, el impacto emocional negativo se verá disminuido. La distracción también involucra cambios de foco atencional a nivel interno, como cuando una persona puede invocar pensamientos y recuerdos que son incompatibles con el estado emocional vivenciado (Watts, 2007).

-La concentración que se refiere a cuando se dirige la atención a características emocionales de la situación. Por ejemplo, cuando la atención es dirigida repetidamente a los propios sentimientos y sus consecuencias se denomina rumiación. La rumiación sobre eventos de tristeza promueve la emergencia y permanencia de síntomas depresivos (Just & Alloy, 1997; Nolen-Hoeksema, 1993). Borkovec, Roemer y Kinyon (1995) afirman que cuando la atención se focaliza en posibles amenazas futuras, puede tener el efecto de incrementar los niveles de ansiedad. También puede tratarse de la concentración en las sensaciones placenteras experimentadas, por ejemplo, la intervención tomada de la psicología positiva denominada “you at your best” (Usted en su mejor momento) que consiste en recordar momentos placenteros y analizar las emociones placenteras experimentadas (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

En cuanto al desarrollo infantil, en la edad escolar, se ha mostrado que los niños suelen tener conciencia de cómo la intensidad de la emoción disminuye en el tiempo a medida que piensan menos en situaciones cargadas emocionalmente (Harris, Guz, Lipian & Man-Shu, 1985; Harris & Lipian, 1989).

El *cambio cognitivo* hace referencia al hecho de modificar la evaluación realizada sobre una situación determinada con el objetivo de variar su significado emocional, a través de cambiar lo que se piensa acerca de dicha situación o acerca de la propia capacidad para

manejar las demandas que ésta implica. Un ejemplo frecuente del cambio cognitivo en la vida cotidiana es la descatastrofización, que es cuando las personas realizamos una comparación social que implica enfatizar que existen personas menos afortunadas que nosotros mismos, lo cual modifica la primera evaluación y disminuye la intensidad de las emociones negativas (Taylor & Lobel, 1989; Wills, 1981). En nuestro contexto, ejemplifican lo anterior frases como: “Hay cosas peores”, “Hay otros que están peor”, “Podría haber sido mucho peor”. Debido a que los eventos psicológicamente relevantes pueden ser tanto internos como externos, el cambio cognitivo también puede ser aplicado a la experiencia interna provocada por el evento. Por ejemplo, el incremento característico en los niveles de ansiedad debido a la proximidad de una competencia deportiva puede ser interpretado de manera positiva como “esta adrenalina me prepara para ser más veloz” o de forma más negativa como “esto me va a provocar pánico escénico”. La primera manera vuelve a la persona más capaz de manejar sus estados emocionales. Sin embargo, poco se conoce aún acerca de cómo los individuos interpretan o reconstruyen los signos fisiológicos de sus experiencias emocionales.

Una forma de cambio cognitivo que ha recibido particular atención en la investigación es la reevaluación cognitiva (Gross, 2002; Ochsner & Gross, 2008). Este tipo de cambio cognitivo implica cambiar el significado de una situación en una manera tal que modifique su nivel de impacto emocional. En un clásico estudio de laboratorio, (Gross, 1998a) se instruyó a los sujetos para que utilicen la reevaluación cognitiva durante la proyección de videos que generaban emociones displacenteras. Los resultados mostraron que el uso de la reevaluación provocó disminuciones en la experiencia emocional negativa; las disminuciones en el área fisiológica no resultaron tan evidentes.

En cuanto al desarrollo infantil, las evaluaciones relacionadas con la emoción están muy influenciadas por las representaciones ligadas a la emoción, incluyendo las causas y las consecuencias de las mismas (Stegge & Meerum Terwogt, 2007). Estas representaciones tienen implicancias en la capacidad de los niños para manejar sus propias emociones. Los padres y cuidadores poseen gran influencia en la construcción de estas representaciones vinculadas a la emoción, los factores que contribuyen a la construcción de estas representaciones son: (1) la información que proveen acerca de las circunstancias que rodean a una situación, (2) las explicaciones que ofrecen sobre las causas de las emociones, y (3) la provisión de reglas o guiones para la experiencia emocional. Los padres también estimulan la utilización de estrategias relacionadas con el cambio cognitivo y también provocan el cambio cognitivo mediante la reinterpretación directa de la situación (Denham, 1998; Eisenberg et al., 1998; Thompson, 1994). De esta manera, la socialización de las representaciones sobre la emoción forma parte de las evaluaciones que realizarán los niños sobre las situaciones emocionalmente relevantes y de su capacidad de reevaluarlas (Mesquita & Albert, 2007).

La importancia de estas influencias parentales y culturales para el desarrollo se ve reflejada en los estudios transculturales acerca de las representaciones infantiles sobre la emoción y la regulación emocional. A los 6 años de edad, por ejemplo, los niños nepaleses se diferencian significativamente de los niños estadounidenses en sus evaluaciones de los conflictos interpersonales –como la vergüenza o la culpa- y en sus creencias acerca de cuándo deben ser expresadas las emociones negativas (Cole, Bruschi & Tamang, 2002; Cole & Tamang, 1998). Esto determina modos sustancialmente diferentes de evaluar las interacciones y expresar las propias emociones.

Finalmente, la *modulación de la respuesta* ocurre relativamente tarde en el proceso de generación de la emoción, es decir, ocurre una vez que las tendencias de respuesta se han iniciado. Esta familia de estrategias hace referencia a influenciar las respuestas fisiológicas,

experienciales o comportamentales de manera tan directa como sea posible. Los intentos por regular los aspectos experienciales y fisiológicos son frecuentes y comunes. Pueden usarse drogas para obtener este efecto, también el ejercicio y la relajación pueden disminuir los aspectos fisiológicos y experienciales de las emociones negativas; incluso el alcohol, fumar y la comida pueden ser usados para modificar la experiencia emocional.

Otra forma común de modular la respuesta involucra la regulación del comportamiento emocional (Gross, Richards & John, 2006). Numerosos estudios han mostrado que iniciar un comportamiento emocionalmente expresivo tiende a incrementar la experiencia de esa emoción (Izard, 1990; Matsumoto, 1987). Por ejemplo, sonreír puede hacernos sentir mejor. No obstante, disminuir la expresión de una emoción parece tener efectos variados y podría incluso incrementar los niveles de activación simpática (Gross, 1998a; Gross & Levenson, 1993, 1997). Un dato curioso, es que disminuir la expresión de emociones negativas no conlleva una disminución de la experiencia emocional negativa, sin embargo, la disminución de la expresión de emociones positivas sí conlleva la disminución de la experiencia emocional positiva.

### *Estrategia de Revaluación Cognitiva*

De todas estas estrategias propuestas por el Modelo de Proceso, la revaluación cognitiva ha recibido particular atención a nivel empírico y experimental por tratarse de una estrategia que ha mostrado ser ampliamente utilizada en la vida cotidiana, estar estrechamente relacionada con habilidades que se transmiten en las intervenciones para el tratamiento y prevención de los trastornos de ansiedad y depresión, prestarse tanto a la manipulación experimental como al análisis de las diferencias individuales, y además, constituir un ejemplo prototípico dentro de las estrategias centradas en el antecedente (Giuliani, McRae & Gross, 2008; John & Gross, 2004). Ha mostrado además, ser efectiva con claras consecuencias para el bienestar. Los estudios que han explorado las consecuencias del uso frecuente de la revaluación cognitiva han encontrado relaciones con una mayor experiencia de reinterpretación positiva (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989), capacidad de reparación del ánimo o humor (Salovey, Mayer, Golman, Turvey, & Palfai, 1995), experiencia de emociones positivas, de intercambios sociales favorables, de satisfacción vital y de niveles de autoestima, con una reducción de la experiencia de emociones negativas (Gross & John, 2002, 2003; John y Gross, 2007) y menor presencia de síntomas depresivos (John y Gross, 2004). En cuanto a los hallazgos experimentales en relación al uso de la revaluación sugieren que la misma produce una disminución en el aspecto comportamental y subjetivo de las emociones negativas y que no afecta la memoria o la capacidad de respuesta emocional en interacciones sociales (Gross, 1998a, 2001). La notable relación que el uso diferencial de estrategias de regulación emocional posee con variables de salud mental, bienestar psicológico y personalidad entre otras, explica el interés creciente de la comunidad científica por el estudio de éste área. Debido a esto, la revaluación ha sido un objeto de estudio frecuente en la investigación observacional y experimental (Gross, 1998; Gross & John, 2003; Kalisch, 2009).

La capacidad efectiva de ejecutar exitosamente la revaluación cognitiva se ha denominado *habilidad de revaluación cognitiva* (HRC) (McCrae, Jacobs, Ray, John & Gross, 2012). Al tratarse de una habilidad compleja que requiere control cognitivo, la HRC involucra un conjunto variado de capacidades cognitivas (Ochsner & Gross, 2005).

## **Revaluación Cognitiva y Control Cognitivo**

Un factor que se ha sugerido contribuye a la habilidad de revaluación cognitiva es el funcionamiento ejecutivo. El funcionamiento ejecutivo es un término “paraguas” utilizado para hacer referencia a un variado número de sub-funciones entre las que se cuenta la memoria de trabajo, el control inhibitorio, el cambio atencional; variables que son generalmente implicadas en la implementación del control top-down del pensamiento y el comportamiento (Miyake et al., 2000). La investigación sobre el desarrollo del funcionamiento ejecutivo sugiere que éste comienza a emerger tempranamente en el desarrollo, y muestra marcados cambios durante los años preescolares en paralelo con el desarrollo del córtex prefrontal (Zelazo, Carlson, & Kesek, 2008).

Aunque las funciones ejecutivas han sido tradicionalmente evaluadas utilizando tareas relativamente abstractas y descontextualizadas, la investigación más reciente sugiere estas funciones ejecutivas son particularmente importantes para generar respuestas reflexivas en el contexto de la activación emocional. Zelazo y Cunningham (2007) sugieren que el funcionamiento ejecutivo y la regulación emocional están estrechamente relacionados como procesos recíprocos, y que la regulación emocional descansa en la habilidad de realizar comportamientos conscientes dirigidos hacia objetivos.

Esta habilidad de implementar la revaluación cognitiva requiere entonces procesos que se enmarcan bajo este amplio concepto de funcionamiento ejecutivo. Específicamente, se ha sugerido que cuando los individuos ponen en marcha la HRC deben generar una narración alternativa sobre un evento. Para esto, es probable que necesiten en primer lugar, sostener las evaluaciones negativas de carácter automático que se generaron a consecuencia de la situación en la memoria de trabajo. En segundo lugar, deberían disminuir la prominencia negativa de los rasgos de esa evaluación mediante la inhibición para no perseverar en las primeras respuestas automáticas y generar una o varias interpretaciones alternativas lo que requiere de flexibilidad cognitiva. En tercer y último lugar, deberían identificar y seleccionar la reinterpretación que es más apropiada y sostener esa nueva interpretación nuevamente en la memoria de trabajo (Ochsner & Gross, 2005). En este sentido, requiere procesos reflexivos top-down dirigidos hacia objetivos en el contexto de estímulos emocionales. La investigación con adultos sugiere que las áreas del córtex pre-frontal lateral y medial asociadas con el control cognitivo se activan en respuesta a la revaluación (e.g. Ochsner et al., 2002). La evidencia teórica y empírica relacionando las funciones ejecutivas y la regulación emocional, y los requerimientos de la revaluación cognitiva en particular, sugieren que la habilidad para implementar exitosamente la revaluación debe estar relacionada con diferencias individuales en el funcionamiento ejecutivo.

## **Conclusiones**

Hasta el momento, pocos estudios han realizado principalmente exploraciones entre la posible relación de la HRC con variables de control cognitivo y funcionamiento ejecutivo. En uno de ellos, McRae et al. (2012) examinan experimentalmente la HRC en un grupo de adultos y realizan evaluaciones en los procesos de control cognitivo. Encuentran relaciones positivas con memoria de trabajo, cambio atencional y sólo marginalmente con razonamiento abstracto. En otro de ellos, Kesek (2011) evaluó a un grupo de niños de edad promedio 5 años en su HRC y habilidades de funcionamiento ejecutivo pero no encontró relaciones entre ambas variables. La importancia de estudiar estas asociaciones permitiría conocer cómo las diferencias individuales en variables de control cognitivo pueden facilitar o no la ejecución eficaz de la revaluación cognitiva. Por otro lado, la ejecución eficaz de la revaluación

cognitiva podría o no estar relacionada con una mejora en el bienestar. Por lo que, se sugiere que futuros estudios tendrían este doble desafío de poder explorar, por un lado, si las diferencias individuales en variables de control cognitivo y funcionamiento cognitivo guardan relación con la capacidad de ejecutar eficientemente la reevaluación cognitiva y, por otro lado, si la capacidad de ejecutar eficientemente la reevaluación cognitiva contribuye al bienestar psicológico de los sujetos y en qué medida.

### Referencias

- Balzarotti, S., John, O. P., & Gross, J. J. (2010). An Italian Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(1), 61-67.
- Borkovec, T. D., Roemer, L., & Kinyon, J. (1995). Disclosure and worry: Opposite sides of the emotional processing coin. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 47-70). Washington, DC: American Psychological Association.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542-559). New York: Guilford Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Cole, P. M., & Tamang, B. L. (1998). Nepali children's ideas about emotional displays in hypothetical challenges. *Developmental Psychology*, 34, 640-646.
- Cole, P. M., Bruschi, C. J., & Tamang, B. L. (2002). Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situation. *Child Development*, 73, 983-996.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Darwin, C. (1972). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. D. Appleton and Company: New York.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). *Parental socialization of emotion*. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- 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.
- Espada, J. P., Olivares, J., & Méndez, F. X. (2005). *Terapia Psicológica. Casos prácticos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26.
- Giuliani, N. R., McRae, K., & Gross, J. J. (2008). The up- and down-regulation of amusement: Experiential, behavioral, and autonomic consequences. *Emotion*, 8, 714-719.

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003) Individual differences in two emotion regulation processes: Implication for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J. & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 970-986.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (2001) Emotion Regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J. J. (2007) *Handbook of Emotion Regulaci3n*. New York: The Guilford Press.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting positive and negative emotions. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 95-103.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Harris, P. L., & Lipian, M. S. (1989). Understanding emotion and experiencing emotion. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 241-258). New York: Cambridge University Press.
- Harris, P. L., Guz, G. R., Lipian, M. S., & Man-Shu, Z. (1985). Insight into the time course of emotion among Western and Chinese children. *Child Development*, 56, 972-988.
- Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487-498.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life-span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1333.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2007). Individual Differences in Emotion Regulation. En J. J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Just, N., & Alloy, L. B. (1997). The response styles theory of depression: Tests and an extension of the theory. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 221-229.
- Kalisch, R. (2009). The functional neuroanatomy of reappraisal: Time matters. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 33, 1215-1226.
- Kesek, A. C. (2011). *Direct and Indirect Approaches to Emotion Regulation in Children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minnesota, USA.
- Linehan, M. M., Bohus, M., & Lynch, T. R. (2007). Dialectical behavior therapy for pervasive emotion dysregulation: Theoretical and practical underpinnings. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 581-605). New York: Guilford Press.

- Matsumoto, D. (1987). The role of facial response in the experience of emotion: More methodological problems and a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 769–774.
- McRae, K., Jacobs, S., Ray, R., John, O., & Gross, J. (2012). Individual differences in reappraisal ability: Links to reappraisal frequency, well-being, and cognitive control. *Journal of Research in Personality*, 46, 2–7
- Mesquita, B., & Albert, D. (2007). The cultural regulation of emotions. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 486–503). New York: Guilford Press.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
- Mullin, B. C., & Hinshaw, S. P. (2007). Emotion regulation and externalizing disorders in children and adolescents. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 523–541). New York: Guilford Press.
- Nolen-Hoeksema, S. (1993). Sex differences in control of depression. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 306–324). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 242–249.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2008). Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 153–158.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. En L. F. Barrett y P. Salovey (Eds.) *The wisdom in feeling: Psychological process in emotional intelligence* (pp. 297–319). New York, NY: Guilford Press.
- Ochsner, K. N., Bunge, S. A., Gross, J. J., & Gabrieli, J. D. E. (2002). Rethinking feelings: An fMRI study of the cognitive regulation of emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 1215–1229.
- 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.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O’Boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development* (pp. 7–23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Golman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125–154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sapolsky, R. M. (2007). Stress, stress-related disease, and emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 606–615). New York: Guilford Press.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005) Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.

- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2007). Adult attachment strategies and the regulation of emotion. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 446–465). New York: Guilford Press.
- Sher, K. J., & Grekin, E. R. (2007). Alcohol and affect regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 560–580). New York: Guilford Press.
- Stegge, H., & Meerum Terwogt, M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 269–286). New York: Guilford Press.
- Stifter, C. A., & Moyer, D. (1991). The regulation of positive affect: Gaze aversion activity Turing mother–infant interaction. *Infant Behaviors and Development*, *14*, 111–123.
- Taylor, S. E., & Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, *96*, 569–575.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N. A. Fox (Eds.) *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development* (Vol. 59, pp. 25–52).
- Watts, F. (2007). Emotion regulation and religion. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 504–520). New York: Guilford Press.
- Wills, T. A. (1981). Downward social comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, *90*, 245–271.
- Wranik, T., Barrett, L. F., & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation: Is knowledge power? In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 393–407). New York: Guilford Press.
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford.
- Zelazo, P. D., Carlson, S. M., & Kesek, A. (2008). The development of executive function in childhood. In C. Nelson, & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. Cambridge, MA: MIT Press.

## FORMACION ÉTICO-DEONTOLÓGICA EN INVESTIGACION EN PSICOLOGIA: EL CASO DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA DE LA UNMDP

### RESEARCH TRAINING IN ETHICS AND DEONTOLOGY IN PSYCHOLOGY: THE PSYCHOLOGY CAREER OF THE UNMDP CASE

Celeste Bogetti\*<sup>1</sup> & Ana María Hermosilla<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Becaria del Consejo Interuniversitario Nacional

<sup>2</sup>Profesora adjunta de la cátedra Deontología Psicológica – Directora del Grupo de Investigación “Psicología y Ética: Ciencia y Profesión”

#### Resumen

La currícula de la carrera de psicología de la UNMDP se encuentra fundamentada en el modelo denominado “científico-practicante”. La misma se encuentra compuesta por cinco áreas en las cuales se distribuyen las distintas asignaturas. Entre estas se encuentra el área de investigación en psicología. Si bien en el contexto argentino se ha evidenciado una carencia en la investigación como parte de la formación en las carreras de psicología, se plantea que esto es diferente en el marco de la UNMDP. Se hace un recorrido por diversas cuestiones vinculadas a la formación ético-deontológica en el marco de la formación en investigación, para arribar en última instancia a las características particulares de la carrera de psicología de la UNMDP y el lugar en esta de la investigación en general, y de la transmisión ético-deontológica en esta área en particular.

Palabras claves: ética – deontología – formación – investigación.

#### Abstract

The UNMDP psychology career curriculum is based on the scientist-practitioner model. This career is composed by five areas in which the subjects are distributed. Among these it is the investigation area. Although the argentinian context has shown a lack of training in research in the psychology careers, it is stated that this is different in the UNMDP. Different issues related to the training in ethics and deontology in research training were reviewed, in order to get to explain the characteristics of the psychology career in the UNMDP, the place of research in general and ethics's and deontology's transmission in this particular area.

Key words: ethics – deontology – training – research.

#### **Formación ético-deontológica en investigación en la carrera de Psicología (UNMDP)**

La carrera de Psicología de la UNMDP, al igual que las demás carreras de psicólogo iberoamericanas, está confeccionada con el formato de un esquema de dos ciclos: uno denominado “básico”, durante el cual se dictan conocimientos sobre metodología de la investigación y procesos básicos sobre psicología, y otro “profesional” orientado a promover la adquisición de competencias profesionales (Vilanova, 1997).

---

\* [celes.bogetti@gmail.com](mailto:celes.bogetti@gmail.com)

Este esquema se denomina Modelo Boulder o Modelo Bogotá y 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, 2002a).

En 1974 se llevará a cabo la conferencia Bogotá, a partir de la cual surge el modelo de formación latinoamericano. Esto da lugar al reconocimiento de la psicología como ciencia y profesión y además plantea una formación similar para toda la región.

Se propone una formación en psicología profesional donde se capacite tanto en investigación científica, como en práctica clínica, y a su vez, en la integración de ambas. Este es uno de los pilares del Modelo Boulder (Belar, 2000).

Si bien la importancia de ambos componentes del modelo (formación científica y formación profesional) debería ser igualitaria, se ha denunciado en el caso de la psicología una predominancia de la formación profesionalista en detrimento de la investigativa. Este tema se incluye en el artículo de Vilanova (1997) *Las deudas de la psicología del Cono Sur*. El autor plantea que 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. (Vilanova, 1997). Este señala la importancia de una formación “científica, crítica y reflexiva” que no disocie praxiología de ciencia.

En esta misma línea, Hermosilla plantea una distorsión del modelo científico-practicante en Argentina que dio lugar a un modelo de corte profesionalista con escaso o nulo interés en la investigación (Hermosilla, 2002a). Por su parte, 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.

En el 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” (García, 2009).

Considerando la composición curricular de la carrera de Psicología de la UNMDP observamos una tendencia diferente a lo expuesto anteriormente. Podemos decir que en esta se le da una relevancia a la investigación. La currícula de la misma se encuentra compuesta de cinco áreas, en las cuales se incluyen las distintas asignaturas del plan. Una de esas áreas es la de investigación e incluye seis de las treinta materias que componen la carrera. A partir del cambio de plan de estudios realizado en 2010 (en el marco del proceso de acreditación de la carrera) se incorporan también a esta área los requisitos curriculares núcleos problemáticos I y II y la Tesis de Pre Grado, dando un total de nueve elementos curriculares vinculados a la investigación, sobre una carrera compuesta por un total de 42 requisitos.

En este marco resulta de suma importancia, en tanto la ética y la deontología son parte importante de cualquier investigación, particularmente de aquellas que involucren seres humanos (como suele ser en el caso de la psicología acorde a su objeto de estudio), el conocimiento acerca de la formación en estos temas que se imparten en las materias, tanto por parte de los docentes a nivel actitudinal y conductual, y también a través de los contenidos y bibliografía propuestos en las asignaturas. Y además, como se relaciona esto con los conocimientos obtenidos por los estudiantes de esta unidad académica en el marco de dichas asignaturas.

En cuanto a la dimensión ético-deontológica y la importancia de esta en la investigación en psicología, se plantea la temática por parte de 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”.

Leibovich de Duarte expresa que “Los valores éticos preceden y recorren la tarea investigativa (...)”. Y en la misma línea de pensamiento, Sánchez Vázquez postula: “lo ético no es un epifenómeno del proceso científico, sino que atraviesa el mismo en todo su trayecto” (Sánchez Vázquez, 2011). Ambas autoras hacen hincapié en lo propuesto en el marco de esta investigación, que es dar cuenta de la importancia de la ética (y también se incorporan los aspectos deontológicos) en el área de investigación.

El modo de lograr que se ponderen los aspectos ético-deontológicos en el marco de las investigaciones en general y la investigación en psicología en particular, es a través de la formación de los estudiantes durante la carrera. Es por esto que en la investigación que se encuentra en curso se pretende evaluar *La formación ético-deontológica en las asignaturas del área de investigación de la carrera de psicología de la UNMDP* (Bogetti, 2012).

Si bien aún no se cuenta con resultados concluyentes, puede hablarse de la existencia de algún grado de transmisión de contenidos de esta índole. En función de estos conocimientos preliminares, se puede pensar en una investigación complementaria en la que se indague la recepción por parte de los estudiantes de estos contenidos. De esta forma se accederá a una visión global del proceso de transmisión y recepción de temas éticos y deontológicos en el contexto del área de investigación en esta unidad académica.

Esto se justifica teóricamente en la concepción de la universidad como un ámbito de transmisión de conocimientos y formadora en competencias, pero no solo en saberes teórico-técnicos, sino también en valores, reflexividad y ética. (Proyecto Tunning, 2004 & Martínez, 2006). En cuanto a la transmisión deontológica, es decir la parte normativa de la disciplina, será frente a la cual el alumno y futuro profesional podrá posicionarse en base a sus propios valores y ética (tanto los que trae previamente como los adquiridos en la universidad). Además de ser el conocimiento de estos indispensable para poder desempeñarse de manera correcta (acorde a ley y demás normativas) frente a las distintas situaciones profesionales (en los distintos ámbitos de trabajo o en la investigación).

### *Breve reseña de la regulación de la investigación en sujetos humanos en general y en sujetos humanos en Psicología en particular*

Desde el plano legal, a nivel internacional, existen diversas normativas que regulan el quehacer en investigación, específicamente aquellas que involucren de alguna forma sujetos humanos. Entre estas podemos mencionar:

- El Código de Nuremberg (1946): plantea una serie de principios que deben cumplimentarse para satisfacer aspectos éticos, morales y legales en la investigación en humanos. Entre sus principales preceptos podemos destacar el consentimiento voluntario de los sujetos, el cuidado de estos (no exponerlos a riesgos o daños), la libertad del sujeto para abandonar la investigación cuando quiera (revocación del consentimiento) y la obligación del profesional de concluir la misma cuando el sujeto pueda verse en peligro.
- La Declaración de Helsinki (1948), desarrollada por la Asociación Médica Mundial, es un referente en la línea de la investigación clínica con sujetos humanos.

- El Informe Belmont (1978), tiene como objetivo proporcionar un marco que oriente la resolución de problemas éticos vinculados con investigaciones que incluyen sujetos humanos.
- Otras guías internacionales para la investigación en seres humanos son citadas en el artículo de Lazcano Ponce, E. et al (2004), entre ellas: las anteriormente mencionadas, las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos (CIOMS-OMS, 1993); Guía operativas para Comités de Ética que evalúan investigación biomédica (OMS, 2000), etc.

A nivel nacional, la ley 26.657 de Derecho a la protección a la Salud Mental, plantea cuestiones ético-deontológicas dado que hace apreciaciones específicas sobre el consentimiento informado, el cual debe ser requerido en todo tipo de intervenciones. Así mismo plantea cuestiones vinculadas a los derechos de los pacientes con padecimientos de salud mental, que apuntan al cuidado de los sujetos en todos los ámbitos, inclusive en el de investigación. Con respecto a esto último el artículo 7 inciso m) plantea el “derecho a no ser objeto de investigaciones clínicas ni tratamientos experimentales sin un consentimiento fehaciente”.

A nivel provincial, la Ley 11.044 se expide sobre Investigación en Salud en 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 (...)”.Específicamente esta tiene un capítulo dedicado a “aspectos éticos de la investigación en seres humanos”. En este se desarrollan todos aquellos aspectos que rigen en quehacer investigativo vinculado a sujetos en general y a grupos especiales como son los subordinados, embarazadas, menores, etc.

Dentro de las normativas propias de la Psicología, el Código de Ética de la provincia de Buenos Aires en el capítulo sobre investigación, encontramos la prescripción del respeto por 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. También se mencionan cuestiones ligadas al producto de las investigaciones, en las cuales deberán mencionarse a todos los participantes en función de su grado de colaboración. Y se postula que es contrario a la ética publicar información o datos como propios que no lo fueran, o no citar al autor correspondiente.

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”. Esta debe estar siempre subordinada a la obtención de resultados benéficos pero en el marco del respeto de los derechos de los sujetos participantes. Se menciona que debe obtenerse siempre el consentimiento de los sujetos o sus representantes antes de incluirse como partícipes de la investigación. Al igual que en la ley de investigación se prevé un artículo referido a la protección grupos subordinados que sean investigados.

Se hace una salvedad con respecto a investigaciones donde no se brinde desde el inicio la información completa sobre la misma a los sujetos, debiendo hacerse esto lo antes posible y prohibiéndose la incursión en omisiones o engaños a los sujetos. Por último se clarifica que no deben tergiversar u omitir datos, ni tampoco falsear o fabricar resultados.

*Reseña del estado del arte de la investigación en formación en psicología en general y en formación ético-deontológica en psicología en particular tanto en muestras de docentes como en estudiantes de psicología y estudios bibliométricos en aspectos curriculares de carreras de psicología.*

En Argentina, numerosas investigaciones recientes han tenido como objeto de estudio la formación en psicología (Vázquez Ferro & Colombo, 2009). Entre los antecedentes que pueden referenciarse están:

En el marco de la Universidad Nacional de San Luis pueden mencionarse:

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.

Vazquéz 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, M. (2010) indagará la *situación del área 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 y Manzo, 2011); *Opiniones de estudiantes de psicología respecto a contenidos formativos* (Di Doménico, Moya y 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 plantea un metodología de tipo encuesta para relevar este fenómeno.

Actualmente, en esta línea de trabajo se encuentra desarrollándose el proyecto del grupo de investigación Psicología y Ética: Ciencia y Profesión, a cargo de la Lic. Ana María Hermosilla, el proyecto *La formación en ética en la transversalidad de la currícula de la carrera de Psicología*, donde se indaga la formación ético-deontológica en las Universidad Nacionales de Mar del Plata y Comahue.

Dentro del proyecto se inserta el siguiente, que está siendo desarrollado en el marco de una beca otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional: *La formación ético-deontológica en las asignaturas del área de investigación en la currícula de la carrera de psicología en la UNMDP* (Bogetti, 2012).

Dentro de los antecedentes internacionales, podemos citar:

En México a Beltrán Gúzman & 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.

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

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. De Vicente Rodríguez, et al (2006) proponen, entre otras cuestiones, comparar las dimensiones éticas con el entrenamiento práctico de las carreras universitarias. Para este fin se realizó un análisis de contenido de los códigos deontológicos de siete carreras universitarias y se aplicaron a 1.454 estudiantes universitarios un cuestionario y un inventario de creencias.

En este mismo país Guitart (2007) busca comprobar los conocimientos de los estudiantes próximos a finalizar la carrera de psicología acerca de lo que es un dilema ético. Para esto se seleccionó una muestra de 51 estudiantes, a los cuales se les consultó por esta noción, haciendo un pre-test, una capacitación y una medición post-test. A partir de los resultados el autor sugiere estudiar en programas formativos alrededor de ética aplicada.

Suarez, X. (2011) presenta un estudio exploratorio de muestras de estudiantes y profesionales realizado en Chile. En la misma indaga la valoración de competencias de psicología, entre las cuales incluye el “compromiso ético”. A la muestra de estudiantes se le aplicó un cuestionario.

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.

### **Formación universitaria: competencias, formación ciudadana y responsabilidad profesional**

La universidad es el espacio donde se transmiten aquellos conocimientos teóricos y técnicos que permitirán al profesional desarrollar su actividad. Estos conocimientos se comprenden dentro de lo que pueden denominarse competencias profesionales.

Diversas definiciones de universidad coinciden en esta función. Ente ellas, Martínez (2006) la define como “*lugar en el que se aprende el conjunto de saberes que permitirá al futuro titulado iniciarse en el ejercicio de una profesión con eficiencia (...)*”

Las competencias son definidas como: “*una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o rol*”. Las mismas se clasifican en: “básicas”, que se comprenden en la transición desde la universidad a la práctica supervisada, “iniciales”, que implican el pasaje a la práctica independiente del profesional, y “avanzadas”, luego de 4 o 5 años de práctica independiente (Roe, 2003).

Desde el Proyecto Tunning las mismas se definen como: “*combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades*”. Se clasifican de la siguiente forma:

“géricas”, que comprenden los elementos comunes a cualquier titulación, por ejemplo la capacidad de aprender, de tomar decisiones, las habilidades interpersonales, etc. y “específicas”, vinculadas con cada área de estudio, y referidas a la especificidad propia de un campo de estudio (Proyecto Tunning, 2004)

Así mismo, la universidad debería ser una institución transmisora de contenidos ético-deontológicos, que apunten a la formación de un profesional no solo idóneo sino también responsable, es decir, debe permitir que se configure una responsabilidad profesional a través de su formación. También se transmitirán cuestiones de índole axiológico, que tendrán que ver en parte con la universidad como entidad formadora de ciudadanos siendo que se encuentra inmersa como institución en un contexto democrático.

Al respecto Martínez (2006) plantea que la universidad es un espacio de enseñanza “no solo de carácter profesional y cultural” sino también humano, ético y moral. Este autor tiene en cuenta que la función de formación ética en la universidad se da en tres dimensiones: la de formación deontológica, la de formación ciudadana y cívica y la de formación humana y personal.

Es necesaria una formación universitaria no solo orientada a la generación y adquisición de conocimientos teóricos y profesionales, sino también de valores, que den lugar a la construcción de los científicos y profesionales como ciudadanos, lo cuales estarán por lo tanto social y éticamente comprometidos. (Ferrero, 2007)

Bolívar afirma que “la formación de un profesional competente no es posible al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía” (Bolívar, 2005)

Este tipo de formación dará lugar a la configuración de una responsabilidad profesional entendida como la plantea Sánchez Vázquez (2008) compuesta por la prestación de un servicio a la sociedad, con un compromiso con la propia profesión e implicando un formación tanto teórica, técnica y personal, que permita el buen desempeño profesional.

Podemos plantear entonces como función de la universidad la transmisión de competencias teórico-técnicas así como también de competencias ético-axiológica-deontológicas.

Las competencias ético-axiológicas-deontológicas son definidas en el marco del Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza de Psicología de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi) como aquellas: “relativas al valor de la educación y del conocimiento: a las aplicaciones del conocimiento (ejercicio de la profesión), a los valores que están implicados (deontología profesional) y finalmente a la dimensión ética en la práctica de la enseñanza, la investigación y la extensión” (Hermosilla, 2002a).

La importancia de la transmisión de contenidos ético-deontológicos reposa en dos cuestiones fundamentales: la primera es que estas competencias, que serían de tipo genéricas teniendo en cuenta la clasificación realizada por el Proyecto Tunning, son transversales a la formación en cualquier campo disciplinario. La segunda es que este tipo de conocimientos repercuten en la formación del sujeto como ciudadano que se verá así en posesión de competencias que le permitirán operar su calidad de actor de la realidad social. (Hermosilla, 2002a, Bolívar, 2005, Sánchez Vázquez, 2010)

### **Aspectos ético-deontológicos en investigación en general y en investigación en psicología en particular**

Heler (1991 & 1998) plantea el tema del vínculo entre la ciencia y la ética. Este vínculo estaría marcado por un intento de separación entre la ciencia y su producto, el conocimiento científico, y las consecuencias y responsabilidad del uso de ese conocimiento. Eso da lugar a una consideración de la ciencia como “neutral” a nivel valorativo.

De esta manera los científicos quedarían prevenidos de cualquier implicación ética en sus comportamientos, quedando esto reservado para quienes hacen uso de esos productos científicos. Este modelo, denominado de ciencia martillo propone que los conocimientos científicos pueden ser utilizados con fines positivos o negativos, lo que separa el conocimiento en sí que como tal sería neutro éticamente, de la aplicación que se haga de los mismos. En este caso la responsabilidad y reflexión ética recae sobre quienes hacen uso del conocimiento y no sobre sus productores.

Por su parte, Leibovich de Duarte (2000) plantea que los “valores éticos preceden y recorren la tarea investigativa”. Advirtiéndonos así mismo, de los peligros de la ciencia que se escuda detrás de la neutralidad valorativa, dado que esto puede llevar a justificar cierto tipo de investigaciones como las que se dieron en el contexto de los campos de concentración nazis.

La concepción de “neutralidad valorativa” de la ciencia cuestionada por ambos autores es heredera del paradigma positivista de la ciencia. Esta subsistirá hasta que ya no pueda sostenerse la objetividad del conocimiento científico, dado que deberá reconocerse que en la medida en que el mismo es llevado a cabo por seres humanos se encuentran estos siempre implicados en parte en su producción, por lo cual lo subjetivo se ve entramado siempre en los procesos de investigación.

Dado que la psicología involucra la investigación vinculada, ya sea directamente o tangencialmente por sus efectos, a los seres humanos, no puede ser considerada como una empresa valorativamente neutra.

Se formulan a raíz de esto una serie de valores, principios y lineamientos éticos y morales que guíen la conducta de los profesionales ya sea en su faz de ejercicio profesional (a través de los códigos de ética y leyes anteriormente mencionados) como de investigadores (diversas normativas como “CONICET: principios éticos para el comportamiento del investigador científico y tecnológico” o las normas Vancouver (ICMJE, 2010), entre otras de esta índole)

Podemos encontrar, a partir de la revisión de la bibliografía, que se han establecido divisiones en la valoración ética en cuanto a la investigación en psicología según nos estemos refiriendo al proceso de producción del conocimiento, la administración de sus técnicas de evaluación en el ámbito profesional o de investigación y su aplicabilidad.

Plantearemos entonces una distinción entre estas:

- Cuestiones metodológicas: relacionadas con el proceso de investigación: selección del problema y formulación de hipótesis, selección de la muestra, revisión de bibliografía (citación de artículos), determinación de la metodología (cuantitativa o cualitativa) y creación de instrumentos de recolección de datos, recolección de datos, análisis de datos y presentación de resultados (normas de publicación). Como ejemplo de esto puede citarse el mencionado artículo de Leibovich de Duarte (2000); las normas de publicación del ICMJ (2010); entre otros.

- Aplicación de metodologías de investigación y evaluación en el campo de la psicología: implementación del consentimiento informado, secreto profesional (tomando en cuenta los aspectos de confidencialidad y anonimato de los participantes de una investigación), Principios de Bioética. Con respecto a este último podemos citar: Bioethics: bridge to the future, Potter, 1971 en Quintanas, 2009; Informe Belmont, 1978; Principios de bioética médica, Beauchamp y Childress, 1979 en AA. VV, 2011. Con respecto a los dos primeros se encuentran presentes en las normativas anteriormente expuestas (Ley 11.044, Ley 26.657, Códigos de Ética, además el Secreto Profesional en la Ley de Ejercicio Profesional de la Provincia de Buenos Aires N°10.306, artículo 7, inciso c.) y en la bibliografía científica en textos como: Confidencialidad y derecho a la intimidad en la investigación sanitaria (1998); Consentimiento Informado (Pablo, 2000); El Consentimiento Informado: una necesidad de la investigación clínica en seres humanos (Oliva Linares & otros, 2001); Secreto Profesional (Nogueira, 2001); Mala praxis y Secreto Profesional (Hermosilla, 2002b); El consentimiento informado y la responsabilidad: un problema ético (Salomone, 2003); Confidencialidad e intimidad (Iraburu, 2006); Revisión del procedimiento de Consentimiento Informado por los comités de ética de la investigación clínica (Montenegro Surís & Monreal Agüero, 2007); El consentimiento informado (Zanatta, 2008); Consentimiento informado: el problema de la aplicabilidad de la norma en psicología (Hermosilla, 2010); Secreto Profesional y Habeas Data (Hermosilla & Losada, 2010); Psicopraxiología y Consentimiento Informado (Hermosilla & Salandro, 2010); El lugar del Consentimiento Informado en las nuevas normativas legales en materia de salud (Hermosilla, Losada & Salandro, 2011); Competencias Profesionales en Psicología: el Consentimiento Informado en la práctica clínica (Hermosilla et al, 2013); El consentimiento informado en Psicología: derecho del consultante y deber profesional (Hermosilla, Losada & Salandro, 2013). Específicamente con respecto a la administración de técnicas de exploración psicológica pueden mencionarse: Código de ética del Psicodiagnosticador (ADEIP, 1999); normas de la International Test Commission (ITC, 1996) (citado en Fernández Liporace, 2009) y las Pautas Internacionales para el uso de los Tests (ADEIP, 2000), entre otras.
- Cuestiones vinculadas a la aplicación del conocimiento (relación del científico con la sociedad): buen o mal uso del conocimiento científico, responsabilidad del profesional en esto, conflictos de interés. Podemos citar algunos antecedentes: Conflictos de intereses en la investigación biomédica (editorial, 2010); La Cláusula del Buen Uso (Albarreal Nuñez, 2006); Conflictos de intereses en comunidades científicas pequeñas (CECTE, 2007); Ciencia y Ética. El modelo de la Ciencia Martillo (Marí, 1991); Las responsabilidades sociales de los científicos (Russel, 1987); entre otros.

### **La investigación en la currícula de la carrera de Psicología de la UNMDP**

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 cual 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)

Con respecto al plan de estudios de la mencionada carrera de Psicología, en la Ordenanza de Consejo Superior N° 143/89 figura, dentro de los objetivos del plan: “favorecer

*el desarrollo de la Psicología como disciplina de conocimiento e investigación*". En cuanto al perfil profesional, en relación a lo científico, el psicólogo deberá contar con una *"formación científica pluralista"*, ser *"generador de conocimiento científico"* y estar *"apto para integrarse en campos intercientíficos"*. En cuanto a lo social, el psicólogo deberá estar *"éticamente comprometido con su realidad"*.

La currícula está compuesta por diversas áreas en las cuales se incluyen las asignaturas que componen la currícula. Estas áreas son definidas como: *"unidades educativas funcionales, constituidas sobre la base de campos afines del conocimiento, organizadas para coordinar acciones docentes, de investigación y de servicios, dentro de su ámbito y en relación con los demás campos curriculares de una o varias carreras"*.

Las mismas son: área socio-antropológica, área de sistemas psicológicos, área psico-biológica, área de ámbitos de trabajo psicológico y área de investigación en psicología. 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 en investigación a lo largo de la currícula de Psicología en materia de investigación.

No figuran ni dentro de los objetivos generales de esta área ni dentro de los contenidos mínimos de las asignaturas que componen esta área (en la mencionada ordenanza) ninguna mención a contenidos ético-deontológicos.

En 2004 la carrera de Psicología fue incluida en la Ley de Educación Superior, lo que implica que la misma es considerada una carrera de formación regulada. Esto significa que pasa a ser una profesión regulada por el Estado. Por esto se establecieron en 2008 una serie de parámetros de acreditación y de exigencias en cuanto a la formación de los psicólogos en universidades públicas y privadas.

La Facultad de Psicología de la UNMDP ha realizado el proceso correspondiente de acreditación y adecuación de la carrera a los parámetros establecidos por la ley, lo cual derivó en modificaciones en la currícula dando lugar al plan de estudios 2010 que consta en la Ordenanza de Consejo Superior 553/09. Si bien se han realizado modificaciones en cuanto a la disposición de algunas asignaturas y se han producido innovaciones como la inclusión de prácticas, no se observan modificaciones en cuanto a la mención de contenidos ético-deontológicos ni en los objetivos ni en los contenidos mínimos de las asignaturas (en la mencionada ordenanza).

Una modificación ha sido la inclusión de los requisitos núcleos problemáticos I y II, y trabajo de investigación (tesis de pre grado) en este área. Como se mencionó anteriormente esto denota el hincapié que se hace en esta unidad académica en la formación en investigación, y la inclusión de estos dentro del área da cuenta de una integración y consolidación de la misma.

De esta forma el área de investigación queda conformada por 9 requisitos curriculares: seis asignaturas, 2 requisitos curriculares (núcleos problemáticos I y II) y la tesis de pre grado. Esto da un total de nueve requisitos en una currícula compuesta por cuarenta y tres (treinta y una asignaturas, diez requisitos curriculares –núcleos problemáticos, traducción de textos técnicos psicológicos, GRAP, tres seminarios de orientación profesional-, un trabajo de investigación (tesis) y la residencia (práctica profesional de 200 hs.).

## Discusión

Se ha planteado un recorrido donde se han vinculado las distintas aristas de investigación que abarcan la universidad como transmisora, entre otros, de competencias ético-deontológicas, específicamente la transmisión de esta en el contexto de la formación en investigación y, particularmente este proceso en el marco de la asignaturas del área de investigación en la facultad de psicología de la UNMDP.

A partir de lo expuesto en el presente trabajo se planteó, a partir de una revisión bibliográfica, cual es la situación del tema de la ética y deontología vinculada con la investigación a nivel general y en psicología en particular.

Podemos decir que el tema ético-deontológico en investigación esta bastante desarrollado desde hace muchos años, tanto a nivel internacional como nacional, a través de diversos documentos y artículos científicos. Específicamente con respecto a la investigación en sujetos humanos encontramos también una diversidad de publicaciones, tanto normativas como científicas. Esto involucra a la Psicología como disciplina y los psicólogos como profesionales e investigadores, en virtud de su objeto de estudio.

A partir de la importancia del campo de la ética-deontología para el desarrollo de la actividad científica en la ciencia en general y en la ciencia psicológica en particular, es que se planteó indagar si se forma a los alumnos y futuros profesionales, y específicamente futuros investigadores en cuestiones ético-deontológicas en el área de investigación de la carrera de psicología, dada la relevancia de esta área en el marco de su currícula.

En esta investigación, que se encuentra compuesta por dos momentos, se está indagando actualmente una doble muestra: por un lado, de docentes de dichas asignaturas (solo las materias, no los requisitos curriculares que también integran el área), y por otro, de los programas de las asignaturas. Los primeros a través de un instrumento de tipo encuesta, diseñado especialmente para tal fin, para recolectar datos sobre la transmisión de contenidos ético deontológicos, ya sea a nivel actitudinal/conductual como bibliográfico. Sobre la segunda muestra se realiza un análisis bibliométrico en el cual se indagó si aparecían contenidos y referencias bibliográficas que aludan a contenidos ético-deontológicos en los programas.

Este trabajo se encuentra realizándose en el marco de una beca otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) por el período octubre 2012-septiembre 2013 (Bogetti, 2012).

En este marco, y con resultados parciales que indican algún grado de transmisión ético deontológica en las asignaturas del área de investigación, es que propuso, en la nueva convocatoria de las becas del CIN para el período 2013-2014 un estudio complementario a realizarse sobre una muestra de estudiantes de cada una de estas asignaturas, para conocer si existe y en qué grado se da la recepción de estos contenidos ético-deontológicos transmitidos. Este proyecto se encuentra en evaluación.

Se espera con la realización de estas dos investigaciones poder brindar un panorama de la situación de la formación ético-deontológica en la investigación en psicología en el marco de la carrera de Psicología de la UNMDP.

## Referencias

- Albarreal Nuñez, I. (2006). La Claúsula de Buen Uso. En Rodríguez Alcázar, J. & otros. *Por la Paz: No a la investigación militar. Sobre la militarización de la ciencia y de algunas de sus alternativas*. Madrid: Ediciones Bajo Cero
- Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico (ADEIP) (2000). *Pautas internacionales para el uso de los tests* (International Test Commission) [versión argentina]
- AA. VV (2011). Principios de ética biomédica, de Tom L. Beuchamp y James F. Childress. *Bioética y debate. Tribuna abierta del Instituto Borja de Bioética*, 17 (64), 1 - 7. Disponible en: [http://www.raco.cat/index.php/BioeticaDebat\\_es/article/view/257098/344146](http://www.raco.cat/index.php/BioeticaDebat_es/article/view/257098/344146)
- 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.
- Bogetti, C. (2012). La formación ético-deontológica en las asignaturas del área de investigación en la currícula de la carrera de psicología en la UNMDP. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 0 (9), 574-581.
- 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. & Hermsilla, A. (1999, junio). Ética y Psicología: investigación y práctica profesional en Argentina. Ponencia presentada en 27° 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, 10 de abril). *Federación de Psicólogos de la República Argentina*.
- Código de Nuremberg (1946). Tribunal Internacional de Nuremberg.
- Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento (1978). *Informe Belmont. Principios Éticos y Directrices para la Protección de Sujetos Humanos en Investigación*. Disponible en: <http://www.etsu.edu/irb/Belmont%20Report%20in%20Spanish.pdf>
- Comité Nacional de Ética en la Ciencia y Tecnología (2007). *Conflicto de interés en comunidades científicas pequeñas*. Disponible en: [http://www.mincyt.gov.ar/multimedia/archivo/archivos/Conflicto\\_de\\_interys\\_.pdf](http://www.mincyt.gov.ar/multimedia/archivo/archivos/Conflicto_de_interys_.pdf)
- CONICET: Principios éticos para el comportamiento del investigador científico y tecnológico. *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)*. Disponible en <http://www.conicet.gov.ar/documents/11716/0/OCR+RD+20060322-0540.pdf>
- 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. Mar del Plata, Argentina.
- Del Río Sanchez, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30 (3), 210-219.
- De Vicente Rodríguez, P. (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de Educación*, 339, 711-744.

- Di Doménico, C., Moya, L. y 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 de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina.
- Di Doménico, Moya, Visca y Manzo, (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*. Mar del Plata, 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.
- Fernandez Liporace, M. (2009). Psicometría, evaluación psicológica y ámbitos de aplicación. En Fernandez Liporace, M., Cayssials, A. & Perez, M. *Curso Básico de Psicometría*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- 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. y 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 de la 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*, 3 (1), 11-24
- Guitart, M. (2007). ¿Conocen los estudiantes de psicología lo que es un dilema ético? Propuesta de un programa de formación en ética profesional. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (30), 58-65.
- Heler, M. (1991). Ciencia y ética. El modelo de la ciencia martillo. *Doxa: cuadernos de filosofía del derecho*, 10, 319-327.
- Heler, M. (1998). *Ética y ciencia: la responsabilidad del martillo*. Buenos Aires: Biblos.
- Hermosilla, A. (2002a). La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social. *Fundamentos en humanidades*, 0 (1-2), 147-156.
- Hermosilla, A. (2002b, septiembre). Mala Praxis y Secreto Profesional. Responsabilidad y Ética Profesional. Ponencia presentada en *Primeras Jornadas Nacionales de Psicología Jurídica*. Rosario, Argentina.
- Hermosilla, A. (2010). Consentimiento informado: el problema de la aplicabilidad de la norma en psicología. *Revista Argentina de Psicología*, 0 (48), 32-41.
- Hermosilla, A. & Losada, M. (2010). Secreto Profesional y Habeas Data. Ponencia presentada en *XVII Jornadas de Investigación y VI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina.
- Hermosilla, A. & Salandro, C. (2010). *Psicopraxiología y Consentimiento Informado*. Ponencia presentada en *XVII Jornadas de Investigación y VI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina.

- Hermosilla, A., Losada, M. & Salandro, C. (2011, diciembre). El lugar del consentimiento informado en las nuevas normativas legales en materia de salud. Ponencia presentada en *V Congreso Marplatense de Psicología*. Mar del Plata, Argentina.
- Hermosilla, A., Losada, M. & Salandro, C. (2013). El consentimiento informado en Psicología: derecho del consultante y deber profesional. *Revista Nexos*, en prensa.
- Hermosilla, A., Liberatore, G., Salandro, C., Losada, M., Vuotto, A., Melo, M., Gorostizaga, G., Cataldo, R. & Bogetti, C. (2013). Competencias profesionales en psicología: el consentimiento informado en la práctica clínica. *Revista Perspectivas*, en prensa.
- Hill, A. L. (2004). Ethics Education: Recommendations for an Evolving Discipline. *Counseling and Values. Psychological Science*, 48, 183–203.
- Instituto Valenciano de Estudios en Salud Pública (España); Sociedad Española de Epidemiología (España); Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid (España); Generalitat Valenciana, Valencia (España). Conselleria de Sanitat y Consum; (1988). *Confidencialidad y derecho a la intimidad en la investigación sanitaria*.
- Iraburu, M. (2006). Confidencialidad e intimidad. *An. Sist. Sanit. Navar*, 29 (3), 49-59.
- La Rocca, S., Cambiasso, A., Di Leo, S., Giles, I., Issel, J., Mainetti, M., Naveira, L., Peña, D., y Ruiz, H. (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 La Rocca (comp.), *Valores, ética y práctica científica*. Argentina: Ediciones Suarez.
- Lazcano-Ponce, E., et al. (2004). Ensayos clínicos aleatorizados: variantes, métodos de aleatorización, análisis, consideraciones éticas y regulación. *Salud pública de México*, 46 (6), 559-584.
- Ley reglamentaria de la investigación en salud de la Provincia de Buenos Aires (N° 11.044, 6 de diciembre de 1990). *Senado y Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires*.
- Ley de derecho a la protección de la Salud Mental (N° 26.657, 25 de noviembre de 2010). *Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina*.
- Leibovich de Duarte, A. (2000). La dimensión ética en la investigación psicológica. *Investigaciones en psicología*, 1, 41-61.
- Marí, E. (1991). El modelo de la Ciencia Martillo. *Doxa*, (10), 319-327.
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de educación*, 42, 85-102.
- Montenegro Surís, A., & Monreal Agüero, M. E. (2007). Revisión del procedimiento del consentimiento informado por los comités de ética de la investigación clínica. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 26 (2), 0-0.
- 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
- Nogueira, R. (2001). *Secreto Profesional*. Ciclo de conferencias del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires.
- Oliva Linares, J. E., Bosch Salado, C., Carballo Martínez, R., & Fernández-Britto Rodríguez, J. E. (2001). El consentimiento informado, una necesidad de la investigación clínica en seres humanos. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 20 (2), 150-158.
- Pablo, S. (2000). Consentimiento Informado. *Tricastela. Madrid. España. Recibido*, 15, 04-09.
- Proyecto Tunning (2004-2007). Competencias genéricas. En Benitone, P., Esquetini, C., Gonzalez, 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.
- Quintanas, A. (2009). Reseña de “Bioethics: Bridge to the Future” de Van Rensselaer Potter. *Revista electrónica sinéctica*, (32), 1-5. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99812141010>
- Requisitos de uniformidad para manuscritos enviados a revistas biomédicas. Redacción y preparación de una publicación biomédica. (Actualizado abril 2010). *Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas (ICMJE)*. Disponible en: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/ciegoavila/requisitos\\_de\\_uniformidad\\_2010-pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/ciegoavila/requisitos_de_uniformidad_2010-pdf)
- 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.
- Russel, B. (1987). Las responsabilidades sociales de los científicos. *Ética y Ciencia*, (1), 5-7.
- Salomone, G. Z. (2003, agosto). El consentimiento informado y la responsabilidad: un problema ético. En *Memorias de las X Jornadas de Investigación: Salud, educación, justicia y trabajo*. Buenos Aires, Argentina.
- 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*.
- Sánchez Vázquez, M. (2011, noviembre). Ethos científico e investigación en psicología. Ponencia presentada en *III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina.
- Suárez, X. A. (2011). Valoración de las Competencias de Psicología: Estudio exploratorio en muestras de Estudiantes y Profesionales Activos. *Revista de Psicología*, 20 (1), 73-102.
- Vázquez Ferrero, S. & Colombo, R. (2009). Análisis cuantitativo de la bibliografía de 14 asignaturas avanzadas en una carrera de psicología de universidad pública en Argentina. *Diálogos*, 1 (1), 33.
- Vilanova, A. (1997). Las deudas de la psicología del Cono Sur. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43 (2), 103-111.
- Zanatta, A. (2008). *El consentimiento informado en la práctica profesional de los psicólogos*. Material interno cátedra de la asignatura Deontología Psicológica, Facultad de Psicología, UNMDP.

## LA CUESTIÓN DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES A PARTIR DE LA LEY DE SALUD MENTAL 26.657

### THE ISSUE OF THE TRAINING OF PROFESSIONALS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE MENTAL HEALTH LAW 26.657

Rocío Cataldo\*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Becaria categoría Iniciación. 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

Co- Director: Mg. Gustavo Liberatore. Grupo de investigación: Psicología y Ética: Ciencia y Profesión. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata

#### Resumen

En los últimos años en Argentina, han tenido lugar una serie de innovaciones legislativas basadas en la protección de los derechos de las personas, especialmente en el área de la salud, entre las cuales encontramos la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental en el 2010. A partir de esto, adquiere importancia la formación de profesionales, que deberán desempeñarse de acuerdo a las directrices del nuevo paradigma. Se propone un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, sobre la incorporación de los principios, políticas y dispositivos planteados en la mencionada Ley, a la formación de psicólogos en la Universidad Nacional de Mar del Plata. La investigación constará de dos fases: la primera de tipo documental, orientada a analizar los programas de las asignaturas del plan de estudio de la carrera; la segunda, consistirá en el diseño, aplicación y análisis, de un instrumento de tipo cuantitativo para evaluar la autopercepción de los alumnos del último año de la carrera, sobre la adquisición de los conocimientos y competencias necesarios, según la normativa.

Palabras claves: Psicólogos- Formación- Ley Nacional de Salud Mental.

#### Abstract

During the last years, a series of legislative innovations concerning the protection of human rights, particularly in the area of health, have been introduced. Among these we find the National Law of Mental Health which was passed in the year 2010. As a result of this, the training of professionals, who have to carry out their work in the framework of a new paradigm, has become important. An exploratory-descriptive study on the incorporation of principles, policies and devices proposed in the Law to the training of psychologists at Universidad Nacional de Mar del Plata, will be undertaken. The research will consist of two stages: the first of a documentary type, will be geared towards the analysis of the syllabuses which make up the study plan of the course; the second will include the design, application and analysis of a quantitative instrument to evaluate the perceptions of students who are doing their last year of study, on the acquisition of the necessary competence and knowledge according to the new normative.

Key words: Psychologists, Training, National Law of Mental Health.

---

\* Contacto: [rociocataldo@hotmail.com](mailto:rociocataldo@hotmail.com)

## La formación de profesionales como parte de un cambio de paradigma

En los últimos años en Argentina, han tenido lugar una serie de innovaciones legislativas basadas en la protección de los derechos de las personas, especialmente en el área de la salud. A continuación se mencionan algunas, a modo de ejemplo:

- 2000. Ley 25.326: protección de los datos personales (Habeas Data). Esta norma tiene por objeto la protección integral de los datos personales asentados en archivos, registros, bancos de datos, u otros medios técnicos de tratamiento de datos, sean éstos públicos, o privados destinados a dar informes, para garantizar el derecho al honor y a la intimidad de las personas, así como también el acceso a la información que sobre las mismas se registre. Dentro de la conceptualización que se realiza, se considera que los establecimientos sanitarios públicos o privados y los profesionales vinculados a las ciencias de la salud, pueden recolectar y tratar los datos personales relativos a la salud física o mental de los pacientes que acudan a los mismos o que estén o hubieren estado bajo tratamiento de aquéllos, respetando los principios del secreto profesional.

Aquello que subyace a la normativa, es la protección del principio de intimidad y también el principio de autonomía, en tanto cada persona pueda ejercer el derecho al acceso a la información, para luego poder petitionar la rectificación, actualización o la supresión de sus datos personales (Hermosilla & Losada, 2010).

- 2005. La ley de protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (26.061). La misma tiende a operativizar la Convención Internacional de los derechos del niño. Si bien no es específica del ámbito de la salud, se puede vislumbrar en ella, el espíritu de la protección de los Derechos Humanos. Se entiende al niño como sujeto de derechos, basándose en el principio de autonomía progresiva.

- 2006. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, incorporada al derecho interno argentino en el año 2008 a través de la Ley 26.378. El documento tiene el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos, y libertades fundamentales, para el colectivo al cual refiere. Entre las principales modificaciones que introduce, *“la Convención postula un cambio de paradigma, una concepción y trato distinto a las personas con discapacidad, reconociéndoles plena capacidad jurídica o de obrar”* (Bacigaluppo, De Dios, Marzuillo, 2010).

- 2009. Ley de Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud. Se reconocen los derechos a la asistencia, al trato digno y respetuoso, intimidad, confidencialidad, autonomía de la voluntad, información sanitaria e interconsulta médica. A su vez, la ley puntualiza tres cuestiones novedosas respecto a las prácticas de los profesionales, a saber: Consentimiento Informado (CI), Directivas Anticipadas (DA) e Historia Clínica (HC).

- La Ley 26.657, de Protección de la Salud Mental (en adelante, LSM) (2010). La Ley tiene como objetivo *“asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas, y el pleno goce de los derechos humanos de aquellas con padecimiento mental que se encuentran en el territorio nacional (...)”*. Las principales modificaciones versan en torno a la promoción de tratamientos interdisciplinarios, intersectoriales y preferentemente fuera del ámbito hospitalario.

A su vez la reforma del Código Civil, prevé incorporar al mismo las modificaciones que las mencionadas legislaciones introdujeron (Anteproyecto de reforma del Código Civil y Comercial argentino, 2012). Los cambios se basan principalmente en la consideración del hombre como sujeto de derechos antes que objeto de asistencia.

Entre otros objetivos, se busca la constitucionalización del derecho privado: incorporar al Código los derechos reconocidos, en particular los tratados de Derechos Humanos (Lorenzetti, Highton de Nolasco y Kemelmajer de Carlucci, 2012). Asimismo se intenta desarrollar un Código basado en la igualdad y en un paradigma no discriminatorio, incluyendo figuras no reconocidas en su antecesor.

María Helena Restrepo Espinosa (2006), destaca este nuevo paradigma a través del cual deben orientar su quehacer los profesionales de la salud, en especial los de la salud mental. Asimismo, marca como uno de los principales cambios, el reconocimiento del impacto de lo social y lo institucional en la salud individual, y el planteo de que esta última, debe ser pensada a través de conceptos como bienestar, desarrollo humano y calidad de vida.

La reforma legislativa, es un paso fundamental, pero debe acompañarse de otros cambios en aspectos ideológicos, culturales y sociales, que permitan que el marco legal, vaya siendo legitimado y se instale como nuevo paradigma en la práctica y no sólo desde lo discursivo (Hermosilla, Cataldo & Bogetti, 2013).

Entre los mencionados cambios, se encuentra lo referido a la adquisición de las competencias que permitan el desempeño profesional de acuerdo a las incumbencias existentes, y a las nuevas directrices establecidas.

Con respecto al término competencia, Roe lo analiza y define como: *“una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o rol”* (Roe, 2003). Las competencias profesionales están relacionadas con una tarea determinada, siendo producto de la experiencia y constituyendo saberes articulados que una persona pone en marcha automáticamente (Levy-Leboyer, 1997; Castro Solano, 2004).

Castro Solano (2004), realiza una diferenciación entre dos tipos de competencias: genéricas, las cuales pueden confundirse con las variables psicológicas clásicas (inteligencia, personalidad, intereses, motivación); y aquellas que podríamos llamar específicas, las que están engarzadas con la experiencia y la pericia para resolver una situación concreta, fruto de un aprendizaje particular. Ambos tipos de competencias se hayan involucradas ante el desafío de la formación de profesionales a partir de los cambios que se están suscitando.

### *El caso de la Ley nacional de Salud Mental*

En este contexto, será analizado específicamente, el caso de la Ley Nacional de Salud Mental. La misma incluye dos artículos referidos a la temática de la formación:

- Artículo 33: *La Autoridad de Aplicación debe desarrollar recomendaciones dirigidas a las universidades públicas y privadas, para que la formación de los profesionales en las disciplinas involucradas sea acorde con los principios, políticas y dispositivos que se establezcan en cumplimiento de la presente ley, haciendo especial hincapié en el conocimiento de las normas y tratados internacionales en derechos humanos y salud mental. Asimismo, debe promover espacios de capacitación y actualización para profesionales, en particular para los que se desempeñen en servicios públicos de salud mental en todo el país.*

- Artículo 41: *El Estado nacional debe promover convenios con las jurisdicciones para garantizar el desarrollo de acciones conjuntas tendientes a implementar los principios expuestos en la presente ley. Dichos convenios incluirán (...)*

*b) Cooperación para la realización de programas de capacitación permanente de los equipos de salud, con participación de las universidades;*

El artículo 33 aborda la cuestión de forma específica, mientras que el 41 se centra en la necesidad de establecer convenios para llevar adelante acciones tendientes a la implementación de la ley, entre las cuales aparecen entre otras, los programas de capacitación.

A su vez la LSM, fue recientemente reglamentada a través del decreto 603/2013, en el cual también aparece la cuestión de la formación de recursos humanos. Por un lado, establece que deberá ponerse de resalto la capacitación de los trabajadores en servicio del equipo interdisciplinario de salud mental, de atención primaria de la salud, y de todas las áreas que intervienen en orden a la intersectorialidad. Por otro lado, la Autoridad de Aplicación (Ministerio de Salud) deberá promover la habilitación de espacios de capacitación de grado y posgrado, residencias, concurrencias y pasantías, dentro de los dispositivos comunitarios.

Ernestina Rosendo (2007) ya había planteado la necesidad de reconversión profesional en relación a la Ley de Salud Mental de la ciudad de Buenos Aires (n° 448), lo cual podría extenderse a la reciente ley nacional. La autora, en el mencionado trabajo, establece una serie de particularidades del perfil actual de los profesionales de la salud mental, a saber: orientación hacia tratamientos individuales en detrimento de los grupales y familiares; escasa experiencia en intervención en situaciones de crisis; insuficientes actividades en promoción de la salud, prevención de la enfermedad y en rehabilitación; escasa formación en abordajes comunitarios; dificultades para planificar tratamiento y delimitar objetivos en tiempos definidos; desconocimiento de la epidemiología actual de salud mental en la ciudad; actividades docentes orientadas predominantemente a la clínica psicoanalítica y escasa actividad investigativa.

Por su parte, Castro Solano (2004) realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar el grado de ajuste entre las competencias del psicólogo, y las necesidades de sus perfiles en cuatro grandes áreas: salud, educación, justicia y trabajo, desde el punto de vista de los usuarios del sistema, en la ciudad de Buenos Aires. El autor plantea que la formación con que egresan los graduados está muchas veces desvinculada de las problemáticas y demandas sociales que los psicólogos tienen que resolver. La investigación arroja como dato, que el perfil del psicólogo promedio, registra carencias básicas en una gran cantidad de áreas: la formación predominante responde a la adquisición de competencias clínicas clásicas.

Moya, Di Doménico y Castañeiras (2009) citan una gran cantidad de estudios (Alonso y Eagly, 1999; Cortada de Cohan, 1992; Courel & Talak, 2001; Dagfal, 1998; Di Domenico, 1999; Di Doménico y Vilanova, 2000; Di Doménico & Piacente, 2003; Klappenbach, 1999; Piacente, 1994; Rossi, 2001; Toro y Villegas, 2001; Villegas, Marazzi y Toro, 2003; Vilanova, 1993, 1994, 2003; Vilanova y Di Domenico, 1999; Vezzetti, 1998) que establecen que la formación rioplatense (Argentina, Uruguay, Paraguay y en parte el sur de Brasil) se ha caracterizado por sesgos hacia lo práctico y lo clínico, y en el caso de Argentina una clara orientación hacia el psicoanálisis.

García (2009), señala lo problemático que resulta el hecho de que no exista formación pluralista, en consecuencia acorde a las habilitaciones legales de la disciplina; reduciéndose así el accionar del psicólogo a la práctica clínica psicoanalítica desconocimiento requerimientos y especificidades de otros ámbitos. En el caso del presente trabajo, sería inadecuado que el área de la Salud Mental quede reducida a este tipo de práctica.

Resulta interesante lo planteado por el mencionado autor, en relación a la formación de psicólogos, y a la falta de evaluación con respecto a sus propias prácticas. Esto se basaría en la asunción de que su actividad, en tanto está basada en conocimientos más o menos consensuados, posee siempre resultados positivos. La propuesta es generar conciencia del problema de la formación, y situarlo en el nivel que se considera pertinente: el de la relación de profesionales y académicos con la sociedad. Esto es sumamente claro en el caso de la formación de acuerdo a los principios de la LSM, ya que a pesar de que pueda considerarse que la misma es positiva en sí misma, si los profesionales no se encuentran preparados para los desafíos que plantea, las consecuencias pueden ser negativas especialmente para los usuarios de los servicios.

Otro autor que se ha ocupado de la formación de recursos humanos, específicamente en relación a la Ley de Salud Mental, ha sido Martín de Lellis. Junto con Sosa y Pomares (2012), realizaron un trabajo denominado *Ley nacional de salud mental y políticas de formación de los recursos humanos: obstáculos y desafíos*, en el cual plantean que las normativas y documentos rectores en lo referido a salud mental, establecen que la capacitación, no sólo debe contemplar contenidos teórico-técnicos y metodológicos, sino también, referirse a aspectos valorativos y actitudinales y al desarrollo de las habilidades profesionales necesarias (comunicacionales, por ejemplo) para llevar adelante el nuevo tipo de intervenciones.

A su vez los autores plantean la paradoja que se establece, ya que si bien existe consenso en relación a que el contenido de la formación debería hallarse predominantemente orientado por las demandas y necesidades del subsistema empleador (vinculado a la realidad social), existe una brecha entre la demanda de calificaciones profesionales para desempeñarse en el sector público y la oferta de capacitación existente, tanto en el ámbito público como privado. Consideran que la formación actual de grado, no incluye de forma adecuada, temáticas como: atención primaria de la salud, epidemiología, políticas públicas, sistemas y servicios de atención, reforma de los modelos de atención, redes y planificación de servicios.

Por último se puede mencionar que en la investigación realizada en el marco de la beca categoría estudiante avanzado de la autora del presente trabajo, psicólogos y psiquiatras que trabajan en instituciones de internación en Mar del Plata, mencionaron una extensa lista de conocimientos y competencias que deberían tener los profesionales para desempeñarse de acuerdo a lo estipulado en la Ley. Se incluyeron cuestiones éticas y deontológicas como puede ser por ejemplo, un conocimiento claro de las incumbencias de cada profesión.

A raíz de las mencionadas características, sería necesario reconvertir el perfil profesional para que las legislaciones puedan aplicarse efectivamente. Encontraremos por un lado aquellos profesionales en formación, quienes deberán ser preparados desde los lineamientos planteados por el nuevo paradigma; y por otro lado aquellos quienes comenzaron trabajando con una lógica distinta y tendrán que adaptarse a la nueva legislación. Todo esto configura el nuevo desafío al cual se ven enfrentados los profesionales en el área de la salud mental.

En este contexto, se planteó la realización de la investigación *Ley de Salud Mental 26.657: estudio exploratorio sobre su incorporación en la formación de psicólogos en la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Se analizará por un lado la incorporación de los principios, políticas y dispositivos planteados en la Ley, a los programas de las asignaturas del plan de estudio de la carrera; y por otro lado, se evaluará la autopercepción de los alumnos sobre la adquisición de los conocimientos y competencias necesarios.

## **Metodología**

### *Tipo de estudio & diseño*

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

### *Participantes*

En cuanto a la etapa documental, se analizarán la totalidad de las asignaturas de la currícula 2010 de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con excepción de los requisitos curriculares. El listado completo de asignaturas es el siguiente: Introducción a la investigación, Instrumentos de exploración psicológica I, Instrumentos de

exploración psicológica II, Epistemología general, Epistemología de la psicología, Estrategias en investigación, Antropología, Filosofía, Sociología, Psicología social, Psicología de los grupos, Psicología institucional y comunitaria, Problemas sociales latinoamericanos, Introducción a la psicología, Sistemas psicológicos I, Sistemas psicológicos II, Psicología del desarrollo, Introducción a la teoría psicoanalítica, Desarrollos del psicoanálisis, Teorías del aprendizaje, Psicología cognitiva, Psicopatología, Historia de la psicología, Biología, Neuropsicología, Psicología clínica, Psicología educacional, Psicología jurídica, Psicología laboral, Deontología, Psicodiagnóstico.

En cuanto a la segunda etapa, la muestra será no probabilista de tipo incidental de participación anónima y voluntaria. Se administrará el instrumento a estudiantes que se encuentren cursando el último año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que conforme a los últimos registros, se estima en 180 alumnos

### *Procedimiento*

En la primer parte de la investigación en curso se está realizando la revisión bibliográfica y confección del marco teórico.

A su vez, se ha avanzado en la realización de la etapa documental, llevándose a cabo el análisis de los programas de las asignaturas del plan de estudio de la carrera de Psicología (UNMdP).

En una segunda etapa, se procederá a la construcción de un instrumento de recolección de datos de tipo cuantitativo, para ser administrado a los estudiantes del último año de la carrera, con el propósito de evaluar la autopercepción de sus competencias en relación a los principios, políticas y dispositivos planteados por la Ley de Salud Mental.

### *Instrumentos*

Con el fin de llevar a cabo la fase documental, se diseñó una estructura de datos que contempla los diferentes aspectos desde los cuales puede analizarse un corpus bibliográfico (autor, título, nombre de fuente, tipo de fuente, año) y de contenidos, y teniendo en cuenta las variables relativas o asociadas a los principios, políticas y dispositivos establecidos en la LSM. Se está procediendo a la carga de registros bibliográficos.

Para la segunda fase, se diseñará un instrumento de tipo cuantitativo, que se prevé que conste de una primera sección concerniente a los datos demográficos. La segunda sección consistirá en un cuestionario en formato de escala de respuesta tipo Likert.

### *Aporte esperado de los resultados*

Se espera que los datos que se obtengan a partir de la misma, permitan evaluar en qué medida la formación actual en la carrera de Psicología en la mencionada universidad, aborda o incorpora como temáticas, los principios, políticas y dispositivos establecidos en la Ley. A su vez, se considera que la investigación otorgará visibilidad al tema en el ámbito académico, lo cual como se ha mencionado anteriormente, reviste gran importancia.

## **Referencias**

Bacigalupo, N., De Dios, M. & Marzuillo, P. (2010). Discapacidad intelectual y el artículo 12 de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. *IX Jornada Notarial Iberoamericana*. Consejo General del Notariado, Madrid.

- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 117-152.
- Convención Internacional de las personas con discapacidad (2006, diciembre). Organización de las Naciones Unidas.
- de Lellis, M., Sosa, S., & Pomares, L. (2012) Ley nacional de salud mental y políticas de formación de los recursos humanos: obstáculos y desafíos. Presentado para la *Compilación sobre La ley nacional de salud mental: A un año de su implementación*. Mimeo. Buenos Aires.
- García, L. N. (2009). La disciplina que no es: Los déficit en la formación del psicólogo argentino. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1 (2), 12- 23
- Hermosilla, A.M., & Losada, M. (2010). Secreto profesional y Habeas Data. En *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XVII Jornadas de Investigación - Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Hermosilla, A.M, Cataldo, R., & Bogetti, C. (2013). *Los derechos humanos y su impacto en las nuevas legislaciones*. Material de circulación interna. Cátedra Deontología Psicológica, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000
- Lorenzetti, R. Highton de Nolasco, E. y Kemelmajer de Carlucci, A. (2012). Fundamentos de reforma del Código Civil y Comercial argentino. Extraído el 3 de octubre de 2012 de <http://www.nuevocodigocivil.com/pdf/Fundamentos-del-Proyecto.pdf>
- Moya, L., Di Doménico, M., & Castañeiras, C. (2009, noviembre). Opiniones de estudiantes de psicología respecto a contenidos formativos. En *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina.
- República Argentina. (2000). Ley Nacional No 25.326. Extraído el 20 de octubre de 2012 de <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/64790/norma.htm>
- República Argentina. (2005). Ley Nacional No 26.061. Extraído el 20 de octubre de 2012 de <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- República Argentina. (2009). Ley Nacional No 26.529. Extraído el 20 de octubre de 2012 de <http://infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/160000-164999/160432/norma.htm>
- República Argentina. (2010). Ley Nacional No 26.657. Extraído el 20 de octubre de 2012 de <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/175000179999/175977/norma.htm>
- República Argentina. (2012). Anteproyecto de reforma del Código Civil y Comercial argentino. Extraído el 20 de octubre de 2012 de <http://www.nuevocodigocivil.com/pdf/Texto-del-Proyecto-de-Codigo-Civil-y-Comercial-de-la-Nacion.pdf>
- República Argentina. (2013). Decreto 603/2013. Extraído el 20 de octubre de 2012 de <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/215000-219999/215485/norma.htm>
- Restrepo-Espinosa, M. H. (2006). Promoción de la salud mental: un marco para la formación y para la acción. *Revista ciencias de la salud*, 4, 186-193.
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24 (86), 1-12.
- Rosendo, E. (2007). Ley de Salud Mental y reconversión del perfil profesional: la perspectiva de los profesionales sobre la viabilidad de la ley. Ponencia presentada en *VII Jornadas de Debate Interdisciplinario en Salud y Población*. Buenos Aires, Argentina.

## VIABILIDAD DE MEDICIONES DE ALCOHOL ONLINE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

### FEASIBILITY OF INTERNET-BASED ALCOHOL MEASURES IN THE NATIONAL UNIVERSITY OF MAR DEL PLATA

Karina Conde<sup>\*1</sup>, Mariana Cremonte<sup>2</sup> & Raquel Peltzer<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>Becaria de iniciación, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

<sup>2</sup>Directora Grupo Sustancias Psicoactivas y lesiones por causa externa. , Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. CONICET.

<sup>3</sup>Grupo Sustancias Psicoactivas y lesiones por causa externa. , Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

#### Resumen

Las mediciones en psicología se han modificado debido a las nuevas herramientas que ofrece la tecnología. En estudiantes universitarios, la Web podría resultar una forma de evaluar conductas de riesgo como el consumo de alcohol. El objetivo de este trabajo es presentar la información disponible sobre la medición Web de consumo de alcohol y problemas relacionados en estudiantes universitarios y plantear una estrategia de aplicación en el medio local. Para ello, se realizaron búsquedas hasta el 28 de mayo de 2013 en las bases de datos MEDLINE, PsyINFO y ERIC. Se encontraron 235 artículos, de los cuales 27 fueron incluidos en la revisión luego de ser revisados a texto completo. Los estudios tenían menos de 10 años, eran principalmente descriptivos y realizados en países de habla inglesa. Para la selección de la muestra se utilizaron diversos medios de reclutación y se ofrecieron incentivos para la participación. Los cuestionarios más utilizados fueron el AUDIT, RAPI y DDQ. Los retos y cuestiones a tener en cuenta, así como la propuesta de aplicación en la Universidad Nacional de Mar del Plata, y las limitaciones de la información presentada son discutidos.

Palabras claves: consumo de alcohol; problemas relacionados con el consumo de alcohol; estudiantes universitarios; revisión bibliográfica.

#### Abstract

Measurements in psychology have changed given the new tools that technology offers. In university students, the Web could be a way to assess risk behaviors such as alcohol consumption. The aim of this study is to present the available information on the Web measurement of alcohol consumption and related problems among university students and to propose a local implementation strategy. We searched until May 28, 2013 in the following databases: MEDLINE, PsycINFO, and ERIC. A total of 235 articles were found, of which 27 were included in the review after being full text reviewed. The studies were less than 10 years, mainly descriptive and conducted in English speaking countries. For the selection of the sample various means were used and incentives were offered for participation. The most commonly used questionnaires were the AUDIT, RAPI and DDQ. The challenges and issues to take into account, as well as the proposed application in the National University of Mar del Plata, and limitations of the information presented are discussed.

Key words: alcohol consumption; alcohol related problems; university students; literature review.

---

\* Contacto: [kaconde@yahoo.com.ar](mailto:kaconde@yahoo.com.ar)

### **Internet y Mediciones en Alcohol en Universidades.**

Desde su creación a fines de la década de los 60, Internet se ha introducido y ha modificado la vida y subjetividad de los seres humanos (Nicolaci-da-Costa, 2005). Su crecimiento es continuo y acelerado (International Telecommunications Union, 2011), y su impacto social enorme (Burn & Loch, 2001). A pesar de que para algunos estudiantes universitarios representa un factor relacionado con el detrimento de la salud mental (Fortson, Scotti, Chen, Malone, & Del Ben, 2007), para muchos de ellos el uso de esta herramienta sería una forma de acceso a conocimientos que complementan sus estudios (Perry, Perry, & Hosack-Curlin, 1998), de recrearse y socializar (O'Brien, 2011) y un modo menos intimidante de comunicarse con sus docentes (Kussmaul, Dunn, Bagley, & Watnik, 1996).

Internet también tendría una injerencia en sus decisiones sanitarias, ya que más de la mitad de ellos la utilizaría para informarse de cuestiones relativas a la salud, y la mayoría de ellos recibiría algún tipo de información sobre salud por este medio (Escoffery, Miner, Adame, Butler et al, 2005). Aún más, sería una recurso para la búsqueda de ayuda tras experimentar síntomas de trastornos por uso de alcohol (Buscemi et al., 2010). Esto es de especial importancia, ya que el uso perjudicial de alcohol en esta población constituye un factor primordial en la morbi-mortalidad (Hingson, Heeren, Zakocs, Kopstein, & Wechsler, 2002), afectando la salud de los universitarios y de quienes los rodean (Perkins, 2002).

Por su parte, el impacto de Internet en la psicometría también ha tenido efectos. La recolección de datos mediante el servicio World Wide Web mostraría ciertas ventajas: incrementaría el número de personas que pueden participar en un estudio, permitiría que los datos sean recogidos en una única base de datos eliminando el riesgo de valores fuera de rango, economizan tiempo y recursos, y darían a los participantes anonimato, disminuyendo la distorsión por deseabilidad social (Davis, 1999). Asimismo, existen estudios que han comparado las características psicométricas de instrumentos aplicados a distintos constructos psicológicos que parecerían indicar que no existen diferencias entre esta forma de administración y el uso de papel y lápiz (Buchanan & Smith, 1999; Kveton, Jelínek, Klimusová, & Voboril, 2007); premisa que también se aplica a las mediciones del consumo de alcohol y los problemas asociados (Miller et al., 2002). Cuestionarios de tamizaje de consumo de riesgo y dependencia como el Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT) (Babor, Higgins-Biddle, Saunders, & Monteiro, 2001) son utilizados en formato electrónico para medir y monitorear el uso perjudicial de alcohol (Sinadinovic, Berman, Hasson, & Wennberg, 2010); e incluso las intervenciones breves para reducir el consumo en formato online parecerían ser eficaces (White et al., 2010).

En síntesis, Internet es un servicio que parecería formar parte de la cotidianidad de los estudiantes universitarios, ligado a la toma de decisiones y la búsqueda de ayuda en problemas que los afectan como el consumo perjudicial de alcohol. Nuevos desarrollos en psicometría incluyen este recurso como opción para evaluar el uso de alcohol y los problemas asociados de un modo que promete ser más accesible, en algunos aspectos, que los métodos tradicionales. Por ello, el objetivo de este estudio es recabar información sobre el uso de mediciones online del consumo de alcohol y/o problemas relacionados en estudiantes universitarios. Se espera con ello resumir la información sobre estos novedosos métodos de evaluación en el campo de la psicología, aplicados en este caso al uso de alcohol, y plantear una estrategia para ensayarlos en el medio local.

## Metodología

### *Tipo de estudio & diseño*

El método utilizado consistió en un tipo de investigación secundaria, la revisión estructurada. De este modo se aseguró la posibilidad de replicación y el acceso a la mayor cantidad de documentos disponibles.

### *Búsqueda bibliográfica*

Mediante la plataforma ProQuest, se realizaron búsquedas desde el comienzo de la indexación hasta el 28 de mayo de 2013 en las bases de datos bibliográficas MEDLINE, ERIC y PsycINFO. Los términos introducidos fueron *web*, *internet*, *online*, *alcohol*, *assessment* y *measure* (ver estrategia de búsqueda detallada en Tabla 1). Posteriormente, se filtraron los resultados según los límites *college students*, *students* y *university*. No se incluyeron documentos no publicados.

Tabla 1. *Estrategia de búsqueda.*

Estrategia de búsqueda
1. Web
2. internet
3. online
4. alcohol
5. assessment
6. measure
7. ab(1 OR 2 OR 3)
8. ti(4)
9. ab(5 OR 6)
10. 7 AND 8 AND 9

### *Criterios de elegibilidad*

Se incluyeron estudios que implicaran la medición del consumo de alcohol y/o problemas relacionados con el consumo en población universitaria.

### *Extracción de los datos*

En primer término, se analizaron la pertinencia de los estudios según el título y resumen. Luego de este cribado, se accedió al texto completo de los artículos para un análisis más detallado. Los datos de interés fueron categorizados en una base de datos construida a priori.

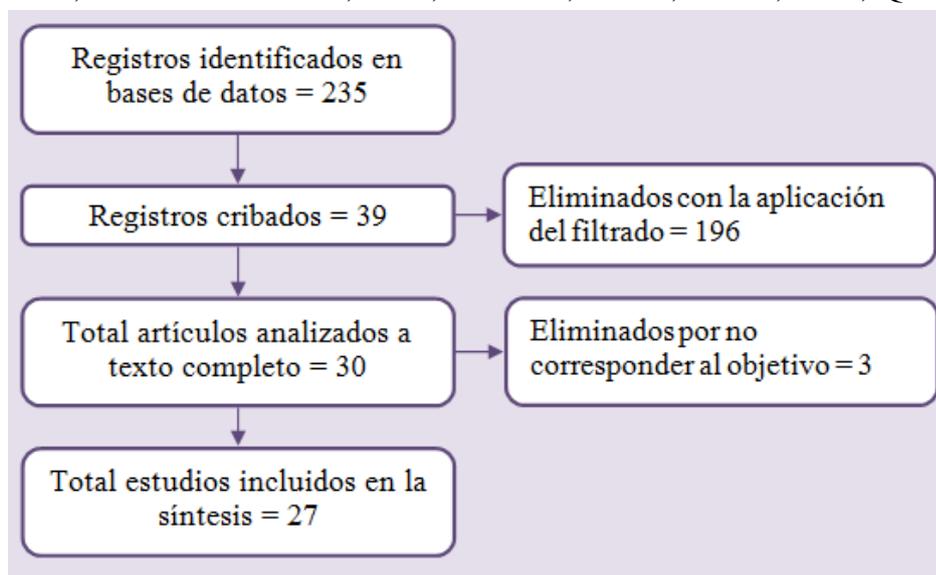
### *Características de los estudios*

De cada artículo se registraron los datos generales del estudio: autores, año, tipo de estudio (categorizado en experimental o descriptivo según la manipulación o no de variables), lugar y tamaño de la muestra; además del cuestionario usado para medir el consumo de alcohol y/o los problemas relacionados, y el procedimiento de selección de participantes.

## Resultados

### *Datos de los estudios*

Se encontraron 235 artículos, de los cuales 27 fueron incluidos en la revisión. El proceso de exclusión se detalla en la Figura 1. Los estudios encontrados tenían menos de una década de antigüedad, 18 provenían de EEUU, 16 eran descriptivos y 11 experimentales. La cantidad de participantes estuvo entre 82 y más de 23 mil (Tabla 2). En cuanto a los instrumentos de medición, los más utilizados fueron el Alcohol Use Identification Test (AUDIT) (Bewick et al., 2010; Hallett, Maycock, Kypri, Howat, & McManus, 2009; Kypri et al., 2009; Kypri et al., 2013; Moreira, Oskrochi, & Foxcroft, 2012; Quinn & Fromme, 2011b; Ridout, Campbell, & Ellis, 2012; Voogt, Poelen, Kleinjan, Lemmers, & Engels, 2011; Wallenstein, Pigeon, Kopans, Jacobs, & Aseltine, 2007), Rutgers Alcohol Problems Index (RAPI) (Groeschel, Wester, & Sedivy, 2010; Iwamoto, Takamatsu, & Castellanos, 2012; Morean & Corbin, 2008; Pedersen, Grow, Duncan, Neighbors, & Larimer, 2012; Quinn & Fromme, 2011b; Ridout et al., 2012; Turrisi et al., 2009) y el Daily Drinking Questionnaire (DDQ) (Grossbard et al., 2010; Iwamoto et al., 2012; Litt, Lewis, Stahlbrandt, Firth, & Neighbors, 2012; Palfai, Zisseron, & Saitz, 2011; Pedersen et al., 2012; Quinn & Fromme, 2011b; Turrisi et al., 2009; Utpala-Kumar & Deane, 2010a). Otras opciones fueron el Young Adult Alcohol Problems Screening Test (YAAPST) (Hustad, Barnett, Borsari, & Jackson, 2010; Litt et al., 2012; Palfai et al., 2011), TOT-AL (Khadjesari et al., 2009b), y el método frecuencia-graduada (Cross, Zimmerman, & O'Grady, 2009; Leedy & Leffingwell, 2006; Ridout et al., 2012; Utpala-Kumar & Deane, 2010b). Algunos estudios optaron por preguntas ad-hoc para el tamizaje de consumo (Glazer, Smith, Atkin, & Hamel, 2010; Neal & Fromme, 2007; Novik & Boekeloo, 2011; Pedersen, Labrie, & Lac, 2008; Quinn & Fromme, 2011a;



Quinn & Fromme, 2011a).

Figura 1. *Diagrama de flujo de los estudios incluidos en la revisión.*

### *Procedimiento de selección*

Aunque con diferencias, los participantes se reclutaron mediante servicios de gestión universitarios (Kypri et al., 2009; Utpala-Kumar & Deane, 2010b; Wallenstein et al., 2007), afiches y folletos (Moreira et al., 2012; Voogt et al., 2011), y en asignaturas de las distintas universidades (Bewick et al., 2008; Bewick et al., 2010; Quinn & Fromme, 2011a; Quinn &

Fromme, 2011b). Los investigadores les enviaron cartas y correos electrónicos con enlaces a las encuestas, además de recordatorios y claves de acceso (Grossbard et al., 2010; Quinn & Fromme, 2011a). A cambio de la participación, se ofreció algún tipo de compensación monetaria (Grossbard et al., 2010; Hustad et al., 2010; Khadjesari et al., 2009a; Litt et al., 2012; Pedersen et al., 2012; Turrisi et al., 2009), un premio (Moreira et al., 2012; Ridout et al., 2012) o la posibilidad de resultar ganador de un sorteo (Cross et al., 2009; Groeschel et al., 2010; Hallett et al., 2009; Kypri et al., 2009; Kypri et al., 2013; Morean & Corbin, 2008).

Tabla 2. *Características de los estudios incluidos.*

Autor/es	Año	Tipo de estudio	Lugar	N
Kypri et al.	2013	Experimental	Nueva Zelanda	1789
Litt et al.	2012	Descriptivo	EEUU	481
Pedersen et al.	2012	Descriptivo	EEUU	248
Moreira et al.	2012	Experimental	Reino Unido	2611
Iwamoto et al.	2012	Descriptivo	EEUU	1575
Ridout et al.	2012	Descriptivo	Nueva Zelanda	158
Quinn & Fromme	2011	Descriptivo	EEUU	1867
Quinn & Fromme	2011	Descriptivo	EEUU	1784
Palfai et al.	2011	Experimental	EEUU	119
Voogt et al.	2011	Experimental	Países Bajos	908
Novik & Boekeloo	2011	Descriptivo	EEUU	320
Glazer et al.	2010	Descriptivo	EEUU	891
Grossbard et al.	2010	Experimental	EEUU	1803
Groeschel et al.	2010	Descriptivo	EEUU	399
Hustad et al.	2010	Experimental	EEUU	82
Utpala-Kumar & Deane	2010	Descriptivo	Australia	2082
Bewick et al.	2010	Experimental	Reino Unido	1112
Kypri et al.	2009	Experimental	Australia	2435
Cross et al.	2009	Descriptivo	EEUU	440
Khadjesari et al.	2009	Descriptivo	Reino Unido	135
Turrisi et al.	2009	Experimental	EEUU	1796
Hallett et al.	2009	Experimental	Australia	7237
Wallenstein et al.	2007	Experimental	EEUU	23334
Neal & Fromme	2007	Descriptivo	EEUU	541
Morean & Corbin	2008	Descriptivo	EEUU	353
Pedersen et al.	2008	Descriptivo	EEUU	284
Leedy & Leffingwell	2006	Descriptivo	EEUU	221

## Discusión y Conclusiones

Las mediciones del uso de alcohol y problemas asociados mediante la Web en estudiantes universitarios son recientes y se han utilizado principalmente en contextos de habla inglesa. Sin embargo, es una herramienta a tener en cuenta en nuestro medio, ya que permite aplicar cuestionarios de manera masiva que pueden ser contestados desde la comodidad del hogar, sin interrumpir el horario regular de clases. Resulta menos costosa, permite muestras de mayor tamaño, y facilita el proceso de asignación y selección aleatorias

(Kraut et al., 2004). Aun más, elimina la coherción ejercida por la presencia del investigador (Nosek, Banaji, & Greenwald, 2002).

Sin embargo, es importante atender a posibles sesgos que se desprenden de este tipo de investigación. Los usuarios de Internet difieren de los no usuarios en características demográficas, sociales y psicológicas. Algunos sujetos, por las características de la privacidad en la Web, pueden preferir no contestar por este medio, dando lugar a una selección diferencial. Los e-mails son cambiados con más frecuencia que la residencia o el teléfono, se pierde control sobre el ambiente de aplicación y la modalidad no presencial no asegura que es el participante quien está contestando (Kraut et al., 2004). Por su parte, grupos como los bebedores excesivos tienden a no contestar o hacerlo tarde, una vez que el estudio ha finalizado (Kypri, Stephenson, & Langley, 2004). Además, cabría evaluar o en su defecto tener en cuenta las diferencias en el autorreporte según el género (Walsh & Braithwaite, 2008), y la posibilidad de que terceros puedan acceder a la información (Nosek et al., 2002).

#### *Una posible propuesta en la Universidad Nacional de Mar del Plata*

Realizar un estudio de estas características en la Universidad Nacional de Mar del Plata es difícil pero no imposible. Con el correspondiente permiso y los resguardos éticos necesarios, se podrían plantear convenios con los servicios que tienen acceso a listas de correo electrónico de los estudiantes, por ejemplo, el Servicio de Salud. También podría incentivarse la participación ofreciendo una compensación, siempre que no condicione la participación del estudiante. En este sentido, el acceso a un premio de utilidad académica podría ser interesante. Con el fin de validar la información entregada, los participantes contarían con un usuario y clave de acceso (Kraut et al., 2004). Para los grupos que suelen no contestar, se enviarían correos adicionales de recordatorio (Kypri et al., 2004).

En cuanto a la seguridad en la Web, las posibilidades el uso de plataformas seguras como la SSL, o la encriptación de datos para hacerlos incomprensibles a personas ajenas al estudio que intenten obtenerlos. Dado que el investigador no estará en presencia de los participantes, deberá incluirse un apartado de preguntas frecuentes, un espacio de contacto y un botón para abandonar la investigación en cada página del cuestionario (Nosek et al., 2002).

La efectividad o aplicación de esta tecnología con las correspondientes consideraciones comenzarían en una fase de prueba piloto. Se obtendría así el desempeño de los test vía Web, y adicionalmente se compararía con los métodos convencionales.

#### *Limitaciones*

Entre las limitaciones de esta revisión se pueden mencionar los filtros utilizados en las bases de datos, el acceso sólo a artículos publicados, y la utilización de descriptores en inglés. Esto restringe el material recabado, perdiéndose información que podría ser de interés.

### **Referencias**

- Babor, T. F., Higgins-Biddle, J. C., Saunders, J. B., & Monteiro, M. G. (2001). The alcohol use disorders identification test. *Guidelines for use in Primary Care*, 2.
- Bewick, B. M., Mulhern, B., Barkham, M., Trusler, K., Hill, A. J., & Stiles, W. B. (2008). Changes in undergraduate student alcohol consumption as they progress through university. *BMC Public Health*, 8(1), 163.
- Bewick, B. M., West, R., Gill, J., O'May, F., Mulhern, B., Barkham, M., & Hill, A. J. (2010). Providing web-based feedback and social norms information to reduce student alcohol

- intake: A multisite investigation. *Journal of Medical Internet Research*, 12(5), 86-96. doi:<http://dx.doi.org/10.2196/jmir.1461>
- Buchanan, T., & Smith, J. L. (1999). Using the internet for psychological research: Personality testing on the world wide web. *British Journal of Psychology*, 90, 125-44. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/199646553?accountid=14555>
- Burn, J. M., & Loch, K. D. (2001). The societal impact of the world wide web--key challenges for the 21st century. *Information Resources Management Journal*, 14(4), 4-14. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/215882394?accountid=14555>
- Buscemi, J., Murphy, J. G., Martens, M. P., McDevitt-Murphy, M. E., Dennhardt, A. A., & Skidmore, J. R. (2010). Help-seeking for alcohol-related problems in college students: Correlates and preferred resources. *Psychology of Addictive Behaviors*, 24(4), 571-580. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0021122>
- Cross, J. E., Zimmerman, D., & O'Grady, M. A. (2009). Residence hall room type and alcohol use among college students living on campus. *Environment and Behavior*, 41(4), 583-603. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0013916508328169>
- Davis, R. N. (1999). Web-based administration of a personality questionnaire: Comparison with traditional methods. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31(4), 572-577.
- Escoffery, C., Miner, K. R., Adame, D. D., Butler, S., & et al. (2005). Internet use for health information among college students. *Journal of American College Health*, 53(4), 183-8. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/213086049?accountid=14555>
- Fortson, B. L., Scotti, J. R., Chen, Y., Malone, J., & Del Ben, K. S. (2007). Internet use, abuse, and dependence among students at a southeastern regional university. *Journal of American College Health*, 56(2), 137-144.
- Glazer, E., Smith, S. W., Atkin, C., & Hamel, L. M. (2010). The effects of sensation seeking, misperceptions of peer consumption, and believability of social norms messages on alcohol consumption. *Journal of Health Communication*, 15(8), 825-839. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10810730.2010.522222>
- Groeschel, B. L., Wester, S. R., & Sedivy, S. K. (2010). Gender role conflict, alcohol, and help seeking among college men. *Psychology of Men & Masculinity*, 11(2), 123-139. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0018365>
- Grossbard, J. R., Mastroleo, N. R., Kilmer, J. R., Lee, C. M., Turrisi, R., Larimer, M. E., & Ray, A. (2010). Substance use patterns among first-year college students: Secondary effects of a combined alcohol intervention. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 39(4), 384-390. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsat.2010.07.001>
- Hallett, J., Maycock, B., Kypri, K., Howat, P., & McManus, A. (2009). Development of a web-based alcohol intervention for university students: Processes and challenges. *Drug and Alcohol Review*, 28(1), 31-39. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3362.2008.00008.x>
- Hingson, R. W., Heeren, T., Zakocs, R. C., Kopstein, A., & Wechsler, H. (2002). Magnitude of alcohol-related mortality and morbidity among US college students ages 18-24. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 63(2), 136.
- Hustad, J. T. P., Barnett, N. P., Borsari, B., & Jackson, K. M. (2010). Web-based alcohol prevention for incoming college students: A randomized controlled trial. *Addictive Behaviors*, 35(3), 183-189. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2009.10.012>
- International Telecommunications Union. Internet users per 100 inhabitants 2001-2011. Retrieved 31/05, 2013, from <http://www.itu.int/ict/statistics>
- Iwamoto, D., Takamatsu, S., & Castellanos, J. (2012). Binge drinking and alcohol-related problems among U.S.-born asian americans. *Cultural Diversity & Ethnic Minority*

- Psychology*, 18(3), 219-227. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0028422>
- Khadjesari, Z., Murray, E., Kalaitzaki, E., White, I., McCambridge, J., Godfrey, C., & Wallace, P. (2009a). Test-retest reliability of an online measure of past week alcohol consumption (the TOT-AL), and comparison with face-to-face interview. *Addictive Behaviors*, 34(4), 337-342. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2008.11.010>
- Khadjesari, Z., Murray, E., Kalaitzaki, E., White, I. R., McCambridge, J., Godfrey, C., & Wallace, P. (2009b). Test-retest reliability of an online measure of past week alcohol consumption (the TOT-AL), and comparison with face-to-face interview. *Addictive Behaviors*, 34(4), 337-342. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2008.11.010>
- Kraut, R., Olson, J., Banaji, M., Bruckman, A., Cohen, J., & Couper, M. (2004). Psychological research online: Report of board of scientific affairs' advisory group on the conduct of research on the internet. *American Psychologist*, 59(2), 105.
- Kussmaul, C., Dunn, J., Bagley, M., & Watnik, M. (1996). Using technology in education: When and why, not how. *College Teaching*, 44(4), 123-126.
- Kveton, P., Jelínek, M., Klimusová, H., & Voboril, D. (2007). DATA COLLECTION ON THE INTERNET: EVALUATION OF WEB-BASED QUESTIONNAIRES\*. *Studia Psychologica*, 49(1), 81-88. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/226907589?accountid=14555>
- Kypri, K., Paschall, M. J., Langley, J., Baxter, J., Cashell-Smith, M., & Bourdeau, B. (2009). Drinking and alcohol-related harm among new zealand university students: Findings from a national web-based survey. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 33(2), 307-314. doi:10.1111/j.1530-0277.2008.00834.x; 10.1111/j.1530-0277.2008.00834.x
- Kypri, K., McCambridge, J., Vater, T., Bowe, S. J., Saunders, J. B., Cunningham, J. A., & Horton, N. J. (2013). Web-based alcohol intervention for māori university students: Double-blind, multi-site randomized controlled trial. *Addiction*, 108(2), 331-338. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1327073998?accountid=14555>
- Kypri, K., Stephenson, S., & Langley, J. (2004). Assessment of nonresponse bias in an internet survey of alcohol use. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 28(4), 630-634. doi:<http://dx.doi.org/10.1097/01.ALC.0000121654.99277.26>
- Leedy, M. J., & Leffingwell, T. R. (2006). Evaluation of a measure of incidental legal risk behaviors in college students who use alcohol. *Journal of Drug Education*, 36(2), 125-139. doi:<http://dx.doi.org/10.2190/04DG-B9DJ-H2R6-QE5K>
- Litt, D. M., Lewis, M. A., Stahlbrandt, H., Firth, P., & Neighbors, C. (2012). Social comparison as a moderator of the association between perceived norms and alcohol use and negative consequences among college students. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 73(6), 961-967. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1317829272?accountid=14555>
- Miller, E. T., Neal, D. J., Roberts, L. J., Baer, J. S., Cressler, S. O., Metrik, J., & Marlatt, G. A. (2002). Test-retest reliability of alcohol measures: Is there a difference between internet-based assessment and traditional methods? *Psychology of Addictive Behaviors*, 16(1), 56-63. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0893-164X.16.1.56>
- Morean, M. E., & Corbin, W. R. (2008). Subjective alcohol effects and drinking behavior: The relative influence of early response and acquired tolerance. *Addictive Behaviors*, 33(10), 1306-1313. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2008.06.007>
- Moreira, M. T., Oskrochi, R., & Foxcroft, D. R. (2012). Personalised normative feedback for preventing alcohol misuse in university students: Solomon three-group randomised controlled trial. *PLoS ONE*, 7(9) doi:<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0044120>
- Neal, D. J., & Fromme, K. (2007). Hook 'em horns and heavy drinking: Alcohol use and collegiate sports. *Addictive Behaviors*, 32(11), 2681-2693.

- doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2007.06.020>
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (2005). Primeiros contornos de uma nova. *Cad.Cedes*, 25(65), 71-85.
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002). E-Research: Ethics, security, design, and control in psychological research on the internet. *Journal of Social Issues*, 58(1), 161-176.
- Novik, M. G., & Boekeloo, B. O. (2011). Dimensionality and psychometric analysis of an alcohol protective behavioral strategies scale. *Journal of Drug Education*, 41(1), 65-78. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/872438952?accountid=14555>
- O'Brien, S. J. (2011). *Facebook and other internet use and the academic performance of college students*. (Ph.D., Temple University). *ProQuest Dissertations and Theses*, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/874329169?accountid=14555>. (874329169).
- Palfai, T. P., Zisserson, R., & Saitz, R. (2011). Using personalized feedback to reduce alcohol use among hazardous drinking college students: The moderating effect of alcohol-related negative consequences. *Addictive Behaviors*, 36(5), 539-542. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2011.01.005>
- Pedersen, E. R., Grow, J., Duncan, S., Neighbors, C., & Larimer, M. E. (2012). Concurrent validity of an online version of the timeline followback assessment. *Psychology of Addictive Behaviors : Journal of the Society of Psychologists in Addictive Behaviors*, 26(3), 672-677. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0027945>
- Pedersen, E. R., Labrie, J. W., & Lac, A. (2008). Assessment of perceived and actual alcohol norms in varying contexts: Exploring social impact theory among college students. *Addictive Behaviors*, 33(4), 552-564. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/70253847?accountid=14555>
- Perkins, H. (2002). Surveying the damage: A review of research on consequences of alcohol misuse in college populations. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, (14), 91.
- Perry, T. T., Perry, L. A., & Hosack-Curlin, K. (1998). Internet use by university students: An interdisciplinary study on three campuses. *Internet Research*, 8(2), 136-141. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/219841388?accountid=14555>
- Quinn, P. D., & Fromme, K. (2011a). Predictors and outcomes of variability in subjective alcohol intoxication among college students: An event-level analysis across 4 years. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 35(3), 484-495. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1530-0277.2010.01365.x>
- Quinn, P. D., & Fromme, K. (2011b). The role of person-environment interactions in increased alcohol use in the transition to college. *Addiction (Abingdon, England)*, 106(6), 1104-1113. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1360-0443.2011.03411.x>
- Ridout, B., Campbell, A., & Ellis, L. (2012). 'Off your face(book)': Alcohol in online social identity construction and its relation to problem drinking in university students. *Drug and Alcohol Review*, 31(1), 20-26. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3362.2010.00277.x>
- Sinadinovic, K., Berman, A. H., Hasson, D., & Wennberg, P. (2010). Internet-based assessment and self-monitoring of problematic alcohol and drug use. *Addictive Behaviors*, 35(5), 464-470. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2009.12.021>
- Turrisi, R., Larimer, M. E., Mallett, K. A., Kilmer, J. R., Ray, A. E., Mastroleo, N. R., . . . Montoya, H. (2009). A randomized clinical trial evaluating a combined alcohol intervention for high-risk college students. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 70(4), 555-567. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/622020774?accountid=14555>
- Utpala-Kumar, R., & Deane, F. P. (2010a). Rates of alcohol consumption and risk status

- among australian university students vary by assessment questions. *Drug and Alcohol Review*, 29(1), 28-34. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3362.2009.00082.x>
- Utpala-Kumar, R., & Deane, F. P. (2010b). Rates of alcohol consumption and risk status among australian university students vary by assessment questions. *Drug and Alcohol Review*, 29(1), 28-34. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3362.2009.00082.x>
- Voogt, C. V., Poelen, E. A. P., Kleinjan, M., Lemmers, L. A. C. J., & Engels, R. C. M. E. (2011). Targeting young drinkers online: The effectiveness of a web-based brief alcohol intervention in reducing heavy drinking among college students: Study protocol of a two-arm parallel group randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 11, 231. doi:<http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-11-231>
- Wallenstein, G. V., Pigeon, S., Kopans, B., Jacobs, D. G., & Aseltine, R. (2007). Results of national alcohol screening day: College demographics, clinical characteristics, and comparison with online screening. *Journal of American College Health*, 55(6), 341-349. doi:<http://dx.doi.org/10.3200/JACH.55.6.341-350>
- Walsh, J. A., PhD, & Braithwaite, J. (2008). Self-reported alcohol consumption and sexual behavior in males and females: Using the unmatched-count technique to examine reporting practices of socially sensitive subjects in a sample of university students. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 52(2), 49-72. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/217439427?accountid=14555>
- White, A., Kavanagh, D., Stallman, H., Klein, B., Kay-Lambkin, F., Proudfoot, J., . . . Young, R. (2010). Online alcohol interventions: A systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 12(5), e62. doi:<http://dx.doi.org/10.2196/jmir.1479>

## ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS DE PROCESAMIENTO SECUENCIAL Y SIMULTÁNEO EN NIÑOS CON DIAGNÓSTICO DE TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

### ANALYSIS OF SEQUENTIAL AND SIMULTANEOUS PROCESSING IN CHILDREN DIAGNOSED WITH ATTENTION DEFICIT DISORDER WITH HYPERACTIVITY

Iván Darío Delgado Mejía<sup>\*1</sup>, Máximo Carlos Etchepareborda<sup>2</sup>, Liliana Bakker<sup>3</sup> & Josefina Rubiales<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Becario Doctoral CONICET- CIMEPB.

<sup>2</sup>LAFUN.

<sup>3</sup> Facultad de Psicología - CIMEPB.

<sup>4</sup> CONICET - Facultad de Psicología - CIMEPB.

#### Resumen

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es una de las alteraciones del neurodesarrollo de mayor prevalencia; su trinomio sintomático de inatención, hiperactividad e impulsividad, genera significativas dificultades en distintos contextos en donde se desenvuelve el niño. Si bien hasta el momento se han dado numerosos aportes sobre el déficit cognitivo primario de este trastorno, otorgándole a las funciones ejecutivas la responsabilidad de las manifestaciones conductuales y cognitivas del mismo, hoy en día los resultados no son totalmente concluyentes y la literatura científica insiste en la necesidad de investigar acerca del funcionamiento de los sistemas de procesamiento de la información en los subtipos diagnósticos de esta alteración del neurodesarrollo. Objetivo: Analizar el funcionamiento de los sistemas de procesamiento de la información secuencial y simultáneo en niños de 8 a 12 años de edad con diagnóstico de TDAH en relación a cada subtipo diagnóstico (Combinado e Inatento) por medio de la Batería de Evaluación de Kaufman para Niños (K-ABC). La hipótesis del presente estudio plantea que los niños con TDAH subtipo inatento y combinado muestran desempeños diferenciales y/o particulares en los sistemas de procesamiento secuencial y simultáneo propios de cada subtipo en comparación de lo evidenciado por el grupo control.

Palabras claves: TDAH – procesamiento secuencial – procesamiento simultáneo.

#### Abstract

The Attention Deficit Disorder with Hyperactivity (ADHD) is one of the neurodevelopmental disorders with most prevalence; its symptomatic trinomial of inattention, hyperactivity and impulsivity, generates significant difficulties in different contexts in which the child develops. Although, so far there have been numerous contributions about the primary cognitive deficits of this disorder, giving to the executive functions the responsibility of the behavioral and cognitive manifestations of it, today the results are not entirely conclusive and the scientific literature insists on the need for research about the functioning of the systems of processing of information in diagnostic subtypes of this neurodevelopmental disorder. Objective: To analyze the functioning of simultaneous and sequential processing systems of information in children from 8 to 12 years old diagnosed with ADHD in relation to each subtype diagnosis (Combined and Inattentive) by the Kaufman Evaluation Battery for Children (K-ABC). The hypothesis of this study suggests that children of the inattentive and combined subtype of ADHD show impaired and / or particular performance in sequential and simultaneous processing systems compared to the control group.

Key words: ADHD-sequential processing – simultaneous processing.

---

\* Contacto: [ivandelgado11@gmail.com](mailto:ivandelgado11@gmail.com)

### **Objetivo General**

Analizar el funcionamiento de los sistemas de procesamiento secuencial y simultáneo en niños con diagnóstico de TDAH en relación a cada subtipo diagnóstico.

### **Específicos**

- Evaluar el funcionamiento del sistema de procesamiento secuencial en niños con TDAH en relación a cada subtipo diagnóstico.
- Evaluar el funcionamiento del sistema de procesamiento simultáneo en niños con TDAH en relación a cada subtipo diagnóstico.
- Analizar relaciones entre los sistemas de procesamiento secuencial y simultáneo en niños con TDAH en relación a cada subtipo diagnóstico.
- Comparar el funcionamiento de los sistemas de procesamiento secuencial y simultáneo entre niños con y sin TDAH.

### **Antecedentes**

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es una alteración del neurodesarrollo que se caracteriza por un patrón persistente de: inatención, hiperactividad e impulsividad, más frecuente y severo que el observado en otros niños de la misma edad e igual nivel de desarrollo. Por lo general dichos síntomas aparecen antes de los 7 años de edad y se expresan en más de un contexto. El diagnóstico de este cuadro psicopatológico sólo debe hacerse si dichos síntomas están interfiriendo con el desarrollo educativo, psicosocial, familiar y recreativo del niño (American Psychiatric Association, 2002).

El TDAH es en la actualidad es uno de los problemas clínicos y de salud pública más importantes en términos de morbilidad y disfuncionalidad en todo el mundo (Brown, 2003), que se extiende desde la infancia a la adolescencia y hasta la vida adulta, abarcando frecuentes alteraciones en dimensiones sanitarias, sociales y académicas (Capdevila-Brophy, Navarro-Pastor, Artigas-Pallarés y Obiols-Llandrich, 2007; López-Villalobos, 2004). La tasa de prevalencia de este trastorno a nivel mundial se sitúa entre el 3 y el 5% de la población en edad escolar (APA, 2002). Los estudios realizados en Latinoamérica evidencian que este trastorno afecta aproximadamente a 36 millones de personas (De la Peña, Palacio & Barragán-Pérez, 2010).

Dado su nivel de prevalencia el TDAH despierta un interés relevante ocupando un lugar destacado en la investigación clínica y neurocientífica. El diagnóstico de los diferentes subtipos clínicos y neuropsicológicos, así como los diversos modelos de tratamiento de este trastorno, han estado en constante revisión (Pistoia, 2004). En la actualidad este trastorno es definido por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV), (A.P.A. 2002) como TDAH. Dicho manual introduce la descripción de 3 subtipos: combinado (TDAH-C), inatento (TDAH-I) e hiperactivo-impulsivo (TDAH-HI). Si bien estas distinciones de subtipos han tenido hasta la actualidad una importante utilidad clínica, la relación etiológica entre los subtipos así como su estabilidad en el tiempo siguen generando controversias e interrogantes (Nikolas & Nigg, 2013) motivando a ciencias como la neuropsicología a desarrollar procesos investigativos como éste, que permitan identificar patrones del funcionamiento neuropsicológico de los sistemas de procesamiento de la información secuencial y simultáneo de cada subtipo del TDAH.

Los datos actuales acerca del sustrato biológico del trastorno, implican áreas cerebrales como la frontal y temporal y circuitos cortico-subcorticales como los ganglios de la base, estriado y caudado fundamentalmente (Etchepareborda, Diaz, 2009). En el TDAH se reconocen al menos tres síndromes neurobiológicos de disfunción prefrontal: 1) Medial o del

cíngulo anterior, 2) Dorsolateral y 3) Orbitofrontal, los cuales afectan de diferentes formas a los sistemas atencionales y al desarrollo de las funciones ejecutivas (Abad-Mas et al., 2011). Los estudios neuropsicológicos apoyan la hipótesis de que la corteza prefrontal y sus conexiones, no funcionan de manera normal, por lo menos en un subgrupo de pacientes con TDAH (Faraone, Biederman, 1999).

Diferentes investigaciones coinciden en afirmar que el déficit más significativo en la etiopatogenia del TDAH, es el deterioro de las Funciones Ejecutivas (Barkley, 2011, Lozano Gutiérrez y Ostrosky, 2011), las cuales son denominadas como habilidades cognitivas propias de la corteza prefrontal que le permiten al niño establecer metas, diseñar planes, seguir secuencias, seleccionar las conductas apropiadas e iniciar las actividades, autorregular el comportamiento, monitorizar las tareas, seleccionar los comportamientos y tener flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y la organización de la tarea propuesta en el tiempo y en el espacio (Mulas, Gandía, Roca, Etchepareborda & Abad, 2012; Tirapu-Ustárrroz, Rios-Lago, Maestú-Unturbe & Arnau, 2011; Romero-Ayuso, Maestú, González-Marques, Romo-Barrientos & Andrade, 2006; Doyle, 2006; Barkley, 1998; Etchepareborda, 2004); sin embargo hasta el momento poco se ha dicho sobre el funcionamiento de los sistemas de procesamiento de la información en este trastorno. Es por ello que la pregunta que orienta la presente investigación es: ¿difieren los niños con subtipo combinado del Trastorno por déficit de atención con hiperactividad de los niños con subtipo inatento y niños control en pruebas neuropsicológicas que exploran los sistemas de procesamiento de la información secuencial y simultáneo?

Tanto el PSec como el PSim, “están sustentados por áreas secundarias y terciarias del cerebro. El PSec se relaciona con la audición y el movimiento, funciones que requieren principalmente de un procesamiento de tipo serial o secuencial; el PSim se asocia con la visión y el tacto al realizar un agrupamiento, ó gestalt, de elementos separados, frecuentemente información espacial; en este tipo de procesamiento se tiene en cuenta además el papel que juega la memoria visual en su funcionamiento” (Lacunza, 2010).

Desde una perspectiva neuropsicológica el PSec se encuentra asociado a las funciones propias del hemisferio izquierdo, entre las cuales se encuentran: procesamiento serial o secuencial, análisis, expresión verbal, sentido auditivo-articular, pensamiento proposicional, manejo lógico de la información, memoria verbal, atención focalizada, planificación, ejecución y toma de decisiones, aspectos lógicos gramaticales del lenguaje, organización de la sintaxis, discriminación fonética, entre otras; y el PSim con las funciones características del hemisferio derecho, entre las que se encuentran: procesamiento en paralelo, síntesis y facultades viso-espaciales no verbales entre otras.

Existen por tanto, diferencias hemisféricas en el funcionamiento de los sistemas de procesamiento de la información (serial-paralelo/secuencial-simultáneo) y de los estilos cognoscitivos subyacentes (analítico/sintético). En cuanto a la distinción serial-paralelo, Cohen (1973) señala que el tiempo que emplea el hemisferio izquierdo en analizar un estímulo es proporcional al número de elementos que éste contiene; el análisis realizado por el hemisferio derecho no mostraría este incremento temporal. Lo cual implicaría entonces un análisis simultáneo de los estímulos por parte del hemisferio derecho y un análisis seriado por parte del izquierdo. La dicotomía analítico-sintético establece tipos diferentes en el procesamiento de la información para cada hemisferio cerebral. El hemisferio izquierdo tendría una aproximación más lógica, analítica y conceptual a los estímulos, en tanto que el derecho acudiría a principios gestálticos de unificación de formas; así mismo utilizaría un principio de similitud conceptual, mientras que el hemisferio derecho utilizaría con mayor precisión el principio de similitud estructural. El hemisferio izquierdo buscaría similitudes por

nombres (contenido verbal), y el derecho buscaría similitudes por apariencia física (contenido visoperceptual), (Ardila & Rosselli, 2007).

El presente proyecto desea proponer una perspectiva complementaria a lo expresado hasta el momento por la literatura científica. Este estudio plantea la siguiente hipótesis:

- Los niños del subtipo combinado del TDAH evidencian un rendimiento deficitario en el sistema de procesamiento secuencial en comparación de lo evidenciado por el subtipo inatento y el grupo control.

El desarrollo de la presente investigación se realizará con base en la aplicación de una evaluación neuropsicológica que permitirá analizar el funcionamiento de los sistemas de PSec y PSim en niños con diagnóstico de TDAH subtipos combinado e inatento.

### **Metodología**

#### *Tipo de estudio & diseño*

Estudio Ex post facto, de tipo retrospectivo (Montero y León, 2007).

#### *Participantes*

Universo: Niños diagnosticados con TDAH, escolarizados, con edades comprendidas entre 8 y 12 años.

Muestra: La muestra clínica estará compuesta por 40 niños con diagnóstico de TDAH, divididos en dos grupos: un grupo de 20 niños con diagnóstico de TDAH subtipo inatento (TDAH-I) y un grupo de 20 niños con diagnóstico de TDAH subtipo Combinado (TDAH-C). No se incluyeron niños con el subtipo con predominio hiperactivo-impulsivo, debido a la baja frecuencia de presentación de este subtipo. La muestra control estará compuesta por 40 niños pareados por sexo y edad sin diagnóstico de TDAH. Su participación será voluntaria y sujeta al consentimiento informado de sus padres.

Criterios de exclusión: Niños con antecedentes de enfermedades neurológicas o psiquiátricas, trastornos del aprendizaje primarios y retraso mental ó niños con tratamiento farmacológico, psicológico y/o psicopedagógico al momento de la evaluación.

Unidad de análisis: Los sistemas de PSec y PSim.

Variabes: *Dependientes*: Desempeño en pruebas que evalúan los sistemas de PSec y PSim.

*Independiente*: Presencia del subtipo de TDAH. *Demográficas*: sexo, edad y escolaridad.

#### *Procedimiento*

Se realizará la presentación del proyecto a los padres de los niños, tanto de la muestra clínica, como de la muestra control y se obtendrán los respectivos consentimientos informados. Se entrevistarán a los padres de los niños para la construcción de la anamnesis del caso y para la administración de los criterios del DSM-IV para el diagnóstico de TDAH, el cuestionario de Conners para padres y la escala Child Behavior Checklist (CBCL).

Finalmente se aplicarán a los niños las pruebas neuropsicológicas propuestas. El tiempo aproximado de cada evaluación es dos encuentros de 2 horas cada una.

### *Instrumentos*

Para confirmar el diagnóstico de TDAH e identificar los subtipos diagnósticos se utilizarán:

- Criterios diagnósticos del DSM-IV (APA, 2002).
- Escala Conners para padres (Conners, Sitarenios, Parker, Epstein, 1998).
- Listado de síntomas de niños Child Behavior Checklist CBCL (Samaniego, 1998), validado en Argentina, el cual permitirá identificar si hay síntomas comórbidos.
- Monitoreo Cognitivo Computarizado (MCC'94) de Etchepareborda y Comas (1994): es una batería neuropsicológica computarizada que permite realizar evaluación de las funciones cerebrales superiores, por medio de cinco tests, los cuáles evalúan:
  - RT: Tiempos de reacción mono-modales (visual y auditivo) y global.
  - CPT: Atención Sostenida, control de espera, control de impulsos y latencias.
  - SAT: Atención selectiva, coordinación viso-motriz bimanual, latencias.
  - STB: Test Stroop modificado para ordenador. Fluidez verbal, capacidad de nominación e interferencia.
  - Wisconsin Card Sorting Test (WCST): Flexibilidad Cognitiva y tiempo de procesamiento cognitivo. (Etchepareborda, Mulas, 2004).
- Test de Inteligencia de Weschler para niños y adolescentes, [WISC-IV] (Wechsler, 2005), el cual determina los siguientes Índices: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria de Trabajo, Velocidad de Procesamiento y Coeficiente Intelectual Total.
- Para evaluar los sistemas de PSec y PSim se utilizará: la Batería de Evaluación de Kaufman para Niños [K-ABC] (Kaufman, A. y Kaufman, N (1983), la cual consta de dos escalas: una de procesamiento mental, que incluye las escalas de procesamiento simultáneo y secuencial, y otra de conocimientos que permite medir los conocimientos adquiridos y el nivel de aprendizajes escolares.

### *Aporte esperado de los resultados*

Reconocer el estado funcional del sustrato neuropsicológico profundizando en el funcionamiento de los Sistemas de Procesamiento de la Información (SPI), especialmente en el Procesamiento Secuencial (PSec) y en el Procesamiento Simultáneo (PSim) constituye una notable contribución a esta problemática. El niño diagnosticado con TDAH a pesar de mejorar su estado neurobiológico desde el punto de vista farmacológico (Etchepareborda, 2002; Shafritz, Marchione, Gore, Shaywitz, Shaywitz, 2005) y evolutivo, encuentra en el desarrollo de su vida académica muchas dificultades que pueden deberse a un déficit en el funcionamiento de los sistemas de PSec y PSim.

### **Análisis de los datos**

Los datos serán sometidos a un análisis estadístico descriptivo (medias, frecuencias, desvíos). Con el objeto de establecer diferencias entre grupos, se aplicarán pruebas estadísticas de comparación de medias en el desempeño de los sistemas de PSec y PSim para muestras independientes en función de la presencia de TDAH y de los grupos de edad. Se utilizará un análisis de variancia de un factor (ANOVA) para determinar las diferencias en el desempeño en los test neuropsicológicos que evalúan los diferentes SPI.

### **Factibilidad**

Esta investigación cuenta con el respaldo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por medio de una beca doctoral tipo I que he obtenido para el desarrollo de la misma. La dirección y co-dirección de esta investigación ante el CONICET están a cargo del Dr. Máximo Carlos Etchepareborda y la Esp. Liliana Bakker. Además de ello es importante resaltar que formo parte del grupo de Investigación Comportamiento Humano, Genética y Ambiente del Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata como Investigador Adscripto al Proyecto: Relaciones entre control inhibitorio y regulación emocional en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

La investigación se desarrollará en las instalaciones del Laboratorio para el estudio de las Funciones Cerebrales Superiores (LAFUN), asegurando así los insumos, la infraestructura necesaria, los instrumentos de evaluación y el software adecuado para el procesamiento de datos. Adicional a ello, se cuenta con el acceso a base de datos científicas informatizadas y con la bibliografía de la biblioteca del Laboratorio.

Por otra parte, cuento con el permiso de una escuela y un centro de estimulación neurocognitiva para la evaluación de niños que harán parte de la muestra clínica y control. Los recursos financieros necesarios para traslados se obtendrán de los estipendios de la beca. 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.

### **Referencias**

- Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno-Madrid, F., Sirera-Conca, M., Cornesse, M. & Delgado-Mejía, et al. (2011). Entrenamiento de funciones ejecutivas en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 52(1), 77-83.
- APA. Asociación Americana de Psiquiatría. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, DSMIV – TR. Barcelona: Masson.
- Ardila, A., & Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología Clínica*. México: Manual Moderno.
- Barkley, R. (1998). *Attention deficit hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- Barkley, R. A. (2011). Is Executive Functioning Deficient in ADHD? It Depends on Your Definitions and Your Measures. *The ADHD Report*, 19(4), 1-10.
- Barragán-Pérez, E., De la Peña, F., Ortiz-León, S., Ruiz-García, M., Hernández-Aguilar, J., & Palacios-Cruz, L., et al. (2007). Primer consenso latinoamericano de trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 64.
- Capdevila-Brophy, C., Navarro-Pastor, B., Artigas-Pallarés, J., & Obiols-Llandrich, J. (2007). Complicaciones obstétricas y médicas en el TDAH: ¿hay diferencias entre los subtipos?. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 679-695.
- Cohen, G. (1973). Hemispheric differences in serial versus parallel processing. *Journal of experimental Psychology*, 97, 349-356.
- Conners, C.K., Sitarenios, G., Parker, J.D., & Epstein, J.N. (1998). The revised Conners' Parent Rating Scale (CPRS-R): factor structure, reliability, and criterion validity. *Journal of Abnorm Child Psychology*, 26(4), 257-68.
- De La Peña, F., Palacio, J.D., & Barragan-Perez, 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), 95-100.
- Doyle, A.E. (2006). Executive functions in attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 67(8), 21-6.

- Etchepareborda, M.C. (1999). La neuropsicología Infantil ante el próximo milenio. *Revista de Neurología*, 28(2), 70-76.
- Etchepareborda, M.C. (1999). Subtipos neuropsicológicos del síndrome disatencional con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 28, 165-173.
- Etchepareborda, M. C (2000). Evaluación y Clasificación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Revista de Neurología*, 1, 171-180.
- Etchepareborda, M.C. (2002). Modelos de intervención farmacológica en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 34(1), 98-106.
- Etchepareborda, M.C. (2004). Bases experimentales para la evaluación de la atención en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 3(1), 137-144.
- Etchepareborda, M.C., & Mulas, F. (2004). Flexibilidad cognitiva, síntoma adicional del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. ¿Elemento predictor terapéutico?. *Revista de Neurología*, 38(Supl 1), 97-102.
- Etchepareborda, M.C., & Díaz, A. (2009). Aspectos controvertidos en el trastorno por déficit de atención. *Medicina*, 69(1), 51-63.
- Etchepareborda, M.C., Paiva-Baron, H., & Abad, L. (2009). Ventajas de las baterías de exploración neuropsicológica en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 48(2), 89-93.
- Faraone, S., & Biederman, J. (1999) *The Neurobiology of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*. En: *The Neurobiology of Mental Illness*. Charney, D.S, Nestler, E.J, Bunney, S (eds). Oxford University Press, pp. 788-801.
- Kaufman, A., & Kaufman, N. (1983). *K-ABC – Kaufman Assessment Battery for children*. Minneapolis, MI: American Guidance Services.
- Lacunza, A. (2010). Procesamiento cognitivo y déficit nutricional de niños en contextos de pobreza. *Psicología y Salud*, 20(1), 77-88.
- López-Villalobos, J. A., Serrano-Pintado, I., Delgado, J., Cañas, M.T., Gil-Díez, C., & Sánchez, M.I. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: evolución en dimensiones clínicas, cognitivas, académicas y relacionales. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XXIV, 65-84
- López-Villalobos, J.A., Serrano-Pintado, I., Delgado-Sánchez, I., Andrés de Llano, J.M., Alberola-López, S. & Sacristán-Martín, A.M. (2001). Uso del Matching Familiar Figures Test 20 en el diagnóstico de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(3) 499-517.
- Lozano, A., & Ostrosky. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172.
- Pistoia, M., Abad-Mas, L., & Etchepareborda M.C. (2004) Abordaje Psicopedagógico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad con el modelo de entrenamiento de las funciones. *Revista de Neurología*, 38(1), 149-155
- Romero-Ayuso, D.M., Maestú, F., González-Marques, J., Romo-Barrientos, C., & Andrade, J.M. (2006). Disfunción ejecutiva en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la infancia. *Revista de Neurología*, 42, 265-71.
- 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.
- Shafritz, K.M., Marchione, K.E., Gore, J.C., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Efectos del metilfenidato sobre los sistemas neurales de atención en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *The American Journal of Psychiatry*, 8, 96-103.

- Tirapu-Ustárrroz, J., Rios-Lago, M., Maestú-Unturbe, F., & Arnau, E. (2011). Manual de neuropsicología. Barcelona: Ed Viguera.
- Wechsler, D. (2005). Test de inteligencia para niños WISC-IV. Tea Ediciones, Madrid.

## MEMORIA DE TRABAJO Y MECANISMOS INHIBITORIOS EN ADOLESCENTES DE DOS FRANJAS ETARIAS

### WORKING MEMORY AND INHIBITORY PROCESSES IN TWO GROUPS OF ADOLESCENTS

María Silvina Demagistri<sup>\*1</sup> & Liliana María Naveira<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Becaria de Investigación Categoría Perfeccionamiento. Facultad de Psicología. UNMdP.

<sup>2</sup>Adjunta Parcial. Cátedra Neuropsicología. Facultad de Psicología. UNMdP.

#### Resumen

Se denomina funciones ejecutivas al conjunto de procesos involucrados en la adaptación del comportamiento ante situaciones novedosas. Investigaciones recientes afirman que su emergencia se produce durante la infancia y su desarrollo continúa en la adolescencia. Por ello, se busca estudiar si los procesos ejecutivos de Memoria de Trabajo y Mecanismos Inhibitorios varían a lo largo de la adolescencia. Objetivos: - evaluar el rendimiento en Memoria de Trabajo y Mecanismos Inhibitorios (considerados en sus funciones de acceso, borrado y restricción) en adolescentes de dos franjas etarias (12-13 años, 17-18 años); - analizar si las diferencias en los rendimientos ejecutivos mencionados son estadísticamente significativas en función de la edad. Para ello, se administraron dos instrumentos que permitieron evaluar Memoria de Trabajo y Mecanismos inhibitorios. Se evaluaron 104 participantes (51% mujeres, 49% varones) de una escuela pre-universitaria de la ciudad de Mar del Plata. Los resultados muestran que los rendimientos en los mecanismos ejecutivos varían según la pertenencia a los grupos de edad. A su vez, las diferencias halladas son estadísticamente significativas para los mecanismos de Memoria de Trabajo ( $t(102) = -5.45$ ,  $p < .001$ ) e Inhibición de Restricción ( $t(102) = 5.01$ ,  $p < .001$ ), siendo moderadas las magnitudes de los tamaños del efecto.

Palabras clave: Memoria de trabajo – Mecanismos inhibitorios – Adolescentes.

#### Abstract

Executive functions are called the set of processes involved in behavioral adaptation to novel situations. Research on executive function indicates that it emerges in infancy and continues developing better into adolescence. Thus, the aim of this research is to assess if the executive processes of Working Memory and Inhibitory Processes vary across adolescence. Objectives: - evaluate the performance in Working Memory and Inhibitory Processes (considered in its functions to access, deletion and restriction) in adolescents in two age ranges (12-13 years, 17-18 years); - analyze whether differences in the executive yields mentioned are statistically significant in terms of age. For this purpose, two instruments were administered in order to assess Working Memory and Inhibitory Processes. We evaluated 104 participants (51% female, 49% male) from a pre-university school in the city of Mar del Plata. The results show that the performances in execution tasks may vary, depending on the age groups. In turn, the differences found were statistically significant for the mechanisms of Working Memory ( $t(102) = -5.45$ ,  $p < .001$ ) and Inhibition of Restriction ( $t(102) = 5.01$ ,  $p < .001$ ), being moderate magnitudes of effect sizes.

Key words: Working Memory- Inhibitory processes- Adolescents.

---

\*Contacto: [msdemagistri@gmail.com](mailto:msdemagistri@gmail.com)

## **Memoria de trabajo y mecanismos inhibitorios en adolescentes de dos franjas etarias.**

La literatura considera como Funciones Ejecutivas a un amplio conjunto de habilidades cognitivas de orden superior que permiten responder de modo adaptativo a situaciones novedosas (Gilbert & Burgess, 2008; Huizinga, Dolan & van der Molen, 2006). Actualmente, suele denominarse a esta familia de procesos top-down como mecanismos de control ejecutivo o de control cognitivo (Diamond, 2013). Estas funciones sostienen comportamientos complejos dirigidos a metas e integran un conjunto de procesos integrados por la Memoria de Trabajo, la Inhibición y la Flexibilidad Cognitiva (Davidson, Amso, Cruess Anderson & Diamond, 2006; Diamond, 2002, 2006, 2013; Gilbert & Burgess, 2008). Se considera que estas habilidades son necesarias para regular el comportamiento, las cogniciones y las emociones de acuerdo a metas internas (Best, Miller & Jones, 2009; Blakemore & Choudhury, 2006; Diamond, 2006; Huizinga, et al., 2006; Koechlin & Summerfield, 2007). De igual modo, son fundamentales en tareas cognitivas complejas como la resolución de problemas, el razonamiento, la comprensión del lenguaje y la planificación (Diamond, 2013). Por lo tanto, se considera que estos mecanismos de control cognitivo ocupan un lugar clave en la explicación de un conjunto de fenómenos de psicológicos, psicopatológicos y del comportamiento.

Se sabe que el desarrollo de las Funciones Ejecutivas se inicia en la infancia y algunos autores afirman que continúa hasta la adolescencia tardía (Blakemore & Choudhury, 2006; Gilbert & Burgess, 2008; Marcovitch & Zelazo, 2009). A su vez, se supone que las trayectorias de desarrollo varían según la función ejecutiva evaluada (Huizinga, et al., 2006).

En principio, las investigaciones en población infantil han mostrado que con la edad los mecanismos de control se vuelven progresivamente más eficientes impactando de manera significativa sobre varios aspectos de la cognición y el comportamiento (Harnishfeger, 1995). Por ejemplo, permiten que los niños se tornen más hábiles para controlar sus pensamientos y comportamientos (Huizinga, et al., 2006). Sin embargo, la literatura se centra principalmente en esta población y se registran escasos estudios sobre el análisis de las trayectorias o patrones de desarrollo en los distintos mecanismos en población adolescente.

Cabe destacar el trabajo realizado por Davidson, et al. (2006) quienes se propusieron estudiar el desarrollo del control cognitivo y de las funciones ejecutivas en niños de entre 4 y 13 años. Estos autores abordaron los mecanismos de Memoria de Trabajo, Inhibición y Flexibilidad cognitiva en una muestra de 300 participantes y, luego, compararon los rendimientos con adultos jóvenes de 26 años. Ellos encontraron que los adolescentes de 13 años no presentaban iguales rendimientos que los adultos jóvenes de 26 años. Por lo cual, concluyeron que una posible línea de trabajo futura era estudiar los mecanismos de control cognitivo en la franja comprendida entre los 13-26 años.

Puntualmente, en el contexto de esta investigación se pretende abordar el estudio de las Funciones Ejecutivas de Memoria de Trabajo y Mecanismos Inhibitorios en población adolescente. A su vez, una de las particularidades del estudio es considerar las funciones inhibitorias de acceso, borrado y restricción que se describirán más adelante.

### *Memoria de trabajo*

Desde que Baddeley & Hitch (1974) y Baddeley (1986) propusieron el concepto de memoria de trabajo (MT), conceptualizada como 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.

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 los siguientes componentes: el ejecutivo central, encargado de los recursos del procesamiento de los subsistemas subsidiarios; un bucle fonológico, 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, es decir, multidimensional, y a construir modelos mentales. El ejecutivo central constituye el componente central del modelo de MT, ya que regula el funcionamiento de los tres almacenes subsidiarios (Baddeley, 2003). Éstos a su vez, se vinculan con los almacenes de memoria a largo plazo de conocimiento cristalizado (Baddeley, 2003). En una reciente revisión, Baddeley sugiere que las funciones del ejecutivo central podrían fraccionarse y presenta algunas de sus posibles habilidades. Éstas serían: la habilidad de focalizar la atención; la capacidad de dividir la atención entre dos estímulos importantes; la flexibilidad para cambiar de tareas en curso, lo que supone es una función específica del sistema de control y, por último, la conexión o interfaz con los almacenes de memoria a largo plazo, (Baddeley, 2012).

Se sabe además que la MT presenta variabilidad individual y es clave en el desarrollo cognitivo. El rendimiento en MT sufre un incremento en su funcionalidad a través de la edad y presenta una declinación gradual a través de la adultez hacia los 50 años (Chiappe, Hasher & Siegel, 2000). Chiappe et al. (2000) señalan que la MT puede ser considerada como un conjunto de recursos atencionales limitados o un espacio finito de trabajo que debe compartirse entre el procesamiento y el almacenamiento. Por tanto, si las demandas de una tarea aumentan, en el ejecutivo central quedan menos recursos disponibles para los sistemas subsidiarios.

### *Mecanismos Inhibitorios*

Tal como se señaló anteriormente, los mecanismos inhibitorios se incluyen dentro de las mencionadas Funciones Ejecutivas. Se considera que el proceso inhibitorio es uno de los principales mecanismos de regulación cognitiva dedicado a efectuar el control activo sobre los procesos o contenidos cognitivos. De este modo interviene suprimiendo informaciones e ideas no pertinentes que van ocupando los limitados recursos atencionales y de memoria esenciales para el logro de la cognición compleja (Diamond, 2006; Kipp, 2005). Es por ello que se le asigna un rol central en el aprendizaje, el desarrollo cognitivo y el desempeño académico (Hasher, Lustig & Zacks, 2007; Hasher & Zaks, 1988). A su vez, el término inhibición no refiere a un constructo unitario, sino a un conjunto de procesos disociables entre sí (Grandjean & Collette, 2011; Harnishfeger, 1995; Nigg, 2000). Numerosos estudios han administrado distintas tareas de inhibición encontrando diferencias entre las mismas (Borella, Carretti, Cornoldi & De Beni, 2007; Friedman & Miyake, 2004), lo que derivó en la postulación de modelos que intentan dar cuenta de estas diferencias. En el marco de estos modelos se encuentran los desarrollos de Hasher y Zacks, que plantean la existencia de tres procesos inhibitorios denominados: acceso, borrado y restricción (Hasher, et al. 2007; Hasher, Toney, Lustig, & Zacks, 2001; Hasher & Zacks, 1988; Zacks & Hasher, 1994). La función de acceso es la encargada de controlar el ingreso de la información irrelevante a la conciencia o 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 acceso y sólo posteriormente, haber sido reconocida como irrelevante o también puede haber sido relevante en una situación previa pero como consecuencia del cambio en los objetivos del organismo ya no lo es. Por último, la función inhibitoria de restricción consiste en la supresión de respuestas preponderantes pero inapropiadas.

Actualmente, se considera que la Memoria de Trabajo y la Inhibición se hallan relacionadas (Diamond, 2013).

Algunos autores, como por ejemplo Hasher et al. (2007), plantean que la variabilidad de la MT tiene su fuente en el rol de los procesos inhibitorios en el ejecutivo central. Enfatizan que estos procesos permiten mantener la conciencia libre de información irrelevante, que puede llegar a impedir la resolución eficiente de tareas. Sostienen que las diferencias en el rendimiento por ejemplo en tareas de *span* se deberían a la habilidad de restringir la atención hacia lo que es relevante más que a la habilidad de activar conceptos relevantes.

#### *Objetivos:*

- Evaluar el rendimiento en Memoria de Trabajo y Mecanismos Inhibitorios (considerados en sus funciones de acceso, borrado y restricción) en adolescentes de dos franjas etarias (12-13 años, 17-18 años).
- Analizar si las diferencias en los rendimientos ejecutivos mencionados son estadísticamente significativas en función de la edad.

#### *Hipótesis:*

- Los desempeños en los rendimientos ejecutivos difieren en función de la franja etaria.
- Existen diferencias estadísticamente significativas en los rendimientos ejecutivos de Memoria de Trabajo y Mecanismos Inhibitorios en función de los grupos de edad. Así, los participantes de entre 17 y 18 años obtendrán puntuaciones más altas en Memoria de trabajo y Mecanismos Inhibitorios que los participantes de entre 12 y 13 años.

## **Metodología**

### *Tipo de estudio & diseño*

El tipo de estudio es descriptivo con hipótesis de diferencia de grupos, se utiliza un diseño de investigación no experimental transversal.

### *Participantes*

La muestra se compone de 104 participantes, pertenecientes a cuatro grupos conformados, dos de primer año de la E.S.B. (n= 53) y dos de sexto año de la E.S.S. (n= 51) de una escuela pre- universitaria de la ciudad de Mar del Plata. El 51% son mujeres y el 49% varones.

Tabla 1. Características de la muestra total (n=104) según la pertenencia al grupo de edad.

	n=104	
	1er. Año n= 53	6to. Año n= 51
<b>Sexo</b>		
Femenino	60 %	41%
Masculino	40 %	59 %
<b>Edad</b>		
M	12.2	17.38
DE	.277	.448
Edad mínima	12.1	17.02
Edad máxima	13.1	18.03

### *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 procedió a la administración de los instrumentos durante el ciclo lectivo 2012. Los instrumentos de evaluación de MT e inhibición se tomaron en sesiones individuales.

### *Instrumentos*

Para evaluar los rendimientos ejecutivos se aplicaron las tareas de:

- *Memoria de Trabajo*: 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. Adicionalmente, se tomaron los *errores de intrusión* como medidas indirectas de inhibición. Los errores se clasifican siguiendo a Chiappe et al. (2000): - palabras del ensayo en curso pero no target, que muestran una deficiencia en la inhibición como resultado de un aumento en la entrada de información irrelevante (Acceso); - palabras de listas anteriores, que reflejan interferencia proactiva que puede ser el resultado de fallos en la inhibición de borrado de información irrelevante (Borrado); - palabras extrañas que no aparecían en ningún ensayo, que reflejan deficiencias en la función de restricción de la inhibición (Restricción).

- *Inhibición*: Test de Hayling (adaptación de Cartoceti, Sampedro, Abusamra, & Ferreres, 2009). Evalúa los procesos de iniciación y supresión, utilizando estímulos verbales. El instrumento consta de dos secciones diferentes. En la primera, el sujeto debe completar 15 oraciones en que falta la última palabra, con un estímulo que sea consistente con el contexto sintáctico-semántico (respuesta de iniciación). En la segunda, se requiere el completamiento de las oraciones con una palabra inconsistente con el contexto oracional (respuesta de supresión). Para la variable Inhibición se considera: - tiempo de latencia en la prueba de iniciación (Iniciación); - tiempo de latencia en la prueba de supresión (Supresión); - puntaje

de inhibición, este ítem asigna un puntaje que pena la proximidad semántica de la respuesta con la oración propuesta es decir, evalúa la dificultad de inhibir la respuesta dominante (Restricción).

### Resultados

Para evaluar el rendimiento en Memoria de Trabajo y Mecanismos Inhibitorios en ambos grupos de adolescentes se obtuvieron los estadísticos de centralidad y dispersión de las pruebas. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas para la muestra total (n=104), según grupos de edad.

	1er. Año (n= 53)			6to. Año (n=51)		
	M (DE)	Min.	Máx.	M	Min.	Máx.
Memoria de trabajo						
Span	2.49 (.50)	2	3	3.14 (.69)	2	5
Puntaje total	15.52 (2.07)	12	19.5	19.19 (3.33)	14	30
Medidas indirectas de Inhibición						
Acceso	.13 (.34)	0	1	.20 (.40)	0	1
Borrado	.51 (.69)	0	2	.65 (.74)	0	3
Restricción	.34 (.64)	0	3	.33 (.71)	0	3
Inhibición:						
Iniciación (seg.)	1.42 (.57)	.68	2.76	1.08 (.18)	.76	1.53
Supresión (seg.)	2.31(1.45)	.63	7.01	1.42 (.52)	.82	3.34
Restricción	3.83 (2.77)	0	12	1.39 (2.02)	0	10

Los datos permiten afirmar que los estudiantes de 6to. Año en comparación con los de 1er. Año, presentaron rendimientos más altos en las dos medidas de Memoria de Trabajo (nivel de *span* y *puntaje total*). Esto se observa tanto en las puntuaciones medias, como en los puntajes máximos. Particularmente, el *puntaje total* muestra que la media del grupo de mayor edad supera en más de tres puntos al grupo de menor edad. Asimismo, la puntuación mínima del grupo de 6to. Año es mayor que la del grupo de 1er. Año. Si se considera la medida de dispersión se observa que el grupo de 6to. Año presenta mayor variabilidad intra-grupo que el grupo de 1er. Año.

Con respecto a las medidas indirectas de Inhibición se observó que el comportamiento de estos indicadores fue similar en ambos grupos de edad. Esto es, la menor cantidad de errores se presentó en la función inhibitoria de acceso, seguida luego por los errores en la función de inhibición de restricción y, por último, de borrado. Asimismo, estos últimos, es decir, aquellos errores que señalan interferencia proactiva, son los que se presentan en mayor cantidad. Sin embargo, al realizar una comparación entre franjas etarias se observó que 6to. Año aumentó los errores de intrusión correspondientes a las funciones de acceso y borrado. En principio, este hallazgo se encontraría en oposición a lo esperado al iniciar el estudio, por lo que se discutirá en las conclusiones.

Con respecto a los rendimientos en Iniciación verbal y supresión verbal se observó que el grupo de mayor edad presentó tiempos de reacción más rápidos que el grupo de menor edad. Esto se muestra en las medias obtenidas para ambos indicadores. De igual modo, los puntajes máximos de los grupos difieren indicando que los alumnos de 6to. Año requerirían menor cantidad de tiempo para llevar adelante ambas tareas. En cambio, los tiempos mínimos son mayores en el grupo de mayor edad. Este resultado será analizado en las discusiones.

En cuanto a la función inhibitoria de Restricción, los participantes de más edad obtienen puntajes medios y máximos menores en comparación a los alumnos de 1er. año. A su vez, la dispersión intra-grupo en 6to. Año es menor.

Para cumplimentar con el segundo objetivo del estudio y establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los desempeños de cada grupo de edad, se aplicó una prueba *t* de Student. Posteriormente, con el objeto de evaluar la magnitud de las diferencias encontradas se utilizaron dos indicadores del tamaño del efecto: *d* de Cohen y *r* (Morales-Vallejo, 2009) calculados ambos a través del programa Effect Syze Calculator (Watkins, 2003). La Tabla 3 presenta los resultados indicando los niveles de significación estadística encontrados.

Tabla 3. Prueba *t* y tamaños de efecto ( $Eta^2$ ) sobre rendimiento en funciones ejecutivas en función de la pertenencia a los grupos de edad (n=104).

	<i>T</i>	gl.	Significación (bilateral)	$Eta^2$	
				<i>d</i> Cohen	<i>r</i>
MT					
Span	-5.45	102	.001**	-.62	.30
Puntaje total	-6.76	102	.001**	-.68	.32
Medidas indirectas de Inhibición					
Acceso	.87	102	NS	.30	.15
Borrado	-.97	102	NS	.16	.08
Restricción	.04	102	NS	.32	.16
Inhibición: Medidas directas					
Iniciación verbal	4.06	102	.001*	.43	.21
Supresión verbal	4.07	102	.001*	.51	.24
Restricción	5.10	102	.001*	.66	.31

\*  $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

NS: No significativo.

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos etarios en cuanto a los rendimientos ejecutivos de MT, Iniciación verbal, Supresión verbal e Inhibición de Restricción. Sin embargo, no se hallaron diferencias significativas en las medidas indirectas de inhibición (acceso, borrado y restricción).

Si bien los resultados confirmaron diferencias significativas entre los grupos de rendimiento estos datos no son suficientes para contrastar la hipótesis nula de no diferencia entre los grupos y tampoco permiten comparar directamente entre sí las diferencias encontradas. Tal conclusión sólo puede realizarse si se toman en cuenta los tamaños del efecto. Siguiendo las orientaciones de Cohen (en Morales-Vallejo, 2009) los tamaños del efecto indicaron

magnitudes moderadas para las variables: Memoria de Trabajo (*span* y *puntaje total*) e Inhibición de Restricción. En cambio, se hallaron magnitudes pequeñas del efecto para las variables: Iniciación verbal y Supresión verbal.

### **Discusión y conclusiones**

#### *Rendimiento en Memoria de Trabajo y Mecanismos Inhibitorios*

En principio, el propósito de la presente investigación fue evaluar el rendimiento en Memoria de Trabajo y Mecanismos Inhibitorios en adolescentes de dos franjas etarias. Se encontró que los grupos de edad considerados mostraron rendimientos ejecutivos diferenciados. Los participantes de 17-18 años presentaron una mayor amplitud de su Memoria de Trabajo, es decir, fueron más hábiles para mantener y procesar la información en su mente, mientras no estaba disponible perceptualmente (Diamond, 2013). En relación a ello Blakemore & Choudhury (2006), afirmaron que la adolescencia es un momento del desarrollo caracterizado por cambios cerebrales, comportamentales y cognitivos. De igual modo supusieron que los cambios observados en el cortex pre-frontal durante la adolescencia harían esperar cambios en las habilidades ejecutivas en ese tiempo. Por ello, los hallazgos de este estudio aportarían evidencia en torno a que la función ejecutiva de la Memoria de Trabajo se modificaría durante la adolescencia (Chiappe, et al. 2000, Huizinga, Dolan & van der Molen, 2006).

Asimismo, los resultados empíricos permitirían hipotetizar que mientras las personas crecen la variabilidad individual en relación al rendimiento en tareas ejecutivas sería mayor. Tal como afirman Chiappe, et al. (2000), la variabilidad individual sería una característica de la Memoria de Trabajo.

Los desempeños descritos en las medidas indirectas de Inhibición admiten algunos comentarios. En primer lugar, el aumento en la cantidad de errores en la función inhibitoria de acceso y borrado en los alumnos más grandes aparenta ser contrario a lo esperado. Sin embargo, debe considerarse que estos errores se cometen en la ejecución de una tarea de Memoria de Trabajo. Tal como plantean Kane, Conway, Hambrick & Engle (2007), la capacidad de la Memoria de Trabajo guarda relación con el funcionamiento del ejecutivo central. Este componente o sistema de control de la Memoria de Trabajo focaliza la atención, divide los recursos atencionales y es capaz de cambiar el foco atencional. En esta línea, Kane, et al. (2007) indican que las personas con mayor amplitud de *span* presentan más cantidad de errores de intrusión ya que se ven afectados por los procesos de interferencia. Esto se debería a que estas personas se esfuerzan por retener y procesar grandes cantidades de información dedicando para esas tareas más recursos atencionales. Quienes poseen altos niveles de *span* utilizan estrategias para manipular gran cantidad de contenidos cognitivos por lo que tienden a verse afectados por la sobrecarga de información y, por lo tanto, por mayores niveles de interferencia. En cambio, quienes tienen rendimientos más bajos en Memoria de Trabajo sólo utilizan sus recursos para sostener cantidades limitadas de información y no los dividen entre tareas, esto hace que se vean menos afectados por la interferencia.

De igual modo, parecería que los procesos de iniciación verbal (acceso al sistema cognitivo de la respuesta verbal pertinente según el contexto sintáctico-semántico) y supresión verbal (detención de la respuesta verbal automática no pertinente) se procesarían con mayor rapidez. Esta diferencia en la velocidad del procesamiento podría indicar que a medida que las personas crecen el funcionamiento en estos procesos se tornaría más óptimo.

En consonancia con la disminución de la velocidad de estos procesos, se observó que los adolescentes más grandes presentaron una menor dificultad para inhibir la respuesta dominante, es decir, fueron más eficientes en el funcionamiento de restricción. En otras

palabras, los adolescentes de 17-18 años serían más hábiles para acceder a los contenidos léxicos pertinentes, detener los contenidos no pertinentes y cometer menor cantidad de errores en tareas que suponen evitar respuestas automáticas y emitir otras acordes a los objetivos de una tarea en curso.

Cabe discutir aquí lo observado en los tiempos mínimos para iniciación verbal y supresión verbal. El grupo de los adolescentes de mayor edad presentó tiempos mínimos más altos. Una posible hipótesis explicativa sería suponer que un funcionamiento eficiente en ambos mecanismos supondría mayor nivel de control sobre los procesos cognitivos. Esto implicaría que a mayor control, los procesos se tornarían más lentos inicialmente pero más óptimos y eficientes en su resultado final. Esto se halla en concordancia con los resultados obtenidos por Davidson, et al. (2006), quienes detectaron que los adultos en comparación con los niños tienden a desacelerar los tiempos de reacción en tareas ejecutivas difíciles para lograr mayor precisión en las respuestas.

En segundo lugar, el único error de intrusión que descendió en los adolescentes de 17-18 años fue el indicador de Restricción, lo cual se halla en consonancia con lo encontrado en la medida directa de este mismo mecanismo. Por ello, sumaría nueva evidencia a favor de la idea de que los adolescentes más grandes serían más hábiles para detener las respuestas automáticas y dar lugar a otras adecuadas según los objetivos de las tareas en curso.

#### *Diferencias en los rendimientos ejecutivos según la franja etaria*

El segundo objetivo de este trabajo, buscó analizar si las diferencias en los rendimientos ejecutivos mencionados eran estadísticamente significativas en función de la edad. Dados los niveles de significación estadística y los tamaños del efecto se podría mencionar que los participantes de menor edad comparados con los de mayor edad fueron menos hábiles para sostener y procesar simultáneamente información durante tareas cognitivas complejas. Asimismo, tuvieron mayor dificultad para restringir o controlar la respuesta automática ante situaciones novedosas. Ambos aspectos estarían indicando que los rendimientos ejecutivos de Memoria de trabajo e Inhibición de Restricción se realizarían de modo más eficiente y óptimo en la franja etaria de 17-18 años.

Con respecto a las funciones inhibitorias de acceso y borrado no se constataron diferencias entre grupos etarios. Tal vez sería necesario seguir explorando estas funciones pero a partir de medidas directas y no únicamente desde las medidas indirectas de errores de intrusión.

Para finalizar, puede señalarse que el estudio del desarrollo de las Funciones Ejecutivas es central en la medida en que estos mecanismos ejercen un rol clave en la regulación de los comportamientos y cogniciones necesarios para la adaptación. Por ello, sería relevante ampliar la investigación del desarrollo de los procesos ejecutivos a otros grupos etarios y estudiar la Flexibilidad Cognitiva (mecanismo que excede este estudio), así como explorar la relación entre estos procesos y distintos tipos de comportamientos normales y patológicos.

#### **Referencias**

- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature reviews. Neuroscience*, 4, 829-839.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, 63, 1-29.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.

- Baddeley, A. & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. Bower. *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.
- Best, J., Miller, P. & Jones, L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29 (3), 180-200.
- Blakemore, S. & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social Cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47(3), 296–312
- 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.
- Carretti, B., Mammarella, I. C., & Borella, E. (2012). Age differences in proactive interference in verbal and visuospatial working memory. *Journal of Cognitive Psychology*, 24(3), 243-255.
- Cartoceti, R., Sampedro, B., Abusamra, V., & Ferreres, A. (2009). Evaluación de la iniciación y la supresión de respuesta verbal en niños. Versión infantil en español del Test de Hayling. *Fonoaudiológica*, 55, (2), 9-24.
- Chiappe, P., Hasher, L., & Siegel, L. (2000). Working memory, inhibitory control and reading disability. *Memory & Cognition* 28 (1), 8-17.
- Clair-Thompson, H.L., & Gathercole, S.E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *The quarterly journal of experimental psychology*, 59 (4), 745-759.
- Conway, A., Jarrold, C., Kane, M., Miyake, A., & Towse, J. (2007). *Variation in Working Memory*. New York: Oxford University Press.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D.T. Stuss & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp.466–503). New York: Oxford University Press.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. In E. Bialystok & F.I. M. Craik (Eds.) *Lifespan cognition: mechanisms of change*, (pp. 70–95). New York: Oxford University Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-68.
- Davidson, M., Amso, D., Anderson, L., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44 (11), 2037.
- 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.
- Gilbert, S., & Burgess, P. (2008). Executive function. *Current Biology*, 18 (3), 110-114.
- Grandjean, J., & Collette, F. (2011). Influence of response prepotency strength, general working memory resources, and specific working memory load on the ability to inhibit predominant responses: A comparison of young and elderly participants. *Brain and cognition*, 77 (2), 237-247.
- Harnishfeger, 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.
- Hasher, L., Lustig, C., & Zacks, R. (2007). Inhibitory mechanisms and control of attention. In: Conway, A., Jarrold, C., Kane, M., Miyake, A & Towse, J. (Eds.). *Variation in Working Memory* (pp 227-249). New York: Oxford University Press.

- Hasher, L., Tonev, S., Lustig, C., & Zacks, R. T. (2001). Inhibitory control, environmental support, and self-initiated processing in aging. In M. Naveh-Benjamin, M. Moscovitch, & R. L. Roediger, III. (Eds.). *Perspectives on Human Memory and Cognitive Aging: Essays in Honour of Fergus Craik* (pp. 286-297). East Sussex, UK: Psychology Press.
- 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.
- Huizinga, M., Dolan, C., & van der Molen, M. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, *44*, 2017–2036.
- 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.
- Kipp, K. (2005). A developmental perspective on the measurement of cognitive deficits in attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, *57*, 1256–1260.
- Kane, M., Conway, A., Hambrick, D., & Engle, R. (2007). Variation in Working Memory Capacity as Variation in Executive Attention and Control. In J. Conway, C. Jarrold, M. Kane, A. Miyake, J. Towse. *Variation in Working Memory* (pp. 21-48). New York: Oxford University Press.
- Koechlin, E., & Summerfield, C. (2007). An information theoretical approach to prefrontal executive function. *Trends in cognitive sciences*, *11*(6), 229-235.
- Marcovitch, S., & Zelazo, P. (2009). A hierarchical competing systems model of the emergence and early development of executive function. *Developmental Science*, *12*(1), 1-18.
- Morales-Vallejo, P. (2009). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias. Recuperado el 2 de mayo de 2012, del sitio Web <http://www.upcomillas.es/personal/peter/>
- Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin*, *126*, 220-246.
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading. *Child Development*, *15*(3), 232–246.
- Watkins, M. W. (2003). Effect size calculator (Computer software). State College, PA Ed-Psych Associates.
- Zacks, R., & Hasher, L. (1994). Directed ignoring: Inhibitory regulation of working memory. In D. Dagenbach & T. H. Carr (Eds.). *Inhibitory mechanisms in attention, memory, and language* (pp. 241-264). New York, NY: Academic Press.

## EVALUACION DE LA PERSONALIDAD COMO RECURSO DE SALUD

### PERSONALITY ASSESSMENT AS A RESOURCE FOR HEALTH

María Belén Dematteis<sup>1\*</sup>, Claudia Elena Castañeiras<sup>2</sup> & María Cristina Posada<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Becaria de Perfeccionamiento. Facultad de Psicología. UNMdP.

<sup>2</sup>Directora del proyecto. Co-directora GIEPsi. UNMdP.

<sup>3</sup>Co-Directora del Proyecto. Directora GIEPsi. UNMdP.

#### Resumen

El estudio empírico que se presenta forma parte de un proyecto de mayor alcance que tiene por objetivo evaluar la capacidad predictiva del Modelo de los Cinco Grandes Factores de la Personalidad sobre la capacidad resiliente de personas expuestas a distintas situaciones de riesgo psicosocial. Específicamente se propuso como objetivo establecer qué características de personalidad se encuentran en mayor medida presentes en sujetos que informan alto grado de Sentido de Coherencia y que están, o han estado expuestos en los últimos dos años a situaciones valoradas como adversas. Este estudio de diferencia de grupos se basó en un diseño Ex Post Facto, transversal. La muestra intencional quedó conformada por 198 adultos de población general, de ambos sexos de la ciudad de Mar del Plata, con un rango de edad de 18 a 77 años. En términos generales los resultados indican que la sub-muestra que informó un grado más alto de Sentido de Coherencia presenta características compatibles con bajo Neuroticismo y niveles más elevados de Responsabilidad y Extroversión.

Palabras clave: Personalidad – Sentido de Coherencia – Modelo de los Cinco Grandes Factores.

#### Abstract

This empirical study is part of a larger project that aims to assess the predictive ability of Big Five Factors on resilience of people exposed to psychosocial risk situations. Specifically it was our objective to establish which personality traits are further present in subjects who reported high degree of sense of coherence. The study design was based on Ex Post Facto transversal methodology. The sample consisted of 198 adults from the general population, both sexes of Mar del Plata city, with an age range of 18-77 years. Overall the results indicate that the sub-sample who reported a higher degree of sense of coherence has features consistent with low Neuroticism, and higher levels of Conscientiousness and Extraversion.

Key words: Personality – Sense of Coherence – Big Five Factors.

\* Contacto: [mariabe30@hotmail.com](mailto:mariabe30@hotmail.com)

### **Personalidad y Sentido de Coherencia.**

El estudio empírico que se presenta forma parte de un proyecto de mayor alcance que tiene por objetivo evaluar la capacidad predictiva del Modelo de los Cinco Grandes Factores (McCrae & Costa, 1999) sobre la capacidad resiliente de personas expuestas a distintas situaciones de riesgo psicosocial.

Específicamente los desarrollos derivados del enfoque Salugénico en Psicología (Antonovsky, 1979, 1988, 1990, 1996) complementan este trabajo, ya que se intenta establecer desde el estudio de las diferencias individuales, si hay características de personalidad asociadas a la capacidad resiliente en aquellas personas que, a pesar de atravesar experiencias altamente estresantes, mantienen un nivel de salud psíquica y un estado de bienestar psicológico aceptable.

Se han identificado empíricamente los mecanismos protectores -recursos y fortalezas- que disponen o pueden generar las personas para manejar los estados de tensión disminuyendo la probabilidad de enfermar o aumentando su capacidad de recuperación.

En esta línea, el *Sentido de Coherencia* (Antonovsky, 1988; Castro Solano, Brizzio & Casullo, 2003) se postula como un constructo asociado a la resiliencia al definirse como una orientación global del individuo que expresa la percepción que tiene de sus propios recursos para afrontar las demandas del medio (*Controlabilidad*), la capacidad de entender los sucesos adversos como desafíos que lo movilizan y orientan positivamente en la vida (*Significatividad*), y la comprensión coherente y clara de la información que proviene del entorno (*Comprensión*). Los resultados de investigaciones disponibles indican que los sujetos con mayor nivel de sentido de coherencia consiguen manejar mejor el estrés al utilizar estrategias de afrontamiento más adaptativas, consideran que disponen o que pueden adquirir las competencias necesarias para resolver los problemas, y se enfrentan a ellos de manera activa sin utilizar la huida, el escape o la resignación (Castro Solano, Brizzio & Casullo, 2003).

Efectivamente, el estudio de la *Personalidad* constituye un eje de análisis necesario debido al carácter constitutivo del patrón de funcionamiento personal y a su impacto sobre las relaciones vulnerabilidad personal – mecanismos protectores. Actualmente uno de los modelos teóricos con mayor desarrollo basado en el componente temperamental es el modelo de los Cinco Grandes Factores (MCF) (McCrae & Costa, 1997; McCrae & Costa, 1999; McCrae & Allik, 2002; McCrae & Costa, 2003). Postula que la personalidad puede ser explicada por un conjunto de rasgos primarios, estables y consistentes que constituyen por definición modos permanentes de pensar, sentir y comportarse. El MCF plantea la existencia de cinco dimensiones o factores básicos, bipolares e independientes, que según la traducción más frecuente son: *Neuroticismo* (y su polo opuesto *Estabilidad Emocional*), *Extraversión* (*Introversión*), *Apertura a la Experiencia* (*Convencionalismo*), *Amabilidad* (*Oposicionismo*), y *Responsabilidad* (*Irresponsabilidad*). Cada factor a su vez se compone de seis facetas o rasgos de segundo orden (Costa & McCrae, 2002).

Se han realizado estudios basados en la MCF en el ámbito de la psicología de la salud y los hallazgos indican que existen rasgos que permiten predecir conductas, hábitos y actitudes en torno a la salud; conductas sanas y patológicas; bienestar psicológico y modos peculiares de afrontamiento al estrés; y resiliencia (Costa & McCrae, 2002; Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge & Hjemdal, 2007; Hjemdal, 2007; Hjemdal, Friborg & Stiles, 2011; Letic-Tosevski, Vukovic & Stepanovic, 2011; Schneider, Rench, Lyons & Riffle, 2011), aunque son menos frecuentes que los referidos a las relaciones personalidad-psicopatología (Clark, 2005; Watson, Clark & Chmielewski, 2008; Widiger & Lowe, 2007).

Dado los hallazgos mencionados entre sentido de coherencia y manejo del estrés la investigación que se presenta tuvo como objetivo evaluar las diferencias en los rasgos de personalidad propuestos por el Modelo de los Cinco Grandes Factores entre sujetos con distinto grado de Sentido de Coherencia, que informaron haber estado expuestos a situaciones adversas en los últimos dos años.

## Metodología

### *Tipo de estudio & diseño*

Este estudio de diferencias de grupo se basó en un diseño Ex Post Facto, transversal. La exploración inicial de los datos indicó la pertinencia de pruebas paramétricas (prueba t para muestras independientes).

### *Participantes*

La muestra intencional quedó conformada por 198 adultos de población general, de ambos sexos (70,7% mujeres; 29,3% hombres) de la ciudad de Mar del Plata con un rango de edad de 18 a 77 años (M=36,16; DS=13,91). Como criterio de inclusión se consideró a aquellos sujetos que informaron en una escala de sucesos vitales haber estado expuestos en los últimos dos años a situaciones de adversidad que pudieran activar sus esquemas de vulnerabilidad. Se conformaron dos sub-muestras en función del puntaje obtenido en la Escala de Sentido de Coherencia (punto de corte empírico percentil 75).

### *Procedimiento*

Se aplicó el protocolo de evaluación a adultos que concurrían a escuelas públicas de formación profesional e instituciones para personas que padecen o hubieran padecido situaciones de violencia en alguna de sus formas. La administración se realizó en un único encuentro y bajo consentimiento informado.

### *Instrumentos*

Se administraron las siguientes técnicas de auto-informe:

1) Listado de Sucesos Vitales (GIEPsi, 2009). Sobre 14 situaciones que describen sucesos de distinta naturaleza y riesgo psicosocial, el sujeto debe indicar cuál/es le han ocurrido en los últimos dos años y, si su respuesta es afirmativa, en qué medida ese suceso le sigue afectando en la actualidad (a partir de una escala de respuesta tipo Likert que va desde *nada* hasta *mucho*). Las situaciones de riesgo psicosocial incluyen enfermedad física o psicológica severa; problemas con el alcohol o drogas; haber pensado en o intentado quitarse la vida; ataque o agresión física, sexual o psicológica; violencia doméstica; situaciones socio-económicas desfavorables, principalmente vinculadas con dificultades laborales, económicas y de vivienda.

2) Inventario NEO-PI-R (Costa & McCrae, 2002). Permite evaluar el constructo personalidad desde el Modelo de los Cinco Grandes Factores a través de 240 enunciados que describen características del modo de ser de las personas. Los sujetos deben expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los reactivos. Indaga cinco dimensiones y sus respectivas facetas: *Neuroticismo-Estabilidad Emocional (Ansiedad, Hostilidad, Depresión, Ansiedad Social, Impulsividad, Vulnerabilidad)*; *Extroversión-Introversión (Cordialidad, Gregarismo, Asertividad, Actividad, Búsqueda de Emociones; Emociones Positivas)*;

*Apertura a la Experiencia-Convencionalismo (Fantasía, Estética, Sentimientos, Acciones, Ideas, Valores); Amabilidad-Oposicionismo (Confianza, Franqueza, Altruismo, Actitud Conciliadora, Modestia, Sensibilidad a los demás) y Responsabilidad-Irresponsabilidad (Competencia, Orden, Sentido del deber, Necesidad de logro, Autodisciplina, Deliberación).* Se utilizó la versión en español del instrumento y se realizaron modificaciones en algunos ítems siguiendo las sugerencias que Richau de Minzi, Lemos y Oros (2004) proponen en un estudio cuyo objetivo fue mejorar la adaptación argentina del inventario. Los coeficientes de confiabilidad de las distintas escalas varían entre 0,92 (Neuroticismo) y 0,49 (Impulsividad).

3) Escala de Sentido de Coherencia –SOC (Antonovsky, 1988; Castro Solano, Brizzio & Casullo, 2003). Incluye 29 ítems con formato de respuesta diferencial semántico de 7 opciones que evalúan tres dimensiones: *Comprensión, Controlabilidad y Significatividad*. El instrumento también admite una puntuación de SOC total. Los coeficientes de fiabilidad de la escala en nuestro contexto varían entre 0,84 (SOC total) y 0,64 (*Comprensión*).

### Resultados

Se compararon las medias de los factores y facetas de personalidad en función del grado de Sentido de Coherencia (Alto – Bajo). Los resultados estadísticamente significativos se muestran en la Tabla 1. Como puede observarse el grupo que informó mayor grado de Sentido de Coherencia presentó menor nivel de Neuroticismo en la dimensión general y facetas, y también en Modestia de la dimensión Amabilidad. Este mismo grupo obtuvo puntuaciones más elevadas en Responsabilidad (factor y facetas, excepto Orden), Extroversión (en Actividad y Emociones Positivas), y en Confianza y Actitud Conciliadora (Amabilidad).

Tabla 1. *Diferencia de medias en factores y facetas de Personalidad según SOC.*

SOC TOTAL Recodificado			
		Media	t
NEUROTICISMO	Alto SOC	121,81	-8,28***
	Bajo SOC	145,77	
Ansiedad	Alto SOC	22,83	-4,76***
	Bajo SOC	26,55	
Hostilidad	Alto SOC	18,71	-5,14***
	Bajo SOC	22,36	
Depresión	Alto SOC	18,01	-7,37***
	Bajo SOC	24,09	
Ansiedad Social	Alto SOC	21,13	-5,19***
	Bajo SOC	24,65	
Impulsividad	Alto SOC	23,19	-3,98***
	Bajo SOC	25,93	
Vulnerabilidad	Alto SOC	17,92	-6,15***
	Bajo SOC	22,18	
EXTROVERSIÓN	Alto SOC	162,87	2,42*
	Bajo SOC	155,75	
Actividad	Alto SOC	26,86	2,19*
	Bajo SOC	25,36	

Emociones positivas	Alto SOC	30,59	2,91**
	Bajo SOC	28,30	
Confianza (AMA)	Alto SOC	27,17	2,51*
	Bajo SOC	25,24	
Act. Conciliadora (AMA)	Alto SOC	25,00	2,21*
	Bajo SOC	23,24	
Modestia (AMA)	Alto SOC	26,00	-2,61**
	Bajo SOC	27,60	
RESPONSABILIDAD	Alto SOC	178,23	4,17***
	Bajo SOC	164,96	
Competencia	Alto SOC	30,03	3,73***
	Bajo SOC	27,79	
Sentido del deber	Alto SOC	32,05	2,21*
	Bajo SOC	30,55	
Necesidad de Logro	Alto SOC	31,15	3,39**
	Bajo SOC	28,94	
Autodisciplina	Alto SOC	29,78	5,23***
	Bajo SOC	25,52	
Deliberación	Alto SOC	27,91	2,37*
	Bajo SOC	25,94	

\*p&lt;0,05; \*\*p&lt;0,01; \*\*\*p&lt;0,001

### Conclusiones

Esta investigación empírica se propuso como objetivo establecer qué características de personalidad se encuentran en mayor medida presentes en sujetos que informan alto grado de sentido de coherencia y que están, o han estado expuestos en los últimos dos años a situaciones de riesgo psicosocial.

Los resultados indican que las personas que cuentan con una percepción positiva respecto a los propios recursos de afrontamiento, con capacidad para comprender y para poder significar las experiencias adversas de un modo positivo como desafíos en la vida, presentan un patrón de funcionamiento personal flexible, emocionalmente estable, con alta tolerancia a la frustración, una actitud calmada y paciente frente a las dificultades, y una baja tendencia a experimentar afecto depresivo o vulnerabilidad. También confianza en sí mismos y autoestima elevada. Se han realizado estudios con anterioridad que reportan la misma tendencia (Schneider, Rench, Lyons & Riffle, 2011; Strumpefer, Gouws & Viviers, 1998). Estas personas se caracterizan por tener un mayor grado de organización, persistencia, control y motivación en la conducta dirigida a metas, lo que hace que rara vez actúen impulsivamente. Se sienten capaces, competentes, efectivos, diligentes frente a los requerimientos externos, poseen altas expectativas de logro, y tienen habilidad para ser ellos mismos fuente de motivación. En cuanto a las relaciones interpersonales, estos sujetos tienen facilidad para establecer vínculos de confianza, estables e intensos, tendencia a experimentar emociones positivas, se muestran asertivos, y manifiestan una actitud de cooperación ante los conflictos.

Si bien estos resultados son preliminares alientan a profundizar el estudio en esta línea de investigación con el fin de lograr un mayor conocimiento de las características de personalidad, relativamente estables y consistentes, que se asocian con un funcionamiento personal que pueda constituir en sí mismo un recurso de salud.

## Referencias

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping: New perspectives on Mental and Physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1990). Pathways leading to successful coping and health. En M. Rosenbaum, (Ed.), *Learned resourcefulness: on coping skills, self control and adaptive behavior* (pp. 31-63). New York: Springer Publishing.
- Antonovsky, A. (1996). The Salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18.
- Castro Solano, A., Brizzio, A. & Casullo, M. (2003). Factores salugénicos en adolescentes argentinos. Un estudio preliminar con la escala de sentido de coherencia de Antonovsky. *Revista de Investigaciones Científicas de la Facultad de Psicología, UBA*, 8 (1).
- Clark, L. A. (2005). Temperament as a unifying basis for personality and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 114, 505-512.
- Costa, P. & McCrae, R. (2002). *NEO-PI-R. NEO-FFI, Manual Profesional*. Madrid: TEA Ediciones.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. & Hjemdal, O. (2007). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42.
- GIEPSi Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica. (2009). Listado de Sucesos Vitales relacionados con situaciones de riesgo psicosocial. Documento no publicado. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Hjemdal, O. (2007). Measuring protective factors: the development of two resilience scale in Norway. *Child and Adolescent psychiatric clinics of North America*, 16, 303-321.
- Hjemdal, O., Friborg, O. & Stiles, T. (2011). Resilience is a good predictor of hopelessness even after accounting for a stressful life events, mood and personality. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(2), 174-180.
- Lecic-Tosevski, D., Vukovic, O. & Stepanovic, J. (2011). Stress and Personality. *Psychiatrike*, 22(4), 290-297.
- McCrae, R. & Costa, P. Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- McCrae, R. & Costa, P. Jr. (1999). A Five-Factor Theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. (2nd ed., pp. 139-153). New York: Guilford.
- McCrae, R. & Allik, J. (2002). *A five-factor theory perspective. The Five-Factor Model of Personality Across Cultures*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- McCrae, R. & Costa, P. Jr. (2003). *Personality in adulthood: A Five-Factor Theory perspective* (2nd. ed.). New York: Guilford.
- Schneider, T., Rench, T., Lyons, J. & Riffle, R. (2011). The Influence of Neuroticism, Extraversion and Openness on Stress Responses. *Stress and Health*, 28, 102-110.

Watson, D., Clark, L. A. & Chmielewski, M. (2008). Structures of personality and their relevance to psychopathology: II. Further articulation of a comprehensive unified trait structure. *Journal of Personality*, 76(6), 1545-1586.

Widiger, T. & Lowe, J. (2007). Five-Factor Model Assessment of personality disorder. *Journal of personality assessment*, 89(1), 16-29.

## ESTUDIO EXPLORATORIO/DESCRIPTIVO ACERCA DEL IMPACTO DE TALLERES PSICOEDUCATIVOS PARA ADULTOS MAYORES BASADOS EN UNA PERSPECTIVA POSITIVA

### EXPLORATORY / DESCRIPTIVE STUDY ABOUT THE IMPACT OF PSYCHOEDUCATIONAL WORKSHOPS FOR OLDER ADULTS BASED ON A POSITIVE OUTLOOK

Karina Dottori<sup>\*1</sup>, Corina Soliverez<sup>2</sup> & Claudia Arias<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Becaria categoría Estudiante Avanzado, Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica-UNMDP.

<sup>2</sup> Directora de Beca - Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica – Facultad de Psicología – UNMDP.

<sup>3</sup> Co-directora de Beca - Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica – Facultad de Psicología – UNMDP.

#### Resumen

En las últimas décadas, se han multiplicado las intervenciones destinadas a potenciar recursos de salud de las personas en general, y de los adultos mayores en particular. Desde la perspectiva teórica de la Psicología Positiva y sus aportes a la Psicogerontología, ésta investigación tiene como objetivo principal evaluar el impacto de Talleres Psicoeducativos para Adultos Mayores, en las áreas psicológica, física y social. Se entiende por Taller Psicoeducativo a un tipo específico de intervención que involucra una situación educativa no formal, a través de una dinámica grupal, donde el único requisito es un mínimo de edad. Si bien su oferta es heterogénea, todos convocan en torno a un tema específico y a la socialización. El mantenerse activo y la continuidad del aprendizaje son fundamentales en estos espacios de encuentro. Se seleccionará una muestra intencional conformada por 120 adultos mayores -de 60 años y más- residentes en Mar del Plata, a los cuales se les administrarán un cuestionario de datos sociodemográficos y un cuestionario cerrado que evalúa el impacto percibido en las diferentes áreas indagadas. Los resultados constituirán un avance en el conocimiento de una temática de relevancia, escasamente desarrollada a nivel local.

Palabras claves: Talleres Psicoeducativos – Evaluación - Adultos Mayores - Psicología Positiva

#### Abstract

In the last decades, interventions to enhance health resources for people in general and for older adults particularly, have multiplied. From the theoretical perspective of positive Psychology and its contributions to the Psychogerontology, the main objective of this research is to assess the impact of Psychoeducational Workshops for Adults, in psychological, physical, and social areas. Psychoeducational Workshop are a specific type of intervention that involves non-formal education, group dynamics and the only requirement of a minimum age. Although the offer is heterogeneous, they convene around a specific topic and socialization. Staying active and continuous learning are very important aspects in these meeting spaces. An intentional sample of 120 adults aged 60 or more, residents in Mar del Plata will be selected. It will be applied a questionnaire of socio-demographic data and a standardized questionnaire assessing the

---

\* Contacto: [karinadottori@yahoo.com.ar](mailto:karinadottori@yahoo.com.ar)

perceived changes in different areas. The results will improve the knowledge about a relevant topic that has been poorly developed in the local context.

Key words: Psychoeducational Workshops - Assessment – Older Adults - Positive Psychology

### **Talleres Psicoeducativos para Adultos Mayores**

En las últimas décadas la Psicología Positiva ha desarrollado un enfoque que apunta a comprender los procesos que subyacen en las cualidades y emociones positivas del ser humano, aportando una nueva mirada centrada en las fortalezas y potencialidades (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) en lugar de en los aspectos patológicos de la personalidad. Desde este nuevo enfoque, numerosos investigadores se abocaron a estudiar variados recursos y fortalezas de los seres humanos (Cuadra & Florenzano, 2003). Al respecto, en Argentina se están realizando diversos estudios sobre aspectos positivos, buscando su operacionalización en indicadores y la elaboración de instrumentos que posibiliten su evaluación y comprensión (Casullo & Fernandez Liporace, 2006).

Específicamente en el campo de la Psicogerontología, los aportes de la Psicología Positiva se han complementado con los del enfoque del Ciclo Vital (Dulcey & Uribe, 2002; Lombardo & Krzemien, 2008). Desde esta línea de pensamiento, el envejecimiento es entendido como un proceso dual -de cambio y continuidad- a lo largo de la vida, en el que se conjugan los factores internos (de tipo biológico y psicológico) con los factores externos. De esta manera, la vejez ya no es concebida como una etapa en la que solo ocurren pérdidas y deterioro sino como un proceso que incluye aspectos positivos y negativos que se encuentran en constante interdependencia (Arias, 2009). Tanto los aportes teóricos como los hallazgos de investigación en relación a diversos aspectos positivos –bienestar, fortalezas, fluidez, sabiduría, felicidad, apoyo social, regulación emocional, etc.- han permitido problematizar variados estereotipos negativos acerca de esta etapa de la vida así como mejorar el imaginario social sobre la vejez, considerándola como una etapa con capacidades y fortalezas específicas (Arias & Iacub, 2010). Por otra parte, tanto esta nueva perspectiva teórica como las investigaciones sobre aspectos positivos han posibilitado pensar en intervenciones alternativas a las tradicionales que se orientan a mejorar el bienestar en lugar de curar o disminuir los síntomas. Diversos autores han destacado la importancia de trabajar con aspectos positivos e implementar programas de intervención y técnicas destinadas a desarrollar recursos en personas, grupos y comunidades, en general (Vera Posek, 2006; Sin & Lyubomirsky, 2009) y en adultos mayores en particular (Arias, 2009; Fernández Ballesteros, 2009; Iacub & Sabatini, 2012). Al respecto, en los últimos años se han diseñado y se están implementado nuevos dispositivos de intervención y prácticas gerontológicas con el objetivo de desarrollar recursos y potencialidades en los adultos mayores así como incrementar el bienestar de este grupo etario que se encuentra en constante aumento a nivel mundial (CEPAL, 2012; OMS, 2012) y nacional (CAEI, 2011; INDEC, 2010).

#### *Definición de “Taller Psicoeducativo”*

Los talleres psicoeducativos para adultos mayores han sido los de mayor desarrollo dentro de este tipo de propuestas de intervención positiva, diversificándose en variadas temáticas vinculadas a distintas disciplinas. Pueden definirse como un tipo específico de intervención psicoeducativa, que propicia una situación de enseñanza-aprendizaje no formal, a través de una dinámica grupal, priorizando el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades, conductas y destrezas relevantes para el desarrollo psicosocial de las personas. Son espacios de encuentro destinados a sujetos mayores de 60 años, para los cuales no se requiere de una calificación previa. Si bien su oferta es heterogénea, todos convocan en torno a un tema

específico, están diseñados para personas mayores y se enmarcan dentro del concepto de aprendizaje durante toda la vida. Por lo tanto, la socialización, el mantenerse activo y la continuidad del aprendizaje son los pilares que sostienen estos dispositivos (Herrera, 2003; Villar & Celdrán, 2012)

### *Antecedentes*

A nivel nacional, ocho de cada diez universidades de todo el país han elaborado desde los últimos veinte años, distintos programas para adultos mayores que promueven actividades académicas, recreativas y culturales (Yuni, 2011). Específicamente en la ciudad de Mar del Plata, se implementan diversos talleres psicoeducativos, entre ellos el Programa Universitario para Adultos Mayores (PUAM), el Programa Universidades para Adultos Mayores Integrados (UPAMI), en el marco de la Municipalidad de General Pueyrredón se dictan talleres con contenidos diversos (artísticos, idiomas, memoria, actividades deportivas y comunitarias) y desde la Facultad de Psicología dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata se desarrollan Talleres de Arte para Adultos Mayores.

En lo que respecta a la evaluación de la implementación de este tipo de dispositivos, Yuni (2010, 2011) realizó un recorrido por la historia de los Programas Universitarios para Mayores en los diferentes países de América Latina, estableciendo ciertos criterios para la evaluación de su calidad. Sin embargo, destacó la necesidad imperiosa de producir conocimiento sistemático y científico sobre los recorridos, formatos e impactos que estas experiencias con personas mayores están produciendo. Al respecto, Montoro y Pinazo (2005) realizaron una encuesta a 212 personas que asistieron durante el año 2002 a un programa universitario para adultos mayores de 55 años en Valencia, donde la mayoría de los encuestados indicaron que aumentó su nivel de integración social. Villar (2006), por su parte, encuestó a 627 alumnos de programas de cinco universidades españolas, con una media de edad de 69 años y nivel educativo medio-alto, encontrando que los programas mejoran la calidad de vida y la autovaloración de los participantes. Por último, un estudio actual evaluó el efecto de cuatro programas pertenecientes a España, México, Chile y Cuba, revelando que los programas mejoran la autopercepción del envejecimiento y el balance emocional (Fernández-Ballesteros, 2013). A nivel nacional, Yuni, Urbano y Tarditi (2012), realizaron una encuesta a 368 adultos mayores participantes de siete programas universitarios diferentes. La misma contenía una escala de autopercepciones de cambios producidos por la participación en instancias educativas. Los informantes, con un perfil de nivel socio-educativo medio-alto y una media de edad de 67 años, indicaron que la participación en actividades educativas había sido importante para generar cambios en la dimensión social de su desarrollo personal.

### *Fundamentación y objetivo del estudio*

Si bien, como se ha descripto, han sido realizadas algunas evaluaciones de este tipo de dispositivos para adultos mayores, la cantidad de estudios empíricos al respecto es escasa en relación con el extenso número de intervenciones que se han derivado de este cambio de enfoque en torno a la vejez. Si consideramos la investigación y la intervención como procesos en constante interdependencia, y que la investigación no solo precede o acompaña la intervención sino que también la sucede (Arias & Scolni, 2009), queda en evidencia la necesidad de evaluar el impacto de los programas desarrollados para que a su vez los datos generados por la investigación puedan nutrir los desarrollos -teóricos y prácticos- que permitan mejorar el bienestar y la calidad de vida en la vejez. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo general evaluar el impacto de Talleres Psicoeducativos para Adultos Mayores de la ciudad de Mar del Plata en las áreas: psicológica, física y social.

### *Hipótesis*

- Más del 75% de los adultos mayores entrevistados percibirán cambios positivos en el área psicológica a partir de su participación en los talleres psicoeducativos.
- Más del 75% de los adultos mayores entrevistados percibirán cambios positivos en el área social a partir de su participación en los talleres psicoeducativos.
- La mayoría de los adultos mayores entrevistados percibirán cambios positivos en el área física a partir de su participación en los talleres psicoeducativos.

## **Metodología**

### *Tipo de estudio & diseño*

Se implementará un diseño ex post facto de tipo exploratorio.

### *Participantes*

Se seleccionará una muestra intencional conformada por 120 adultos mayores – 60 mujeres y 60 hombres- que posean 60 años o más de edad. Para la selección de la muestra se incluirán personas mayores que hayan participado o estén participando en los Talleres del Programa Universitario de Adultos Mayores dependiente de la UNMDP, en los Talleres de Arte para Adultos Mayores que se dictan en la Facultad de Psicología de la UNMDP, en los Cursos de UPAMI de la ciudad de Mar del Plata y en los Programas para Adultos Mayores que se dictan desde la Municipalidad de Gral. Pueyrredón.

### *Procedimiento*

Se contactará a los participantes en las instituciones donde se dictan los cursos y talleres. La participación será anónima, voluntaria y confidencial, bajo consentimiento informado. Los instrumentos serán administrados en forma individual y los datos obtenidos serán analizados estadísticamente a través de paquetes informatizados para su uso en Ciencias Sociales. 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) Cuestionario de datos sociodemográficos, que explora: edad, sexo, estado civil, nivel de instrucción, tipo de hogar y grupo de convivencia.
- 2) Cuestionario de preguntas cerradas que consta de 77 ítems y que ha sido específicamente elaborado para esta investigación. El mismo explora el impacto de la participación en los talleres en diversas áreas: psicológica, física y social. Todos los ítems tienen tres opciones de respuesta que permiten comparar la situación posterior a la participación en los talleres con la anterior a la misma. Por esta razón la persona puede responder si su situación en los distintos aspectos evaluados ha mejorado, se ha mantenido igual o ha disminuido.

### *Aporte esperado de los resultados*

Se espera que los datos obtenidos en esta investigación tengan impacto científico al aportar conocimiento relevante sobre un tema novedoso y por lo tanto poco estudiado a nivel local. Otro aporte se refiere a la difusión de los resultados obtenidos en la comunidad científica y profesional especializada, a través de publicaciones en revistas científicas y en congresos relacionados con la temática. Se estima que los resultados serán de importancia para trabajos futuros, orientados al diseño e implementación de actividades preventivas,

promotoras de salud y que potencien el bienestar. Además, servirá como antecedente para futuras investigaciones sobre el impacto de los talleres psicoeducativos y otras intervenciones positivas para adultos mayores. Por último, la presente investigación se convertirá en un aporte para el proyecto mayor en el cual se enmarca.

### Referencias

- Arias, C. J., & Iacub, R. (2010). El empoderamiento en la vejez. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 2 (2), 25-32.
- Arias, C. J., & Scolni, M. (2009). Módulo 6: Estrategias de investigación e intervenciones desde el apoyo social a los Adultos Mayores. Carrera de especialización en gerontología. Mar del Plata: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Arias, C. J. (2009). *¿Por qué investigar aspectos positivos en la vejez? Contribuciones para un cambio de paradigma*. Presentado en el I Congreso de la Cátedra de Psicología de la Tercera Edad y Vejez. Buenos Aires: UBA.
- Casullo, M., & Liporace, M. (2006). Las propuestas de la Psicología Positiva. ¿Universales psicológicos o particulares de una visión cultural? *Anuario de investigaciones, Facultad de Psicología de la UBA*, 14, 261-268.
- CEPAL (2012). *Avances Nacionales en la Implementación de la Declaración de Brasilia*. Disponible en [http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/9/46849/Argentina\\_MIDES.pdf](http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/9/46849/Argentina_MIDES.pdf)
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología*, 12 (1), 83-96.
- Dulcey Ruiz, E., & Uribe Valdivieso, C. (2002). Psicología del Ciclo Vital: hacia una visión comprehensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34 (1-2), 17-27.
- Fernández Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo: contribuciones de la Psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernandez Ballesteros, R., Et Al. (2013). Effects of University programs for Older Adults: Changes in Cultural and Group Stereotype, Self-perception of Aging, and Emotional Balance. *Educational Gerontology*, 39, 119-131.
- Herrera, P. (2003). *Bases para la elaboración de Talleres Psicoeducativos: Una oportunidad para la prevención en salud mental*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Iacub, R., & Sabatini, B. (2012) *Psicología de la Mediana Edad y Vejez*. Mar del Plata: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- INDEC (2010). *Población total por grupo de edad y sexo, según provincia. Total del país*. Disponible en: [http://www.indec.mecon.ar/principal.asp?id\\_tema=50](http://www.indec.mecon.ar/principal.asp?id_tema=50)
- Lombardo, E., & Krzemien, D. (2008). La Psicología del Curso de Vida en el marco de la Psicología del Desarrollo. *Revista Argentina de Sociología*, 10, 111-120.
- Montoro, J., & Pinazo, S. (2005). Evaluating social integration and psychological outcomes for older adults enrolled at a University Intergenerational Program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 3(3), 63-80.:
- OMS (2012). *Campaña de la OMS por un envejecimiento activo*. [On Line] Disponible en [http://www.who.int/ageing/publications/alc\\_elmanual.pdf](http://www.who.int/ageing/publications/alc_elmanual.pdf)
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. E. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

- Sin, N., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing Well-Being and Alleviating Depressive Symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65 (5), 467-487.
- Vera Poseck, B. (2006). Psicología Positiva. Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8.
- Villar Posada, F. (Convocatoria 2006). *Evaluación de programas universitarios para mayores: Motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida demanda y prestación de cuidados en el seno familiar*. Madrid: Estudios de I+D+I, nº 50. [Fecha de publicación: 18/03/2010].  
<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/imserso-estudiosidi-50.pdf>
- Villar, F., & Celdrán, M. (2012). Generativity in Older Age: A Challenge for Universities of the Third Age (U3A). *Educational Gerontology*, 38(10), 666-677.
- Yuni, J. (2010). *Criterios para la evaluación de buenas prácticas institucionales de educación de adultos mayores en América Latina*. Presentado en el XI Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Lleida, España.
- Yuni, J. (2011). *Recorridos, limitaciones y posibilidades de las experiencias de educación no formal universitaria en argentina*. Presentado en el IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores. Alicante, España.
- Yuni, J., Urbano, C., & Tarditi, L. (2012). *La educación como recurso para la integración social de los adultos mayores*. [On Line]. Disponible en  
[http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EDUCA024\\_YuniTarditi.pdf](http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EDUCA024_YuniTarditi.pdf)

## TRABAJO Y ESTUDIO EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA.

### WORK AND STUDY OF MAR DEL PLATA'S HIGH SCHOOL STUDENTS.

Julieta Echeverría\*<sup>1</sup> & María Inés Pacenza<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Becaria de investigación categoría Iniciación. Grupo SOVIUC  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

<sup>2</sup>Directora. Grupo SOVIUC  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

#### Resumen

En el marco de los estudios acerca del trabajo y sus relaciones con la educación, el objetivo del presente proyecto es analizar las prácticas de trabajo y de estudio de estudiantes secundarios y comparar las prácticas de estudio de estudiantes que trabajan y no trabajan. Asimismo, se compararán estas variables en función del tipo de escuela. Esta investigación de tipo descriptiva tiene un diseño no-experimental transversal. Se realizará un muestreo intencional de 200 estudiantes de sexto año de cinco escuelas secundarias provinciales de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata con distintas características (técnica, de arte, turno mañana, tarde y vespertino). Se administrará una encuesta para relevar información socio-demográfica, laboral y escolar así como el cuestionario MSLQe para evaluar sus prácticas de estudio. Se realizarán entrevistas semi-estructuradas (n=50) para indagar en mayor profundidad las variables. La información que aporte este estudio contribuirá a la caracterización de los perfiles de estudiantes secundarios en relación a sus prácticas laborales, de estudio y en función del tipo de escuela, de utilidad para las escuelas para mejorar la formación de los estudiantes y reducir la vulnerabilidad educativa, así como aportará datos al campo de estudio del trabajo y de la orientación vocacional.

Palabras claves: trabajo – estudio – estudiantes secundarios.

#### Abstract

In the light of recent research about the relationships between work and education, the objective of this project is to analyze high school students' work and study practices, and to compare these practices in working and non working students and in different types of schools. A descriptive study is proposed with an ex post facto retrospective type design with single group. For that purpose, a survey -asking socio-demographic and working practices information- and the MSLQ-e -to evaluate study practices- will be applied to a sample of 200 senior high school students from different types of schools. Moreover, interviews will be administrated to 50 students to explore the variables from a qualitative point of view. This study will contribute to the characterization and understanding of senior high school students and it can become a component in the design of teaching strategies that improve students' learning and their academic and working trajectories.

Key words: work – study – high school students.

---

\* Contacto: [echeverriajulieta@gmail.com](mailto:echeverriajulieta@gmail.com)

### **Prácticas de estudio y trabajo en estudiantes secundarios.**

En las actuales sociedades de conocimiento, en las que la educación se ha convertido en una necesidad estratégica tanto de los países como de las personas, Brunner (2000) destaca que la escuela, además de transmitir conocimientos, necesita estimular el desarrollo de funciones cognitivas superiores -resolución de problemas, planificación, reflexión, creatividad- y formar en habilidades y competencias que permitan a los estudiantes aprender a seleccionar, evaluar e interpretar información, así como prepararlos para un aprendizaje autónomo y continuo.

Diversas investigaciones han señalado que estas funciones, capacidades y habilidades son necesarias para lograr una sólida formación en el ámbito de la educación superior (Heimler, Rosenberg & Morote, 2012) al mismo tiempo que son favorablemente valoradas en el mercado de trabajo (Smith, 2010; Shah, 2004). Asimismo, son fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía crítica (O'Connor, 2011).

En esta línea, una de las principales preocupaciones, desde el campo de la educación y desde los estudios del trabajo, refiere a la transición de los jóvenes entre la escuela secundaria y el mundo laboral y/o académico. Por este motivo, se han realizado múltiples investigaciones acerca de la condición juvenil actual, las expectativas laborales de los jóvenes al egresar del colegio y las estrategias de inserción que utilizan; se han caracterizado trayectorias socio-ocupacionales y educativas así como políticas públicas de apoyo a la inserción laboral de los jóvenes (Corica, 2010; Jacinto & Chitarroni, 2011). Asimismo, se han estudiado las características de las nuevas subjetividades estudiantiles y de las instituciones educativas (Corea & Lewkowics, 2004) y, desde el enfoque de la orientación, se han analizado los sentidos que los jóvenes le asignan al estudio y al trabajo así como las representaciones y las elecciones ocupacionales de quienes están finalizando la escuela secundaria (Aienso et al., 2008). En la práctica escolar, en torno a esta preocupación sobre la articulación entre la escuela secundaria y el mundo laboral y/o de la educación superior, la Modalidad de Psicología de la provincia de Buenos Aires ha delineado como uno de los principales ejes de trabajo de los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas, la orientación para la educación y el trabajo -orientación vocacional-ocupacional-, planteando la importancia de que ésta tenga un enfoque psicoeducativo que contemple la realidad sociocultural (Ojeda & Casas, 2011).

Asimismo, diversas investigaciones han aportado evidencias empíricas de una tendencia en aumento de estudiantes secundarios que realizan prácticas laborales previas al egreso (Corica, 2010; Miranda, 2007; Patton & Smith, 2009). Estudios en otros países han analizado las consecuencias que tiene el trabajo de tiempo parcial en las prácticas de estudio, en el desempeño y permanencia de los estudiantes en la escuela secundaria (McCoy & Smyth, 2007; Staff, Schulenberg & Bachman, 2010; Warren, LePore & Mare, 2000). Si bien estas cuestiones han sido ampliamente estudiadas en la población universitaria local (Pacenza, 2011; Riquelme, 2008), son escasas las investigaciones a nivel nacional que han indagado la situación ocupacional de los estudiantes del último año de la escuela secundaria y comparado sus prácticas de estudio en función del trabajo. Cabe preguntarse, entonces, si los estudiantes secundarios que trabajan adoptan prácticas de estudio distintas a las de los estudiantes que no lo hacen.

En este marco, el objetivo del presente proyecto es analizar las prácticas de trabajo y de estudio de estudiantes secundarios del último año y comparar las prácticas de estudio de estudiantes que trabajan y no trabajan. Asimismo, se propone realizar comparaciones en función del tipo de escuela. Para ello, se analizará la propensión laboral -tendencia a trabajar- y situación ocupacional, entendiendo la noción de trabajo en sentido ampliado (de la Garza Toledo, 2011) y se utilizará un instrumento adaptado y validado en el país que evalúa

prácticas de estudio y estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos que subyacen a esas prácticas, así como aspectos motivacionales (Donolo, Chiecher, Paoloni & Rinaudo, 2008) para analizar las prácticas de estudio y realizar comparaciones en función del trabajo. Es de destacar que no se ha hallado en la literatura científica estudios de este tipo para la ciudad de Mar del Plata.

Con respecto al trabajo, como se ha mencionado, no se lo entiende en un sentido restringido referido únicamente al empleo en tanto trabajo remunerado -relación salarial típica- sino desde una perspectiva más amplia que hace alusión a toda actividad humana que produce bienes o servicios, transformando un objeto mediante la utilización de medios de producción a partir de la interacción con otros seres humanos. Es de destacar que tanto los bienes y los servicios como el objeto pueden ser materiales o inmateriales (de la Garza Toledo, 2011).

En lo que refiere a las prácticas de estudio, se evaluarán las estrategias de aprendizaje -estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos- y la motivación académica. La primera se entiende como los comportamientos, pensamientos y/o creencias que facilitan al estudiante la adquisición de información, su comprensión e integración al conocimiento ya existente y la recuperación de la información disponible. La segunda es un proceso psicológico que conduce a la persona hacia un objetivo o a realizar una actividad con interés, persistiendo en dicha acción y realizando un esfuerzo para llevarla adelante. Ambas, estrategias y motivación, se hayan relacionadas y son situacionales -es decir, fuertemente influenciadas por el contexto- (Donolo, Chiecher, Paoloni & Rinaudo, 2008; Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1991).

Otro aspecto distintivo de esta investigación es la comparación de estas variables en distintos tipos de instituciones educativas, siendo que generalmente se realizan comparaciones por sector socio-económico (Corica, 2010; Miranda, 2007; Tiramonti, 2004). Por otro lado, las investigaciones que sí han analizado el comportamiento de los estudiantes en distintos tipos de instituciones educativas se han abocado principalmente a comparar la inserción laboral de los jóvenes luego del egreso y no durante sus estudios (Filmus & Moragues, 2003). Cabe preguntarse, entonces, si la propensión laboral, la situación ocupacional y las prácticas de estudio varían o no en función de la modalidad de la institución educativa -bachiller, técnica, artística- y el régimen horario -jornada doble o simple-. Por tal motivo, se han seleccionado intencionalmente cinco escuelas secundarias provinciales de gestión pública de la ciudad. El criterio de selección fue la modalidad y régimen horario.

La presente investigación reviste de valor por cuanto proporcionaría información para el campo académico y escolar de un fenómeno poco estudiado a nivel local. Por un lado, información respecto de la propensión laboral de jóvenes en la escuela secundaria y el tipo de trabajo a los que acceden, así como los motivos que tienen para trabajar o no en el curso de sus estudios y las ventajas e inconvenientes que perciben que esto les genera. Por otro lado, el análisis de las prácticas de estudio permitiría visibilizar las estrategias conductuales, cognitivas y metacognitivas, así como aspectos motivacionales que los estudiantes ponen en juego al enfrentarse a las tareas que deben resolver. Esto podría ser de utilidad como un diagnóstico cuya finalidad sea estimular un tipo de formación en la escuela secundaria que propicie el desarrollo de estos aspectos, por cuanto, como se mencionó previamente, son relevantes no solo para lograr un óptimo desempeño académico en el nivel de educación superior sino también para tener un buen rendimiento y una mayor empleabilidad en el mundo del trabajo. Es de destacar que, en el contexto nacional de inclusión educativa, favorecer el desarrollo de estas estrategias podría facilitar el proceso de aprendizaje y reducir la vulnerabilidad educativa, evitando una escolarización fallida de jóvenes de sectores sociales más desfavorecidos (Tiramonti, 2011). De esta manera, se evidencia la relevancia de

investigar estas cuestiones y se espera aportar evidencias empíricas sobre los perfiles de los estudiantes, que sean de utilidad para la optimización de las estrategias didácticas docentes, en el marco de la nueva escuela secundaria, que favorezcan una inclusión efectiva.

*Objetivo general:*

Analizar las prácticas de trabajo y de estudio en estudiantes secundarios y comparar las prácticas de estudio de estudiantes que trabajan y no trabajan.

*Objetivos particulares:*

- 1) Indagar la propensión laboral y describir las características de las prácticas laborales de estudiantes en el sexto año de la escuela secundaria, los motivos que tienen para trabajar o no en el curso de sus estudios y las ventajas e inconvenientes que perciben que esto les genera.
- 2) Comparar las características de las ocupaciones de los estudiantes de distintos tipo de instituciones educativas -modalidad y régimen horario-.
- 3) Describir aspectos motivacionales y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes con el fin de analizar sus prácticas de estudio.
- 4) Comparar las características de las prácticas de estudio de los estudiantes de distintos tipo de instituciones educativas.
- 5) Comparar y analizar las prácticas de estudio entre estudiantes que trabajan y no trabajan.

*Hipótesis de trabajo:*

- 1) El tipo de trabajo al que acceden los estudiantes es, principalmente, precario.
- 2) La propensión laboral y las características de los trabajos de los estudiantes varían en función del tipo de escuela a la que asisten.
- 3) Las prácticas de estudio no varían en función del tipo de la escuela a la que asisten.
- 4) Las prácticas de estudio no varían en función de la realización de una práctica laboral.

## **Metodología**

*Tipo de estudio & diseño*

Es un estudio de tipo descriptivo con un diseño no-experimental transversal. Según la clasificación de Montero & 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 secundarios de sexto año de escuelas secundarias provinciales de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata. Se realizará un muestreo de tipo intencional, tomando como criterio de selección de las instituciones educativas, su orientación/modalidad -bachiller, técnica, artística- y el régimen horario -jornada doble o simple-. Se seleccionaron cinco instituciones para el análisis: una de doble jornada con orientación artística, una de doble jornada con orientación técnica, una de jornada simple de turno mañana, una de jornada simple de turno tarde y una de jornada simple de turno vespertino (17hs-21hs). El tamaño de la muestra es de 200 estudiantes para la administración de los cuestionarios (n=40 de cada escuela seleccionada) y 50 estudiantes para realización de la entrevista (n=10 de cada escuela seleccionada). El criterio de selección para la entrevista será el trabajo, 5 estudiantes que trabajen y 5 que no trabajen de cada escuela. En todos los casos la participación será voluntaria, habiéndose firmado el consentimiento informado, y se garantizará el carácter confidencial de la información brindada. El tamaño de la muestra responde a las posibilidades de acceso a los estudiantes y representa,

aproximadamente, un 60% de la población de las escuelas que tienen dos cursos de sexto año (y un 40% de la población en el caso de las escuelas con tres cursos de sexto año).

### *Procedimiento*

En un primer momento, se realizará una administración colectiva de los cuestionarios detallados en un tiempo aproximado de 45 minutos. Cada estudiante, luego de dar su consentimiento informado por escrito, responderá de forma individual. En un segundo momento, se realizará una entrevista semi-estructurada con los estudiantes seleccionados, de 30 minutos aproximadamente. En todos los casos la participación será voluntaria, garantizando el carácter confidencial de la información.

### *Instrumentos*

1) encuesta auto-administrada para relevar datos socio-demográficos; 2) *encuesta sobre prácticas laborales*, elaborada en base a la encuesta utilizada en un estudio anterior (Riquelme, 2008), en la cual se indagará: si trabajan o no, tipo de trabajo, carga horaria, motivos para trabajar o no, ventajas y desventajas percibidas; 3) cuestionario *Motivated Strategies Learning Questionnaire -MSLQ-* (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991) en su versión adaptada al español y baremada para población argentina *-MSLQe-* (Donolo, Chiecher, Paoloni, & Rinaudo, 2008). El MSLQe, es un cuestionario de autoinforme que evalúa motivación académica (MA) y el uso estrategias de aprendizaje (EA) de personas escolarizadas, en el cual los estudiantes deben responder a una escala Likert de 7 puntos. Está compuesto por 81 ítems distribuidos en 15 escalas, que a su vez están organizadas en dos secciones: MA (compuesta por 6 escalas) y EA (conformada por 9 escalas); 4) entrevista semi-estructurada, para indagar en mayor profundidad las variables de estudio, sus relaciones y los motivos y percepciones de los estudiantes.

### *Aporte esperado de los resultados*

La presente investigación aportará información: a) sobre la propensión laboral de estudiantes secundarios del último año de la ciudad y sobre las características de sus ocupaciones; b) sobre sus motivos para trabajar, así como los inconvenientes y ventajas que perciben que tienen al trabajar y estudiar simultáneamente; c) sobre sus prácticas de estudio, puntualmente sus estrategias de aprendizaje y su motivación académica; d) sobre si existen diferencias en las prácticas de estudio y de trabajo en distintos tipos de instituciones educativas y e) acerca de si existen diferencias en las prácticas de estudio en función del trabajo en estos jóvenes, permitiendo observar si los estudiantes que trabajan adoptan prácticas de estudio distintas a las de los estudiantes que no lo hacen y así contar con información acerca de si es necesario o no adaptar las prácticas de enseñanza a esta realidad de los jóvenes con el fin de mejorar su educación y reducir la vulnerabilidad educativa.

## **Referencias**

- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G., & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 15, 71-80.
- 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". Santiago de Chile: UNESCO.

- Corea, C., & Lewkowics, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Corica, A. M. (2010). Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- de la Garza Toledo, E. (2011). Más allá de la fábrica: los desafíos teóricos del trabajo no clásico y la producción inmaterial. *Nueva Sociedad*, 232, 50-70.
- 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: Ed. de la UNdRC.
- Filmus D., & Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media?. En: Tenti Fanfani, E. (comp.). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: UNESCO, IPE, Altamira.
- Heimler, R., Rosenberg, S., & Morote, E. (2012). Predicting career advancement with structural equation modeling. *Education + Training*, 54, 85-94.
- Jacinto, C., & Chitarroni, H. (2011, agosto). *Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles*. Ponencia presentada en el 10º Congreso de Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), Buenos Aires, Argentina.
- McCoy, S., & Smyth, E. (2007). Part-time employment among secondary students in Ireland. *Work Employment Society*, 21(2), 227-246.
- Miranda, A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Buenos Aires, Fundación Octubre.
- 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.
- O'Connor, K. M., Lynch, K., & Owen, D. (2011). Student-community engagement and the development of graduate attributes, *Education + Training*, 53, 100 – 115.
- Ojeda, G. C., & Casas, V. (2011). *Aportes para los equipos de psicología en escuelas secundarias. Inclusión educativa. Contexto teórico. Intervenciones*. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Buenos Aires: Dir. General de Cultura y Educación.
- Pacenza, M. I. (2011, diciembre). *Subjetividad, Trabajo y estudio en jóvenes universitarios*. Ponencia presentada en el X Congreso Marplatense de Psicología. Mar del Plata, Buenos Aires.
- Patton, W. A., & Smith, E. (2009). Part-time work of school students: Impact on employability and career development. *Australian Journal of Career Development*, 18(1), 54-62.
- 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.
- Riquelme, G. (2008). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Estudio y trabajo en estudiantes universitarios*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Shah, A., Pell, K., & Brooke, P. (2004). Beyond First Destinations: Graduate Employability Survey. *Active Learning in Higher Education*, 5, 9-26.
- Smith, E., & Kemmis, R. S. (2010). What industry wants: employers' preferences for training, *Education + Training*, 52, 214-225.

- Staff, J., Schulenberg, J. E., & Bachman, J. G. (2010). Adolescent Work Intensity, School Performance, and Academic Engagement. *Sociology of Education*, 83(3), 183-200.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens, FLACSO.
- Warren, J. R., LePore, P. C., & Mare, R. D. (2000). Employment During High School: Consequences for Students' Grades in Academic Courses. *American Educational Research Journal*, 37(4), 943-969.

## EVALUACIÓN DEL RIESGO SUICIDA EN ADOLESCENTES. REVISIÓN Y ANÁLISIS

### SUICIDE RISK ASSESSMENT IN ADOLESCENTS. REVISION AND ANALYSIS

Aixa L. Galarza, \*<sup>1</sup> Claudia E. Castañeiras<sup>2</sup> & Ma. Cristina Posada<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Becaria Perfeccionamiento Facultad de Psicología, UNMDP.

<sup>2</sup>Co-directora Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica – GIEPsi- Facultad de Psicología, UNMDP.

<sup>3</sup>Directora Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica – GIEPsi- Facultad de Psicología, UNMDP.

#### Resumen

A partir de la década de los '90 el suicidio, y particularmente el suicidio en adolescentes, comenzó a ser considerado un problema prioritario para la salud pública debido al aumento alarmante de las tasas de morbi-mortalidad a nivel mundial. Actualmente se ha convertido en la segunda causa de muerte de jóvenes entre 15 y 24 años de edad. Tanto la OMS como gobiernos de diferentes países –incluida Argentina- han elaborado proyectos y programas con fuerte eje en la prevención. En este sentido los instrumentos de evaluación psicológica adquieren una relevancia particular dado que son una de las herramientas clave para la detección precoz y la posibilidad de intervenir tempranamente.

El trabajo que se presenta se propuso llevar a cabo una revisión de la evaluación psicológica del riesgo suicida en adolescente considerando cuatro aspectos: a) Los orígenes de la evaluación en el tema; b) Análisis de las características de los instrumentos más utilizados a nivel mundial respecto de modelo de evaluación de base, formato y constructos psicológicos medidos; c) Limitaciones de las técnicas existentes en general y en el contexto argentino; d) Nuevas tendencias.

Palabras clave: Riesgo suicida – evaluación psicológica – adolescentes.

#### Abstract

From the early '90s suicide, and particularly suicide in adolescents, begun to be considered a priority issue for public health due to the alarming increase in morbi-mortality rates worldwide. Currently it has become the second leading cause of death for young people between 15 and 24 years old. Both WHO and governments from different countries –including Argentina- have developed projects and programs with special focus on prevention. In this regard, instruments of psychological assessment acquire a particular relevance as they are one of the key tools for early detection and the possibility of early interventions. The present work aimed to review psychological assessment of suicide risk in adolescents considering four aspects: a) Origins of assessment in the subject; b) Analysis of the characteristics of the most utilized instruments worldwide in regard of base assessment model, format and psychological construct measured; c) Limitations of the existing techniques in general and in Argentinean context; d) New trends.

Key words: Suicide risk – psychological assessment – adolescents.

---

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

## **Evaluación y Riesgo suicida**

En las últimas décadas el estudio del riesgo y los comportamientos suicidas en la adolescencia ha cobrado un creciente interés. Esto se debe a que de acuerdo con fuentes oficiales se ha convertido en una de las primeras causas de mortalidad en el mundo para este grupo poblacional (OMS, 2011). En el caso de Argentina, las estadísticas vitales del año 2009 informaron que el suicidio fue la segunda causa de muerte en jóvenes entre 15 y 24 años en el país, estimadas en un 18,6% en varones y un 5,5% en mujeres (Ministerio de Salud de la Nación, 2010).

Si bien el suicidio siempre ha existido, no fue hasta la década de los '90 que comenzó a ser considerado un problema prioritario para la salud pública. Este cambio de enfoque surgió básicamente en Estados Unidos en 1995 cuando el Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH por sus siglas en inglés) anunció los Estudios del Suicidio y el Comportamiento Suicida como parte del Programa revisado de Servicios de Salud Pública. A partir de ese momento, entre 1997 y 1999, se aprobaron y anunciaron una serie de medidas sobre la prioridad del tema para la Salud Pública (ver Goldston, 2000), que sentaron las bases para que la investigación en prevención de la suicidalidad adquiriera alta prioridad, particularmente en lo que refiere al suicidio adolescente, y con especial énfasis en la evaluación de los comportamientos suicidas. Es así que el NIMH solicitó a Goldston (2000) y Brown (2001) que realizaran una revisión crítica y exhaustiva de los instrumentos de evaluación disponibles para niños y adolescentes por un lado, y adultos y adultos mayores por otro.

Otro acontecimiento de gran impacto se ubica en 1999 cuando la OMS promueve una iniciativa a escala mundial denominada SUPRE para la reducción y prevención del suicidio (OMS, 2012). Desde ese año la OMS ha trabajado activamente recolectando estadísticas mundiales, creando conciencia en los países respecto del suicidio como problema de salud pública, poniendo énfasis en la identificación, evaluación y eliminación en etapas tempranas de los factores de riesgo, y destacando la necesidad de reforzar la prevención y la contención, entre otras cosas.

En consonancia con esta tendencia, muchos países como México, Holanda y Escocia por mencionar solo algunos, han comenzado a tratar al suicidio como una cuestión de salud pública. En Argentina, en el año 2009 el Ministerio de Salud de la Nación creó el Subprograma Asistencia y Prevención del Suicidio dentro del Programa Nacional de Patologías Mentales Severas y Prevalentes, sancionado por la Resolución 275/2009 (Ministerio de la Salud, 2009). El programa que apunta básicamente a la prevención en adolescentes y jóvenes adultos por ser el grupo poblacional más afectado, se propuso 4 objetivos: 1) Fortalecer las redes del primer nivel de atención; 2) Incorporar información sobre suicidio a los sistemas de vigilancia epidemiológica y de estadísticas de salud; 3) Establecer mecanismos de teleayuda para crisis; 4) Optimizar instrumentos para la prevención, detección y seguimiento de los casos.

Considerando lo expuesto, se puede observar claramente que el objetivo central de las propuestas es la prevención y en este sentido los instrumentos de evaluación adquieren un relevancia particular dado que son una de las herramientas clave para la detección precoz de los pensamientos y comportamientos suicidas.

### ***¿Cómo se desarrolló la evaluación psicológica de la suicidalidad?***

El estudio de la prevención del suicidio surgió en 1949 con Edwin S. Shneidman cuando, al estar de paso en las criptas del servicio forense de un hospital, encontró las cartas de despedida de quienes habían cometido suicidio. Shneidman junto a Farberow decidieron analizar el contenido de estas notas suicidas y crearon así el primer programa de investigación

del suicidio (Ellis, 2008). Los autores diseñaron un experimento doble ciego controlado, incluyendo notas simuladas por personas no suicidas y realizaron un análisis lingüístico del contenido, similar a la técnica de diferencial semántico de Osgood. De este modo, detectaron que había una alta frecuencia de aparición de palabras como *nunca* y *siempre*, y esto dio lugar a la formulación de una de las primeras teorizaciones del pensamiento suicida: el pensamiento extremo, o como se lo conoce hoy el pensamiento dicotómico (Ellis, 2008).

Hasta ese momento el suicidio había sido conceptualizado como una cuestión de la moral, la espiritualidad, la filosofía o la sociología. La psicología poco había aportado a la comprensión de esta problemática. Shneidman, conocido como el “padre de la suicidología”, fue quien enfatizó el papel central de los aspectos psicológicos para comprender y tratar a las personas suicidas, y junto a sus colaboradores creó el primer centro de investigación y prevención -*Los Angeles Suicide Prevention Center*-, la primera asociación -*American Association of Suicidology*- y la primera revista científica -*Journal of Suicide and Life-Threatening Behavior*- (Ellis, 2008).

Poco más de una década después, en 1961 Neuringer elaboró el primer instrumento psicológico propiamente dicho para evaluar aspectos vinculados a la suicidalidad (Ellis, 2008). Era un test de diferencial semántico para medir empíricamente el pensamiento dicotómico de los suicidas tal como fue caracterizado por Shneidman, y se considera que constituyó el primer acercamiento empírico al estudio del suicidio. Ese mismo año Litman y Farberow elaboraron la Escala de Evaluación del Potencial Suicida (*Suicide Potential Rating Scale*), también conocida como Escala de Letalidad Suicida (*Suicide Lethality Scale*), y posteriormente, en 1967 diseñaron la Escala de Amenaza Suicida (*Suicide Threat Scale*) para el MMPI (Ellis, 2008; Goldston, 2000)

Unos años después Aaron Beck y su equipo, a partir de sus investigaciones en depresión, construyeron una serie de escalas que al día de la fecha siguen siendo ampliamente utilizadas tanto en adultos como en adolescentes: la Escala de Desesperanza de Beck (BHS\*; Beck, Weisman, Lester & Trexler, 1974), la Escala de Intencionalidad Suicida (SIS\*; Beck, Shuyler & Hermann, 1974), y la Escala de Ideación Suicida (SSI\*; Beck, Kovacs & Weissman, 1979). Cabe aclarar que si bien estas técnicas son aplicadas a adolescentes, han sido construidas para adultos.

Desde ese momento y hasta la fecha se ha desarrollado un número importante de instrumentos psicológicos para evaluar pensamientos y comportamientos suicidas así como atributos psicológicos altamente relacionados que se presume son factores de riesgo o predictores, como es el caso de la desesperanza. Un análisis exhaustivo de la revisión de Goldston (2000) muestra claramente que década tras década la producción científica especializada y la construcción de instrumentos se ha ido incrementando de manera considerable. El autor realizó un análisis bibliométrico de la base de abstracts *Psych Lit* encontrando que en el período 1969-1978 se publicaron 207 artículos con las palabras clave *suicidio* o *suicida*, en el período 1979-1988 el número aumentó a 1023, y entre 1989-1998 se duplicó a 2470. Asimismo, al revisar la fecha de publicación de los instrumentos incluidos en la revisión del autor se observa que entre 1960 y 1990 se publicaron tan solo 26 técnicas, mientras que entre 1990 y 2000 la producción se duplicó sumando 46 pruebas. Se podría decir entonces que los ‘90 fueron escenario de una gran proliferación de técnicas que incluyen desde escalas psicométricas de auto y heteroinforme, hasta encuestas, entrevistas estructuradas y semi-estructuradas. No es casual que esto haya ocurrido en la década en la que la investigación para la prevención del suicidio fue declarada de alta prioridad por el gobierno de los Estados Unidos y la OMS.

---

\*En correspondencia con sus siglas en inglés.

### ***Análisis de los instrumentos de evaluación de la suicidalidad***

Como se expuso, existe un número y variedad importante de técnicas de evaluación de los pensamientos y comportamientos suicidas. En un intento de organización, Goldston (2000) estableció 4 categorías para la clasificación según el objetivo o finalidad: *Grupo a)* instrumentos dirigidos a la detección precoz: evalúan la presencia de comportamientos e ideaciones suicidas; *Grupo b)* instrumentos dirigidos a estimar o predecir el acto suicida: se centran en la evaluación del riesgo y la propensión a comportamientos suicidas; *Grupo c)* instrumentos dirigidos a medir la intencionalidad y determinación de los comportamientos relacionados con la letalidad del acto; y *Grupo d)* categoría inespecífica que incluye instrumentos para evaluar áreas relacionadas con la suicidalidad, como por ejemplo desesperanza o razones para vivir.

Considerando las revisiones realizadas (Brown, 2001; Goldston, 2000) se observa un claro predominio de instrumentos psicométricos. Solo se reconoce una técnica proyectiva específicamente diseñada para evaluar suicidalidad, la Escala para la Evaluación del Dolor de Psique [*Pain Psychological Assessment Scale*] construida por Shneidman en 1999 pero que ya no es utilizada (Ellis, 2008). Así, el modelo de evaluación subyacente es básicamente el modelo psicométrico, en tanto se pone el acento en la identificación de determinados atributos personales y el grado en que esos atributos están presentes en el individuo con el objetivo de detectar, discriminar y predecir el potencial de suicidio. Además son instrumentos estandarizados, basados tanto en normas como en criterios con el fin de establecer valores de corte y posibilitar la clasificación del sujeto en una categoría de riesgo. No se cuenta con información suficiente para discriminar dentro del modelo psicométrico si la teoría de base en el diseño de los tests corresponde a la Teoría Clásica, la Teoría de la Generalizabilidad o la Teoría de Respuesta al Ítem, aunque se presume un predominio de la primera. Respecto de la estrategia utilizada para la elaboración de los reactivos, en general se han privilegiado la estrategia racional y clínica.

En correspondencia con el modelo psicométrico, los test revisados están centrados en la identificación de variable personales, básicamente en atributos de carácter cognitivo, por ejemplo ideaciones suicidas, desesperanza, y actitudes/creencias respecto al suicidio. Esto se debe en gran parte a que la investigación predominante en suicidología es de corte cognitiva.

La psicología cognitiva ha hecho importantes contribuciones a la investigación, evaluación y tratamiento de los pensamientos y comportamientos suicidas, y en la actualidad existe evidencia contundente respecto del rol fundamental de determinadas variables cognitivas en la génesis y tratamiento de esta problemática (Ellis, 2008). Esto no quiere decir que las variables emocionales y sociales no sean relevantes, sino que la investigación se ha centrado principalmente en el estudio de variables cognitivas.

Respecto de los formatos, se observa una leve tendencia a la construcción de escalas o cuestionarios breves de autoinforme y, en menor medida, heteroinformes. Si bien existe un número interesante de entrevistas estructuradas y semi-estructuradas con probada evidencia de validez y confiabilidad (ver Goldston, 2000) no son tan utilizadas como las técnicas de autoinforme, particularmente en contextos de investigación. A su vez las escalas de respuesta utilizadas son predominantemente de tipo Likert y dicotómicas.

En cuanto a los constructos evaluados, el acento ha estado puesto en la evaluación de los factores de riesgo y/o predictores de acuerdo a lo señalado por los hallazgos de investigación. En esta línea la mayoría de los instrumentos revisados son unidimensionales, solo miden un constructo. Este es el caso fundamentalmente de los instrumentos de los *Grupos b, c y d*. Aunque también hay algunas técnicas –sobre todo del *Grupo a-* que evalúan un conjunto de factores dentro de los cuales uno es el más crítico (por ej. la dimensión

Ideaciones Suicidas de la ISO-30) y los restantes constituyen factores de riesgo asociados. De cualquier modo, todos arrojan una puntuación global que permite estimar el grado de potencial suicida.

Por último, respecto de las poblaciones utilizadas para validar las técnicas, gran parte de los estudios han utilizados muestras clínicas de adolescentes y adultos, sobre todo respecto de los instrumentos de los *Grupos b y c* que evalúan la propensión, intencionalidad y letalidad del potencial acto suicida, poniendo énfasis en la validez predictiva. Las técnicas del *Grupo a*, dado que en general responden más a instrumentos de *screening* se han aplicado a muestras no clínicas, ya que pretenden identificar la presencia de indicadores de riesgo e ideaciones suicidas.

### ***Limitaciones de los instrumentos disponibles***

Si bien se dispone de una cantidad importante de instrumentos para la evaluación de la suicidalidad, no se cuenta en la actualidad con un protocolo unificado o un instrumento integral que contemple diferentes dimensiones señaladas por la investigación como centrales para la detección del suicidio. Además la mayoría se encuentra en lengua inglesa lo que supone el problema de su aplicabilidad en otros contextos, particularmente en lo referido a los aspectos étnicos y la idiosincrasia de cada cultura. Es decir, podría haber sesgos culturales en la formulación de los reactivos, y los factores de riesgo evaluados de hecho no necesariamente son los mismos en una cultura que en otra. Sumado a estos puntos, y siguiendo a Goldston (2000) y Brown (2001) las limitaciones se pueden resumir en los siguientes puntos:

- a) Referidas a las diferencias en la conceptualización y operacionalización de los constructos que se pretende evaluar. No existen en la actualidad definiciones claras y universalmente compartidas respecto de los llamados pensamientos o comportamientos suicidas, de modo que dos tests pueden estar midiendo el constructo “ideaciones suicidas” y sin embargo concebir diferentes comportamientos bajo esa designación. Esto afecta a la validez de las puntuaciones de los instrumentos. En general se recomienda seguir el sistema definicional de O’carrol (Brown, 2001; Goldston, 2000) ya que es el único intento de sistematizar los conceptos del espectro suicida con el objetivo de facilitar la comunicación y la operacionalización de los constructos.
- b) Respecto de la insuficiencia de estudios sobre la calidad técnica, principalmente en cuanto a la validez discriminante y predictiva. Muchos de los instrumentos revisados carecen de datos suficientes respecto de sus propiedades psicométricas, sobre todo en cuanto a la validez predictiva. Esto no es algo menor dado que pretenden predecir la probabilidad de que se cometa el acto suicida.
- c) En correspondencia con el punto anterior, otra limitación es la escasez de estudios longitudinales que permitirían determinar con mayor claridad la estabilidad y capacidad predictiva de los instrumentos. Son muy pocos los estudios de este tipo, todo con población adolescente. En parte esto se debe a que existen cuestiones éticas considerables para la investigación con adolescentes con riesgo de cometer suicidio.
- d) Relativas a la falta de precisión respecto a la utilidad clínica para diferentes grupos poblacionales. Como se señaló anteriormente, en general las técnicas han sido validadas en Estados Unidos, con poblaciones clínicas, y en no pocos casos con adultos. Esto resulta problemático en los aspectos referidos a la validez externa de los instrumentos. Se sabe que muchos de los factores de riesgo asociados al suicidio en un país no son los mismos que en otros, a la vez que la experiencia del adulto no es equiparable a la de un adolescente.

e) Por último, la falta de datos normativos que ofrezcan información sistematizada de las diferencias por sexo y región. Como se mencionó la gran mayoría de las técnicas han sido construidas y validadas en Estados Unidos, por lo que los puntos de corte para categorizar a los sujetos y los pocos datos normativos disponibles son básicamente de población estadounidense. Asimismo, dado que se cuenta con probada evidencia que el suicidio está moderado por el sexo habría que indagar si los criterios de corte no difieren entre mujeres y hombres.

Además de las mencionadas, 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 y disminución de la suicidalidad (Niméus, Alsén & Träskman-Bendz, 2001; Roaten, 2008).

Respecto del escenario latinoamericano, una revisión exhaustiva de la literatura de distintos países de la región evidencia que el panorama es más restrictivo. Son muy pocas las técnicas adaptadas a nuestra lengua y menos aun que hayan sido construidas en nuestros contextos. De acuerdo a lo revisado entre las medidas más utilizadas en Argentina están las encuestas socio-demográficas que incluyen ítems que evalúan riesgo suicida, el Inventario de Orientaciones Suicidas ISO-30 de (King & Kowalchuk, 1994, adaptación Fernández Liporace & Casullo, 2006), el Cuestionario de Indicadores de Riesgo CIR (Reyes & Del Cueto de Inastrilla, 2003), las escalas de Beck (Beck, et al. 1974a; 1974b; 1979), la Escala de Riesgo Suicida de Plutchik (Plutchik, van Praag, Conte & Picard, 1989), el Inventario Razones para Vivir (Linehan, Goodstein, Nielsen & Chiles, 1983), y la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos CES-D (Eaton, Muntaner & Smith, 1998). Si bien estas técnicas están adaptadas y validadas, con excepción del ISO-30 las restantes son técnicas que fueron diseñadas para población adulta, lo cual supone un problema al no considerar la especificidad de la adolescencia como etapa vital con características propias, y, por lo tanto, los reactivos utilizados no serían representativos para esta población.

### ***Comentario final. ¿Hacia dónde se dirige la evaluación en suicidalidad?***

Considerando los argumentos expuestos respecto de las limitaciones que poseen los instrumentos diseñados y que el suicidio adolescente es un problema cada vez más grave, surge la necesidad de analizar las tendencias actuales en su evaluación, y evaluar si las limitaciones señaladas están siendo atendidas y superadas

La situación actual pone en evidencia que se mantiene el predominio del modelo psicométrico como teoría de base, y el formato de escala o cuestionario de autoinforme. Respecto de los constructos evaluados si bien las variables cognitivas continúan siendo el foco, algunos atributos emocionales como la *regulación emocional*, y sociales como las *habilidades para socializar y pedir ayuda* están siendo considerados.

Algo a destacar en estos últimos años respecto de la situación latinoamericana en el campo de la evaluación psicológica, es que se observa un incremento de las publicaciones referidas a la adaptación de instrumentos y a la construcción –aunque en menor medida-. Esto sugiere que hay un mayor reconocimiento respecto de la importancia de realizar los procesos de adaptación de manera rigurosa y de contar con técnicas construidas en los medios locales, con el fin de garantizar la representatividad en cada cultura.

Por último, hay una tendencia cada vez mayor a incluir los factores protectores como aspecto fundamental de la evaluación del potencial suicida, ya que como se señaló anteriormente, con excepción del Inventario de Razones para Vivir de Linehan et al. (1983), en general los instrumentos se han centrado en la evaluación de los factores de riesgo. Este

cambio de enfoque probablemente se debe a dos razones: por un lado a la introducción del modelo salugénico y la consideración de conceptos como *resiliencia*; y por otro a la evidencia empírica efectiva que sustenta el efecto moderador que muchos de los llamados factores protectores o resilientes ejercen disminuyendo el desarrollo y probabilidad de ocurrencia de la suicidalidad. Un ejemplo en esta línea es la técnica construida por Osman et al. (2004) denominada Escala de Resiliencia ante el Suicidio, que evalúa factores que ayudan a preservar al sujeto frente al posible desarrollo de pensamientos y comportamientos suicidas. Esta técnica ha sido validada recientemente en Colombia con adolescentes y jóvenes adultos mostrando adecuados niveles de confiabilidad y validez (Villalobos-Galvis, Árevalo Ojeda & Rojas Rivera, 2012). Otro ejemplo es el Inventario de Riesgo Suicida para adolescentes IRIS elaborado por Hernández y Lucio (2003), que se trata de un instrumento de *screening* para la detección y categorización del grado de riesgo en función del efecto moderador de los factores protectores. Asimismo esta técnica resulta interesante dado que los autores la diseñaron teniendo en cuenta el informe de revisión de Goldston (2000) por lo que supone un avance en el área.

A partir de la revisión realizada, se observa una marcada tendencia a que la evaluación psicológica del suicidio logre superar las limitaciones existentes. Por otra parte, optimizar las técnicas para identificar y detectar con mayor precisión el potencial de suicidio en los jóvenes se encuentra entre las prioridades más destacadas dada su relevancia para la toma de decisiones e intervenciones en fases lo más tempranas posibles.

### Referencias

- Beck, A. T., Kovacs, M., & Weissman, A. (1979). Assessment of suicidal intention: the Scale for Suicide Ideation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 343-352.
- Beck, A. T., Schuyler, D., & Hermann, I. (1974b). Development of suicidal intent scales. En A.T. Beck, H.L.O. Resnick, & D.J. Lettieri (eds.), *The prediction of suicide* (pp. 45-56). Bowie: Charles Press.
- Beck, A. T., Weisman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974a). The measurement of pessimism: the hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 42, 861-865.
- Brown, G. K. (2001). A review of suicide assessment measures for intervention research with adults and older adults. Technical report submitted to NIMH under Contract No. 263-MH914950. Recuperado de [http://www.suicidology.org/c/document\\_library/get\\_file?folderId=235&name=DLFE-113.pdf](http://www.suicidology.org/c/document_library/get_file?folderId=235&name=DLFE-113.pdf)
- 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. (2008). *Cognición y suicidio. Teoría, investigación y terapia*. México: El Manual Moderno.
- 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.
- Goldston, D. B. (2000). *Suicide assessment with children and adolescents*. Technical report submitted to NIMH under Contract No. 263-MD-909995. Recuperado de [http://www.suicidology.org/c/document\\_library/get\\_file?folderId=235&name=DLFE-141.pdf](http://www.suicidology.org/c/document_library/get_file?folderId=235&name=DLFE-141.pdf)
- Hernández-Cervantes, Q., & Lucio, E. (2003). *Inventario de riesgo suicida para adolescentes – IRIS. Versión para investigación*. México: UNAM, Facultad de Psicología.

- King, J. D., & Kowalchuk, B. (1994). *ISO-30. Adolescent Inventory of suicide orientation – 30*. Minneapolis, EE.UU.: National Computer Systems.
- Linehan, M., Goodstein, J., Nielsen, S., & Chiles, J. (1983). Reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: The Reasons for Living Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*, 276-286.
- 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.
- Organización Mundial de la Salud (2012). *Public health action for the prevention of suicide*. Recuperado de [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75166/1/978924\\_1503570\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75166/1/978924_1503570_eng.pdf)
- Osman, A., Gutiérrez, P. M., Muehlenkamp, J. J., Dix-Richardson, F., Barrios, F. X., & Kopper, B. A. (2004). Suicide resilience inventory-25: Development and preliminary psychometric properties. *Psychological Reports, 94*, 1349-1360.
- 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.
- 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).
- Roaten, K. (2008). *Cognition and suicide: the relationship between social problem-solving and suicidal behavior*. Doctoral Thesis, University of Texas, EE.UU. Recuperado de <http://repositories.tdl.org/utswmedr/bitstream/handle/2152.5/594/roatenkimberly.pdf?sequence=3>
- Villalobos-Galvis, F.H., Árevalo Ojeda, C., & Rojas Rivera, F.D. (2012). Adaptación del Inventario de Resiliencia ante el Suicidio (SRI-25) en adolescentes y jóvenes de Colombia. *Revista Panamericana de Salud Pública, 31*(3), 233–239.

### ***Bibliografía consultada***

- Buela-Casal, G., & Sierra, J.C. (1997). *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Cortada de Kohan, N. (1999). *Teorías psicométricas y construcción de tests*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fernández Liporace, M., Cayssials, A., & Pérez, M. (2009). *Curso básico de psicometría. Teoría Clásica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas Psicológicas. Una introducción práctica*. México: Manual Moderno.
- Martínez Arias, R. (1996). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis
- Martínez Arias, R. (1999). Los avances de la psicometría y la construcción de tests. En F. Silva, *Avances en evaluación psicológica* (pp. 9-73). Valencia: Promolibro.

**INFLUENCIA DE LOS ESTILOS PARENTALES EN EL DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS CON DIAGNÓSTICO DE TRASTORNO  
POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD.**

**INFLUENCE OF PARENTING STYLES IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL  
COMPETENCIES IN CHILDREN DIAGNOSED WITH ATTENTION DEFICIT  
DISORDER AND HYPERACTIVITY.**

Rocío Gonzales<sup>\*1</sup>

<sup>1</sup>Becaria de Iniciación Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) - Centro de  
Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación (CIMEPB).

Directora: Bakker, Liliana.

Resumen

El objetivo del proyecto es analizar los estilos parentales y su influencia en el desarrollo de competencias emocionales en niños con diagnóstico de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que 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 ambiente psicosocial desempeña un papel modulador fundamental sobre la predisposición biológica al TDAH; por lo que desde esta óptica, se propone la existencia de diferentes estilos parentales que se definen como esquemas prácticos que reducen las múltiples prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que, cruzadas entre sí, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar. A su vez, el entorno familiar permite el desarrollo de competencias emocionales en el niño, en términos de reconocimiento de emociones, regulación emocional y respuesta empática. Se realizará un estudio descriptivo correlacional con diseño observacional ex post facto retrospectivo con grupo cuasi control. El abordaje metodológico se realizará a través de la administración de pruebas y cuestionarios a la población clínica, a sus padres y a la población control.

Palabras claves: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad – Competencia Emocional – Estilos Parentales – Niños.

Abstract

The aim of the project is to analyze parenting styles and their influence on the development of emotional competencies in children diagnosed with attention deficit disorder and hyperactivity (ADHD). ADHD is a neurodevelopmental disorder 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. Psychosocial environment plays an essential modulator of biological predisposition to ADHD, so from this perspective, it is proposed the existence of different parenting styles that are defined as practical schemes that reduce multiple paternal educational practices to a few dimensions that, cross each other, lead to several common types of family education. Furthermore, family environment enables the development of emotional competencies in children, in terms of recognition of emotions, emotional regulation and empathic response. This is a correlational study with an observational retrospective ex post facto design with a quasi group control. The methodological approach is

---

\*Contacto: [rochigonzalez27@hotmail.com](mailto:rochigonzalez27@hotmail.com)

done through the administration of tests and questionnaires to clinical populations, their parents and the control population.

Key words: Attention Deficit Disorder and Hyperactivity - Emotional Competence - Parenting Styles - Children.

### **Estilos parentales y competencias emocionales en niños con TDAH.**

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que 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).

Constituye el trastorno crónico más frecuente del período escolar y las consecuencias generales del comportamiento se traducen en problemas de conducta, dificultades de convivencia en el hogar, irritabilidad de los padres, relaciones tensas con los hermanos, aislamiento provocado por rechazo, afectación de la autoestima y agresividad (Barkley, 1999).

Es considerado un trastorno con un tipo de herencia poligénica multifactorial, con influencia cuantitativa y expresión variable, dependiendo de factores ambientales diversos, entre los cuales parecen encontrarse las circunstancias perinatales y los métodos de crianza y de educación (Cardo & Servera, 2008). El ambiente psicosocial desempeña un papel modulador fundamental sobre la predisposición biológica al TDAH, influyendo en la forma en la que la actividad, la impulsividad y la inatención son comprendidas y manejadas por la familia (Miranda-Casas, Grau-Sevilla, Marco-Taberner & Roselló, 2007). Justamente la familia es quien tiene la acción socializadora del niño en primera instancia, favoreciendo el desarrollo de la personalidad y la emocionalidad. Desde esta óptica microsistémica interactiva, se propone la existencia de diferentes estilos educativos parentales (López-Soler, Puerto, López-Pina & Prieto, 2009).

La literatura ha identificado dos variables o dimensiones en las prácticas educativas parentales: dimensiones de apoyo y de control parental. De la interrelación de las mismas surgen los diferentes estilos educativos y se definen como esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar (Torío López, Peña Calvo & Rodríguez Menéndez, 2008). El presente estudio tomará en consideración el modelo de Baumrind, el cual tiene en cuenta las interacciones que se enmarcan dentro las dimensiones de afecto-comunicación y control-exigencias, dando como resultado tres estilos: autoritario, permisivo y democrático (Baumrind, 1996; Bersabe, Fuentes & Motrico, 2001).

A su vez, el entorno familiar permite el desarrollo de competencias emocionales en el niño, de manera que éste pueda regular sus emociones, en parte, a través del aprendizaje de una amplia gama de despliegue de emociones (Darling & Steinberg, 1993). Con la influencia de los procesos de socialización, se van produciendo en el niño logros importantes a nivel de la comprensión, el reconocimiento de emociones, la regulación emocional y la respuesta empática, los cuales constituyen aspectos del desarrollo de la competencia emocional del niño. Por lo que se ha rescatado la importancia del contexto social propiciado por la familia como una de las variables reguladoras y moduladoras del proceso de desarrollo emocional infantil (Henaó López, 2009). Ya Baumrind (1996) mostraba en sus hallazgos que aquellos padres que utilizaban un control firme pero acompañado de estados importantes de afecto y comprensión emocional hacia sus hijos (estilo democrático), lograban el desarrollo de niños estables, consistentes y responsables, con alto nivel de autoestima. Mientras que a mayor

estilo autoritario o permisivo, menor rendimiento en componentes de empatía y desempeño emocional general.

En este marco, la literatura científica ha mostrado que las relaciones entre el niño con TDAH y sus padres suelen marcarse por el conflicto, con un predominio de estilos parentales negativos (ya sea permisivo o autoritario) que se relacionan con actuales y futuros problemas de conducta en los niños. Precisamente, se ha evidenciado que los padres al experimentar mayor estrés, utilizan más órdenes y castigos, muestran más desaprobación y exhiben más comportamientos negativos que los padres de niños sin TDAH (Raya Trenas, Herreroz Cabrerá & Pino Osuna, 2008; Rinaldi & Howe, 2011; Yousefia, Far & Abdollahian, 2011).

Asimismo, modelos explicativos actuales refieren en los niños con TDAH déficit en las habilidades que forman parte de la competencia emocional, presentando dificultades para controlar sus emociones, temperamento irritable, baja tolerancia a la frustración, emocionalidad negativa, como ira y tristeza que se presentan con una intensidad o frecuencia inapropiada en relación al contexto situacional, la edad o la etapa de desarrollo. Además, algunos datos sugieren que los niños con TDAH son menos empáticos e incapaces de ocultar sus emociones, incluso después de recibir instrucciones para hacerlo (Henríquez-Henríquez, Zamorano-Mendieta, Rothhammer-Engel & Aboitz, 2010).

A partir de lo anteriormente mencionado se advierte que los estudios sobre el tema son recientes y poco concluyentes, por lo cual se considera que el presente proyecto reviste de importancia al explorar y analizar los posibles efectos moduladores de los estilos parentales en el desarrollo de la competencia emocional de los niños con TDAH.

#### *Objetivo general.*

- Analizar los estilos parentales y su influencia en el desarrollo de competencias emocionales en niños con TDAH

#### *Objetivos particulares.*

- Identificar, describir y comparar los estilos parentales de niños con y sin TDAH.
- Describir el desarrollo de competencias emocionales de niños con y sin TDAH en términos de empatía, reconocimiento facial de emociones básicas y autorregulación emocional.
- Analizar y comparar la influencia de los estilos parentales en el desarrollo de competencias emocionales de los niños con y sin TDAH.

#### *Hipótesis de trabajo.*

- Los niños con diagnóstico de TDAH evidencian estilos parentales disfuncionales y mayor dificultad en competencias emocionales, en términos de empatía, reconocimiento facial de emociones básicas y autorregulación emocional que los niños sin el trastorno.
- Los estilos parentales disfuncionales en los niños con TDAH influyen negativamente el desarrollo de las competencias emocionales.

## 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.

### *Participantes*

La muestra se conformarán de forma intencional a través de dos grupos (grupo clínico - grupo control) apareados por edad, sexo y nivel de instrucción. La muestra clínica estará compuesta por 25 niños con diagnóstico de TDAH entre 8-12 años de edad derivados por Instituciones de Salud de la ciudad de Mar del Plata con convenios específicos con el Grupo de Investigación donde se inserta el presente proyecto. La muestra control estará compuesta por 50 niños, y se seleccionarán de las mismas instituciones educativas donde asisten los niños de la muestra clínica. Se excluyen niños con antecedentes de enfermedades neurológicas o psiquiátricas, trastornos del aprendizaje y retraso mental. Se utilizará como criterio de inclusión la confirmación del diagnóstico, previo diagnóstico del médico derivante, utilizando la Escala SNAP IV versión adaptada a los criterios del DSM IV para padres y docentes (Grañana et al, 2006) y el listado de síntomas Child Behavior Checklist CBCL (Samaniego, 1998).

### *Procedimiento*

Los instrumentos se administrarán en un encuentro individual de una hora reloj, respetándose los principios éticos en investigación con seres humanos, procurándose las condiciones necesarias para proteger la confidencialidad y actuar en beneficio de los participantes. La participación será voluntaria y sujeta al consentimiento informado de los niños y sus padres. Una vez obtenidos los datos, estos serán sometidos a un análisis estadístico descriptivo-correlacional y se establecerán asociaciones entre las diferentes variables. Con el objeto de determinar diferencias entre los grupos clínicos y control se aplicarán pruebas estadísticas de comparación de medias para muestras independientes.

### *Instrumentos*

Para evaluar percepción de estilos parentales se utilizará la Escala Argentina de Percepción de la Relación con los Padres para niños de 8 a 12 años (Richaud de Minzi, 2007). Autoinforme que evalúa la percepción de los niños respecto de la relación con su padre y su madre. Consta de 32 ítems con un estilo de respuesta tipo Likert (sí, más o menos, no). El análisis factorial de la escala indica cinco tipos de relaciones, tanto con el padre como con la madre, con alfa de Cronbach para todas las subescalas entre moderada y buena: Aceptación, Control normal o aceptable, Control estricto no patológico, Control patológico y Autonomía extrema. A partir de estos tipos de relación, es posible obtener combinaciones para definir los estilos democrático (aceptación y control normal), autoritario (aceptación y control estricto y patológico), permisivo (aceptación y autonomía extrema) y rechazante (no aceptación y control patológico). La validez de criterio analizada apoya la hipótesis de que los ítems o conductas observables del autoinforme son indicadores de la percepción que tienen los niños de su relación con sus padres.

Para evaluar la empatía se administrará el Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis (1980), en su versión adaptada al español (Mestre, Frías & Samper, 2004). Consta de 28 ítems con cinco opciones de respuesta, puntuables de 0 a 4, según el grado en que la

afirmación describa al participante. Se compone de dos dimensiones principales, cognitiva y emocional, con dos subescalas cada una. La dimensión cognitiva incluye: Toma de perspectiva (PT) y Fantasía (FS); y la dimensión emocional: Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD). El IRI es aplicable a personas desde los 9 años en adelante.

Para evaluar reconocimiento de expresiones faciales se utilizarán 56 fotografías del Test Pictures of Facial Affects (POFA) (Ekman, 1993), que consta de fotografías (en formato digital TIFF) de expresiones faciales, ampliamente utilizadas en estudios transculturales e investigación neuropsicológica. Las fotografías muestran rostros completos de las seis emociones básicas: alegría, miedo, ira, tristeza, sorpresa y asco y expresiones neutras. Para su administración las imágenes se presentarán secuencialmente y en forma aleatoria, intercalando las seis emociones básicas y las expresiones neutras en la pantalla de una PC. Para la puntuación se le asignará un punto a cada acierto y cero punto a cada error, constituyéndose una escala de valor mínimo 0 y valor máximo 56.

Para evaluar autorregulación emocional se utilizarán las escalas de manejo emocional de tristeza y enojo para niños: Children's Sadness and Anger Management Scale (CSMS, CAMS) de Zeman, Shipman & Penza-Clyve (2001). Consisten en dos cuestionarios autoadministrados, para niños de 8-12 años, con un estilo de respuesta tipo Likert de tres opciones (casi nunca, a veces, casi siempre) que evalúan el modo en que los niños regulan la tristeza y la ira, permitiendo identificar tres patrones de manejo emocional: inhibición, desregulación y afrontamiento de la emoción. Tanto la Escala de Manejo Emocional de Tristeza (CSMS), que consta de 12 ítems, como la Escala de Manejo Emocional de Enojo (CAMS), de 11 ítems, presentan evidencias de confiabilidad por consistencia interna moderada para los tres factores. La validez de ambas escalas fue establecida para cada subescala mediante validez de constructo de tipo convergente y divergente con medidas emocionales, de psicopatología y de funcionamiento social.

### *Aporte esperado de los resultados*

Conocer la percepción de los estilos parentales en niños con TDAH permitirá elaborar estrategias de prevención e intervención psicológica a nivel individual y familiar, que contribuyan en el fortalecimiento y generación de estilos parentales más funcionales, los cuales generarán efectos moduladores en el desarrollo emocional de estos niños. Asimismo, aportará información y conocimiento en un área actualmente poco investigada, abriendo futuras líneas de estudio.

### **Referencias**

- Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM IV*. Barcelona: Masson.
- Barkley, R. A. (1999). *Niños Hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. España: Ed. Paidós.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-414.
- Bersabé, R., Fuentes, M. J. & Motrico, E. (2001) Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684.

- Cardo, E. & Servera, M. (2008). Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de Neurología*, 46, 365-72.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting styles a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1976). *Pictures of facial affect*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Grañana, N., Richaudeau, A., Robles Gorriti, C., Scotti, M., Fejerman, N. & Allegri, R. (2006). Detección de síntomas para trastorno por déficit de atención e hiperactividad: escala SNAP IV, validación en Argentina. *Revista Neurológica Argentina*, 31, 20.
- Henao López, G. C & García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista latinoamericana de ciencias sociales. Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Henríquez-Henriquez, M., Zamorano-Mendieta, F., Rothhammer-Engel, F. & Aboitiz F. (2010) Modelos neurocognitivos para el trastorno por déficit de atención/hiperactividad y sus implicaciones en el reconocimiento de endofenotipos. *Revista de Neurología*, 50, 109-116.
- López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A. & Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25(1), 70-77.
- Miranda-Casas, A., Grau-Sevilla, D., Marco-Taberner, R. & Roselló, B. (2007). Estilos de disciplina en familias con hijos con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: influencia en la evolución del trastorno. *Revista de Neurología*, 44(2), 23-5.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Mestre, V, Frias, M. D. & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Raya Trenas, A. F., Herreruzo Cabrera, J. & Pino Osuna M. J. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20(4), 691-696.
- Richaud de Minzi, M. C. (2007) La percepción de estilos de relación con su padre y madre en niños y niñas de 8 a 12 años. *Revista de la Asociación Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación Psicológica*, 23(1), 63-81.
- Rinaldi, C. M. & Howe, N. (2011). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 266-273.
- Samaniego, V. C. (1998). El Child Behaviour Check List: su estandarización y aplicación en un estudio epidemiológico. Problemas comportamentales y sucesos de vida en niños de 6 a 11 años de edad. Informe Final UBACYT. Mimeo.

- Torío López, S., Peña Calvo J. V. & Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.
- Yousefia, S., Far, A. S. & Abdollahian, E. (2011). Parenting stress and parenting styles in mothers of ADHD with mothers of normal children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 1666-1671.
- Zeman, J., Shipman, K. & Penza-Clyve, S. (2001) Development and initial validation of Children's Sadness and Anger Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25, 187-205.

## PRINCIPIOS CLÍNICOS DE LOS ABORDAJES TRANSDIAGNÓSTICOS PARA PERTURBACIONES EMOCIONALES: EL PROTOCOLO UNIFICADO

### CLINICAL PRINCIPLES OF TRANSDIAGNOSTIC APPROACHES FOR EMOTIONAL DISTURBANCES: UNIFIED PROTOCOL

Silvina Soledad Grill \*<sup>1</sup>, Claudia Castañeiras <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Lic. en Psicología. Becaria del Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica (GIEPsi) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Categoría Perfeccionamiento.

<sup>2</sup>Dra. En Psicología. Co-directora del Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica (GIEPsi) y docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

#### Resumen

Las elevadas tasas de comorbilidad y covariación observadas en la clínica de los trastornos mentales plantean limitaciones importantes en los actuales sistemas diagnósticos y en la práctica clínica de la salud mental. Esta situación afecta sustantivamente el espectro de las perturbaciones emocionales (trastornos de ansiedad y del estado de ánimo), y los hallazgos son consistentes al sugerir la existencia de dimensiones psicopatológicas comunes y compartidas entre dichos trastornos como base de abordajes transdiagnósticos. En este estudio de carácter teórico se presenta una descripción actualizada de los fundamentos teóricos y empíricos que subyacen al modelo terapéutico de Barlow, basado en principios transdiagnósticos que se enfocan en lo común y genérico que presentan diferentes patologías

Palabras claves: tratamiento transdiagnóstico – perturbaciones emocionales – David Barlow - ansiedad – estado de ánimo.

#### Abstract

The high rates of comorbidity and covariation observed in the clinic of mental illness pose significant limitations in the current diagnostics systems and in the clinical practice of mental health. This situation affects substantially the spectrum of emotional perturbances (anxiety and mood disorders), and the findings are consistent in suggesting the existence of common and shared psychopathological dimensions among these disorders as base for trasdiagnostic approaches. This theoretical study provides an updated description of the theoretical and empirical foundations underlying Barlow's therapeutic model, based on transdiagnostic principles that are focused in the common and generic presented by different pathologies.

Key words: transdiagnostic treatment - emotional disturbances – David Barlow – anxiety – mood disorder.

---

\* Contacto: [silchugrill@hotmail.com](mailto:silchugrill@hotmail.com)

## **Principios clínicos de los abordajes transdiagnósticos para perturbaciones emocionales: el Protocolo Unificado**

Las elevadas tasas de comorbilidad y covariación que se observan en la clínica de los trastornos mentales ponen en evidencia limitaciones importantes en los actuales sistemas diagnósticos. Esta situación afecta, entre otros, al espectro de las denominadas perturbaciones emocionales y los hallazgos son consistentes al sugerir la existencia de dimensiones patológicas comunes y compartidas entre trastornos de ansiedad y del estado de ánimo como base de abordajes transdiagnósticos. Esta situación, sin duda requiere un cambio de perspectiva que focalice este tipo de intervenciones en lo común y genérico de las situaciones clínicas en lugar de centrarse en lo específico y diferencial entre ellas (Brown & Barlow, 2009).

Los modelos transdiagnósticos surgen como un nuevo enfoque científico dentro de la psicología clínica, basado en principios, mecanismos y procesos que determinan la conducta anormal, derivados de los conocimientos proporcionados por la psicopatología, la psicología del aprendizaje y la psicología cognitiva (Sandin, et al., 2012). Si bien esta propuesta se fundamenta en mecanismos psicopatológicos consistentemente establecidos de la psicopatología y la Terapia Cognitivo Comportamental (TCC), su formalización teórica y su puesta en práctica es algo muy reciente (Sandín, 2012).

Desde lo teórico, los abordajes transdiagnósticos formulan y posibilitan una integración entre los enfoques categorial y dimensional, y se apoyan en una perspectiva básicamente dimensional (Barlow & Boisseau, 2011; Sandín 2012; Sandin, et al., 2012).

La perspectiva transdiagnóstica permite explicar la elevada comorbilidad entre trastornos de ansiedad y del estado de ánimo. Algunos autores ponen en evidencia que más del 50% de los pacientes diagnosticados con depresión presentan al menos un trastorno de ansiedad y viceversa (Mineka, Watson & Clark, 1998). Esto constituye entonces un nuevo enfoque en psicología clínica, que puede entenderse desde dos niveles de análisis complementarios: uno psicopatológico, centrado en la descripción y explicación de procesos cognitivos, conductuales y fisiológicos, y en factores comunes de diferentes trastornos mentales; y el otro, derivado de la TCC transdiagnóstica, que posibilitaría un tratamiento más integrado y holístico basado en principios terapéuticos de intervención derivados de procesos psicopatológicos subyacentes comunes como base de nuevos protocolos integrados de tratamiento. Esto no significa una sustitución de las terapias orientadas específicamente, sino la posibilidad de ampliar el escenario de las intervenciones para los casos que así lo requieran (Sandín, 2012; Sandin, et al., 2012).

Este estudio teórico describe y analiza los fundamentos conceptuales y empíricos que subyacen al modelo terapéutico de Barlow et al. (2011) basado en un enfoque transdiagnóstico.

### *Concepciones teóricas del modelo de David Barlow*

Investigaciones sobre la etiología y la estructura latente de las perturbaciones emocionales destacan las altas tasas de comorbilidad entre la ansiedad y la depresión e influyen en el avance hacia un enfoque unificado (Barlow, Allen & Choate, 2004). Sobre la base de la superposición entre dichas patologías, los investigadores han sugerido la existencia de un síndrome general neurótico, al encontrar diferencias en la expresión de los síntomas del trastorno emocional (por ejemplo, diferencias individuales en los sentimientos de irritabilidad, la presencia de ataques de pánico, anhedonia, etc) como expresiones diferentes del mismo síndrome (Andrews, 1990, 1996; Tyler, 1989).

En apoyo a lo anteriormente mencionado, Brown, Chorpita y Barlow (1998) examinaron la estructura latente de una amplia gama de trastornos de ansiedad y del estado de ánimo en 350 niños y encontraron indicadores de afecto negativo en ambos casos.

En esta línea Barlow (2002; 2004) propone la noción de *síndrome de afecto negativo*, y lo considera un factor de orden superior en la estructura de las perturbaciones emocionales (depresión mayor, ansiedad generalizada, trastorno de pánico, trastorno obsesivo compulsivo, fobia social, fobias específicas). Asimismo hace referencia al concepto de *triple vulnerabilidad* que incluye tres niveles: a) vulnerabilidad biológica general que implica la contribución genética no específica en el desarrollo de la ansiedad y el afecto negativo; b) vulnerabilidad psicológica general desarrollada a través de experiencias que llevan al individuo a generar un sentido de incontrolabilidad que podría estar en el núcleo del afecto negativo y, c) la vulnerabilidad psicológica específica vinculada con experiencias de aprendizaje concretas. Las dos primeras se consideran algo común y genérico en una gran variedad de perturbaciones psicológicas.

En el nivel clínico, la base teórica del Protocolo Unificado (PU) para el Tratamiento de Trastornos Emocionales de Barlow et al. (2011) deriva de diversas fuentes como la teoría del aprendizaje, la neurociencia cognitiva y la literatura relacionada con la regulación de las emociones (Barlow, 2004). También en su desarrollo se destacan los principios fundamentales de la TCC tradicional como la extinción de aprendizajes, la prevención de estrategias cognitivas y de comportamientos de evitación, cambios de tendencias de acción asociadas con la emocionalidad desadaptativa, exposición conductual, emocional e interoceptiva, y la identificación y modificación de las distorsiones cognitivas.

Barlow et al. (2011) han llegado a una comprensión mucho más profunda de las perturbaciones emocionales, tanto en sus dimensiones psicológicas como físicas, lo que ha llevado al desarrollo de nuevas intervenciones más directivas. A su vez sus metodologías de investigación han mejorado sustancialmente al reducir las amenazas a la validez interna y externa, y favorecer su aplicabilidad en situaciones clínicas.

### *Protocolo Unificado del Modelo de Barlow*

La propuesta de protocolos transdiagnósticos aporta un dispositivo de atención conjunta de pacientes con diferentes patologías, al focalizarse en procesos cognitivos, conductuales y fisiológicos compartidos por estas (denominados factores unificadores) y la adopción de un enfoque científico convergente o integrativo (Clark, 2009; Mansell, Harvey, Watkins & Shafran, 2009; Sandin, et al., 2012).

Barlow, (2004; Barlow et al., 2011) proponen un tratamiento unificado de TCC transdiagnóstica común para perturbaciones emocionales, basado en tres componentes fundamentales: a) modificar las evaluaciones erróneas antecedentes (reevaluación cognitiva); b) prevenir la evitación emocional y, c) modificar las tendencias a actuar bajo el impulso de las emociones. Su protocolo cuenta con algunas revisiones, y se focaliza de forma más explícita en la interacción entre los pensamientos, sentimientos y conductas relacionadas con la génesis de experiencias emocionales. La estructura del protocolo incluye además un módulo complementario dedicado a incrementar la conciencia emocional (Barlow, et al. 2011).

Finalmente la versión actual del PU (Barlow, Boisseau, Ellard, Farchione & Fairholme, 2009) consta de cuatro módulos principales de tratamiento que se dirigen a aspectos que se consideran claves en el procesamiento emocional y la regulación de experiencias emocionales: (a) conciencia emocional, (b) flexibilidad cognitiva, (c) evitación

emocional y conductual impulsada por la emoción y, (d) exposición interoceptiva y a experiencias emocionales. Además, el protocolo consta de tres módulos (psicoeducación, aumento de la motivación, prevención de recaídas) que mantienen una organización compatible con los estándares de la TCC. Los mismos presentan una lógica secuencial pero admiten la posibilidad de ser aplicados de manera flexible en función de lo que se considere clínicamente útil para cada paciente en particular.

El tratamiento tiene una duración de 12 a 18 encuentros de 50 a 60 minutos aproximadamente. En caso necesario se puede reforzar alguna sesión para ayudar a los pacientes a consolidar alguna de las habilidades adquiridas (Boisseau, Farchione, Fairholme, Ellard & Barlow, 2010).

A continuación se presenta una síntesis de los objetivos para cada módulo del PU:

#### *Módulo 1: La Psicoeducación y el Tratamiento*

El PU se inicia con una evaluación detallada de las quejas que presenta el paciente. Se centra concretamente en las emociones experimentadas cotidianamente, en cómo esas emociones pueden estar interfiriendo en el funcionamiento del paciente, y en todas las estrategias que utiliza para manejar dichos estados emocionales.

En este módulo, luego de la exposición de las dificultades de cada paciente, el terapeuta presenta la justificación del tratamiento y ayuda a los participantes a lograr una comprensión más adaptativa y funcional de sus emociones. Se plantea el modelo de tres componentes de la experiencia emocional (aspectos fisiológicos, cognitivos y comportamentales) que se convierten en los objetivos del tratamiento en sesiones posteriores. Asimismo, se introduce el concepto de conductas impulsadas por la emoción (EDB) sobre el cual se discutirá en reiteradas oportunidades (Boisseau et al., 2010).

#### *Módulo 2: Aumento de la Motivación*

Dicho modulo se basa en el trabajo de Miller y Rollnick (1991, 2002) y Westra y Dozois (2006), asociado con estrategias para mejorar la motivación que se incorporan durante todo el tratamiento (Boisseau et al., 2010).

#### *Módulo 3: Conciencia emocional*

Se dirige a favorecer que los pacientes adquieran conciencia de sus experiencias emocionales sin prejuicios, disminuyan la evitación emocional y mejoren la exposición a las emociones (Boisseau et al., 2010).

#### *Módulo 4: Evaluación Cognitiva y Reevaluación*

Se propone que los pacientes puedan identificar el papel desadaptativo de las evaluaciones automáticas que realizan de las experiencias emocionales emergentes. La finalidad es ayudar a los pacientes a desarrollar patrones de pensamiento más flexibles y valoraciones más adaptativas ante las diferentes situaciones (Boisseau et al., 2010).

#### *Módulo 5: Contrarrestar EDBs y la evitación emocional*

En este módulo el trabajo se centra en el componente conductual de la experiencia emocional y en el constructo de Conducta impulsada por las emociones (EDBs). Se pretende que los pacientes puedan identificar EDBs desadaptativas (Boisseau et al., 2010).

Un segundo objetivo de este módulo es ayudar a los pacientes reconocer las formas en que evitan sus emociones. El terapeuta introduce tres tipos de estrategias de evitación emocional: sutil comportamiento de evitación (por ejemplo, la elección de un asiento sobre la base de la proximidad a la puerta con el fin de escapar más fácilmente en el caso de un ataque de

pánico), la evitación cognitiva (por ejemplo, el uso de distracción para evitar pensamientos y preocupaciones negativas) y señales de seguridad (por ejemplo, llevar talismanes o elementos tales como medicamentos contra la ansiedad que calman en tiempos de intensa angustia) (Boisseau et al., 2010).

#### *Módulo 6: Exposiciones interoceptivas y situacionales*

Este módulo se centra en la exposición a disparadores emocionales internos y externos, proporcionan estrategias a los pacientes para aumentar su tolerancia al malestar emocional y favorecer un nuevo aprendizaje contextual en el cual pueda ser utilizado. Se introduce entonces el tercer componente de las experiencias emocionales relacionado con las sensaciones físicas, y se describe las sensaciones físicas que contribuyen a la experiencia emocional general (Boisseau et al., 2010).

#### *Módulo 7: Conclusiones y prevención de recaídas*

El protocolo concluye con una revisión de la evolución del paciente, de los principales componentes del tratamiento y se plantean alternativas para el mantenimiento de los logros terapéuticos y la prevención de recaídas (Boisseau et al., 2010).

Como puede observarse el campo aplicado del enfoque transdiagnóstico ha evolucionado favorablemente y las investigaciones realizadas significan un aporte relevante para el campo de la psicología clínica. Sin embargo son necesarios otros estudios que permitan avanzar en el desarrollo de estrategias y técnicas de intervención eficaces para las dimensiones que subyacen a los síntomas en el espectro de las perturbaciones emocionales.

## **Conclusiones**

Las nuevas concepciones de la psicopatología contemporánea dan cuenta de las insuficiencias de los modelos categoriales y han dado lugar al desarrollo de propuestas dimensionales de clasificación diagnóstica para comprender y explicar la elevada comorbilidad y heterogeneidad de diferentes espectros clínicos (Barlow & Boisseau, 2011).

Los datos y evidencias empíricas acumuladas en estos años, ponen de manifiesto que la comorbilidad es más la regla que la excepción. Los síntomas patognomónicos de un determinado trastorno, aparecen con mucha más frecuencia de la que cabría esperar en otras patologías en principio distintas (Belloch, 2012). Desde el punto de vista de los tratamientos psicológicos, sucede algo similar, ya que se ha demostrado la utilidad y eficacia de las mismas técnicas para trastornos mentales y del comportamiento que se consideran diferentes (Belloch, 2012).

Este trabajo tuvo por finalidad presentar las bases teóricas y aplicadas de los abordajes transdiagnósticos, particularmente el Protocolo Unificado (Barlow et al., 2011). Como reflexión final, el estado actual del conocimiento psicopatológico y clínico da cuenta de la necesaria revisión de los actuales sistemas de clasificación y diagnóstico, ya que los hallazgos son consistentes al sugerir la existencia de dimensiones patológicas comunes y compartidas que explicarían la elevada prevalencia y comorbilidad en el espectro de las perturbaciones emocionales. En este sentido, los abordajes de naturaleza transdiagnóstica se presentan como una alternativa al ofrecer principios clínicos que impactan sobre la conceptualización, evaluación e intervenciones en salud mental que merece ser considerada.

## Referencias

- Andrews, G. (1990). Classification of neurotic disorders. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 83,606-607.
- Andrews, G. (1996). *Comorbidity in neurotic disorders: The similarities are more important than the differences*. In R. M. Rapee (Ed.), *Current controversies in the anxiety disorders*. New York: The Guilford 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., Boisseau, C.L., Ellard, K. K., Farchione, T. J., & Fairholme, C. P. (2009). Unified protocol for the treatment of emotional disorders: Modular Version 3.0. *Unpublished treatment manual*.
- Barlow, D. H. & Boisseau, C. L. (2011). Unified protocol. Perspectives: A Professional *Journal of the Renfrew Center Foundation*, 1-4.
- 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, NY: Oxford University Press.
- Barlow, D. H., Allen, L. B., & Choate, M. L. (2004). Toward a unified treatment for emotional disorders. *Behavior Therapy*, 35(2), 205-230.
- Belloch, A. (2012). Propuestas para un enfoque transdiagnóstico de los trastornos mentales y del comportamiento. Evidencia, utilidad y limitaciones. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 295-311.
- Boisseau, C. L., Farchione, T. J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K. & Barlow D. H. (2010) The Development of the Unified Protocol for the Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders: A Case Study. *Boston University Cognitive and Behavioral Practice* 17, 102–113
- Brown T. A. & Barlow D. H. (2009). A proposal for a dimensional classification system based on the shared features of the DSM-IV anxiety and mood disorders: implications for assessment and treatment. *Psychol Assess*, 21(3):256-271. doi: 10.1037/a0016608.
- Brown, T. A., Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). Structural relationships among dimensions of the DSM-IV anxiety and mood disorders and dimensions of negative affect, positive affect, and autonomic arousal. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 179–192.
- Clark, D. A. (2009). Cognitive behavior therapy for anxiety and depression: possibilities and limitations of a transdiagnostic perspective. *Cognitive Behaviour Therapy*, 38, 29-34.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (1991). *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior*. New York: Guilford Press.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.

- Mansell, W., Harvey, A., Watkins, E. & Shafran, R. (2009). Conceptual foundations of the transdiagnostic approach to Harvey, A.; Watkins, E. & Shafran CBT. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 23, 6-19.
- Mineka, S., Watson, D., & Clark, L. A. (1998). Comorbidity of anxiety and unipolar mood disorders. *Annual Review of Psychology*, 49,377-412.
- Sandin, B. (2012). Transdiagnóstico y psicología clínica: introducción al número monográfico. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 181-184.
- Sandín, B., Chorot, P. & Valiente, R. M. (2012). Transdiagnóstico: nueva frontera en psicología clínica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 185-203.
- Tyrer, P. J. (1989). *Classification of neurosis*. Chichester, England: Wiley.
- Westra, H. A., & Dozois, D. J. A. (2006). Preparing clients for cognitive behavioural therapy: A randomized pilot study of motivational interviewing for anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 481-498.

**SOCIALIZACIÓN PARENTAL:  
MODELOS TEÓRICOS Y PRINCIPALES DESARROLLOS DE INVESTIGACIÓN**

**PARENTAL SOCIALIZATION:  
THEORETICAL MODELS AND RESEARCH'S MAIN DEVELOPMENTS**

Valeria S. Martínez Festerazzi <sup>\*1</sup> & Claudia E. Castañeiras <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Becaria Doctoral CONICET- Facultad de Psicología- GIEPsi (UNMdP)

<sup>2</sup>Directora del proyecto- Facultad de Psicología- GIEPsi (UNMdP)

Resumen

El presente trabajo tuvo por objetivo abordar el tema de la socialización parental, ampliamente estudiado en las últimas décadas. Se dispone actualmente de diferentes modelos teóricos, aunque cabe destacar que la mayoría de los investigadores acuerdan en el estudio bidimensional y categorial o tipológico de los estilos de socialización parental. La revisión de la literatura pone en evidencia la existencia de dos líneas de investigación: una conformada por aquellos trabajos centrados en la influencia de los estilos de socialización sobre el desarrollo del niño y adolescente, y otra basada en estudios técnicos de construcción y validación de medidas de evaluación psicológica. Se espera que futuras líneas de investigación se ocupen de ampliar el estudio de la socialización parental a distintas etapas vitales, así como profundizar el conocimiento acerca de este fenómeno con el fin de generar intervenciones específicas para padres, docentes y población general.

Palabras clave: estilos parentales- análisis dimensional y categorial- desarrollo psicológico- instrumentos de medición.

Abstract

This paper had for objective to study the field of parental socialization, extensively studied over the last decades. There have been found a variety of theoretical models, although it is noteworthy that most researchers agree on two-dimensional and categorial or typological study of the parental socialization styles. The literature review demonstrated the existence of two lines of research: one consisting of those work focused on the influence of socialization styles can have on the development of the child and adolescent, and another formed by studies whose objective was the construction and validation of psychological assessment measures. It is hoped that future research deal to extend the study of parental socialization at different life stages and further deepen the knowledge about this phenomenon in order to generate interventions for parents, teachers and the general population.

Key words: parenting styles- dimensional and categorial analysis- psychological development- measuring instruments.

---

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

### **Estilos de socialización parental: definición y modelos teóricos**

Dentro del campo de la psicología evolutiva, la socialización parental es considerada una de las funciones centrales de la familia y ha sido un tema ampliamente estudiado durante las últimas décadas. Este constructo psicológico se considera un componente que forma parte del proceso de socialización más amplio, implica una función eminentemente social que determinará en gran medida las formas de actuar de los sujetos en relación a las normas y valores sociales.

La socialización parental acontece dentro del grupo familiar y requiere la presencia de -al menos- dos personas que interactúen desempeñando roles complementarios: un hijo (objeto de socialización), un padre/una madre (agente socializador) y simultáneamente los dos participando del mismo proceso. En línea con este constructo se han definido los estilos de socialización parental como la tendencia más o menos persistente de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que los mismos tendrán sobre la propia relación paterno-filial. Dichos estilos dan cuenta de la marcada influencia que los patrones de relación paterno-filial ejercen sobre el desarrollo psicosocial del niño-adolescente en etapas posteriores (Musitu & García, 2001).

En las últimas décadas los estilos de socialización parental han sido ampliamente investigados y abordados desde dos perspectivas: dimensional y categorial o tipológica (Oliva Delgado, Parra Jiménez, Sánchez-Queija & López Gaviño, 2007). Desde un *enfoque dimensional* se han identificado aquellos aspectos necesarios para conceptualizar las relaciones paterno-filiales. En líneas generales gran cantidad de estudios coinciden en reconocer dos dimensiones: *control-supervisión* y *apoyo parental-implicación*. Aunque la denominación de cada una de estas variables varíe según el autor, los investigadores concuerdan en que el análisis de los estilos de socialización parental parte de un modelo bidimensional (e.g., Torío López, Peña Calvo & Rodríguez Menéndez, 2008; Musitu & García, 2001).

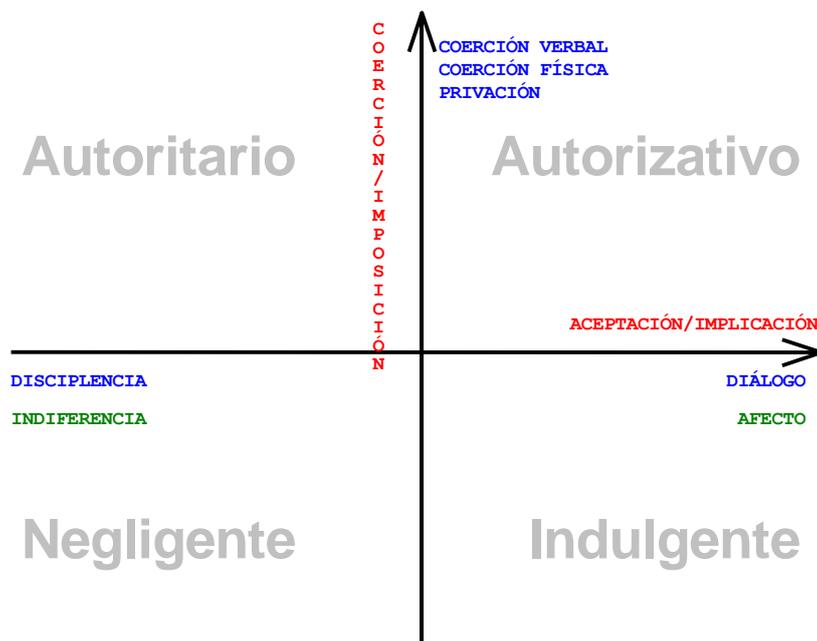
A mediados de los años 60' Diana Baumrind desarrollo un modelo sumamente en el estudio de la socialización parental basado en la interrelación de tres variables básicas: *control, comunicación e implicación afectiva*. Baumrind (1997) intentó indagar si cada estilo de socialización fomentaba el desarrollo de distintas características psicológicas en los hijos. Partiendo de un *análisis categorial/tipológico*, la autora estableció diferentes combinaciones de las dimensiones básicas para la conformación de tres estilos de socialización parental: a) *Estilo autoritario*; b) *Estilo no restrictivo permisivo* y c) *Estilo autorizativo*.

Diversos autores se ocuparon de este tema y propusieron distintas clasificaciones de socialización parental. Los *padres autoritarios* fueron asociados a las siguientes características: valoran la obediencia, la tradición y la preservación del orden como virtudes; favorecen las relaciones basadas en la disciplina, consideran adecuada la subordinación de los niños con respecto al adulto quien regula su autonomía. No promueven ni facilitan el diálogo y comunicación bidireccional con sus hijos. El estilo autoritario produce consecuencias sumamente desfavorables en el desarrollo psicosocial de los niños-adolescentes, ya que se ve obstaculizado el desarrollo de la autonomía, poca capacidad creativa, menos habilidades sociales, baja autoestima, y, en general, los niños se caracterizarían por ser reservados y poco afectuosos (e.g., Maccoby & Martin, 1983; Baumrind, 1997). Mientras que los *padres permisivos* se distinguen por estimular un funcionamiento autónomo, tolerar y aceptar los impulsos y las acciones de los hijos. No son exigentes en cuanto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas. Uno de los problemas que presenta este estilo es que las figuras parentales no suelen ser capaces de marcar límites a las conductas inadecuadas de los hijos. Los padres permisivos parecerían formar niños alegres y vitales,

pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal (e.g., Torío López et. al., 2008; Musitu & Garcia, 2001). Por último, los *padres autorizativos* buscan pautar la actividad de los hijos imponiéndoles roles y normas de conductas, aunque a la vez lo hacen utilizando el diálogo y la negociación. Este estilo se caracteriza por la comunicación bidireccional y un marcado énfasis en el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo. Produce generalmente efectos positivos en la socialización, en lo referido al desarrollo de competencias sociales, índices elevados de autoestima, elevados niveles de bienestar psicológico y un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos. Los niños educados por padres autorizativos suelen ser hábiles en sus relaciones con sus pares, independientes y cariñosos (e.g., Baumrind, 1997; Darling & Steinberg, 1993).

Maccoby y Martin (1983) reformularon el modelo de Baumrind y redefinieron los estilos de socialización en función de dos aspectos: a) *Control o exigencia* que es la presión o demandas que los padres ejercen sobre los hijos para que alcancen determinados objetivos y/o adecuen sus conductas a ciertas normas, y b) *Afecto y calidez* definido como el grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades emocionales de los hijos. De la combinación de las dimensiones enunciadas surgieron cuatro estilos parentales: *estilo autoritario-recíproco*, *autoritario-represivo*, *permisivo-indulgente* y *permisivo-negligente*. El estilo permisivo teorizado por Baumrind fue retomado por Maccoby y Martin y dividido en dos tipos, debido a la observación de que la permisividad presentaba características distintas que permitían pensar en dos formas diferentes: el estilo permisivo-indulgente y el permisivo-negligente. En este último estilo se destaca la indiferencia de los padres ante las necesidades de sus hijos, la escasa o nula implementación de medidas disciplinarias y del uso del diálogo para corregir los comportamientos no adecuados de los hijos, así como para expresar cariño y afecto. Los hijos educados por padres negligentes tienden a ser más testarudos, agresivos, impulsivos, se implican en mayor medida en discusiones y actos delictivos (Torío López et. al., 2008; Musitu & García, 2001).

En línea con los abordajes categoriales de la socialización parental, Musitu y García (2001) elaboraron un modelo de los estilos parentales en adolescentes. Partiendo del análisis de dos clásicas dimensiones: *Aceptación/Implicación* (supone manifestaciones de aprobación y aceptación parental frente a conductas del hijo que se ajustan a las normas de funcionamiento familiar y social) y *Coerción/Imposición* (hace referencia a la forma de actuación parental que pretende suprimir las conductas inadecuadas utilizando simultánea o independientemente la privación, la coerción verbal y física). De la combinación de ambas surgen también en este caso cuatro tipos de estilos parentales: autorizativo (alta aceptación/ alta coerción); permisivo (alta aceptación/ baja coerción); autoritario (baja aceptación/ alta coerción); y negligente (baja aceptación/ baja coerción) (Figura 1).



**Figura 1.** Modelo bidimensional de socialización y tipologías de actuación

Schaefer (1997) amplió la clasificación expuesta anteriormente conceptualizando un nuevo estilo: el *sobreprotector*, caracterizado porque la demanda y la respuesta parental son actuadas en un grado extremo. De la Iglesia, Ongarato y Fernández Liporace (2010) han considerado que la categorización propuesta por Maccoby y Martin (1983) junto con la de Schaefer (1997) constituyen aportes teóricos que permiten analizar en un sentido más abarcativo y amplio los estilos de socialización parental.

Cabe aclarar que los modelos de socialización parental expuestos presentan los estilos parentales en sentido puro, aunque en la realidad familiar los mismos no se identifican tan claramente, sino que tienden a solaparse entre sí. Por lo tanto, se ha planteado la existencia de estilos parentales mixtos que varían según diversas variables como el sexo, edad y lugar que el hijo ocupa entre los hermanos y dentro del grupo familiar, etc. Otro factor que influye sobre los estilos parentales es la consideración de las relaciones paterno-filiales como bidireccionales. Tanto los padres como los hijos se influyen mutuamente en sus relaciones. Los padres se comportarán de determinada manera ante su hijo con el fin de socializarlo, pero al mismo tiempo su hijo responderá a dichas conductas de cierta forma generando algún cambio o permanencia en las modalidades de socialización asumidas por sus padres (Torío López et al., 2008; Musitu & García, 2001).

### Estilos parentales: líneas de investigación actuales

En el campo de la investigación empírica, se hallaron principalmente dos grandes líneas: la influencia de los estilos parentales sobre el desarrollo psicológico de los hijos y la construcción y validación de instrumentos de medición.

Con respecto a la influencia de los estilos de socialización en el desarrollo psicológico se han hallado numerosos trabajos que ponen en evidencia que aquellos padres que utilizan en mayor medida el castigo físico y control psicológico para modificar los comportamientos incorrectos producen mayores consecuencias psicológicas negativas en los hijos como síntomas depresivos, comportamientos agresivos, baja autoestima y menos competencia

social. Mientras que los padres que utilizan en mayor medida la comunicación para corregir las conductas no adecuadas provocan efectos beneficiosos como la tendencia a usar el diálogo como medio para resolver sus problemas, mejores habilidades sociales y empatía en los hijos (e.g., García-Perales, 2011; McKinney, Milone & Renk, 2011; Vallejo Casarín, Osorno Murguía, & Mazadiego Infante, 2008). El estilo de socialización autorizativo ha sido asociado con un mejor ajuste psicológico en la adolescencia tardía. También se hallaron diferencias por género y edad de los adolescentes, observando que los padres utilizan en mayor medida pautas de disciplina con los hijos varones, mientras que con las mujeres se destaca como modalidad el diálogo y el afecto (McKinney et al., 2011; Musitu & Garcia, 2001). Un concepto abordado en diversos estudios fue el de consistencia-inconsistencia parental que implica la concordancia de las figuras parentales en relación a los estilos de socialización utilizados por ambos en la relación paterno-filial. Se ha advertido que la consistencia de los estilos parentales de los padres produce mejores efectos que la inconsistencia. Aunque se han hallado investigaciones que demuestran que de producirse inconsistencias entre los padres, el hecho de que uno de ellos tenga un estilo autorizativo actuaría como factor protector (e.g., De la Iglesia et al., 2010; De la Torre-Cruz, García-Linares, Villa Carpio-Fernández, Cerezo-Rusillo, & Casanova-Arias, 2012). Otros estudios han analizado el estrés percibido por los hijos según el estilo parental y cómo influye en el afrontamiento de situaciones estresantes futuras. Los hijos con padres de estilo indulgente presentaron menos indicadores de estrés, mientras que en los adolescentes con padres autoritarios y negligentes se observaron mayores indicadores de estrés. El estilo autorizativo parece producir un nivel moderado de estrés, y generar condiciones que favorezcan en los hijos el desarrollo de estrategias para hacer frente a las frustraciones (Justo & Novaes Lipp, 2010). Otras investigaciones han indagado la relación entre los estilos de socialización y el autoconcepto/autoestima (e.g., Alarcón Cebrián, 2012; Esteve Rodrigo, 2005; García-Perales, 2011; Martínez Festorazzi & Castañeiras, 2011) y los problemas de conductas (e.g., Gracia, Fuentes & Fernando García, 2010; Julià Cano, Escapa Solanas, Marí-Klose, & Marí-Klose, 2012; Alarcón Cebrián, 2012).

Con respecto a la segunda línea de investigación, predominantemente técnica, se observa una amplia cantidad de literatura dedicada a la construcción y validación de instrumentos para la medición de los estilos parentales. Se destacan: el *Cuestionario de Aceptación-Rechazo Parental* (Rohner, Saavedra & Granum, 1978) que indaga sobre la dimensión de afectividad, proponiendo cuatro escalas: percepción de calidez y aceptación, percepción de hostilidad y agresividad, percepción de indiferencia y negligencia, y percepción de rechazo indiferenciado; el *Children's Report of Parental Behavior* (Schaefer, 1965) que considera tres bipolaridades continuas desagregadas en 26 escalas: aceptación vs. rechazo, autonomía psicológica vs. control psicológico, control firme vs. control laxo. Se han realizado adaptaciones locales para niños de 4 a 6 años (Richaud de Minzi, 2002) y para adolescentes de 13 a 17 años (Richaud de Minzi, 2005). También se ha construido la versión de la escala para niños de 8 a 12 años (Richaud de Minzi, 2007) que distingue en la relación parental las dimensiones: aceptación, control aceptado, control estricto, control patológico y autonomía extrema; el *Parental Authority Questionnaire* (Buri, 1991), que es un cuestionario que a través de 48 ítems analiza los modelos disciplinarios propuestos por el padre y la madre según la tipología de Baumrind en adolescentes; el *Parent Behavior Checklist* (Fox, 1994) que aporta referencias del comportamiento parental en las siguientes dimensiones: disciplina, crianza y expectativas acerca de los hijos; el *Parent Discipline Scale* (López, Schneider & Dula, 2002) que mide los efectos de las transgresiones del comportamiento de los hijos en la elección de las intervenciones disciplinarias paternas; la *Conflict Tactics Scale* utilizado por López, Bonenberger y Schneider (2001) en el estudio de los estilos disciplinares y el comportamiento moral; el *EMBU* (Perris, Jacobsson, Lindström, Von Knorring &

Perris, 1980) que se desarrolló a partir de las respuestas de sujetos adultos en relación con la crianza recibida de sus padres y se compone de cuatro escalas: rechazo, aceptación o calidez emocional, sobreprotección o control y favoritismo; la *ESPA-29* (Musitu & Garcia, 2001) que mide los estilos de socialización parental en 29 situaciones de la vida cotidiana del adolescente occidental y aporta medidas para el padre y la madre de manera independiente; el *Estilo Parental* (Oliva Delgado et al., 2007) es una escala que incluye 82 ítems referidos a la percepción adolescente del estilo parental de los padres; la *Escala de Autoridad e Inconsistencia Parental* (Dwairy, 2007) que plantea situaciones de comportamiento negativo adolescente y la potencial respuesta de control y/o castigo por parte de los progenitores. La información obtenida se complementa indagando posibles inconsistencias en el estilo parental a través del tiempo; la *Escala de Percepción de Prácticas Parentales de Crianza para Niños* (Flores Galaz, Cortés Ayala & Góngora Coronado, 2009) consta de 70 afirmaciones que evalúan la frecuencia con la que los niños perciben que sus padres realizan acciones cotidianas para educarlos y, la *Escala de Estilos Parentales e Inconsistencia Parental Percibida* (De la Iglesia et al., 2011) que es un inventario autoadministrable para la evaluación de estilos parentales e inconsistencia parental percibida dirigido a adultos jóvenes. Estas medidas de evaluación han sido construidas, validadas y muchas de ellas son ampliamente utilizadas y referenciadas en la literatura acerca de los estilos parentales.

### Conclusiones

El presente trabajo tuvo por objetivo ofrecer una actualización del estado del conocimiento y la investigación sobre la socialización parental, un tema que ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas. Si bien se cuenta con diferentes modelos teóricos, existe consenso entre los investigadores acerca del estudio bidimensional y categorial o tipológico de los estilos de socialización parental. La revisión de la literatura puso en evidencia dos líneas de investigación: una conformada por trabajos centrados en la influencia que los estilos de socialización pueden tener sobre el desarrollo del niño y del adolescente, y otra de estudios técnicos dirigidos a la construcción y validación de medidas de evaluación psicológica.

Las futuras líneas de investigación se podrán ocupar de ampliar el estudio de la socialización parental a distintas etapas vitales como jóvenes adultos con el fin de poder identificar y reflexionar acerca del alcance y del efecto que las relaciones parentales pueden generar más allá de la niñez y la adolescencia. También otras líneas de estudio podrían seguir profundizando el conocimiento acerca de este fenómeno con el fin de generar intervenciones a nivel local y nacional para padres, docentes y población general que puedan verse beneficiados por intervenciones específicas sobre dichas dimensiones.

### Referencias

- Alarcón Cebrián, A. (2012). Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: Un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). Recuperado desde <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/25041/TESIS%20DOCTORAL%20ANTONIO%20ALARCON.pdf?sequence=1>.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions, *Psychological Inquiry*, 8(3), 176-229.

- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 114, 487-796.
- De la Iglesia, G., Ongarato, P., & Fernández Liporace, M. (2010). Propiedades Psicométricas de una Escala de Estilos Parentales e Inconsistencia Parental Percibida (EPIPP). *Evaluar*, 10, 32 – 52.
- De la Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C., Villa Carpio-Fernández, M., Cerezo-Rusillo, M.T., & Casanova-Arias, P. F. (2012). Consistencia en los estilos de madres y padres y estrés manifestado en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 431-440.
- Dwairy, M. (2007). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: association with symptoms of psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 616-626.
- Esteve Rodrigo, J. V. (2005). Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes (Tesis doctoral, Universitat de Valencia). Recuperado desde <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10184/esteve.pdf;jsessionid=83FF300DD3FC84F0055088341DC8759.tdx2?sequence=1>.
- Fox, R. A. (1994). Parent Behavior Checklist Manual. Austin, TX: Pro-Ed.
- Flores Galaz, M. M., Cortés Ayala, M. L., & Góngora Coronado, E. A. (2009). Desarrollo y validación de la Escala de Percepción de Prácticas Parentales de Crianza para Niños en una muestra mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 28(2), 45-66.
- García-Perales, J. R. (2011). Estilos de socialización familiar: Influencia sobre el ajuste psicosocial en los adolescentes. (Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha. Departamento de Psicología). Recuperado desde <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=26919>.
- Gracia, E., Fuentes, M. C., & García, F. (2010). Barrios de Riesgo, Estilos de Socialización Parental y Problemas de Conducta en Adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 265-278.
- Julià Cano, A., Escapa Solanas, S., Marí-Klose, M., & Marí-Klose, P. (2012). Factores de riesgo psicosociales en el consumo de tabaco de los adolescentes: estados de ánimo negativos, grupo de iguales y estilos parentales. *Adicciones*, 24(4), 309-318.
- Justo, A. P., & Novaes Lipp, M. (2010). A influência do estilo parental no stress do adolescente. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79), 363-378.
- López, N. L., Bonenberger, J. L., & Schneider, H. G. (2001). Parental disciplinary history, current levels of empathy and moral reasoning in young adults. *North American Journal of Psychology*, 3(1), 193-204.
- López, N. L., Schneider, H. G., & Dula, C. S. (2002). Parent Discipline Scale: Discipline choice as a function of transgression type. *North American Journal of Psychology*, 4(2), 381-394.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En Hetherington, E. M. & Mussen, P. H. (eds.). *Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

- Martínez Fistorazzi, V. S., & Castañeiras, E. (2011). Influencia de los otros significativos en el desarrollo del autoconcepto en adolescentes. En Memorias del V Congreso Marplatense de Psicología, Diciembre, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- McKinney, C., Milone M. C., & Renk, K. (2011). Parenting and Late Adolescent Emotional Adjustment: Mediating Effects of Discipline and Gender. *Child Psychiatry & Human Development* 42, 463-481.
- Musitu, G., & García, F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Oliva Delgado A., Parra Jiménez, A., Sánchez-Queija, I., & López Gaviño, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Perris C., Jacobsson L., Lindström H., Von Knorring L., & Perris H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61(4), 265-274.
- Richaud de Minzi, M. C. (2002). Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres. Versión para 4 a 6 años. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1 y 2), 149-165.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Versión abreviada del inventario de la percepción de los hijos acerca de las relaciones con sus padres para adolescentes. *Psicodiagnosticar*, 15, 99-106.
- Richaud de Minzi, M. C. (2007). La percepción de estilos de relación con su padre y madre en niños y niñas de 8 a 12 años. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 23(1), 63-81.
- Rohner, R. P., Saavedra, J., & Granum, E.O. (1978). Development and validation of the parental acceptance rejection questionnaire: test manual. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 8, 7-8.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development*, 36,414-424.
- Schaefer, E. S. (1997). Integration of configurational and factorial models for family relationships and child behavior. En R. Plutchik & H. R. Conte (Eds.), *Circumplex models of personality and emotions* (pp. 133-153). Washington: American Psychological Association.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., & Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación*, 20, 151-178.
- Vallejo Casarín, A., Osorno Murguía, R., & Mazadiego Infante, T. (2008). Estilos parentales y sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes veracruzanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 91-105.

CRITERIOS QUE RIGEN LAS “MEDIDAS EXCEPCIONALES” EN EL MARCO DE LA  
LEY NACIONAL DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE NIÑOS, NIÑAS Y  
ADOLESCENTES, PARTIDO DE GENERAL PUEYRREDÓN EN EL PERÍODO  
2010 – 2011.

CRITERIA OF "EXCEPTIONAL MEASURES" UNDER THE NATIONAL LAW OF  
INTEGRAL PROTECTION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS. GENERAL  
PUEYRREDÓN 2010-2011.

Cintia Estefanía Montes <sup>\*1</sup> & Mercedes Minnicelli<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Becaria Iniciación. Grupo Psicología y Moralidad  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

<sup>2</sup> Directora del proyecto. Grupo Psicología y Moralidad  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resumen

Desde el año 2005 y en el marco del denominado Sistema de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, se entiende a las “medidas de abrigo” como aquellas de carácter excepcional y provisional que implican la permanencia temporal de un niño fuera del ámbito familiar. La presente investigación se propone identificar criterios profesionales y sustentos normativos en las decisiones de “medidas excepcionales” (medidas de abrigo) que afectan a niños, niñas y adolescentes en el Pdo. de General Pueyrredón, en el período 2010-2011. Subsidiario de esto se pretende analizar los efectos de dichas medidas, es decir, la relación entre los criterios de la toma de medidas de abrigo y la forma en que dichas medidas se resuelven. A los fines de dar cumplimiento a los objetivos planteados se aplicará una metodología cuali-cuantitativa. En una primera fase por la aplicación de la técnica de análisis de documentación, analizando expedientes referidos a la toma de medidas de abrigo decididas en el período 2010-2011, considerando 45 expedientes/año. En una segunda fase se procederá a la aplicación de la técnica de cuestionario estructurado dirigido a profesionales y operadores jurídico-institucionales. Los datos obtenidos serán triangulados con informes de Organismos reconocidos internacionalmente y del Sistema de Registro, R.E.U.N.A.

Palabras claves: Criterios - Medidas excepcionales de protección - Sistema de Protección Integral – niños niñas y adolescentes.

Abstract

Since 2005, under the so-called Integral Protection System on the Rights of children and adolescents, "shelter measures" are those exceptional and provisional measures involving temporary stay of a child out of family environment. This research aims to identify professional standards and normative underpinnings decisions as the "exceptional measures" (shelter measures) affecting children and adolescents in the General Pueyrredón jurisdiction, between 2010-2011. Subsidiary of this is to analyze the effects of these measures, the relationship between decision criteria shelter measures and how these measures are resolved.

For the purpose of fulfilling the objectives it will be applied qualitative-quantitative methodologies. In the first phase, the application of technical documentation analysis and the analyzing dossiers taking shelter measures in the period 2010-2011, 45 cases per year. In a second stage, it will be included the application of the technique of a structured questionnaire aimed at professionals and legal and institutional traders. The data will be triangulated with reports from internationally recognized organizations and Registration System, R.E.U.N.A.

Key words: Criteria - Exceptional measures of protection - Comprehensive Protection System - children and adolescents.

### **Criterios profesionales que rigen la toma de “medidas excepcionales” de protección de derechos.**

Desde el año 2005 y en el marco del denominado Sistema de Protección Integral de los Derechos del niños, niñas y adolescentes se entiende a las “medidas de abrigo” como aquellas de carácter excepcional y provisional que implican la permanencia temporal de un niño fuera del ámbito familiar. El objeto de la medida es brindar un ámbito alternativo al grupo de convivencia, cuando en éste se encuentren amenazados o vulnerados sus derechos o garantías y hasta tanto se evalúe la implementación de otras medidas administrativas y/o judiciales tendientes a preservarlos o restituirlos. Dichas medidas excepcionales deben fundarse en motivos graves que autoricen la separación del niño de su grupo familiar (Pellegrini, 2009).

La implementación en la órbita jurídico administrativa de un procedimiento para la adopción de medidas de protección y/o restitución de derechos se presenta como un requisito indispensable en vistas de asegurar el acierto de la decisión en tanto garantía frente a los derechos e intereses de las personas afectadas en especial cuando de niños se trate (Bargués & Herrera, 2009).

Nuestra investigación preliminar basada en entrevistas a informantes clave que se desempeñan dentro del Sistema Jurídico-Institucional municipal y provincial, y en el análisis sistemático de los 350 informes y presentaciones en Simposios Internacionales 2009 y 2011, dan cuenta de un problema contemporáneo de envergadura que amerita ser investigado de manera sistemática en tanto la diversidad de criterios en los profesionales y operadores institucionales y judiciales actuantes, la superposición de servicios de atención y equipos de intervención afectan las vicisitudes de la vida de los niños y sus familias a la hora de definir la intervención del Estado atendiendo al Interés Superior del Niño. Esta situación, no ha logrado ser paliada hasta el momento a pesar de los esfuerzos por la definición de una “Guía de procedimientos” para la Provincia de Buenos Aires<sup>1</sup> en el marco de la ley Provincial N°13298.

Si bien, atendiendo a la singularidad de cada caso, cualquier estandarización puede resultar en un problema mayor, lo que se identifica de manera preliminar en las decisiones de separación de los niños de sus familias, son criterios dispares, controvertidos y polarizados

---

<sup>1</sup> “La ley Provincial N° 13.298 establece que en forma simultánea a la disposición de la medida, se debe trabajar con la familia a fin de procurarle la orientación y condiciones necesarias para abordar las dificultades que ocasionaron la medida, y facilitar, siempre que sea posible, el retorno del niño a su familia. El plazo de la medida de acuerdo a la Ley 13.298 es de 30 días prorrogable por 30 días más. Vencidos los plazos establecidos sin haberse modificado las circunstancias que motivaron la medida, y no habiéndose encontrado estrategias de protección de derechos para reintegrar el niño a su grupo familiar, el Servicio Local de Protección de Derechos deberá presentar por escrito al Asesor de Incapaces, en el plazo de cinco días una síntesis de lo actuado con el niño y su familia, donde deberá ponderarse en forma precisa las fortalezas y debilidades del núcleo familiar, las estrategias desarrolladas y los resultados obtenidos. En el mismo escrito deberá fundar –en su caso- la necesidad de mantener la separación del niño de su grupo familiar, el ámbito de convivencia sugerido, si existe acuerdo de sus padres o representantes legales y requerir del Asesor de Incapaces la promoción de las acciones civiles que estimen necesarias para la protección de los derechos del niño.” Guía de Procedimientos Nro. 1 para los Servicio de Promoción y Protección de Derechos del Niño Ministerio de Desarrollo Humano. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2012.

que, en general se considera que obturan, demoran y replican viejas prácticas en nuevos escenarios sociales y jurídicos, redundando en múltiples y numerosas evaluaciones que re-victimizan a quienes deberían ser protegidos por su vulnerabilidad.

El informe publicado por UNICEF, alienta en la dirección que proponemos cuando en su informe la “Situación de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en la república Argentina” señala entre los desafíos y temas de agenda la necesidad de reforzar los procesos de revisión y transformación de las prácticas institucionales para con los niños, niñas y adolescentes, evitando la superposición de los esfuerzos, la duplicación de las estructuras, la provisionalidad de objetivos, para así unificar, articular y optimizar recursos y circuitos administrativos. Proponiendo elaborar estándares mínimos de calidad de asistencia, protocolos y diseñar normas generales de funcionamiento e intervención (Ministerio Nacional de Desarrollo Social & UNICEF; 2012).

Al considerar las diferentes intervenciones se advierte que el quien, como y cuando intervenir no son sólo cuestiones procedimentales sino también de fondo, implicando criterios disímiles, posicionamientos conceptuales, ideológicos, jurídicos que requieren ser relevados, revisados y analizados respecto de las formas de resolución, es decir, qué efectos derivaron de las medidas de abrigo. (Bargués & Herrera 2009).

Diversos autores, dedicados a la identificación de los obstáculos surgidos para la implementación de un nuevo sistema legal de infancia y adolescencia en la provincia de Buenos Aires y su impacto en términos de idoneidad para transformar las prácticas sociales, señalan la Insuficiente producción académica y doctrinal previa a la aplicación de la nueva legislación, como así también la distancia entre lo expresado en la norma escrita y sus aplicaciones en las prácticas profesionales (García Méndez & Beloff, 1999; Zelmanovich 2003, 2009, 2012; Minnicelli 2008, 2009, 2010, 2012; UNL & UNICEF & Instituto Derechos del niño & et. all 2011). El Dr Rozanski (2011) señala que algunos de esos obstáculos son de orden personal mientras que otros, para él los más importantes, son de tipo institucional.

Sumado a la actualidad y envergadura del problema, se presenta un área de vacancia académica ya que no se han podido hallar estudios que identifiquen los criterios que rigen las decisiones de profesionales y operadores institucionales y judiciales y que puedan dar cuenta del incremento de “medidas excepcionales” (otrora denominadas “internaciones”) en el marco de la nueva Ley Nacional de Protección de Derechos. Si bien diversos pueden ser los motivos (económicos, sociales, políticos con efectos de pauperización social) por el presente proyecto nos proponemos indagar uno de los obstáculos poco considerados, aquel que refiere a la forma en que la letra de la ley se traduce en criterios profesionales y normativos que rigen las decisiones, sus efectos y derivaciones posteriores a partir de dicha medida. Decisiones que pueden implicar separación de la familia de origen, guardas institucionales y/o familiares o adopción.

## **Metodología**

### *Tipo de estudio & diseño*

Se utilizará una metodología cuali-cuantitativa.

### *Procedimiento*

En una primera fase aplicación de la técnica de análisis de documentación, se analizarán expedientes/legajos referidos a la toma de medidas de abrigo decididas en el período 2010-2012. De un total de 597 medidas de abrigo (213 año 2010 y 384 año 2011) se clasificarán y analizarán 90 expedientes - 45/año (15% del total de casos)- según criterio

“separados de su familia”. Posteriormente se procederá a reconstruir las diferentes intervenciones institucionales, haciéndose hincapié tanto en la identificación de enunciados que den cuenta de los criterios expresados en los fundamentos de las medidas de abrigo, como cuál resultó ser el devenir de dicha decisión en el tiempo, en caso que conste registro escrito. En una segunda fase se procederá al análisis cuali-cuantitativo triangulando los datos con informes de Organismos reconocidos internacionalmente y del Sistema de Registro, almacenamiento y procesamiento de datos R.E.U.N.A. A fin de mantener la confidencialidad de las personas involucradas, se garantiza el anonimato en toda referencia interna y externa por su publicación.

### *Instrumentos*

Fuentes primarias. Primera fase. Documentación referida a la toma de “medidas de abrigo”: informes profesionales, legajos judiciales, expedientes institucionales. Se analizarán 45/año del período 2010 - 2011. Informes actualizados de Organismos Provinciales, Nacionales e Internacionales. Segunda fase: Análisis cuanti- cualitativo de datos obtenidos por Cuestionario estructurado. Bibliografía específica.

### *Aporte esperado de los resultados*

Este proyecto pretende realizar aportes al necesario establecimiento de lineamientos básicos en cuanto a la formación de criterios a partir de detectar fortalezas y debilidades de los existentes. Así se prevé poder realizar recomendaciones al esclarecimiento de los criterios a los fines de que fomenten buenas prácticas en los procedimientos de índole administrativa, profesional e institucional, necesarios para la adopción y aplicación de las medidas de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes.

## **Resultados**

Se pretende que los resultados puedan contribuir en dos dimensiones. Por un lado que la lectura de los mismos posibilite realizar aportes en el sentido de poner de relieve a la cuestión, es decir, contribuir al debate desde distintos ámbitos, desde el académico hasta el jurídico institucional. Destacando las tensiones y paradojas que atraviesan a la temática como al Sistema de Protección Integral en sí mismo. Y concomitantemente que favorezca el establecimiento de criterios unificados que permitan poder diseñar acciones, programas y estrategias que posibiliten dar tratamiento a las problemáticas a partir de las cuales se decide la toma de estas medidas como así también de su resolución, atento a las particularidades que les dieron origen.

## **Referencias**

- Burgués, M., & Herrera, M. (2009). Las medidas de protección de derechos en el Sistema de Protección de la Provincia de Buenos Aires. Cuestiones procedimentales. En: *Temas claves en materia de en la Provincia de Buenos Aires Protección y Promoción de Derechos de niños, niñas y adolescentes. Informe Suprema Corte de Justicia & UNICEF*. Disponible en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/TemasClaves.pdf>
- García, M., & Beloff, M. (1999). *Justicia y derechos del niño*. Unicef. Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar\\_insumos\\_PEJusticiayderechos1.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_PEJusticiayderechos1.pdf)
- Guía de Procedimientos Nro. 1 para los Servicio de Promoción y Protección de Derechos del Niño Ministerio de Desarrollo Humano. (2011). *Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*.

- Minnicelli, M. (2010) *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Noveduc.
- Minnicelli, M. (2010) “Ceremonias mínimas”, Clase dictada en la Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas SocioEducativas, Área Educación, FLACSO Argentina.
- Minnicelli, M. (2009) Infancia, signifiante en falta de significación. *Educação em Revista* 25 (1). Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000100010&script=sci_arttext)
- Minnicelli, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. 10(5).
- Minnicelli, M. (2004). *Infancias públicas. No hay derecho*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ministerio Nacional de Desarrollo Social & UNICEF. (2012). *Situación de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en la República Argentina*. Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources\\_10849.htm](http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10849.htm)
- Medidas de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Buenos Aires. Informe del Sistema R.E.U.N.A. (2011). *Ministerio de Desarrollo Social & Subsecretaría de Niñez y Adolescencia & Dirección Provincial de Promoción y Protección de Derechos del Niño*. Disponible en: <http://www.hcdiputados-ba.gov.ar/osl2011/informes/2011%20-%20I.pdf>
- Pellegrin, M. (2009). Medidas excepcionales, abrigo y guarda institucional. La relación entre los organismos administrativos y el Sistema Judicial. En *Temas claves en materia de en la Provincia de Buenos Aires Protección y Promoción de Derechos de niños, niñas y adolescentes*. Informe Suprema Corte de Justicia & UNICEF. Disponible en: : [http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources\\_10849.htm](http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10849.htm).
- Ley de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes (N° 26.061, 26 de Octubre de 2005) *Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina*.
- Rozanski, C. (2012). Derechos de niños, niñas y adolescentes y obligaciones de los operadores. *INFEIES – RM*. 1(1).
- Zelmanovich, P & Minnicelli M. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. *Revista Propuesta Educativa*. 37 (21), 39-50. Disponible en: [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/63.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/63.pdf)

## LO IMPOSIBLE COMO CATEGORÍA POSIBLE EN LA INVESTIGACIÓN PSICOANALÍTICA

### THE IMPOSSIBLE AS A POSSIBLE CATEGORY IN PSYCHOANALYTICAL RESEARCH

Laura Rangone \*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Becaria categoría Iniciación. Director: Lic. Alfredo Cosimi.  
Grupo: Teoría y Prácticas psicoanalíticas.  
Facultad de Psicología. UNMDP.

#### Resumen

Abordar la categoría lacaniana de imposible implica una tarea en un punto paradójica, en la medida en que se trata de decir algo sobre lo indecible. Es una dificultad que encontramos en la noción misma de real, a la que lo imposible se halla vinculado. De este modo, cuando “atrapamos” cierto real y lo hacemos entrar al campo de la teoría, es ya propiamente simbólico y no real. Esta es una problemática que atraviesa a toda praxis. La investigación no es ajena a ella. Ahora bien, no ha de ser sin consecuencias tener en consideración esta categoría de imposible a la hora de producir conocimiento, en este caso en el marco del psicoanálisis. Se tratará de no desconocer una dimensión que limita las posibilidades del decir.

Palabras claves: imposible – real – investigación – psicoanálisis.

#### Abstract

Addressing the category of Lacanian impossible implies a task in a paradoxical point, to the extent that this is to say something about the unspeakable. It is a difficulty we have in the very notion of Real, to where the impossible is linked. In this way, when we “capture” a certain real and we make it enter to the field of the theory, it is itself already symbolic and not real. This is a problem that goes through all praxis. The research is not a stranger to it. Now, it has not been without consequences the consideration of this category of impossible at the time of production of knowledge, in this case, in the context of psychoanalysis. It will not ignore a dimension that limits the possibilities of the speech.

Key words: impossible – real – research – psychoanalysis.

### **De las intersecciones entre “imposible” e “investigación” en Psicoanálisis**

Recortar la noción de imposible en el marco de la investigación psicoanalítica, implica deslindar un tema en extremo circunscripto, lo que torna difícil la tarea de hallar materiales bibliográficos específicamente dedicados a la cuestión. En este sentido, las referencias encontradas apuntan más bien a constituir dos grandes grupos: por un lado, aquel que aborda el tópico de la investigación psicoanalítica, por otro el que se aboca al tema de lo imposible (desde una perspectiva lacaniana), siendo el cruce entre ambos constructos algo más complejo de localizar.

De entre los materiales que componen el primer grupo destacaré brevemente solo algunos de ellos. Desde la posición de la investigación clínica, Catherine Cyssau (2004) publica un artículo donde da cuenta de las características de la metodología de investigación a

---

\* Contacto: [lau\\_rangone@hotmail.com](mailto:lau_rangone@hotmail.com)

partir de la lectura freudiana; destacando con particular énfasis que la observación del hecho clínico en modo alguno se halla separada del método empleado, al punto de indicar que el método en psicoanálisis determina una especificidad clínica. En este contexto, Cyssau (2004), plantea que el modelo freudiano ha introducido un cambio en la investigación, al virar de la observación a la escucha, al tiempo que subraya (entre otras cosas) el papel de la transferencia y la contratransferencia como instrumentos metodológicos, y el lugar del azar, lo discontinuo y lo fragmentario en la investigación, por sobre la tendencia a la síntesis y a la acumulación.

Otro autor que se destaca por centrarse en los aspectos investigativos desde el costado freudiano es Paul-Laurent Assoun (2004). Quien, en un extenso artículo publicado en el 2004 y titulado *La recherche freudienne. Petit discours de la méthode á la usage de la recherche en psychanalyse*, aborda cuestiones que van desde la peculiaridad del objeto en psicoanálisis, hasta la inserción de la investigación psicoanalítica en el marco universitario; pasando incluso por situar – lo que podría mencionarse como – la génesis de la investigación, desde diferentes puntos de vista (etimológico, teórico). Mientras en su apelación al origen del término pone en relación *chercher* y *rechercher* (haciendo alusión a cierta insistencia o repetición); a partir del recurso a la teoría freudiana asocia la noción de investigación a la curiosidad del niño puesta de manifiesto en las teorías sexuales infantiles.

Por otra parte, desarrollos de diversa índole ponen el foco en qué es lo que debe calificarse como científico. Jorge Jinkis (1985), más ligado a la propuesta lacaniana, discute los supuestos de lo que se ha entendido como ciencia y las antinomias que alberga, centrándose en delinear la particular concepción de las llamadas ciencias conjeturales. Para ello parte de un interrogante que puede resumirse del siguiente modo: ¿Cómo situar las realidades afectivas en las encrucijadas epistemológicas?, lo que aparece asociado al cuestionamiento de la neutralidad de los conceptos científicos.

Según Jinkis (1985), Lacan brinda suficientes razones para abandonar el calificativo de “humanas” que suele acompañar a aquellos postulados científicos que parecían ser “los parientes pobres de las ciencias físicas.” (p. 11) Al mismo tiempo sostiene que el término “conjeturales” no viene en reemplazo de “humanas”, sino que plantea discutir la oposición ciencias humanas/ciencias exactas. Para este autor, la crítica emprendida por Lacan resulta relevante por la plataforma misma desde donde se eleva: una concepción de simbolismo donde la palabra aparece como ley instituyente de la cultura. El hecho de que esta función simbólica opere en el sujeto es pensado como el fundamento mismo de las ciencias conjeturales; las que a su vez se caracterizan por una ética estocástica asociada a lo que Jinkis (1985) menciona en términos de una virtud, no entendida en relación a un sistema moral, sino como “saber-hacer-teórico.” (p. 10)

En lo que respecta a los materiales que abordan el tema de lo imposible, haré referencia a la revista francesa *L`en-jeu lacanican*, que dedica uno de sus números a este tema. Lamentablemente la gran mayoría de los artículos que componen este volumen no son de acceso libre en bases de datos, sin embargo sí se halla a disposición la nota editorial. En ella, Didier Castanet (2006) problematiza la noción lacaniana de imposible, alegando que no implica simplemente la negación de lo posible, e introduce algunos fragmentos de la obra de Lacan que ponen en relación esta categoría con lo real. Al mismo tiempo, Castanet hace alusión a un autor al que el propio Lacan recurre en varias ocasiones, se trata de Alexandre Koyré, quien en su obra *Etudes d`histoire de la pensée scientifique*, escribe:

(...) no es extraño que el aristotélico se haya sentido sorprendido y extraviado por aquel asombroso esfuerzo por explicar lo real por lo imposible – o lo que es lo mismo, de explicar el ser real por el ser matemático. El concepto galileano de movimiento (del mismo modo que el

de espacio) nos parece tan natural que creemos incluso que la ley de inercia deriva de la experiencia y de la observación aunque no hay evidencia de nadie que haya podido observar un movimiento de inercia, por la simple razón de que un movimiento tal es entera y absolutamente imposible. No somos concientes del carácter paradójico de la decisión de tratar la mecánica como una rama de las matemáticas, es decir de sustituir el mundo real de la experiencia cotidiana por un mundo geométrico (...) y de explicar lo real por lo imposible. (Koyré, 1966 en Castanet, 2006, p. 6)

A partir de esta cita, Castanet subraya que para Koyré explicar lo real por lo imposible no quiere decir que lo real es lo imposible. Ya que, en el presente contexto, esta noción aparece asociada a las leyes físicas puramente matemáticas y, por lo tanto, más ligada a lo simbólico. Dice Castanet (2006): “Lo real para Koyré no es entonces lo no simbolizado, menos aún lo imposible de simbolizar, sino que es lo simbolizable en el sentido preciso de lo matematizable (...)” (p. 6)<sup>2</sup>

Por otra parte, de entre los artículos que integran el volumen que he mencionado párrafos atrás, hay dos que – de acuerdo a lo que anticipan en sus abstracts (ya que son de acceso parcial) – trabajan el tema de lo imposible en relación a la investigación o a la ciencia. Uno de ellos, a cargo de Michel Bousseyroux (2006), si bien toma como idea central la cuestión de la escuela psicoanalítica y la experiencia del pase, incluye entre sus apartados uno denominado *Por una ciencia de lo imposible*. El otro artículo, cuya autoría pertenece a Gabriel Lombardi (2006), se ocupa de cómo el aporte de Gödel influye en la obra lacaniana, circunscribiendo una “science du réel”.

## Desarrollo

En las clases preliminares de su Seminario XI, Jacques Lacan parte de preguntarse si el Psicoanálisis constituye una ciencia. En este marco refiere que por su parte desconfía del término investigación y sostiene: “(...) nunca me he considerado un investigador. Como dijo una vez Picasso, para gran escándalo de quienes lo rodeaban: *no busco, encuentro*.” (Lacan, 1964, p. 15). Ello muestra dos cuestiones; primero, que hay aquí dos dimensiones bien diferenciadas: la de la búsqueda y la del encuentro; segundo, que Lacan incluye sus desarrollos en esta última dimensión.

Ahora bien, ¿qué implican cada uno de estos dominios? ¿y qué relación pueden guardar (si es que lo hacen) con la noción de imposible que este trabajo trata de bordear?

Del lado de la búsqueda puede colocarse toda la tradición de la investigación moderna y los supuestos que la sostienen y que definen, en último término, qué es lo que debe considerarse un conocimiento científico. En este sentido, Lacan problematiza dos términos que suelen aparecer asociados a la clásica idea de ciencia: el objeto y la experiencia.

La investigación apoyada en la búsqueda se halla comandada por un objeto, debidamente recortado de antemano. Este objeto, recuerda Lacan – casi como un llamado a la prudencia – no se da de una vez y para siempre, sino que cambia a lo largo de la historia de una ciencia. Ello marcará, por tanto, cierto carácter evolutivo asociado a la idea de progreso.

La posibilidad de progreso implica considerar que la ciencia se apoya en enunciados provisionales, de modo que las teorías científicas no resultan inamovibles; según Klimovsky (1994) estas pueden tener una vida más o menos corta y ser reemplazadas por otras, que van desde el simple perfeccionamiento de las existentes hasta una sustitución revolucionaria.

---

<sup>2</sup> La traducción de estas líneas, al igual que las del párrafo de Koyré, me pertenece.

Cabría agregar que, en cualquier caso, se trata de cierto ajuste a lo real en tanto que verdadero. Al decir de Rescher (1984):

Dada una respuesta Q adecuada a S, nunca podemos excluir la posibilidad de que algún S' mejor suceda finalmente a S. (...) Nuestra confianza en las futuras respuestas relativas a  $S_n$  – es decir,  $S_t$  donde  $t = n$ , en el momento presente, el estado de la ciencia que se da ahora – nunca debería verse mermada por dudas que no representan más que un cuestión de “principios generales.” Los miembros de  $S_n$  (...) no representarían nuestra verdad sino consideráramos en serio que representan nuestros mejores esfuerzos para alcanzar la verdad. (p. 64)

De estas consideraciones se trasluce que si bien la ciencia reconoce el carácter provisional de sus resultados, parece avanzar cada vez más hacia el conocimiento de una verdad única (tal como el artículo “la” parece evidenciar). Desde esta óptica, entonces, recubrir lo real es sólo cuestión de tiempo.

Por otra parte y paradójicamente, algo tan alejado de la cientificidad, como lo religioso plantea cierta relación con la dimensión de la búsqueda. Dice Lacan (1964):

(...) hay sin duda afinidad entre la investigación que busca y el registro religioso. Se suele decir: *No me buscarías si no me hubieras encontrado ya.* El *encontrado ya* está siempre detrás, pero marcado por algo que es del orden del olvido. (...) (p. 15)

El buscar aparecería entonces direccionado por un objeto (el de un encuentro olvidado) por lo que el movimiento de búsqueda sería más bien un volver a buscar. Lo que parece remitir a las nociones de *chercher* y *rechercher* que, desde otro contexto, ha trabajado Assoun (2004).

En torno a la idea de experiencia, la ciencia se ha esforzado por destacar su carácter de replicabilidad o repetibilidad intrínseca. Esto es, en función de cierta formalización, cierta estandarización de variables; una determinada situación (experiencia) puede ser reproducida por cualquier individuo. Esta metodología garantiza la deseable objetividad de los postulados científicos. En este sentido Gregorio Klimovsky (1994) sostiene:

(...) los datos que importan a la ciencia deben tener la posibilidad de ser repetidos. Un dato único, irrepetible, no inspira confianza, porque puede estar perturbado o ser el fruto de una conjunción casual de circunstancias. Pero si es repetible y lo que se afirma a propósito del dato se afirma también en sus repeticiones, tendremos una base confiable para creer que estamos en presencia de una regularidad, una ley. (p. 18)

Por su parte, la investigación psicoanalítica en su parentesco con la clínica, lejos de aferrarse a esta idea de replicabilidad, subraya la particularidad del hecho clínico, del que en todo caso (y a su momento) algo podrá perfilarse en calidad de saber.

Lacan plantea que la noción de experiencia no resulta *per se* suficiente para situarnos en el terreno científico y hace alusión a la experiencia mística y aun a la alquimia para desembocar en un punto central: el del deseo del analista (problema abierto por las características mismas de la formación y por la noción de análisis didáctico).

Ahora bien, si de lo propio del análisis se habla, es de destacar que este se desarrollará en la dimensión que Lacan llama del encuentro. Esto implica que nada concebido con anticipación timonea la acción (como sí ocurriría con la búsqueda). Es la suspensión misma del buscar la que permitiría abrir la posibilidad de encontrar; lo que en la práctica trae derivaciones sorprendidas. Será por obra del proceso de producción conceptual<sup>3</sup> que estas derivaciones podrán entrar al campo de la teoría (cuestión que solo se efectivizará a costa de hacerlas pasar por el embudo del significante).

En este contexto la noción de imposible podrá tener cabida. Esta categoría aparecerá con Lacan ligada a lo real; varios pasajes de su obra así lo atestiguan. Por ejemplo en el mismo Seminario XI, en la clase del 6 de mayo de 1964 refiere:

A la función de lo imposible hay que abordarla con prudencia, como toda función que se presenta en forma negativa. Quisiera simplemente sugerirles que la mejor manera de abordar estas nociones es no tomarlas por el lado de la negación. Este método nos llevaría aquí a la pregunta acerca de lo posible, y lo imposible no es forzosamente su contrario, o sino, entonces, como lo opuesto a lo posible es con toda certeza lo real, tendremos que definir lo real como lo imposible. (p. 174)

Si bien Lacan no se muestra partidario del término investigación<sup>4</sup> sí parece manifestar mayor simpatía por la noción de praxis; idea menos restrictiva en la medida en que designa cualquier acción humana que posibilita tratar lo real por lo simbólico. Agregaría: con la consecuente pérdida que ello acarrea.<sup>5</sup>

Si pretendemos teorizar, producir una escritura de aquello con lo que nos encontramos veremos que el pasaje a la letra conlleva siempre un sacrificio. El movimiento de inscripción simbólica (suerte de tierra ganada a lo Real) no podrá abarcarlo todo; ni en el momento presente ni en el más prometedor de los futuros, en la medida en que no se trata de una cuestión temporal (ni de los desarrollos o perfeccionamientos que el paso del tiempo pueda traer aparejados en la forma en que aprehendemos el mundo). De este modo, el progreso no implicaría abarcar paulatinamente lo real con la promesa de recubrirlo por completo, sino en todo caso abrir un nuevo surco en lo real.

El proceso de construcción teórica supone una traducción o trasmutación al plano del significante de aquella dimensión real a la que se halla asociada la idea lacaniana de imposible.

El psicoanálisis sobre todo a partir de Lacan, ubica en la dimensión (...) de lo real al Sexo, en tanto *lo imposible de Saber*. Lacan lo ha intentado decir a través de varias fórmulas: *no hay relación sexual; no hay escritura de las posiciones sexuales hombre/mujer*. Más allá de los modos en que la representación busca dar cuenta de este *imposible*, es una doble exigencia para el psicoanálisis la de sostener, por un lado, la existencia de una dimensión *real* (...) y por otro, la de sostener que el campo de la representación, al intentar decir lo real, procede por sustitución, poniendo

---

<sup>3</sup> Según Lacan (1964) el concepto se establece mediante una aproximación (salto o paso al límite) que él asocia a la noción de cálculo infinitesimal.

<sup>4</sup> Que, desde la lengua francesa se acerca al vocablo “búsqueda.”

<sup>5</sup> Lo que abre a su vez toda la problemática del duelo, en tanto existencia de reconocimiento de una dimensión imposible, inabarcable como totalidad (por las características mismas de la materialidad del significante, que en la titánica tarea de decir lo real se topará con su propio límite.)

una cosa en el lugar de otra, y por lo tanto creando una dimensión de *ficción*.  
(Martínez, 2006, p. 35)

Este plano de ficción recuerda el papel que Lacan atribuye al mito (o aun a la representación teatral, el play scene en Hamlet) en tanto artificio que apunta a que algo del orden de la verdad se vehiculase. Digo “algo” porque la noción de verdad compartirá con lo real ese carácter de inaccesibilidad que le es propio. Ello no implica renunciar a articular un saber, sino en todo caso a cierta pretensión de totalidad. Si bien lo simbólico conlleva el reconocimiento de un límite, algo podrá decirse. Esto es lo que aparece en Lacan (1972) bajo la forma de lo contingente: “Así como a lo necesario se oponía lo posible, a lo imposible se opone lo contingente.” (p. 46)

El límite asociado a lo simbólico descansa en el reconocimiento de la inexistencia de un lengua completa (cuestión que es de la estructura del lenguaje). No hay ningún sistema de formalización que escape a ese límite. En este sentido los aportes que Lacan toma del campo de las matemáticas resultan significativos:

Un tal Gödel, que ahora vive en América, ha demostrado que hay lo indecible. ¿Sobre qué terreno lo demuestra? Sobre el más mental de todos los mentales, sobre todo lo que hay de más mental, sobre lo mental por excelencia, la punta de lo mental, a saber lo que se cuenta. Lo que se cuenta, esto es la aritmética. Quiero decir que es la aritmética la que desarrolla lo contable. (Lacan, 1977, s/p.)

También en referencia a Gödel, en particular a uno de sus teoremas dice Lacan: “La consistencia misma supuesta, de ese discurso [aritmético], implica lo que la limita, esto es, a saber, la incompletitud (...)” (1969, s/p.)

En relación con esto, Alain Cochet (2010) sostiene que Gödel pone en evidencia que un sistema formal como la aritmética no puede ser simultáneamente completo y consistente; y a partir de ello y por extensión, ninguna formalización de la matemática podría resultar consistente y completa ya que es imposible excluir los enunciados autorreferenciales vinculados a la naturaleza del lenguaje utilizado.<sup>6</sup>

Diría que ello admite aún una extensión más; el campo de la teoría (asociada al ámbito de la matemática o no) es en sí y por estructura incompleto. En el camino sustitutivo por el que opera la red teórica no hay significación última madre del sentido.

## Conclusiones

El recorrido de este trabajo deja ver que la categoría de imposible (en tanto que real) solo es viable en el contexto de la investigación psicoanalítica (empero a nivel de producción teórica no le es exclusiva, como los desarrollos matemáticos lo “*demuestran*.”)

El modelo metodológico hipotético deductivo se apuntala en una noción de progreso tendiente a abarcar lo real y alcanzar *la* verdad, lo que en sí mismo implica más de una suposición: primero, existe la verdad y segundo, podemos acceder a ella, sino ahora al menos en un futuro. Esto comporta cierta relación con lo real en términos simples; es posible

---

<sup>6</sup> Independientemente de esta alusión a la producción de Gödel, Cochet (2010) se ocupa de la relación entre la psicosis y el rigor del discurso lógico (llegando a plantear que la estructura psicótica no sólo es compatible con este discurso, sino que incluso lo facilita)

aprehender el mundo circundante de manera directa, ó en todo caso si se hace referencia a una forma indirecta esta se asocia a artificios o elementos mediadores tendientes a perfeccionar el ojo humano. A partir de esta base de contacto con lo real (que desde este contexto coincide con la realidad) y en acuerdo con ciertos requisitos de método, podrá producirse conocimiento teórico.

La investigación psicoanalítica mostrará varias divergencias con este modelo (en este trabajo me he centrado brevemente en lo que se refiere a la noción de imposible). Desde este marco, la relación con lo real no es simple, y cualquier intento de abarcarlo será siempre imperfecto por las características el medio de que nos valemos para ello.

Para emplear los términos que venía utilizando en el párrafo anterior: Hay una suerte de “relación indirecta” con lo real, sólo que el artificio que media no será la literalidad del elemento, sino el entramado simbólico del lenguaje. La producción teórica no es ajena a esta cuestión de estructura, lo que la revestirá de una serie de caracteres, de entre los que he destacado cierto tope al decir, vinculado a la categoría de imposible. Esto no excluye, sin embargo, que cierta dimensión de saber sea posible en función de una metodología articulada en el quehacer clínico.

### Referencias

- Assoun, P. (2004). La recherche freudienne. Petit discours de la méthode á la usage de la recherche en psychanalyse. *Recherches en Psychanalyse*, 1 (1), 49-63.
- Bousseyroux, M. (2006). Le réel de l'école. *L'en-jeu lacanican*, 2 (7), 85-99.
- Castanet, D. (2006). Éditorial. *L'en-jeu lacanican*, 2 (7), 5-7.
- Cochet, A. (2010). Rigueur psychotique et réel de la science. Commentaire de l'ouvrage de G. Lombardi. *L'aventure mathématique* (ECL 2005). Recuperado el 15 de diciembre de 2010 de [http:// www.lacanmaths.perso.sfr.fr](http://www.lacanmaths.perso.sfr.fr).
- Cyssau, C. (2004). Conceptualiser une recherche en psychanalyse. Observation et empathie. Écriture sublimée, écriture d'une passion. *Recherches en Psychanalyse*, 1 (1), 131-144.
- Jinkis, J. (1985). Una virtud estocástica. *Cojetural. Revista Psicoanalítica*, 7, 9-18
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A-Z
- Lacan, J. (1987). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. 1964*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (s.f). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 6. El deseo y su interpretación. 1958-1959*. [CD-ROOM]. Versión no autorizada.
- Lacan, J. (s.f). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 16. 1968-1969. De otro al Otro. 1958-1959*. [CD-ROOM]. Versión no autorizada.
- Lacan, J. (2012). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 19....o peor. 1971-1972*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (s/f). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 24. 1976-1977*. [CD-ROOM]. Versión no autorizada.
- Lombardi, G. (2006). Le retrait de la vérité chez Gödel. Une étrange condition du succès de la science du réel. *L'en-jeu lacanican*, 2 (7), 31-42.
- Martínez, H. (2006). Ensayos sobre la investigación en Psicoanálisis. *Perspectivas en Psicología*, 3 (1), 35-43.
- Rescher, N. (1984). *Los límites de la ciencia*. Madrid: Tecnos.

## TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD Y TRASTORNOS PSICOLÓGICOS ASOCIADOS: DIFERENCIAS EN EL FUNCIONAMIENTO COGNITIVO

### ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AND ASSOCIATED PSYCHOLOGICAL DISORDERS: DIFFERENCES IN COGNITIVE FUNCTIONING

Josefina Rubiales<sup>\*1</sup>, Sebastián Urquijo<sup>2</sup> & Liliana Bakker<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Becaria Post Doctoral CONICET, CIMEPB, UNMDP.

<sup>2</sup>CONICET. Facultad de Psicología, CIMEPB, UNMDP.

<sup>3</sup>Facultad de Psicología, CIMEPB, UNMDP.

#### Resumen

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se define como un patrón persistente de déficit en la atención y/o hiperactividad-impulsividad que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en los niños con un grado de desarrollo similar.

El TDAH no suele presentarse aislado, sino que suele asociarse con un diagnóstico comórbido. 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 que los niños sin comorbilidad asociada. El objetivo del proyecto es establecer perfiles cognitivos de niños con TDAH en función de la comorbilidad con otros trastornos psicológicos. La muestra clínica estará compuesta por 60 niños con diagnóstico de TDAH; y la muestra control estará compuesta por 60 niños sin diagnóstico de TDAH pareados por sexo, edad y nivel de instrucción. Se realizará un diseño de tipo ex post facto retrospectivo con dos grupos, uno de cuasi control. Para determinar la presencia de psicopatologías, se administrará a los padres el listado de síntomas de niños Child Behavior Checklist. Para evaluar el perfil ejecutivo se utilizarán pruebas que permitan indagar el desempeño en fluidez, memoria, atención, nivel intelectual, organización y planificación, flexibilidad e inhibición. Profundizar en el análisis del perfil cognitivo del TDAH considerando otras patologías podría aportar cambios en la conceptualización del trastorno, permitiendo proponer un modelo de evaluación y diagnóstico preciso.

Palabras claves: Trastorno por déficit de Atención con Hiperactividad, Funcionamiento cognitivo, Trastornos psicológicos.

#### Abstract

The Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is defined as a persistent pattern of deficits in attention and / or hyperactivity-impulsivity that is more frequent and severe than is typically observed in children with similar levels of development. ADHD does not usually occur in isolation but is often associated with comorbid diagnosis. Children with ADHD associated with other diagnoses are of greater clinical severity, as further affected different areas of your family life, social and academically than children without comorbidity. The aim of the project is to establish cognitive profiles of children with ADHD based on comorbidity with other psychological disorders. The clinical sample is composed of 60 children diagnosed with ADHD, and the control sample is composed of 60 children without ADHD diagnosis matched for sex,

---

\* Contacto: [josefinarubiales@gmail.com](mailto:josefinarubiales@gmail.com)

age and level of education. Design will be a retrospective ex post facto type with two groups, one of quasi control. To determine the presence of psychopathology, parents will be given a list of symptoms of children Child Behavior Checklist. To evaluate the executive profile tests will be used to investigate the performance fluency, memory, attention, intellectual level, organization and planning, flexibility and inhibition. Further discussion of the cognitive profile of ADHD considering other conditions may make changes in the conceptualization of the disorder, allowing to propose a model for assessment and accurate diagnosis.

Key words: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Cognitive functioning, Psychological disorders.

### **Perfil cognitivo y TDAH**

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se define como un patrón persistente de déficit en la atención y/o hiperactividad-impulsividad que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en los niños 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 & Vasconcelos, 2010), encontrándose entre los diagnósticos más frecuentes que afectan a la población de niños, adolescentes y adultos (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), y se expresa con mayor frecuencia en varones que en mujeres, en una proporción de 3 a 1 (Valdizán, Mercado y Mercado-Undanivia, 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: con predominio de inatención (TDAH-I), con predominio de hiperactividad-impulsividad (TDAH-H) y combinado o mixto (TDAH-C) (APA, 2002); sin embargo, algunas investigaciones cuestionan el diagnóstico de los subtipos clínicos, los cuales continúan en constante revisión (Diamond, 2005).

El TDAH no suele presentarse aislado, aproximadamente en un 87% de los casos se asocia con un diagnóstico comórbido y en el 67% de éstos hasta dos 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), por lo cual podrían presentar perfiles cognitivos diferentes.

El perfil cognitivo se define en función de determinados procesos como funciones ejecutivas, memoria, atención y habilidades visoespaciales. La literatura científica registra numerosas evidencias (Brown, 2005; Fischer, Barkley, Smallish & Fletcher, 2005; Barkley, 2011; Mayor y García, 2011) de que el TDAH podría originarse en una disfunción ejecutiva. Las Funciones Ejecutivas (FE) son definidas como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten establecer metas, planificar, iniciar actividades, autorregular y monitorear las tareas, seleccionar los comportamientos y conductas de manera precisa (Ardila, Pineda & Rosselli, 2000). Los niños con TDAH presentan un bajo desempeño en tareas de inhibición, planificación, flexibilidad cognitiva, fluidez verbal, entre otras (Fischer, Barkley, Smallish, & Fletcher, 2005). Así mismo, la memoria depende de un adecuado funcionamiento ejecutivo, por lo cual es esperable que los niños con TDAH muestren alteraciones de memoria asociadas al grupo de habilidades necesarias para la adecuada organización, almacenamiento, selección y evocación de la información (Martín-González et al., 2008). Este perfil neuropsicológico puede repercutir en esta población en nivel intelectual (Martín-González et al., 2008), y a su vez, el déficit intelectual puede potenciar los problemas del neurodesarrollo (Artigas-Pallarés, Rigau-Ratera y García-Nonell, 2007).

El rendimiento cognitivo de los diversos subtipos del TDAH, si bien guardan similitudes, es diferente; los niños con TDAH-C son los que plantean una problemática de mayor gravedad con dificultades en el proceso del control de la inhibición, mayores dificultades para la solución de problemas y flexibilidad cognitiva, escaso control de espera, de impulsos y de interferencia (Abad-Mas et al., 2011; Romero-Ayuso, Maestú, González-Marqués, Romo-Barrientos y Andrade, 2006). Por el contrario, el TDAH-I presenta un compromiso del estado de alerta, la atención sostenida y selectiva, así como deficientes mecanismos de control inhibitorio y dificultades en las pruebas con límite de tiempo (Capdevila-Brophy et al., 2005).

A partir de las investigaciones citadas se advierte que los estudios sobre el tema son recientes, sus resultados son controvertidos y aún no aportan evidencias concluyentes. Asimismo, la revisión de la literatura científica indica que no se registran antecedentes de estudios de este tipo en nuestro país, por lo cual es necesario continuar estudiando en esta línea, ya que podría aportar cambios en la conceptualización del trastorno, permitiendo proponer un modelo de evaluación y diagnóstico preciso. Por lo expuesto, el objetivo del presente proyecto es establecer perfiles cognitivos de niños con TDAH en función de la comorbilidad con otros trastornos psicológicos, en función de las siguientes hipótesis:

- El perfil cognitivo presenta características distintivas en niños con y sin diagnóstico de TDAH y en función del subtipo.
- Se observaran desempeños cognitivos inferiores en niños con diagnóstico de TDAH.
- Existen perfiles diferentes de funcionamiento cognitivo en los niños con TDAH de acuerdo a la comorbilidad con otros trastornos psicológicos.
- Existen variables de funcionamiento cognitivo que presentan mayor validez predictiva para determinar los principales marcadores diagnósticos del TDAH.

## Metodología

### *Tipo de estudio & diseño*

Diseño de tipo ex post facto retrospectivo con dos grupos, uno de 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: Se conformarán, de forma intencional, dos grupos: La muestra clínica estará compuesta por 60 niños con diagnóstico de TDAH; y la muestra control estará compuesta por 60 niños sin diagnóstico de TDAH pareados por sexo, edad y nivel de instrucción. Se excluyen niños con antecedentes de enfermedades neurológicas o psiquiátricas y retraso mental.

### *Procedimiento*

Los niños con previo diagnóstico de TDAH serán derivados por médicos neurólogos, se establecerán los contactos con los niños con TDAH y sus padres, asimismo se contactarán a los niños de la muestra control y sus padres a través de la escuela. Se procederá a solicitar el consentimiento informado de los padres y los niños. Se administrarán a los padres y a los docentes de cada niño cuestionarios específicos de evaluación de TDAH y se administrarán las pruebas para evaluar el funcionamiento cognitivo a los niños de forma individual.

### *Instrumentos*

Para la confirmación del diagnóstico de TDAH, los subtipos y las comorbilidades: Se utilizarán los criterios de inclusión para el diagnóstico de TDAH del Manual DSM-IV (APA, 1994) y la Escala de Swanson, Nolan y Pelham (SNAP IV) adaptada a los criterios de TDAH del DSM IV, versión en español y validada en Argentina (Grañana et al., 2006). Para determinar la presencia de psicopatologías, se administrará a los padres el listado de síntomas de niños Child Behavior Checklist CBCL (Samaniego, 1998), validado en Argentina, el cual evalúa síntomas comórbidos internalizantes (retraimiento, somatización, ansiedad y depresión), y externalizantes (conducta antisocial y agresividad).

Para evaluar el perfil cognitivo se administrarán las siguientes pruebas:

- Para evaluar la velocidad y facilidad de producción de palabras se utilizará la prueba de Fluidez verbal semántica y fonológica de la Batería Neuropsicológica Infantil (Matute, Roselli, Ardila, & Ostrosky-Solís, 2007).
- Para evaluar la capacidad de planificación y organización se administrará la prueba Torres de México de la Batería Neuropsicológica Infantil (Matute, et al., 2007).
- Para evaluar la memoria a corto y largo plazo, se administrará el Listado de Palabras y Recuerdo de una Historia de la Batería Neuropsicológica Infantil (Matute, et al., 2007).
- Test de Inteligencia de Weschler para niños y adolescentes, WISCIII (Wechsler, 1994) para evaluar el coeficiente intelectual, incluye una Escala Verbal y una Escala de Ejecución.
- D2 Test de atención y concentración (Brickenkamp & Zillmer, 2002).
- Wisconsin Card Sorting Test (Heaton, Chelune, Talley, Kay, & Curtis, 1997) evalúa la flexibilidad cognitiva.
- Test Stroop de colores y palabras (Golden, 1994). Evalúa el control inhibitorio de interferencia frente a estímulos con doble *input*.

- Pruebas de Ejecución- no ejecución (Tapping y golpeteo) (Soprano, 2003) evalúan la inhibición de funciones motoras.
- La capacidad viso-constructiva y memoria visual se evaluará mediante la Figura Compleja de Rey (Rey, 1999) la cual consiste en la copia (fase de copia) y reproducción (fase de memoria no verbal) de un dibujo geométrico complejo.

### Referencias

- Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno-Madrid, F., Sirera-Conca, M., Cornesse, M. Delgado-Mejía, I. y Etchepareborda, M. C. (2011). Entrenamiento de funciones ejecutivas en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 52(Supl 1), 77-83.
- 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.
- Ardila, A., Pineda, D. & Rosselli, M. (2000). Correlation Between Intelligence Test Scores and Executive Function Measures. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15(1), 31-36.
- Artigas Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36(1), 68-78.
- Artigas-Pallarés, J., Rigau-Ratera, E. y García-Nonell, C. (2007). Capacidad de inteligencia límite y disfunción ejecutiva. *Revista de Neurología*, 44(2), 67-69.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM IV*. Barcelona: Masson.
- Barkley, R. A. (2011). Is Executive Functioning Deficient in ADHD? It Depends on Your Definitions and Your Measures. *The ADHD Report*, 19(4), 1-10.
- Brickenkamp, R., & Zillmer, E. (2002). *Test de atención*. Madrid: TEA.
- Brown, T. E. (2005). *Attention Deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults*. New Haven, CT: Yale University Press Health and Wellness.
- Capdevila-Brophy, C., Artigas-Pallarés, J., Ramírez-Mallafre, A., López-Rosendo, M., Real, J. y Obiols-Llandrich, J.E. (2005). Fenotipo neuropsicológico del trastorno de déficit atencional/hiperactividad: ¿existen diferencias entre los subtipos?. *Revista de Neurología*, 40(Supl 1), 17-23.
- De la Peña, F., Palacio, J. D. y 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. y 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.
- Fischer, M., Barkley, R. A., Smallish, L. & Fletcher, K. (2005). Executive Functioning in Hyperactive Children as Young Adults: Attention, Inhibition, Response Perseveration, and the Impact of Comorbidity *Developmental Neuropsychology*, 27(1), 107-133.
- Golden, C. (1994). *Stroop Test de colores y palabras*. Madrid: TEA.

- Grañana, N., Richaudeau, A., Robles Gorriti, C., Scotti, M., Fejerman, N., y Allegri, R. (2006). Detección de síntomas para trastorno por déficit de atención e hiperactividad: escala SNAP IV, validación en Argentina. *Revista Neurológica Argentina*, 31, 20.
- Heaton, R., Chelune, G., Talley, J., Kay, G., & Curtis, G. (1997). *Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin*. Madrid: TEA.
- Holguín Acosta, J. y 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.
- Martín-González, R., González-Pérez, P.A., Izquierdo-Hernández, M., Hernández-Expósito, S., Alonso-Rodríguez, M. A., Quintero-Fuentes, I., Rubio-Morell, B. (2008). Evaluación neuropsicológica de la memoria en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: papel de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 47(5), 225-230.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2007) *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. México: Manual Moderno.
- Mayor, J. G. y García, R. S. (2011). Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH). Revisión ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la adolescencia*, 22(2).
- 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 afectados 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. y 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.
- Rey, A. (1999). *Test de copia y de reproducción de memoria de figuras geométricas complejas*. Madrid: TEA.
- 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.
- Romero-Ayuso, D.M., Maestú, F., González-Marqués, J., Romo-Barrientos, C. y Andrade, J.M. (2006) Disfunción ejecutiva en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la infancia. *Revista de Neurología*, 42(5), 265-271.
- Roselló, B., Amado, L. y 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.

- Soprano, A.M. (2003) Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología*, 37(1), 44-50.
- 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.
- Valdizán, J.R., Mercado, E. y 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.
- Wechsler, D. (1994). *Test de inteligencia para niños WISC III*. Buenos Aires: Paidós.

## ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN NIÑOS CON DIAGNÓSTICO DE TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

### ANALYSIS OF SOCIAL COMPETENCE IN CHILDREN DIAGNOSED WITH ATTENTION DEFICIT DISORDER AND HYPERACTIVITY

Daiana Russo<sup>\*1</sup>

Directora: Liliana Bakker.

<sup>1</sup>Becaria de investigación- Categoría Iniciación.

Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación, Facultad de  
Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

#### Resumen

El objetivo del presente proyecto es analizar las principales variables involucradas en la competencia social de los niños con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El trastorno es una de las alteraciones neuroconductuales más frecuentes en la infancia y en la adolescencia. Sus síntomas tienen un gran impacto en el desarrollo del individuo e interfieren en su funcionamiento social, emocional y cognitivo. La competencia social se define como la evaluación global de la capacidad de la persona para interactuar en un contexto social determinado. Ser competente socialmente implica ser asertivo, empático y tener la capacidad de poseer y articular en el momento preciso las distintas habilidades que requiera la situación. El estudio se corresponde con un diseño de tipo ex post facto retrospectivo con grupo cuasi control e hipótesis de diferencias de grupos, casos y controles. El abordaje metodológico se realizará a través de la administración de cuestionarios a la población clínica y control. Establecer un perfil de la competencia social de estos niños permitirá aportar datos que contribuyan al diseño de estrategias de intervención que favorezcan la adaptación social de los mismos.

Palabras claves: Competencia social-TDAH-Niños.

#### Abstract

The objective of the present project is to analyze the main variables involved in the social competence of children diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The disorder is one of the most frequent neurobehavioral alterations in childhood and adolescence. Its symptoms have a great impact in the development of the individual and interfere with his or her social, emotional and cognitive behavior. Social competence is defined as the global evaluation of a person's capacity to interact within a particular social context. Being socially competent implies being assertive, empathic and having the capacity to possess and articulate different abilities that a situation requires in a precise moment. The study corresponds to a design of type ex post facto reproductive with quasi control group and hypothesis of different groups, cases and controls. The methodological approach will be held through the administration of questioners to clinical population and control. Establishing a social competence profile of these children will

---

\* Contacto: [daianaprusso@gmail.com](mailto:daianaprusso@gmail.com)

allow data contribution to the design of intervention strategies which will favor their social adaptation.

Key words: Social competence- ADHD- Children

### **Competencia Social y Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.**

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una de las alteraciones neuroconductuales más frecuentes en la infancia y la adolescencia (Albert, López-Martín, Fernández-Jaén & Carretié, 2008). Presenta una prevalencia mundial del 5% en niños (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman & Rohde, 2007) siendo más frecuente en niños que en niñas con una relación de tres a uno (Valdizán, Mercado & Mercado-Undanivia, 2007). Se caracteriza por tres síntomas nucleares: inatención, impulsividad e hiperactividad (Pardos, Fernández Jaén & Fernández Mayoralas, 2009), los cuales tienen un gran impacto en el desarrollo del individuo e interfieren en su funcionamiento social, emocional y cognitivo, y causan una importante morbilidad y disfuncionalidad en el niño, en el grupo de compañeros y en su familia (Cardo & Servera, 2008).

La investigación sobre el trastorno se ha centrado fundamentalmente en los aspectos cognitivos, quedando en segundo plano el estudio de las dificultades afectivas y sociales, estos últimos aparecen en las clasificaciones actuales como características asociadas. Sin embargo, estudios recientes apuntan a la presencia de dificultades en la competencia social y emocional (Pardos et al., 2009; Albert et al.2008; Jara Jiménez, García Castellar & Sánchez Chiva, 2011).

La Competencia social se define como la evaluación global de la capacidad de la persona para interactuar en un contexto social determinado (Castillo, Pérez-Salas & Bravo, 2008). Implica la ejecución de un repertorio de conductas socialmente adecuadas que permiten alcanzar la efectividad en las interacciones sociales (Ipiña, Molina & Reyna, 2010). Ser competente socialmente implica ser asertivo, empático, y tener la capacidad de poseer y articular en el momento preciso las distintas habilidades que requiera la situación (De la Peña, Hernández & Rodríguez, 2003). Algunos estudios indican que en contraste con el elevado grado de rechazo social, los niños con TDAH tienen percepciones erróneas de su aceptación o rechazo social, sobrestiman sus competencias y las autopercepciones suelen ser más inexactas en las áreas más comprometidas. Otros estudios, aportan datos contradictorios y encuentran que los niños con TDAH se perciben a sí mismos como diferentes a los demás niños de su edad, en relación a su propio comportamiento (Lora Muñoz & Moreno García, 2008). En muchos casos, la asertividad inapropiada está relacionada con este trastorno (Camacho-Gómez & Camacho-Calvo 2005). Entendiendo conducta asertiva como un estilo de interacción social positiva que afirma los derechos u opiniones propios sin herir a otras personas y sin conformarse pasivamente (Trianes et.al 2002). La asertividad permite establecer relaciones positivas y constructivas ya que las personas que utilizan un estilo asertivo expresan sus sentimientos, piden lo que quieren y dicen no a lo que no quieren (Naranjo Pereira, 2008).

Otro aspecto relacionado a la competencia social es la empatía definida desde un enfoque multidimensional, como la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos (Garaigordobil & Galdeano, 2006; Richaud de Minzi, 2008 ). En el caso de los niños con TDAH, sus dificultades en la interacción social, pueden estar motivadas, en parte, por una carencia de empatía (Artigás-Pallares, 2003).

Por último, otro concepto vinculado es el de habilidades sociales, entendidas como comportamientos sociales específicos que se manifiestan en la vida diaria y contribuyen a

alcanzar buenas relaciones sociales (Reyna, Ison & Brussino, 2011). En relación a las habilidades sociales en los niños con TDAH, los estudios han mostrado que presentan patrones similares de respuesta social en contextos diferenciados, que requieren para su adecuada resolución, el desempeño de otros roles; las cuales son consideradas dificultades de comunicación social y ejercen una negativa influencia en sus iguales. No obstante, otros estudios han observado que estos niños suelen mostrar conductas prosociales, pasan mucho tiempo con sus amigos y demuestran elevado interés por las relaciones interpersonales (Lora Muñoz & Moreno García, 2008).

A partir de las investigaciones citadas se advierte que los estudios sobre el tema son recientes y sus resultados aún no aportan evidencias concluyentes. Asimismo, la revisión de la literatura científica, indica que no se registran antecedentes de estudios de este tipo en nuestro país, por lo cual es necesario profundizar en el análisis de las competencias sociales en niños con TDAH.

#### *Objetivos generales*

Analizar la competencia social en niños con diagnóstico de TDAH en términos de conductas sociales, asertivas y empáticas.

#### *Objetivos particulares*

- Analizar y comparar la autopercepción de conductas sociales en niños con y sin TDAH
- Analizar y comparar empatía y conductas asertivas en niños con y sin TDAH
- Establecer un perfil de competencia social en niños con TDAH.

#### *Hipótesis de trabajo.*

Los niños con diagnóstico de TDAH tienen una autopercepción negativa acerca de sus conductas sociales y presentan menos conductas asertivas y empáticas que los niños sin el diagnóstico.

## **Metodología**

#### *Tipo de estudio y 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.

#### *Participantes*

Se conformarán de forma intencional dos grupos (grupo clínico-grupo control) apareados por edad, sexo, y nivel de instrucción. La muestra clínica estará compuesta por 25 niños con diagnóstico de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad entre 10 y 14 años de edad derivados por Instituciones de Salud de la ciudad de Mar del Plata con convenios específicos con el Grupo de Investigación donde se inserta el presente proyecto. La muestra control compuesta por 50 niños, se seleccionarán de las mismas instituciones educativas donde asisten los niños de la muestra clínica. Se utilizará como criterio de inclusión la confirmación del diagnóstico, previo diagnóstico del médico derivante, utilizando la Escala SNAP IV versión adaptada a los criterios del DSM IV para padres y docentes (Grañana et al, 2006) y el listado de síntomas *Child Behavior Checklist CBCL* (Samaniego, 1998). Se excluyen niños con antecedentes de enfermedades neurológicas o psiquiátricas, trastornos del aprendizaje y retraso mental.

### *Procedimiento*

Los instrumentos se administrarán en un encuentro individual de una hora reloj. 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. La participación en el trabajo será voluntaria y sujeta al consentimiento informado de los niños y sus padres.

Los datos serán sometidos a un análisis estadístico descriptivo-correlacional y se establecerán asociaciones entre las diferentes variables de conducta social, asertividad y empatía. Con el objeto de determinar diferencias entre los grupos clínicos y control se aplicarán pruebas estadísticas de comparación de medias para muestras independientes.

### *Instrumentos*

Para evaluar conductas sociales se utilizará la Escala de Socialización BAS III (Silva & Martorell, 1987). Consta de 75 ítems que evalúan las distintas dimensiones de la conducta social. Es aplicable a personas de 10 a 19 años, es autoadministrable y el tiempo aproximado de duración es de 15 minutos. El instrumento indaga la percepción que los niños tienen de su conducta social; está constituido por dos categorías de respuesta (SI-NO) y los elementos contenidos en él permiten lograr un perfil de la conducta social en función de cinco dimensiones: *Consideración con los demás*, *Autocontrol en las relaciones sociales*, *Retraimiento social*, *Ansiedad social/Timidez* y *Liderazgo*. Posee una escala de *Sinceridad* incluida con fines vinculados a la confiabilidad de la escala. En cuanto a las normas de corrección en cada escala, la puntuación directa es la suma de respuestas SI o NO, la interpretación se realiza en sentido contrario según se trate de escalas facilitadoras de la socialización o perturbadoras de la misma. La interpretación normativa se realiza al transformar las puntuaciones directas en puntuaciones derivadas (centiles). La confiabilidad de la escala se encuentra dentro de límites satisfactorios teniendo en cuenta el número de ítems de cada dimensión, los valores varían de 0.60 a 0.80.

Para evaluar comportamiento asertivo se utilizará la Escala de comportamiento asertivo CABS (Wood, Michelson & Flynn, 1978/1983), en su versión adaptada al español de De la Peña et al. (2003). El cuestionario evalúa mediante autoinforme el comportamiento social de los niños, explorando las respuestas pasivas, asertivas o agresivas del niño en variadas situaciones de interacción con otros niños. La escala consta de 27 ítems, cada uno de los cuales tiene 5 categorías de respuesta que varían a lo largo de un continuo de respuestas pasivas-asertivas-agresivas, de las cuales el niño elige la que representa su habitual forma de responder a esa situación. La prueba permite obtener información sobre tres tipos de conducta social en la interacción con los iguales: conducta agresiva, conducta pasiva y conducta asertiva.

Para evaluar empatía se administrará el Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis (1980), versión adaptada al español (Mestre, Frías & Samper, 2004), y aplicable a personas de 9 años en adelante. Consta de 28 ítems con cinco opciones de respuesta, puntuables de 0 a 4, según el grado en que la afirmación describa al participante. Se compone de dos dimensiones principales, cognitiva y emocional, con dos subescalas cada una. La dimensión cognitiva incluye: Toma de perspectiva y Fantasía; y la dimensión emocional: Preocupación empática y Malestar personal.

### *Aporte esperado de los resultados.*

El análisis de la competencia social de los niños con diagnóstico de TDAH permitirá elaborar estrategias de intervención psicológica a nivel individual y familiar, como así

también el diseño de abordajes educativos en el aula que fortalezcan la interacción social de estos niños.

Los resultados se comunicarán en presentaciones en congresos y publicaciones científicas, aportando evidencia empírica al conocimiento del trastorno y abriendo el campo a futuras líneas de investigación en el área.

### Referencias

- Albert, J., López Martín, S., Fernández Jaén, A. & Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista de Neurología*, 47, 39-45.
- Artigás-Pallares, J. (2003). Comorbilidad en el Trastorno por déficit de atención/Hiperactividad. *Revista de Neurología*, 1, 68-78.
- Camacho Gómez, C. & Camacho Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 1- 27.
- 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.
- Castillo, R., Pérez-Salas, C., & Bravo, C.(2008) Diseño y validación de una Escala de Competencia comunicativa social para niños. *Terapia psicológica*, 26, 173-80.
- De la Peña, V., Hernández, E. & Rodríguez, F. (2003).Comportamiento asertivo y adaptación social: adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 8, 11-25.
- Fussell, J.J., Macia, M.M., & Saylor, C.F. (2005). Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings. *Child Psychiatry and Human Development*, 36(2), 227-241
- Garaigordobil, M. & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- Grañana, N., Richaudeau, A., Robles Gorriti, C., Scotti, M., Fejerman, N., & Allegri, R. (2006). Detección de síntomas para Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: escala SNAP IV, validación en Argentina. *Revista Neurológica Argentina*, 31, 20.
- Ipiña M., Molina, L. & Reyna, C. (2010) Estructura factorial y consistencia interna de la Escala Messy (versión docente) en una muestra de niños argentinos. *Suma psicológica*, 17, 151-161.
- Jara Jiménez, P., García Castellar, R. & Sánchez Chiva, D. (2011) Competencias sociales de niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH: valoración desde el entorno familiar y escolar. *Revista Quaderns Digital n° 69. Actas Congreso Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica*.
- Lora Muñoz, J. & Moreno García, I. (2008) Perfil social de los subtipos del Trastorno por déficit de atención con Hiperactividad. *Apuntes de Psicología*, 26, 317-329.
- Mestre, V., Samper, P. & Frías, M.D. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactive Index. *Psicothema*, 16, 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.
- Naranjo Pereira, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8.

- Pardos, A., Fernández-Jaén, A. & Fernández-Mayoralas, M. (2009). Habilidades sociales en el trastorno por déficit de atención /hiperactividad. *Revista de Neurología*, 48, 107- 111.
- Polanczyk, G., Silva de Lima, M., Lessa Horta, B., Bierderman, J. & Rohde L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD:A systematic review and metaregression analysis. *American Journal Psychiatry*, 164, 942-948.
- Reyna C., Ison, M. & Brussino, S. (2011). Comportamiento social y procesamiento de la información social en niños argentinos. *International Journal of Psychology and Psychology Therapy*, 11, 57-68.
- Richaud de Minzi, M. (2008). Evaluación de la empatía en población infantil Argentina. *Revista IIPSI*, 11, 101-115.
- 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.
- Silva, F., & Martorell, C. (1987). *BAS 3. Batería de socialización*. Madrid: TEA
- Trianes, M., Blanca, M., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. & Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18, 197-214.
- Valdizán, J., Mercado, E. & Mercado-Undanivia, A. (2007). Características y variabilidad clínica del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en niñas. *Revista de Neurología*, 44, 27-30.
- Wood, R., Michelson, L. & Flynn, J. (1978). Assessment of assertive behavior in elementary school children. Presentado en la reunión anual de la Asociación para el Avance de la Terapia de Conducta, Chicago, Noviembre. (Traducción castellana en L. Michelson, D. Sugai, R. Wood & A. Kazdin [1983]. *Las habilidades sociales en la infancia* (pp. 203-210). Barcelona: Martínez Roca).

## VARIABLES DEL TERAPEUTA Y COMPETENCIA PROFESIONAL AUTOPERCIBIDA EN PSICÓLOGOS CLÍNICOS

### VARIABLES OF THE THERAPIST AND SELF-PERCEIVED PROFESSIONAL COMPETENCE IN CLINICAL PSYCHOLOGISTS

María de la Paz Sánchez Gallo<sup>\*1</sup>, Claudia Elena Castañeiras<sup>2</sup> & María Cristina Posada<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Becaria Iniciación UNMdP. Facultad de Psicología. GIEPsi.

<sup>2</sup>Directora de proyecto. GIEPsi. Facultad de Psicología. UNMdP.

<sup>3</sup>Co-directora de proyecto. GIEPsi. Facultad de Psicología. UNMdP.

#### Resumen

La investigación de las últimas décadas ha sido consistente en proporcionar hallazgos relevantes sobre las variables que participan en el proceso y el resultado de la psicoterapia. Diferentes estudios se han orientado a evaluar la interacción entre las habilidades del terapeuta y las características del paciente, y a analizar el modo en el cual se relacionan con la competencia y eficacia terapéutica. Esta investigación se propone investigar en el contexto local un conjunto de variables relacionadas con una mayor competencia profesional autopercebida en psicólogos clínicos. Se basa en un diseño no experimental, con metodología descriptiva-correlacional. Se analizarán las relaciones entre las variables propuestas en 150 psicólogos clínicos de la ciudad de Mar del Plata. La muestra por cuotas incluirá terapeutas de diferentes orientaciones teórico-técnicas: psicoanalítica, cognitivo-integrativa y otras orientaciones (sistémica, humanístico-existencial, etc.), que informen distinto grado de experticia en la práctica de la psicoterapia. Se espera que los datos aportados permitan avanzar en el conocimiento y la identificación de las características personales que inciden en la optimización de la práctica profesional de la psicoterapia.

Palabras claves: competencias profesionales – psicología clínica – estilo personal del terapeuta – autoeficacia – empatía – regulación emocional.

#### Abstract

Research in recent decades has been consistent in providing relevant findings on the variables involved in the process and outcome of psychotherapy. Different studies have focused to assess the interaction between the skills of the therapist and the patient characteristics, and to analyze the way in which they relate to therapeutic competence and efficacy. This research aimed to investigate in the local context a set of variables related to a greater self-perceived professional competence in clinical psychologists. It is based in a non-experimental design, with descriptive-correlational methodology. Relations between proposed variables are being analyzed in a 150 clinical psychologists from the city of Mar del Plata. The quota sample will include therapists from different theoretic-technical orientations: psychoanalysis, cognitive-integrative and other orientations (systemic, humanistic-existential, etc.) that report varying degree of expertise in psychotherapy practice. It is hoped that the data provided will allow to move forward in the knowledge and identification of personal characteristics that influence the optimization of professional practice of psychotherapy.

Key words: professional competencies – clinical psychology – personal style of the therapist – self-efficacy – empathy – emotional regulation.

---

\* Contacto: [paz\\_sg@hotmail.com](mailto:paz_sg@hotmail.com)

## Introducción

La revisión de la literatura de los últimos años muestra un creciente interés por identificar y definir las características y habilidades básicas requeridas para el ejercicio idóneo o competente del psicólogo (e.g. Bartram & Roe, 2005; Castro Solano, 2004; Piña López, 2010; Manzo, 2012). Existe consenso en delimitar el término competencia como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes que permiten realizar adecuadamente una tarea, funciones o rol (Ribes Iñesta, 2006; Roe, 2003). Específicamente el concepto de competencia profesional hace referencia a aquellos conocimientos y capacidades que el ejercicio de una profesión exige en cada área de intervención, así como la habilidad para utilizar eficazmente los recursos teóricos, técnicos y procedimentales adquiridos. La competencia profesional integra dos tipos de saberes: conocimientos de tipo declarativo, relacionados con el saber-qué, y conocimientos procedimentales, vinculados con el saber-hacer y con el ejercicio de destrezas y habilidades para resolver problemas concretos (Castro Solano, 2004; Piña López, 2010; Yáñez-Galecio, 2005).

En lo que refiere a la práctica psicológica, el área clínica es sin duda uno de los campos de mayor impacto e inserción profesional, particularmente en Argentina, e incluye entre las actividades principales la evaluación, el diagnóstico y los tratamientos psicológicos (Palavezzatti & Muller, 2005). Específicamente la actividad profesional vinculada con el ejercicio de la psicoterapia refiere al conjunto de procedimientos y técnicas destinados a promover situaciones de cambio personal en individuos que padecen (Fernández-Álvarez, 2011). La investigación de las últimas décadas ha sido consistente en proporcionar hallazgos relevantes sobre las variables que participan en el proceso y el resultado de la psicoterapia. Diferentes estudios se han orientado a evaluar la interacción entre las habilidades del terapeuta y las características del paciente, y a analizar el modo en el cual se relacionan con la competencia y eficacia terapéutica (Beutler & Harwood, 2000, Orlinsky, Grawe & Parks, 1994, citados en Rial, Castañeiras, García, Gómez & Fernández-Álvarez, 2006; Corbella-Santomá & Botella, 2004; García & Botella, 2011; García & Fernández-Álvarez, 2007).

En cuanto a la investigación sobre las variables del terapeuta, los principales desarrollos se han dirigido a analizar aspectos demográficos, características de personalidad, factores cognitivo-afectivos, valores, actitudes y creencias, factores socio-profesionales, experiencia, métodos de tratamiento utilizados, tipos de intervención, nivel de entrenamiento y estilo terapéutico (Consoli & Machado, 2004; Santibáñez Fernández et al., 2008). La evolución de este campo de investigación ha avanzado progresivamente, por un lado, hacia la determinación de cuáles son los terapeutas más adecuados para qué pacientes y en qué condiciones específicas y, por otro lado, hacia el establecimiento de principios generales de la psicoterapia (Corbella-Santomá & Botella, 2004; García & Botella, 2011; Santibáñez Fernández, Román Mella, & Vinet, 2009). Particularmente en lo referido a las habilidades terapéuticas, Fernández-Álvarez (2003) ha distinguido entre competencias adquiridas y naturales. Las primeras incluyen un amplio espectro de capacidades desplegadas en el curso de la relación terapéutica: habilidades para la entrevista, el diseño del tratamiento, las aplicaciones o intervenciones, y la evaluación del proceso y resultado de la psicoterapia. Las competencias naturales se definen como las disposiciones básicas que determinan las condiciones de actuación que el terapeuta expresa en su relación con el paciente (como empatía, disposición para infundir motivación, incentivo y esperanza e inteligencia). Entre estas variables el constructo estilo personal del terapeuta hace referencia al conjunto de funciones técnicas y relacionales, disposiciones y actitudes que pone en práctica en el proceso terapéutico (Fernández-Álvarez, García, Lo Bianco & Corbella-Santomá, 2003; García & Fernández-Álvarez, 2007). Las combinaciones resultantes de estas características darán lugar a estilos de funcionamiento más o menos eficaces, favoreciendo u obstaculizando el logro de

los objetivos terapéuticos. Gómez Artiga, Rocabelt Beut y Descalz Tomás (2006) identificaron nueve variables psicoemocionales que caracterizan un patrón de funcionamiento personal relacionado con mayores niveles de competencia: iniciativa y optimismo, persistencia, tolerancia a la frustración, innovación y adaptabilidad, expectativas de autoeficacia, bajo temor al fracaso, autocontrol y gestión del estrés, empatía y asertividad. En el caso de la autoevaluación de las capacidades personales relacionadas con la competencia profesional, la autoeficacia desempeña un papel central y constituye un importante predictor del desempeño. Alude al conjunto de creencias sobre los propios recursos y a la eficacia personal para manejar las demandas y desafíos derivados de un área de actividad específica, como el ejercicio de una profesión (Bandura, 1992, 1997; Sanjuán Suárez, Pérez García & Bermúdez Moreno, 2000).

Existe un amplio acuerdo en los hallazgos de investigación respecto a que la capacidad empática constituye una de las habilidades personales básicas que debería poseer un terapeuta para un ejercicio competente, efectivo y exitoso de la profesión (Bartram & Roe, 2005; Fernández-Álvarez, 2011; Santibáñez Fernández et al., 2008). En la actualidad la definición más aceptada de empatía hace referencia a un concepto multidimensional, compuesto por aspectos cognitivos y afectivos, e implica la capacidad para adoptar la perspectiva del otro, representarse y comprender sus pensamientos, así como sus estados emocionales y respuestas afectivas (Davis, 1996; Fernández-Pinto, López-Pérez & Márquez, 2008; Pérez Albéniz, de Paul, Etxeberría, Montes & Torres, 2003). Comprende no solo actitudes sino también habilidades o competencias bien definidas en relación a la identificación de las respuestas emocionales en otras personas, y está en la base del establecimiento y mantenimiento de la relación terapéutica (Fernández-Álvarez, 2003; Santibáñez Fernández et al., 2009). Diferentes autores señalan que la capacidad empática estaría asociada a una adecuada regulación emocional, que se relaciona con dos operaciones terapéuticas fundamentales: calibrar la intensidad y densidad emocional del paciente y autorregistrar la tonalidad emocional del terapeuta (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004; Gross & Thompson, 2007; Sánchez Aragón, Díaz Loving & López Becerra, 2008).

En los últimos años diversos estudios han tenido por objetivo indagar el efecto de los programas de formación y/o entrenamiento en la adquisición y desarrollo de las habilidades básicas que contribuyen de manera específica en la eficacia de la práctica psicoterapéutica (Consoli & Machado, 2004; Fernández-Álvarez, 2003). Sin embargo, a pesar del volumen de investigaciones recientes orientadas al estudio de las competencias clínicas, éstas no se han traducido en pautas explícitas y guías rectoras validadas empíricamente para formar terapeutas competentes. En este sentido, se plantea la necesidad de lograr un acuerdo respecto de las competencias específicas óptimas requeridas en el contexto terapéutico que se refleje en programas efectivos de entrenamiento en habilidades para la psicoterapia. Se espera que este estudio constituya un avance para la identificación y el conocimiento de las características personales vinculadas con la práctica competente de la psicoterapia.

### **Objetivo general**

Evaluar variables del terapeuta asociadas a la autopercepción de competencias profesionales en psicólogos clínicos de la ciudad de Mar del Plata.

### **Objetivos específicos**

1. Estudiar las competencias profesionales autopercebidas en psicoterapeutas de la ciudad de Mar del Plata.

2. Evaluar las relaciones entre las dimensiones personales de autoeficacia y competencias clínicas autopercebidas en los grupos bajo estudio.
3. Evaluar las características de estilo personal del terapeuta, autoeficacia, empatía y regulación emocional relacionadas con una autopercepción de mayor competencia profesional.
4. Analizar las relaciones entre estilo personal del terapeuta, empatía y regulación emocional.
5. Analizar la presencia de diferencias estadísticamente significativas en las variables evaluadas en función de la orientación teórico-técnica y los años de experiencia en el ejercicio de la psicoterapia.

### **Hipótesis**

1. Los terapeutas que informen mayor competencia clínica autopercebida presentarán puntuaciones significativamente más elevadas en autoeficacia.
2. La dimensión relacional del estilo personal del terapeuta (función expresiva y de involucración) presentará correlaciones positivas y significativas con las dimensiones de empatía y mayores niveles de regulación emocional.
3. Los terapeutas con más años de experiencia en la práctica clínica presentarán puntuaciones significativamente más elevadas en competencia profesional autopercebida.

## **Metodología**

### *Tipo de estudio & diseño*

Esta investigación empírica se basa en un diseño no experimental, con metodología descriptiva-correlacional.

### *Participantes*

Se analizarán las relaciones entre las variables propuestas en 150 psicólogos clínicos de la ciudad de Mar del Plata en función de la orientación teórico-técnica (psicodinámica vs. cognitivo-conductual vs. otras) y los años de experiencia en el ejercicio de la práctica clínica (nóveles vs. expertos).

### *Procedimiento*

Se procederá a la aplicación individual de las medidas de autoinforme a los 150 profesionales (50 de cada orientación), y a un subgrupo de ellos también una entrevista cualitativa (n=15). Se realizarán análisis cuantitativos de la información obtenida y en función de los objetivos del trabajo empírico se aplicará estadística descriptiva e inferencial respectivamente (análisis de frecuencias, correlaciones bivariadas y múltiples, diferencia de medias). La participación en el estudio será voluntaria, bajo consentimiento informado, y de acuerdo con la Ley N° 25326 de Protección de Datos Personales, la información y los datos aportados por los participantes se manejarán confidencialmente y con fines exclusivamente científicos.

### *Instrumentos*

Se administrarán las siguientes medidas de autoinforme: Registro de datos básicos (información socio-demográfica y académico-profesional); Cuestionario de apreciación de estudiantes avanzados y graduados acerca de las competencias del psicólogo clínico (Manzo & Castañeiras, 2012); Cuestionario del Estilo Personal del Terapeuta EPT-C (Fernández-Álvarez, García, Lo Bianco & Corbella-Santomá, 2003); Cuestionario de Personalidad Eficaz

(Gómez Artiga, Rocabelt Beut & Descalz Tomás, 2006); Escala de Autoeficacia General EAG (Sanjuán Suárez, Pérez García & Bermúdez Moreno, 2000); Escala Rasgo de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004); Interpersonal Reactivity Index IRI (Pérez Albéniz, de Paul, Etxeberria, Montes & Torres, 2003).

### *Aporte esperado de los resultados*

Se espera que los resultados de esta investigación generen un aporte sustantivo en el conocimiento sobre este tema en nuestro contexto, que pueda ser incluido en actividades y programas de formación o entrenamiento tendientes a promover el desarrollo de las competencias clínicas, habilidades y destrezas que inciden en la optimización de la práctica profesional de la psicoterapia.

### **Referencias**

- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bartram, D. & Roe, R. A. (2005). Definition and Assessment of Competences in the Context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10(2), 93-102. doi: 10.1027/1016-9040.10.2.93
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
- Consoli, A. J. & Machado, P. P. P. (2004). Los psicoterapeutas, ¿nacen o se hacen? Las habilidades naturales y adquiridas de los psicoterapeutas: implicaciones para la selección, capacitación y desarrollo profesional. En H. Fernández-Álvarez & R. Opazo (Comps.), *La integración en psicoterapia. Manual práctico* (pp. 385-438). Barcelona: Paidós.
- Corbella-Santomá, S. & Botella, L. (2004). *Investigación en Psicoterapia: Proceso, resultado y factores comunes*. Madrid: Visión Net.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy. A social psychological approach*. Boulder: Westview Press.
- Fernández-Álvarez, H. (2003). Formación de terapeutas. Entrenamiento en habilidades terapéuticas. En H. Mesones Arroyo (Comp.), *La psicoterapia y las psicoterapias*. Buenos Aires: Ananké.
- Fernández-Álvarez, H. (Comp.). (2011). *Paisajes de la psicoterapia. Modelos, aplicaciones y procedimientos*. Buenos Aires: Polemos.
- Fernández-Álvarez, H., García, F., Lo Bianco, J. & Corbella-Santomá, S. (2003). Assessment Questionnaire of The Personal Style of the Therapist PST-Q. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10, 116-125.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2), 284-298.
- García, Y. & Botella, L. (2011). Análisis diferencial del proceso y resultado psicoterapéutico en función del motivo de demanda en pacientes con ansiedad y depresión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 347-358.

- García, F. & Fernández-Álvarez, H. (2007). Investigación empírica sobre el Estilo Personal del Terapeuta: Una actualización. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 16(2), 121-128.
- Gómez Artiga, A., Rocabelt Beut, E. & Descalz Tomás, A. (2006). Elaboración de un Cuestionario de Personalidad Eficiente para el análisis de la conducta vocacional universitaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13(11-12), 399-411.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Manzo, G. (2012). Las competencias clínicas nucleares en el entrenamiento de psicólogos. *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Tomo 1, 127-130. Buenos Aires, Argentina.
- Manzo, G. & Castañeiras, C. E. (2012). *Cuestionario de apreciación de estudiantes avanzados y graduados acerca de las competencias del psicólogo clínico*. Documento no publicado.
- Palavezzatti, M. C. & Muller, F. (2005). Modelos teóricos y práctica clínica en la Argentina: Psicoterapia en capital federal. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 12(3), 73-82.
- Pérez-Albéniz, A., de Paul, J., Etxeberria, J., Montes, M. P. & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Piña López, J. A. (2010). El rol del psicólogo en el ámbito de la salud: de las funciones a las competencias profesionales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 233-255.
- Rial, V., Castañeiras, C., García, F., Gómez, B. & Fernández-Álvarez, H. (2006). Estilo personal de terapeutas que trabajan con pacientes severamente perturbados: un estudio cuantitativo y cualitativo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 26(98), 191-208.
- Ribes Iñesta, E. (2006). Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1), 19-26.
- Roe, R. A. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del psicólogo*, 24(86), 1-12.
- Sánchez Aragón, R., Díaz Loving, R. & López Becerra, C. (2008). Medición de la autoeficacia en el uso de estrategias de regulación emocional. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 11(4), 15-27
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A. & Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de Autoeficacia General: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Santibáñez Fernández, P. M., Román Mella, M. F., Chenevard, C. L., Espinoza García, A. E., Irribarra Cáceres, D. E. & Müller Vergara, P. A. (2008). Variables inespecíficas en psicoterapia. *Terapia Psicológica*, 26(1), 89-98. doi: 10.4067/S07184808200800010008
- Santibáñez Fernández, P. M., Román Mella, M. F. & Vinet, E. V. (2009). Efectividad de la psicoterapia y su relación con la alianza terapéutica. *Interdisciplinaria*, 26(2), 267-287.
- Yáñez-Galecio, J. (2005). Competencias profesionales del psicólogo clínico: Un análisis preliminar. *Terapia Psicológica*, 23(2), 85-93.

DESARROLLO PSICOSOCIAL Y MORAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN  
EL ÁMBITO DEPORTIVO. PERCEPCIÓN DE LOS AGENTES DE  
SOCIALIZACIÓN ACERCA DEL ENTORNO DEL DEPORTE INFANTIL Y  
JUVENIL DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA.

PSICHOSOCIAL AND MORAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS  
WITHIN SPORT. SOCIAL AGENTS' AWARENESS ABOUT THE ENVIRONMENT OF  
CHILDREN' SPORT IN MAR DEL PLATA CITY.

Agustina Sirochinsky\*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Becaria Categoría Iniciación.

<sup>2</sup>Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología.

Resumen

Los niños, niñas y adolescentes han de ser considerados como sujetos de derechos y personas en desarrollo. Se entiende de suma importancia la educación moral de dichos sujetos, educación que puede ser acompañada a través del deporte, en las distintas instituciones deportivas. El deporte es un ámbito en donde el individuo puede internalizar una serie de valores básicos para su socialización; el entorno del deporte, tanto de juego colectivo como de juego individual, se constituye como significativo en este desarrollo psicosocial y moral de los sujetos. En dicho contexto juegan un rol primordial los diversos agentes participantes (entrenadores, árbitros, padres y dirigentes), quienes han de comprometerse a fin de que dicho entorno se desarrolle de modo que propicie y favorezca la formación en valores y un posicionamiento ético de los sujetos implicados. La presente investigación se propone explorar y describir las percepciones acerca del entorno del deporte marplatense, por parte de los agentes mencionados; indagando eventuales similitudes y diferencias entre los diferentes grupos de agentes. Para tal fin se instrumentará el Cuestionario de Percepción del Entorno Deportivo Juvenil (Carratalá, Gutiérrez, Guzmán y Pablos, 2011) y una serie de entrevistas semiestructuradas en una segunda etapa de la investigación.

Palabras claves: desarrollo psicosocial; moral; agentes de socialización; entorno deportivo.

Abstract

Children and adolescents have to be seen as subjects with particular rights and growing people. It is crucial the moral education of such subjects, which may be accompanied through sport, within sports institutions. Sport is an area where the subject can internalize a set of fundamental values for its socialization. Environment sport, both collective and individual games, is meaningful on this psychosocial and moral develop of subjects. In that context, several actors involved play a critical role (coach, referees, parents and leaders), who must became involved in such environment so that is favorable and conducive to the formation of values and an ethical positioning of the subjects. The current investigation intends to explore and describe awareness about the environment of the sport in Mar del Plata, from the agents mentioned; investigating some possible similarities and differences among the different groups of agents. For this purpose, it will be implemented the «Cuestionario de Percepción del Entorno Deportivo Juvenil»

---

\* Contacto: [sirochinsky\\_agustina@hotmail.com](mailto:sirochinsky_agustina@hotmail.com)

(Carratalá, Gutiérrez, Guzmán y Pablos, 2011) and a set of semi-structured interviews during the second stage of the research.

Key words: psychosocial development; moral; agents of socialization; sports environment.

### **Entorno deportivo y desarrollo psicosocial y moral. Agentes de socialización.**

El grupo de investigación “Psicología y Moralidad” dirige su interés a la realización de diversos estudios y reflexiones que se vinculan al campo de la psicología y la moralidad. Uno de los proyectos que lleva adelante dicho grupo es denominado “Factores psicológicos en la constitución de la moralidad. Instituciones y posiciones subjetivas III”, dirigido hacia investigaciones exploratorias centradas en los factores psicológicos que participan en la formación moral y el posicionamiento ético de los sujetos, entendiendo que dicha formación es primordial en el proceso de constitución subjetiva.

Entendemos la moralidad, desde un sentido amplio, como aquella relación a la que los sujetos son reclamados por el orden social y que implica que cada uno ha de regular su comportamiento, tomando en consideración aquello que es tenido como bueno o como malo en cada momento y contexto determinado (Calo, 2008a, 2008b). La dimensión ética se caracteriza por ser un recorte singular dentro de la experiencia subjetiva, que alude al posicionamiento de un sujeto en relación con las circunstancias que le tocan vivir (Calo y Martínez Álvarez, 2008).

Es importante afirmar que la moralidad se construye a lo largo de un proceso, en el que se da una interacción del sujeto con los otros y con el mundo normativo. El sujeto se constituye, se humaniza (Bleichmar, 2010) a partir de la relación con aquellos que lo rodean, lo cuidan y lo protegen; dando cuenta de la importancia de distintos agentes con los que el niño se vincula (Berger y Luckman, 1979).

Continuando con esta línea de pensamiento, los sujetos en dicho proceso de desarrollo transcurren por diversas instituciones que van predefiniendo lugares, caminos, posibilidades, que acotan al sujeto, pero que, a la vez, lo habilitan a constituirse como humano (Calo, 2008b). Siguiendo la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005), éstos han de ser entendidos, en este proceso de crecimiento, como sujetos de derechos y personas en desarrollo, considerando que han de ser formados para una vida independiente en sociedad y ser educados en el espíritu de ciertos ideales, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad.

En este contexto, entendemos de una importancia primordial la necesidad de una educación moral de los sujetos en desarrollo, educación que pensamos, puede ser acompañada no sólo desde el ámbito familiar y la institución educativa, sino también a través del deporte, en los distintos clubes (Calo y Ojea, 2004, 2005a); tomando a los clubes como instituciones que posibiliten un sostén, un marco contenedor y regulador para niños y adolescentes; instituciones donde puedan forjar distintos lazos sociales, a partir de lo cual se posibilite el desarrollo de su identidad.

Numerosos autores sostienen que el deporte es un ámbito en donde el individuo puede internalizar una serie de valores básicos para su socialización, posibilitando un posicionamiento ético de los sujetos implicados (Gutiérrez Sanmartín, 2003; Calo y Ojea, 2005b; Gómez Rijo, 2001, 2005; Gutiérrez y Vivó, 2005; Castejón Oliva, 2004; Cecchini Estrada, Gonzáles y Montero, 2007; Torregrasa, 2004; Osorio Lozano, 2002; Abad Robles, Robles Rodríguez y Jiménez, 2009).

Cada vez se encuentra más difundida la idea de que el deporte es un elemento neutro, que no es en sí mismo educativo, sino que esto depende de numerosos factores (Cruz,

Boixadós, Torregrosa y Mimbrero, 1996). Entre estos factores entendemos como significativo al entorno en el que la actividad deportiva tiene lugar y a los agentes que rodean al sujeto deportista. Es muy importante que el entorno deportivo se desarrolle de modo que propicie el valor pedagógico y la educación, favoreciendo una formación en valores y un posicionamiento respetuoso hacia los demás y hacia las reglas del juego.

Los diversos agentes participantes pueden ejercer gran influencia sobre la forma en que la actividad deportiva se desarrolle. En este entorno cobran un rol fundamental los entrenadores, sus actitudes y acciones; los padres y sus maneras de interpretar el deporte y vincularse con sus hijos y el entrenador; los árbitros y sus modos de establecer las reglas del juego y los dirigentes y sus formas de gestión de los eventos deportivos y competiciones (Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa y Cruz, 1998; Garrido Guzmán, Mesa y Castañeda Vázquez, 2010; Amenabar Perurena, Sistiaga Lopetegui y García Bengoechea, 2008; Carratalá, Gutiérrez, Guzmán y Pablos, 2011).

Teniendo presentes los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en becas anteriores (Sirochinsky, 2011a, 2011b), en el presente proyecto pretendemos focalizar la mirada en estos agentes que participan en lo cotidiano del deporte infantil y juvenil de la ciudad de Mar del Plata: entrenadores, árbitros, padres y dirigentes, tanto de deportes de juego colectivo como de juego individual; considerando de mayor importancia indagar cuáles son sus percepciones acerca del entorno deportivo; entorno que creemos significativo en este desarrollo psicosocial y moral que venimos mencionando; buscando establecer eventuales diferencias y similitudes entre las distintas percepciones.

Es importante explorar dichas percepciones ya que, siguiendo a Bandura (1986), las percepciones se asocian a las creencias y crean las bases para las actitudes y posibles acciones de las personas, centrándonos, de este modo, en el análisis del juicio moral (Puig Rovira y Martínez 1999); ya que no sólo importa cómo actúan los padres, entrenadores, árbitros y gestores en el deporte, sino también cómo perciben ellos mismos las condiciones en que este deporte se desarrolla.

## **Metodología**

### *Tipo de estudio & diseño*

Diseño exploratorio, descriptivo y transversal.

### *Participantes*

Muestra no probabilística, compuesta por una cantidad estimada de 150 sujetos residentes en Mar del Plata, que participen en el entorno deportivo infantil y juvenil de la ciudad. La muestra será distribuida en cuatro grupos: 1- Entrenadores; 2- Padres; 3- Árbitros; 4- Dirigentes. Asimismo, cada uno de ellos se subdividirá en dos sub-grupos según el agente se desempeñe en deportes individuales o grupales. Se tomará una muestra representativa de los cuatro grupos de agentes participantes, de ambos tipos de deportes, teniendo en cuenta el principio de saturación de datos y buscando responder al objetivo de la investigación, luego de la exhaustiva evaluación de los participantes y los requisitos estadísticos a fin de asegurar la potencia y validez interna del estudio.

### *Procedimiento*

En una primera etapa de la investigación se administrará un cuestionario, incluyendo en la administración una serie de preguntas que apunten a indagar y ampliar cuestiones

vinculadas a la formación moral de los sujetos en desarrollo. Luego del primer análisis e interpretación de los datos obtenidos, se realizarán una serie de entrevistas semiestructuradas a distintos informantes clave. Todo lo cual se llevará a cabo mediante condiciones estandarizadas y sistemáticas, asegurando el consentimiento informado y la confidencialidad de los datos. *Análisis de los datos.* Se realizará un análisis cuanti-cualitativo sobre el conjunto de los datos recogidos: un procesamiento cuantitativo haciendo uso de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales y los respectivos gráficos, mediante el paquete estadístico SPSS; y un análisis cualitativo de los datos mediante su interpretación, integrando aportes de la psicología del deporte, la psicología general y los resultados de las investigaciones del grupo al que el presente proyecto pertenece.

### *Instrumentos*

- 1- Cuestionario de Percepción del Entorno Deportivo Juvenil (CPEDJ) (Carratalá, et al., 2011), formado por 24 ítems, agrupados en cinco factores (comportamiento de los deportistas, deportividad, comportamiento de los padres, actuaciones de los entrenadores, actuaciones de los árbitros y gestión del deporte); dimensiones relacionadas con el entorno psicosocial, moral y organizativo en que se desarrolla el deporte infantil y juvenil. Se trata de un cuestionario autoadministrable que incluye una escala tipo Likert de respuesta, de cinco alternativas, donde los participantes manifestarán su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación presentada.
- 2- Entrevista Semiestructurada a Informantes clave: la entrevista semiestructurada es otro de los métodos mayormente utilizados en las investigaciones sobre moral (D'Angelo y Barisonzi, 2004). Se incluye este instrumento a fin de profundizar en la indagación de las líneas hipotéticas que se vayan presentando.

### **Probable aporte e impacto de los Resultados**

La presente investigación busca convertirse en un aporte para el proyecto mayor en el cual se enmarca, posibilitando nuevas vías de indagación y dando lugar a nuevos interrogantes en lo que respecta al campo de la psicología de la moral, abriendo el camino a investigaciones futuras, en un ámbito novedoso como lo es el espacio del deporte, esperando que los resultados de esta investigación deriven en observaciones y conceptualizaciones de fertilidad teórica que posibiliten generar nuevas hipótesis para proyectos futuros.

Se espera que los resultados posibiliten una mirada que busque orientar el deporte en edad escolar hacia un deporte social positivo, incidiendo en diversos programas y actuaciones que contemplen distintos aspectos relevantes como el buen arbitraje, las relaciones padres-deportistas y padres-entrenadores, la buena gestión, entre otros. Se pretende hacer uso de los datos obtenidos en la configuración de seminarios, exposiciones o encuentros dirigidos a entrenadores, padres, autoridades o docentes vinculados a la actividad física o el deporte, en los cuales se habilite un espacio donde obtener información y donde se posibilita la reflexión acerca de su rol como educadores y agentes de socialización.

### **Referencias**

- Abad Robles, M., Robles Rodríguez, J., & Jiménez Fuentes-Guerra, F. (2009). El deporte en las etapas educativas de primaria y secundaria. *Lecturas: Educación física y Deportes, Revista digital*, 132.

- Amenabar Perurena, B., Sistiaga Lopetegui, J., & Garcia Bencoechea, E. (2008) Revisión de los distintos aspectos de la influencia de los padres y las madres en la práctica de la actividad física y el deporte. *Revista apunts. Educación física y deportes*, 29-35.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall. (Traducción española: *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, 1987).
- Berger, P., & Luckman, T. (1979). *Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2010). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., & Cruz, J. (1998) Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 295-310.
- Calo, O. (2008a). Leyes y sujetos En: M. Minnicelli (Coord.) *Infancia e institución (es). Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil* (pp. 71-92). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Calo, O. (2008b). *El Sujeto y La Ley: Un Estudio Psicológico De La Relación Libertad – Responsabilidad*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. U.B.A.
- Calo, O., & Martínez Álvarez, H. (2008). La ética se encarna en la singularidad. En: M. Minnicelli. (Coord.) *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer* (pp. 141-160). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Calo, O., & Ojea, G. (2004, marzo). Psicología, deporte y ética. Apuntes para una reflexión. Ponencia presentada en *II Congreso Internacional de Actualización en Psicología del Deporte*. Buenos Aires, Argentina.
- Calo, O., & Ojea, G. (2005, junio). Formación del niño a través del deporte, agente deportivo y mobbing. Ponencia presentada en *V Congreso Internacional de Trauma Psíquico y Estrés Traumático*. Buenos Aires, Argentina.
- Ojea, G., & Calo, O. (2005). Práctica profesional del psicólogo del deporte. Apuntes para una reflexión ético-deontológica. *Revista de Psicología del Deporte*, 14 (1) 143-150.
- Carratalá, V., Gutiérrez, M., Guzmán, J., & Pablos, C. (2011). Percepción del entorno deportivo juvenil por deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20( 2), 337-352.
- Castejón, F. J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte en la educación. *Lecturas: Educación física y Deportes, Revista digital*, 10 (77).
- Ceccini Estrada, J., González González-Mesa, C., & Montero Méndez, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Extraído el 06 de Agosto de 2012 de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Cruz Feliu, J., Boixadós Anglés, M., Torregrosa Álvarez, M., & Mimbbrero Palop, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de psicología del Deporte*, 9, 111-134.
- D'Angelo, F. A., & Barisonzi, E. (2004). *Informe sobre salud mental y desarrollo moral en adolescentes en conflicto con la ley penal*. Extraído el 27 de Julio de 2012 de [http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/mesas/Mesa\\_14/dangelo.pdf](http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/mesas/Mesa_14/dangelo.pdf)
- Garrido Guzmán, M, Campos Mesa, M., & Castañeda Vázquez, C. (2010). Importancia de los padres y madres en la competición deportiva de sus hijos. *Revista Fuentes*, 10, 173-194.

- Gómez Rijo, A. (2001). Deporte y moral: Los valores educativos del deporte escolar. *Lecturas: Educación física y Deportes, Revista digital*, 6 (31).
- Gómez Rijo (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación deportiva. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 5 (18), 89-99.
- Gutiérrez, M., & Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad*, 14, 1-22.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes n° 26.061 (2005). Extraído el 20 de Agosto de 2012 de <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Osorio Lozano, D. (2002). La educación en valores a través de las actividades físico deportivas. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, 8 (50).
- Puig Rovira, J. M., & Martínez Martín, M. (1999) *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Sirochinsky, A. (2011a). Psicología, Moral y Deporte. Valores en el deporte individual y colectivo. *Anuario de proyectos en informes de becarios*. 8, 512-516.
- Sirochinsky, A. (2011b). Promoción de valores a través del deporte. Evaluación de actitudes de juego limpio en entrenadores y jugadores de básquet -categorías infantiles y cadetes- de Mar del Plata. *Anuario de proyectos en informes de becarios*, 7, 343-437.
- Torregrosa, M. (2004, enero). *Contribuciones de los agentes de socialización al juego limpio y la deportividad*. Ponencia presentada en *Jornada sobre juego limpio en el deporte*, Valencia, España.