

ISSN: 1668-7477

Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación

Volumen 12

Año 2015

*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 2015

Decana: Lic. Ana María Hermosilla
Vice-Decana: Mg. Marcela González
Secretaria de Investigación y Posgrado: Mg. Mirta Lidia Sánchez
Subsecretaría de Posgrado y Relaciones internacionales: Lic. Liliana Elsa Giorgetti.
Secretaria Académica: Lic. María de las Mercedes Demasi
Subsecretaría Académica: Damián Jorge Rodríguez
Secretaria de Extensión y Transferencia: Lic. Paola Andrea Buzzela
Subsecretaria de Extensión y Transferencia: Lic. Cecilia Marcela Losada
Secretario de Coordinación: Lic. Claudio Salandro

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

Comité Editorial:
Lic. Verónica Zabaletta
Lic. Julieta Echeverría
Lic. Soledad Sartori
Lic. Aldana Lichtenberger
Lic. Lucía Zabala
Lic. Yesica Aydmune
Lic. Agustina Vorano

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

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

El Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación es una publicación científica periódica de trabajos inéditos (proyectos de investigación, revisiones teóricas y artículos empíricos) de los Becarios de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata o Becarios del 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

ÍNDICE

Autor	Título	Página
Agulla, L., Gillet, S. & López, M. C.	Percepción parental del desarrollo psicosocial de niñas y adolescentes con diagnóstico de síndrome de turner.	1165-1171
Andrés, M. L. & Stelzer, F.	Emoción: disensos y acuerdos en su caracterización. Una revisión de perspectivas actuales.	1172- 1180
Aydmane, Y., Introzzi, I. & Lipina, S.	Entrenamiento de funciones ejecutivas en niños: algunas consideraciones metodológicas.	1181-1193
Breccia, F., López, M. & Canet Juric, L.	Teoría de juegos conductual: la influencia de la teoría de la mente en la profundidad del pensamiento estratégico.	1194-1198
Demagistri, M. S., Richard's, M. M. & Canet Juric, L.	Comprensión lectora, memoria de trabajo, procesos inhibitorios y flexibilidad cognitiva en población adolescente.	1199-1213
Echeverría, J.	Trasmisión entre generaciones y experiencia en educación. Revisión de los principales aportes desde la psicología y la filosofía de la educación.	1214-1220
Fierro, C., Di Doménico, C., Ostrovsky, A. E.	Resultados preliminares de un análisis comparativo sobre el rol curricular asignado a <i>historia de la psicología</i> en la formación de psicólogos iberoamericanos y anglosajones.	1221-1234
Galli, I., Canet Juric, L. & Urquijo, S.	Relaciones entre la memoria de trabajo, el autocontrol y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.	1235-1241
Giuliani, M. F.	Descripción de eventos familiares que provocan ira y tristeza a personas mayores.	1242-1246
González, R., Bakker, L. & Urquijo, S.	Relaciones e influencia de la percepción del estilo parental en la inteligencia emocional.	1247-1254
Grill, S. & Castañeiras, C. E.	Efectividad clínica de un abordaje transdiagnóstico para adultos con perturbaciones emocionales.	1255-1265
Lichtenberger, A., Conde, K., Cremonte, M.	Contribuciones de la psicología a la salud pública: políticas efectivas para prevención del consumo perjudicial de alcohol.	1266-1273
López Morales, H., López, M. & Vivas, L.	Reconocimiento de emociones básicas en niños y adolescentes. Diferencias según criterios biológicos y contextuales.	1274-1279
Montes, C. E. & Minnicelli, M.	Análisis e intervención en trayectorias de procesos de adopción de niños, niñas y adolescentes mayores de 8 años alojados por períodos mayores a un año en instituciones municipales de la ciudad de Mar del Plata.	1280-1285
Morales, F. & Arias, C. J.	Relaciones entre el perdón disposicional, el perdón situacional y la empatía frente al agresor. Un estudio comparativo en distintas etapas del curso vital.	1286-1296
Ruso, D., Lacuzna, A. B., Bakker, L. & Rubielaes, J.	Intervención en habilidades sociocognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con diagnóstico de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (tdah).	1297-1307

Said, A. G., Alchieri, J. C., López, M. C.	Toma de decisiones y trastornos de personalidad en drogodependientes.	1308-1313
Sanchez Gallo, M. P. & Castañeiras, C. E.	Gestión del estrés académico. Diseño y evaluación de un programa de intervención para estudiantes universitarios gea-u.	1314-1321
Stelzer, F. & Andrés, M. L.	Aprendizaje de las matemáticas. Revisión de las principales variables afectivas y cognitivas implicadas.	1322-1331
Vernucci, S., Introzzi, I. & Richard's, M. M.	Entrenamiento de la memoria de trabajo: evaluación y efectos de transferencia.	1332-1340
Vorano, A.	Irracionalidad motivada en ciencia: El caso del escolasticismo en psicología.	1341-1348
Zabala, M. L., López, M. C. & Richard's, M. M.	Evaluación de la capacidad empática en población infanto-juvenil. Análisis de las interrelaciones con teoría de la mente durante el desarrollo.	1349-1361
Zabaletta, V., López, M. e Introzzi, I.	Estados de estrés y funcionamiento de redes atencionales. Análisis diferencial del procesamiento de estímulos sociales y no sociales.	1362-1369
Zamora, E., Richard's & Introzzi, I.	Tarea de flancos informatizada para la evaluación de la inhibición perceptual.	1370-1378
Rangone, L.	Un acercamiento de Kant a la salud. Implicancias éticas.	1379-1385

PERCEPCIÓN PARENTAL DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL DE NIÑAS Y ADOLESCENTES CON DIAGNÓSTICO DE SÍNDROME DE TURNER

PARENTAL PERCEPTION OF PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT IN CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH TURNER'S SYNDROME DIAGNOSIS

Lucía Agulla*¹, Silvana Gillet² & Marcela Carolina López³

¹Becaria Estudiante CIN - Instituto de psicología, básica, aplicada y tecnológica (IPSIBAT) -
Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata

²Instituto de psicología, básica, aplicada y tecnológica (IPSIBAT) - Facultad de Psicología -
Universidad Nacional de Mar del Plata

³Instituto de psicología, básica, aplicada y tecnológica (IPSIBAT) - Facultad de Psicología -
Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

El presente trabajo se propone caracterizar la percepción de padres de niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner en relación al desenvolvimiento psicosocial de sus hijas. Este síndrome es un trastorno genético determinado por la deleción total o parcial del cromosoma X en el sexo femenino y presenta, entre otras particularidades, un déficit en el funcionamiento psicosocial; por lo cual las dificultades de interacción social son una constante durante el desarrollo de las mujeres con este diagnóstico. Para alcanzar el objetivo propuesto se utilizarán, en una primera etapa, dos instrumentos: la Batería de Socialización para profesores y padres y una de las escalas del Cuestionario sobre Comportamientos Infantiles para padres. En una segunda etapa, se realizarán entrevistas semiestructuradas. La muestra estará conformada por 30 padres de niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner. Los resultados del presente trabajo permitirían conocer un aspecto poco estudiado del sistema familiar del que forman parte las mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner, generando herramientas que favorezcan un mejor desarrollo psicosocial de esta población.

Palabras claves: percepción parental - Síndrome de Turner - desenvolvimiento psicosocial

Abstract

The aim of this work is to characterize the perception of parents whose daughters have been diagnosed with Turner's Syndrome, in relation to the psychosocial functioning of these children and adolescents. This syndrome consists in a non-inherited chromosomal disorder caused by a missing or incomplete X chromosome in females and presents, among other particularities, a deficit in psychosocial functioning of this population. This causes them constant problems in the interaction with peers during their development. In order to achieve the proposed objective, first there will be used two instruments: the Socialization Battery for Parents and the parents-children's relationship scale of the Questionnaire about Child Behavior for Parents. The second part of this work will consist in the administration of semi-structured interviews. The research population will comprehend 30 parents of children and adolescents diagnosed with Turner Syndrome. The results will contribute to the knowledge of an unknown aspect of the family systems in which these women take part, generating tools that will improve the psychosocial development of this population.

Key words: parental perception – Turner's Syndrome - psychosocial functioning

¹ Contacto: luciaagulla@gmail.com

Síndrome de Turner, Desarrollo Psicosocial y Percepción Parental

El construccionismo social propone que la realidad social es una construcción, y por ello se focaliza en las maneras en que los individuos y los grupos participan en la creación de su percepción social de la realidad. El construccionismo social incorpora el significado de los fenómenos a través del lenguaje, la historia, el poder y la ideología, otorgando especial importancia al contexto del problema y rescatando la subjetividad como dimensión esencial para la comprensión de la experiencia humana (Wiesenfeld, 1996).

Desde otra perspectiva, como lo es la psicología social cognitiva, puede verse que el individuo es activo a la hora de percibir el mundo tanto material como social, ya que entre el estímulo y la respuesta media un proceso de interpretación. Es así que nos formamos impresiones acerca de los otros, atribuyéndoles determinadas características y estados internos, tratando de deducir las causas de sus comportamientos. Dentro de este marco, una multiplicidad de mecanismos se pone en juego (Vander-Zander, 1990). Por un lado, el sujeto se sirve de estos mecanismos para construir sus impresiones de los otros, pero al mismo tiempo, estos generan otro efecto: un sesgo cognitivo, prejuicio cognitivo o predisposición cognitiva, alteraciones en la mente humana que son difíciles de eliminar y que llevan a una distorsión de la percepción, a un juicio impreciso o a una interpretación ilógica (Kahneman & Tversky, 1972).

Las dos perspectivas teóricas aquí comentadas pertenecen a paradigmas muchas veces opuestos entre las tradiciones académicas de la psicología social. Sin embargo, el interés en este trabajo es observar cierta confluencia en cuanto a pensar que el diagnóstico de una enfermedad en un niño genera un impacto sobre la percepción parental, condicionándola de diferentes formas. Se considera que el rasgo de la enfermedad diagnosticada puede convertirse en central en la construcción de la imagen que tienen del niño sus padres, quienes actuarán consecuentemente con esa imagen. Desde la mirada construccionista se hablaría de discursos circulantes que permiten construir prácticas específicas entorno al diagnóstico. Ésta será la línea del presente proyecto, centrándose en la percepción que tienen los padres de niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner (ST) sobre el desenvolvimiento social de las mismas.

El ST es uno de los trastornos cromosómicos no heredables con mayor incidencia poblacional, 1:1900 niñas nacidas vivas (Murphy, Mazzocco, Gerner & Henry, 2006), y está determinado por la deleción total o parcial del cromosoma X en el sexo femenino. Dentro de las características físicas más frecuentes se encuentran: talla baja (100%), infertilidad (99%) y ausencia de la maduración puberal (96%) (Ramos, 2003). Cognitivamente no presentan dificultades en las habilidades verbales y las capacidades intelectuales. Sin embargo, las mujeres diagnosticadas con este síndrome suelen presentar un déficit de las funciones ejecutivas (Pineda, 2000), y dificultades en diversos procesos de aprendizaje (Ross, Roeltgen & Zinn, 2006), como así también déficits en habilidades visuoespaciales, registrándose dificultades para generar y/o comprender conceptos abstractos, para planificar y llevar a cabo tareas complejas y mantener la atención activa (Del Alamo, 2006).

Por otro lado, las dificultades que las niñas y adolescentes con diagnóstico de ST tienen para interactuar con sus pares son una constante durante su desarrollo, y son consecuencia de un déficit en el funcionamiento global psicosocial. La literatura describe dificultades en las relaciones interpersonales, en conformar y mantener relaciones de amistad y en establecer pareja (Danielewicz & Pisula, 2005; Hong, Dunkin & Reiss, 2011; Lesniak-Karpiak, Mazzocco & Ross, 2003). Asimismo, estudios con niñas y adolescentes con diagnóstico de ST sugieren problemas tales como inmadurez, afectación de las relaciones sociales y un pobre autoconcepto en comparación con sus pares. Las investigaciones sobre

este tema proponen diversas causas para explicar estas problemáticas a nivel psicosocial, siendo alguno de ellas la baja talla (Schmidt, Rubinow & Bondy, 2006; Suzigan et al., 2004), el retraso puberal y sus consecuencias neurológicas y psicológicas (Suzigan, Silva & Maciel-Guerra, 2005), y disfunciones en otras áreas (Mazzocco, 2006). Sin embargo, Lesniak-Karpiak et al. (2003) y Hong et al. (2011) indican que si bien esta disfuncionalidad social suele estar asociada a una multiplicidad de factores físicos y psicológicos, ninguno de ellos explica completamente las dificultades sociales observadas en esta población, constituyéndose en una de las áreas de mayor vulnerabilidad.

Enmarcándose dentro del proyecto *Aportes al estudio de los procesos de funcionamiento social. Evaluación de variables mediadoras en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner*, este trabajo se propone caracterizar la percepción de los padres de las niñas y adolescentes con diagnóstico de ST con respecto al desenvolvimiento psicosocial de las mismas, con la finalidad de construir perfiles de percepción parental que permitan una comparación con los datos relevados en la bibliografía publicada en los últimos 15 años. De este modo, esta investigación resultará en un aporte significativo en relación a un aspecto poco estudiado del sistema familiar del que forman parte las mujeres con diagnóstico de ST, generando herramientas que favorezcan un mejor desarrollo psicosocial de esta población.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

En una primera etapa, se trabajará con un diseño descriptivo transversal de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas. En una segunda etapa, se llevará a cabo un estudio de caso instrumental (Montero & León, 2007).

Participantes

Los participantes serán 30 padres de niñas y adolescentes con diagnóstico de ST. La muestra incluye padres de la ciudad de Mar del Plata y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a quienes se convocará a través de los convenios específicos entre la Facultad de Psicología de la UNMdP y los Centros de Salud que atienden mujeres con diagnóstico de ST; administrándoles los instrumentos de forma presencial, previa firma del consentimiento informado. Asimismo, la muestra incluye padres de niñas y adolescentes con diagnóstico de ST pertenecientes a asociaciones autoconvocadas integradas por personas diagnosticadas con ST y familiares de personas con el síndrome de diferentes países (Chile, Venezuela, México, Puerto Rico, Ecuador y Argentina), a quienes se les administrarán los instrumentos y el consentimiento en su versión digital, a través de una plataforma virtual. 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.

Procedimiento - Instrumentos

En una primera etapa, con el objetivo de evaluar la percepción parental sobre los procesos de socialización de las niñas y adolescentes con diagnóstico de ST, se utilizará la Batería de Socialización para padres (BAS-2) de Silva y Martorell (1983). Este instrumento está dividido en dos partes: la primera consta de 61 ítems referidos a aspectos facilitadores de la socialización, mientras que la segunda está compuesta por 53 ítems referidos a aspectos perturbadores de la socialización.

Las escalas de aspectos facilitadores son:

1. Liderazgo: con 17 elementos, detecta aspectos de liderazgo con una connotación positiva, adaptativa y aglutinante. Una puntuación alta indica popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.
2. Jovialidad: con 12 elementos, mide extraversión en sus connotaciones concretas de sociabilidad y buen ánimo. Las relaciones sociales se toman por el lado fácil y alegre de la vida para lograr una buena integración.
3. Sensibilidad social: con 14 elementos, evalúa el grado de consideración y preocupación de la persona hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados y postergados.
4. Respeto-autocontrol: con 18 elementos, aprecia el acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto. Se valoran el sentido de responsabilidad y autocrítica y, en general, la asunción de un rol maduro en las relaciones interpersonales.

Las escalas de aspectos perturbadores o inhibidores son:

1. Agresividad-terquedad: con 17 elementos, detecta varios aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y a veces francamente antisocial. Su núcleo principal está en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física. Además, se relaciona con la hiperactividad motriz, aunque ésta no aparezca suficientemente recogida.
2. Apatía-retraimiento: con 19 elementos, aprecia el retraimiento social, la introversión y, en casos extremos, un claro aislamiento. Hay otros contenidos relacionados con estos: la torpeza, la falta de energía e iniciativa (apatía) y, en grados extremos, la depresividad en su vertiente asténica.
3. Ansiedad-timidez: con 12 elementos, mide varios aspectos relacionados con la ansiedad (miedo, nerviosismo) y relacionados con la timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales.

Este instrumento también cuenta con una escala que ofrece una visión global del grado de adaptación social del sujeto según el juicio de los mayores, denominada Criterial-socialización y constituida por 15 elementos.

Asimismo se utilizarán las preguntas pertenecientes a la escala de relaciones entre padres e hijos (E) del instrumento ENPAD (VECA-1) para padres de Cavallo y González-Gutiérrez (2005). Tanto el ENPAD como el BAS-2 poseen formato Likert. Es así que para recolectar datos adicionales se agregará un cuadro al finalizar cada uno de los instrumentos en el que el padre puede aportar las observaciones que le parezcan pertinentes. Esta primera etapa se llevará a cabo tanto de forma presencial como a través de una plataforma virtual que oficia de recolector de respuestas.

En la segunda etapa de la investigación se realizarán entrevistas semiestructuradas con algunos de los padres, seleccionados a partir del análisis de los resultados arrojados por los instrumentos aplicados en la primera etapa. Los ejes propuestos para la entrevista son los siguientes: información acerca del síndrome, impacto del diagnóstico en el ámbito familiar, características de la crianza y relación entre el diagnóstico y la percepción parental del desenvolvimiento psicosocial de las niñas y adolescentes.

La aplicación de los instrumentos se llevará a cabo en dos encuentros de aproximadamente una hora reloj.

Aporte esperado de los resultados

Se espera poder caracterizar la percepción de padres de niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner con respecto al desenvolvimiento psicosocial de sus hijas. Particularmente, se espera que los resultados permitan construir perfiles de percepción parental en relación al desenvolvimiento psicosocial de niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner; examinar la presencia de rasgos comunes y diferenciales en los perfiles de percepción parental; indagar diferencias y similitudes entre los perfiles construidos de percepción parental y los datos que surgen sobre la temática en la literatura publicada en los últimos 15 años; analizar la percepción parental en función de la etapa puberal de las hijas; y evaluar si la percepción parental es influenciada por el diagnóstico.

Resultados Preliminares

Aunque esta investigación está aún desarrollándose, pueden esbozarse algunos resultados preliminares. Los resultados arrojados por el BAS-2 con respecto a la percepción parental de los aspectos facilitadores de la socialización (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol) muestran una concentración en la respuesta Frecuentemente, mientras que en los aspectos que se consideran perturbadores de la socialización (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez) las respuestas tienden a agruparse en torno a la opción Nunca con altos porcentajes, presentando menor dispersión en las respuestas.

En lo que respecta al ENPAD, cuestionario que da cuenta de la percepción de los padres sobre su propia conducta con respecto a las hijas, pudo observarse que las respuestas que se refieren a castigos o críticas se agrupan en Alguna vez, en tanto que las correspondientes a recompensas, expectativas y sobreprotección se agrupan en Frecuentemente. Las respuestas que muestran la participación activa y personal de los padres, como juego, ayuda en las tareas y comprensión, se concentran en Frecuentemente y Siempre.

A partir de los resultados arrojados por los instrumentos cuantitativos, se hace notoria la prevalencia de una mirada parental positiva de las habilidades psicosociales de sus hijas, llegando a tener una percepción de las mismas francamente opuesta a la descripción bibliográfica (Danielewicz & Pisula, 2005; Hong et al., 2011; Lesniak-Karpiak et al., 2003). Pudo observarse que los padres perciben a sus hijas con tendencias al liderazgo y madurez, al mismo tiempo que las ven alejadas de aquellas conductas asociadas por el BAS-2 al aislamiento social y la timidez. Asimismo, los resultados arrojados por el ENPAD muestran una tendencia hacia conductas sobreprotectoras por parte de los padres.

Los resultados del análisis de los datos cuantitativos fueron reevaluados a la luz de las entrevistas en profundidad, que aún se siguen realizando. En ellas pudo verse que el diagnóstico de ST parecería atravesar en su totalidad la percepción parental. Los padres parecen no poder diferenciar los rasgos propios de la niña o adolescente de aquellos que corresponden al síndrome.

Al mismo tiempo, los padres no se reconocen sobreprotegiendo a sus hijas, aunque en el ítem “¿Protege en exceso a su hija?” perteneciente al ENPAD hayan optado por la respuesta Frecuentemente o Siempre. Contradiendo los resultados obtenidos a partir del BAS-2, los padres parecen dejar de lado los aspectos positivos y las potencialidades del funcionamiento

de sus hijas al pensar en el momento en que ellas no estén bajo su cuidado. En relación a esto, en las entrevistas en profundidad aparece el “miedo a cuando yo (el padre o madre) no esté”. Al mismo tiempo, los padres ven como muy “pegotas” a sus hijas. Estas conductas de dependencia parecerían estar promovidas por la sobreprotección parental y una dedicación casi constante, particularmente de las madres hacia sus hijas, lo que en general les ocasiona críticas y demandas de parejas y familias

También parece importante destacar que a partir de este abordaje de corte cualitativo pueden conocerse las reiteradas situaciones problemáticas que atraviesan los padres en los colegios y con los profesionales de la salud, aspecto que se hubiese perdido de haberse administrado solamente técnicas cuantitativas. Tanto con un diagnóstico temprano como con uno tardío, los padres han tomado las decisiones correspondientes a los tratamientos, a la integración o no en el ámbito escolar, entre otras cosas, mostrándose sumamente seguros con respecto al conocimiento de las necesidades de sus hijas. En los casos abordados, son particularmente las madres de estas niñas las que asumen un rol sumamente activo a la hora de tomar las decisiones.

La entrevista en profundidad también es de utilidad para aclarar la oposición que se mencionó anteriormente entre los resultados del BAS-2 y la bibliografía revisada sobre el ST. Los aspectos facilitadores parecen ser vistos y deben ser interpretados contextualmente, ya que algunas de estas niñas y adolescentes comparten espacios con personas que tienen déficits más severos que los propios. De esta forma, al menos en las entrevistas que empezaron a administrarse, los padres exaltan sus características en esos contextos.

Discusión y Conclusiones

Al relacionarse los datos obtenidos a partir de ambos instrumentos, puede pensarse en la posibilidad de que los padres estén evitando o negando la realidad de los aspectos psicosociales de las niñas y adolescentes diagnosticadas con este síndrome. También resulta de interés observar que los padres se reconocen protegiendo en exceso a sus hijas, aunque llamativamente consideran que éstas tienen las mismas (o más) habilidades sociales que los otros niños y adolescentes de su edad, por lo que este tipo de conductas sería innecesario. Lo expuesto lleva a considerar la centralidad del diagnóstico de ST como rasgo organizador de la percepción y en este sentido pueden encaminarse las futuras líneas de investigación. Las referencias a las hijas con diagnóstico de ST en las entrevistas se basan casi exclusivamente en las posibilidades y limitaciones de la enfermedad, a diferencia de lo que ocurre al referirse a los otros hijos.

Es interesante apuntar que la iniciativa llevada a cabo por las madres, en muchos casos para elegir los tratamientos y los profesionales que los llevarán a cabo por encima de la opinión médica, tiene un corolario importante en la ausencia de respaldo institucional en el tratamiento del tema. Aquí cabe preguntarse si la sobreprotección no debe ser interpretada también como respuesta ante la desprotección institucional.

Referencias

Cavallo, V., & González-Gutiérrez, S. (2005). Cuestionario sobre comportamientos infantiles para padres. En: *Miedos infantiles y estilos de educación: diferencias y similitudes*

- entre España y Costa Rica*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, España.
- Danielewicz, D. & Pisula, E. (2005). Self-esteem evaluation of girls of Turner syndrome. *Annales Universitatis Mariae Curie*, 60(16), 72.
- Del Alamo, A. (2006). Problemas psicológicos y neuropsicológicos del Síndrome de Turner. Recuperado el 9 de abril del 2008 de www.psicología-online.com/articulos/2006/Sindrome_turner
- Hong, D., Dunkin, B. & Reiss, A. (2011). Psychosocial functioning and social cognitive processing in girls with Turner Syndrome. *Journal Development and Behaviour Pediatrics*, 32(7), 512–520.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1972) Subjective probability: A judgment of representativeness, *Cognitive Psychology*. *Cognitive Psychology*, 3, 430–454.
- Lesniak-Karpiak, K., Mazzocco, M. & Ross, J. (2003). Behavioral assessment of social anxiety in females with Turner or Fragile X Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(1), 55-67.
- Mazzocco, M. (2006). The cognitive phenotype of Turner Syndrome: Specific learning disabilities. *International Congress Series 1298*, 83-92.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Murphy, M., Mazzocco, M., Gerner, G. & Henry, A. (2006). Mathematics learning disability in girls with Turner Syndrome or fragile X Syndrome. *Brain and cognition*, 61(2), 195-210.
- Pineda, D. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista Neurológica*, 30(8), 764–768.
- Ramos, F. (2003). Aspectos clínicos-epidemiológicos. En Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica (Orgs.), *Síndrome de Turner*. Barcelona: J & C Ediciones Médicas S.L.
- Ross, J., Roeltgen, D. & Zinn, A. (2006). Cognition and the sex chromosomes: Studies in Turner Syndrome. *Hormona Researchs*, 65, 47-56.
- Schmidt, P., Rubinow, D. & Bondy, C. (2006). Adult women with Turner Syndrome: A systematic evaluation of current and past psychiatric illness, social functioning, and self-esteem. *International Congress Series 1298*, 100-107.
- Silva-Moreno, F. & Martorell-Payas, M.C. (1983). Batería de Socialización (para profesores y padres). *Manual Investigación y Publicaciones Psicológicas*. TEA Ediciones S.A.
- Suzigan, L., Silva, R. & Maciel-Guerra, A. (2005). Aspectos Psicossociais da Síndrome de Turner. *Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia*, 49(1), 157-164.
- Suzigan, L., Silva, R., Marini, S., Baptista, M., Guerra J., Magna, L. & Maciel-Guerra, A. (2004). A percepção da doença em portadoras da Síndrome de Turner. *Jornal de Pediatria*, 80(4), 309-314.
- Vander-Zanden, J. (1990). Percepciones y atribuciones sociales. En *Manual de psicología social*, Barcelona: Ed. Paidós.
- Wiesenfeld, E. (1996). El significado del barrio. Un estudio psicosocial. *Revista AVEPSO*, 19(2).

EMOCIÓN: DISENSOS Y ACUERDOS EN SU CARACTERIZACIÓN. UNA REVISIÓN DE PERSPECTIVAS ACTUALES

EMOTION: DISAGREEMENTS AND AGREEMENTS CHARACTERIZATION. A REVIEW OF CURRENT PERSPECTIVES

María Laura Andrés ^{*1} & Florencia Stelzer²

¹Becaria PosDoctoral CONICET- CIMEPB

²Becaria PosDoctoral CONICET- CIMEPB

Resumen

Existe en la bibliografía actual acuerdo en torno a las características y componentes generales que suelen estar presentes en el estudio contemporáneo de la emoción. Sin embargo, dentro de este conjunto de características y componentes, las definiciones específicas de los términos implicados no son siempre unitarias y compartidas por todos los autores. El objetivo de este trabajo es destacar los aspectos generales en torno a los cuales existe acuerdo en la literatura y enunciar los puntos de disenso específicos en torno a las características y componentes de la emoción. Para esto se consultaron revisiones contemporáneas y se sintetizaron los puntos de acuerdo y disenso para describir una emoción. El análisis de la bibliografía indica la existencia de tres rasgos básicos de considerable acuerdo (generación en función de una evaluación cognitiva, respuesta multifacética en tres dominios y maleabilidad) y seis puntos de disenso en torno a diferentes nociones específicas (cognición, componentes y secuencia del evento emocional, naturaleza del evento emocional, procesos afectivos relacionados y clasificaciones de las emociones). Se espera que este trabajo represente un aporte para docentes e investigadores interesados en la temática.

Palabras claves: emoción, disensos, acuerdos en su caracterización

Abstract

It exists in the current literature agreement on the general characteristics and components that are usually present in the contemporary study of emotion. However, within this set of features and components, the specific definitions of the terms involved are not always single and shared by all authors. The aim of this paper is to highlight the general aspects about which there is agreement and stating the specific points of disagreement about the features and components of emotion literature. Contemporary reviews were consulted and the points of agreement and disagreement were synthesized to describe an emotion. The analysis of literature indicates that there are three basic features of considerable agreement (generation based on a cognitive evaluation, multifaceted response in three domains and malleability) and six points of disagreement around different specific notions (cognition, emotional components and sequence of events, nature of emotional event, related affective processes and classifications of emotions). It is hoped that this work represents a contribution for teachers and researchers interested in the subject.

Key words: emotion, disagreements, agreements in their characterization

*Contacto: marialauraandres@gmail.com

Características consensuadas de la Emoción

El término emoción tiene su origen en la palabra latina “emovere” que significa remover, agitar o excitar. Las teorías contemporáneas de la emoción entienden que las emociones son un aspecto esencial del funcionamiento de los seres humanos, ya que constituyen una respuesta del organismo para adaptarse al ambiente (Tooby & Coosmides, 2008). En este sentido, motivan al cambio cuando es necesario, facilitan el aprendizaje, proporcionan información sobre la necesidad de lucha o huida y contribuyen al establecimiento de relaciones sociales (Gross, 1999).

Existe acuerdo en considerar que la emoción constituye una respuesta del organismo para adaptarse al ambiente, que surge como consecuencia de una evaluación cognitiva en la que intervienen el componente atencional y evaluativo, que posee una activación en los componentes comportamental, fisiológico y subjetivo y en donde este último componente también es una respuesta de naturaleza cognitiva que permite el autocontrol o regulación de la emoción (Gross & Thompson, 2007; Mauss & Robinson, 2010; Moors, 2010).

Como afirma Moors (2010), dentro de este conjunto de características y componentes acordados, las definiciones de los términos implicados no son siempre unitarias y compartidas por todos los autores. Pueden mencionarse varios puntos de disenso y de debate en torno a la naturaleza de los mismos. El objetivo de este trabajo es destacar los aspectos generales en torno a los cuales existe acuerdo en la literatura actualizada y enunciar los puntos de disenso específicos en torno a las características y componentes de la emoción. Para esto se consultaron revisiones y conceptualizaciones contemporáneas y se sintetizaron las características básicas para describir una emoción.

Si bien no se ha alcanzado una conceptualización unificada que contenga todas las condiciones necesarias y suficientes para calificar a un fenómeno como emocional (Gross, 2008), se puede apreciar en la bibliografía contemporánea cierto consenso en torno a las características, componentes y funciones esenciales que suelen estar presentes en el estudio contemporáneo de la emoción.

Para entender mejor las características de la emoción conviene recurrir a la noción estratégica de “episodio emocional” propuesta por Moors (2010) mediante la cual se mencionan cada uno de sus componentes -desde la primera evaluación cognitiva del estímulo hasta la respuesta inmediata- en correspondencia con los componentes seleccionados por Gross y Thompson (2007) y Gross (2014). Se puede apreciar un resumen en la Tabla 1. Los tres rasgos básicos o características de amplio acuerdo se describen debajo.

Tabla 1

Características, Componentes y Funciones Generales de la Emoción

Características generales de la emoción (Gross, 2007, 2014)	Componentes (Moors, 2010)	Funciones (Moors, 2010)
Su generación se produce a partir de la atención y evaluación de un estímulo	Cognitivo	Evaluación del estímulo/ <i>Appraisal</i>
Son respuestas multifacéticas en tres dominios	Somático - Motivacional	Preparar y sostener la acción
	Motor	Acción (lucha, huida, comunicar, expresar)
	Subjetivo (sentimientos)	Automonitoreo → Regulación
Son maleables, modificables	Cognitivo	↑

Generación en función de una “evaluación cognitiva”

La primera característica tiene que ver con cuándo se generan las emociones. Las teorías del *appraisal* (evaluación cognitiva) sostienen que las emociones se generan cuando un individuo presta atención a una situación, circunstancia o estímulo y la considera y evalúa como relevante para sus objetivos. Estos objetivos varían según los distintos autores. Pueden ser a largo o corto plazo, centrales o secundarios para la persona, concientes o inconcientes, compartidos con el grupo social de referencia o particulares e idiosincrásicos. Pero, cualquiera sea el objetivo o significado atribuido, es este significado lo que despliega la emoción. Si estos significados cambian o se modifican, las respuestas emocionales también lo harán (Koole, 2009). Se trata del componente cognitivo, conocido como *appraisal* o evaluación cognitiva cuya función sería la de atender y evaluar a los estímulos (Moors, 2010).

Respuestas multifacéticas en tres dominios

La segunda característica se refiere a que las emociones son respuestas multifacéticas, es decir, fenómenos que implican cambios en los componentes o dominios de la experiencia subjetiva, la fisiología central y periférica y el comportamiento (Mauss, Levenson, McCarter, Whilhem, & Gross, 2005). El componente subjetivo es lo que comúnmente se entiende como sentimiento, o sea, el registro personal de las emociones que permite el “automonitoreo” y por eso está ligado al control o regulación de la emoción (Moors, 2010). Los desarrollos teóricos más recientes enfatizan de manera progresiva que más que tratarse de un mero epifenómeno, la conciencia de una emoción ayuda a las personas a implicarse en acciones de control voluntario y puede así promover comportamientos adaptativos (e.g., Levenson, 1999; LeDoux, 1996). El componente fisiológico se refiere a los cambios autonómicos y neuroendócrinos que anticipan y se asocian a las respuestas comportamentales. Se vincula con la función de preparar al organismo para la acción. Finalmente, el componente comportamental hace referencia a la acción en sí misma, la tendencia a comportarse en ciertos

sentidos; incluye respuestas verbales y no verbales, dentro de las cuales se destacan las expresiones faciales. Sirve a las funciones de luchar o huir, expresar y comunicar (Moors, 2010).

Maleabilidad

La tercera característica es que las emociones son maleables, modificables. Es decir, si bien se abren paso en el foco de la conciencia y pueden interrumpir cualquier proceso que se esté desarrollando (Frijda, 1986), deben competir con otros procesos y contenidos del foco atencional, y pueden ser modificadas por estos procesos, tanto en su componente cognitivo (e.g., reinterpretación positiva) como en las respuestas multifacéticas (e.g., suprimir la expresión facial). Esta característica también se relaciona estrechamente con la regulación emocional (Gross & Thompson, 2007).

Puntos de disenso en torno a la conceptualización de la emoción

En este conjunto de características y componentes de relativo acuerdo, las definiciones de los términos implicados no son siempre unitarias y compartidas por todos los autores. Pueden mencionarse varios puntos de disenso y de debate en torno a la naturaleza de los mismos (Moors, 2010). A continuación se presentan los principales puntos de disenso en torno a diferentes nociones clave del proceso o evento emocional.

Disenso en la noción de cognición

En primer lugar, el significado del término cognición puede variar dependiendo de la categoría conceptual con la cual sea contrastado (Moors, 2010). La cognición puede entenderse en un sentido genérico como *mental*, como un conjunto de procesos y representaciones mentales que median entre el estímulo y la respuesta, y que ayudan a entender por qué ante estímulos semejantes los individuos pueden tener respuestas diferentes. Este sentido es claro cuando se contrasta con procesos somáticos y/o comportamentales. Sin embargo, la cognición requiere una conceptualización más específica cuando se contrasta con otros conceptos mentalistas como motivación y sentimiento. En este sentido, suele ser definida como la parte *intencional* de lo mental (Green, 1996) y los sentimientos como la parte fenomenológica, es decir, aquella parte que posee la cualidad irreductible de ser enteramente subjetiva (e.g., Block, 1995; Nagel, 1974).

Disenso en torno a cuáles componentes son clave para definir la emoción

En segundo lugar, se ha debatido en cuanto a la posibilidad de si alguno o todos los componentes (cognitivo y/o subjetivo, fisiológico y comportamental) pueden identificarse completamente con el término emoción (Moors, 2010). Es decir, algunos teóricos aíslan uno de los componentes y lo consideran definitorio de la emoción, mientras que otros identifican varios componentes a los que les atribuyen la capacidad de dar cuenta de manera plena del término emoción. Por ejemplo, James (1980) propuso una equivalencia entre la emoción y el componente subjetivo.

Disenso en torno a la secuencia de los componentes de la emoción

En tercer lugar, otros autores difieren en la secuencia y orden de los componentes del episodio emocional. Entre los que aceptan la idea de un orden fijo, están los que consideran que algunos componentes preceden a otros, y quienes indican que se trata de una secuencia causal, es decir, donde algunos componentes preceden y causan los otros (Moors, 2010).

Disenso en torno a qué define a un evento como emocional

En cuarto lugar, también se ha debatido sobre cómo calificar como emocional a un evento en función de estos componentes, debido a que cabe la posibilidad de que todos los componentes mencionados sean necesarios pero no exclusivos del proceso emocional (Frijda, 2007); es decir, la cognición, el sentimiento, las respuestas somáticas y motrices pueden estar presentes en fenómenos que no son emocionales (Moors, 2010). Para ilustrar este punto, Frijda (2007) menciona el hecho de que una persona puede estar realizando una actividad y de pronto se le cae de las manos una herramienta que estaba utilizando; en este caso, la persona manifestaría cambios en sus tendencias a la acción, cambios en sus sentimientos y respuestas somáticas. Si bien todos los componentes estarían presentes, ningún autor consideraría este evento como un episodio emocional.

Los teóricos han propuesto entonces algunos criterios adicionales para calificar a un episodio como emocional. Por ejemplo, un criterio especifica el contenido de los *appraisals*. Las teorías del *appraisal* postulan que la emoción ocurre cuando un estímulo es evaluado como relevante y/o (in)congruente con los objetivos de la persona (Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Oatley & Johnson-Laird, 1987; Scherer, 2005). Otros teóricos consideran que la emoción adviene sólo cuando el evento es evaluado como positivo o negativo, independientemente de los objetivos presentes (Frijda, 2007; Scherer, 2005). Un criterio adicional especifica el contenido de la experiencia subjetiva. Muchos teóricos argumentan que la experiencia de una emoción debe tener necesariamente un “sabor” negativo o positivo (Ortony & Turner, 1990) para ser considerada como tal.

Disenso en torno a los procesos afectivos relacionados

En quinto lugar, se ha buscado a través de estos criterios establecer comparaciones entre la emoción y otros procesos afectivos relacionados (Moors, 2010). Se ha considerado el afecto como una categoría abarcativa que implica discriminaciones rápidas -del estilo *bueno-malo, agradable-desagradable-* y que tienen en común algún tipo de proceso atencional y de evaluación cognitiva (Gross & Thompson, 2007; Scherer, 1984). Dentro de esta categoría se encontrarían la emoción, los estados de ánimo y las respuestas de estrés. Scherer (1984, 1993) y Lang (1995) establecieron un criterio cuantitativo en términos de duración e intensidad para diferenciar la emoción del estado de ánimo: las emociones serían más breves y tendrían mayor intensidad. Por otra parte, en cuanto a la especificidad de los objetivos, las emociones poseen un objetivo más claro y en el estado de ánimo se observa menor claridad. Respecto al estrés, éste se refiere a respuestas afectivas negativas, mientras que la emoción se refiere tanto a estados negativos como positivos (Lazarus, 1991), aunque ambos implican respuestas corporales generales a eventos significativos (Moors, 2010). Si bien pueden establecerse distinciones entre estos conceptos, como afirma Russell (2003) todos compartirían un núcleo afectivo común de estados básicos de bienestar o malestar, de energía o depresión. En esta

línea se pueden mencionar otras distinciones con conceptos no tan estrechamente relacionados pero sí cercanos. En cuanto a los impulsos, ambos estados afectivos poseen una valencia y una fuerza motivacional que dirige y energiza el comportamiento (Ferguson, 2000), pero las emociones poseen un proceso de activación y curso más flexible y un rango más amplio de objetivos potenciales (Gross & Thompson, 2007).

Finalmente, se han excluido de la definición de emoción de manera casi definitiva los reflejos debido a que las emociones tienen un componente de evaluación cognitiva, las experiencias sensoriales como frío o dolor porque se considera que son sensaciones que carecen de intencionalidad, y las actitudes y preferencias debido a que no poseen correlatos somáticos y/o motores distintivos (Lang, 1985; Scherer, 2005).

Disenso en torno a la forma de clasificar las emociones

Por otro lado, además de estos cinco puntos en relación a las divergencias referidas a los componentes y sus características, existen desacuerdos en cuanto a la cantidad y forma de agrupación de las diferentes emociones. Según Moors (2010) un primer grupo de teóricos toma un conjunto reducido de emociones con un status especial: las llamadas emociones básicas a partir de las cuales se construiría toda la vida emocional. Estas emociones básicas podrían recombinarse y elaborarse para formar emociones más complejas. Pero incluso, dentro de este mismo grupo los teóricos no acuerdan sobre la cantidad e identidad de emociones básicas, dado que consideran diferentes criterios para su inclusión o exclusión, algunos de los cuales han sido: poseer un signo neural único (e.g., Darwin, 1965; Eckman, 2007; Panksepp, 2000), poseer un patrón característico de valoraciones o *appraisals* (e.g., Roseman, 1991), “despertar” una tendencia de acción distintiva (e.g., Frijda, 1986), poseer un patrón de respuesta fisiológico propio (e.g., Ekman, Levenson, & Friesen, 1983) o una expresión facial distinguible (e.g., Ekman, 2007) y/o una cualidad experiencial única (e.g., Oatley & Johnson-Laird, 1987).

Un segundo grupo de teóricos toma un conjunto amplio de emociones que resulta de la combinación de variables “sub-emocionales”. Por ejemplo, algunos autores tienen en cuenta seis o más variables para la valoración o *appraisal* del estímulo (e.g., novedad, valencia, relevancia, congruencia con los propios objetivos, potencial de afrontamiento y agencia) (e.g., Ellsworth & Scherer, 2003), y a su vez estas variables adquieren diferentes valores según se las conciba como dimensionales (e.g., Scherer, 1984, 1994) o discretas (e.g., Lazarus, 1991; Roseman & Smith, 2001). Como puede apreciarse, la combinación de valores dentro de estas variables da lugar a una enorme cantidad de emociones específicas posibles.

Conclusiones

A pesar del disenso relativo en la descripción de las diferentes características específicas de la emoción, el análisis de la bibliografía indica la existencia de acuerdos básicos y la conveniencia de utilizar la noción estratégica de “episodio emocional” para referir la naturaleza de la emoción. Existe acuerdo en considerar que la emoción constituye una respuesta del organismo para adaptarse al ambiente, que surge como consecuencia de una evaluación cognitiva en la que intervienen el componente atencional y evaluativo, que posee una activación en los componentes comportamental, fisiológico y subjetivo y en donde este último componente también es una respuesta de naturaleza cognitiva que permite el autocontrol o regulación de la emoción (Gross & Thompson, 2007; Mauss & Robinson, 2010;

Moors, 2010). Los puntos de disenso giran en torno a la noción de cognición, a cuáles componentes son clave para definir una emoción, a la secuencia de los componentes clave, a qué define un evento como emocional, a los procesos afectivos relacionados y las formas de clasificar las distintas emociones.

Finalmente, pareciera no existir disenso en relación a la característica de maleabilidad o posibilidad de modificación de la respuesta emocional. Esta última característica conecta con un área de amplio desarrollo en la actualidad relativa a la regulación de las emociones (Gross, 2007, 2014).

Se espera que este trabajo represente un aporte para docentes e investigadores interesados en la temática así como un recorrido previo para entender la complejidad del término emoción y de su proceso complementario de regulación de la emoción.

Referencias

- Block, N. (1995). On a confusion about the function of consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*, 18, 227–47.
- Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1872).
- Ekman, P. (2007). The directed facial action task. In J. A. Coan & J. J. B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 47-53). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ekman, P., Levenson, R. W. & Friesen, W. V. (1983). *Science*, 221, 1208-1210.
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572–595). New York: Oxford University Press.
- Ferguson, E.D. (2000). *Motivation: A biosocial and cognitive integration of motivation and emotion*. New York: Oxford University Press.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Frijda, N.H. (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Green, C. D. (1996). Where did the word “cognitive” come from anyway? *Canadian Psychology*, 37, 31-39.
- Gross, J. J. (1999) Emotion Regulation. Past, Present and Future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.) (pp. 3-20). New York, NY: Guilford.
- Gross, J. J. (Ed.). (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J.J. (2008) Emotion Regulation. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman-Barret (Eds.) *Handbook of Emotions* (pp. 497-512) New York: The Guilford Press.
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23, 4-41.

- Lang, P. (1995). "The emotion probe: Studies of motivation and attention." *American Psychologist* 50(5), 372-385.
- Lang, P. J. (1985). The cognitive psychophysiology of emotion: Fear and anxiety. In A. H. Tuma & J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 130-170) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lazarus, R. S. (1991). Goal congruent (positive) and problematic emotions. In R. S. Lazarus (Ed.), *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain*. Simon and Schuster, New York.
- Levenson, R. W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*, 13, 481-504.
- Mauss, I. B., & Robinson, M. D. (2010). Measure of emotion: A review. In: J. de Houwer & D. Hermans (Eds.), *Cognition and emotion: Reviews of current research and theories* (pp. 99-127). New York: Psychology Press.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and autonomic physiology. *Emotion*, 5, 175-190.
- Moors, A. (2010) Theories of emotion causation. A review. In J. De Houwer & D. Hermans (Eds.) *Cognition and Emotion. Review of current research and theories*. (pp. 1-37) New York: Psychology Press.
- Nagel, T. (1974) What Is it Like to Be a Bat? *Philosophical Review*, 4, 435-450.
- Oatley, K. & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.
- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97, 315-331.
- Panksepp, J. (2000). Emotions as natural kinds within the mammalian brain. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*, 2, (pp.137-156). New York: Guilford.
- Roseman, I. J., (1991). Appraisal determinants of discrete emotions, *Cognition & Emotion*, 5(3), 161-200.
- Roseman, I.J., & Smith, C.A. (2001). Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. In K.R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research. Series in affective science*, (pp. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110, 145-172.
- Scherer, K. R. (1984). Emotion as a multicomponent process: A model and some cross-cultural data. *Review of Personality and Social Psychology*, 5, 37-63.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.
- Scherer, K. R. (1994). Toward a concept of "modal emotions". In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (pp. 25-31). New York: Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44, 695-729.

Tooby, J. & Cosmides, L. (2008) The Evolutionary Psychology of the Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman-Barret (Eds.) *Handbook of Emotions* (pp. 114-138) New York: The Guilford Press.

ENTRENAMIENTO DE FUNCIONES EJECUTIVAS EN NIÑOS: ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

EXECUTIVE FUNCTIONS TRAINING IN CHILDREN: SOME METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS

Yesica Aydmune^{*1}, Isabel Introzzi² & Sebastián Lipina³

¹Becaria Doctoral CONICET- CIMEPB- IPSIBAT- UNMDP

²Investigador adjunto CONICET- CIMEPB- IPSIBAT- UNMDP

³Investigador adjunto CONICET-UNA- CEMIC

Resumen

Las Funciones Ejecutivas (FE) se definen como procesos mentales de orden superior que intervienen en el control voluntario de pensamientos, conductas y emociones, para el cumplimiento de objetivos individuales. Durante la infancia, estos procesos resultan fundamentales para diferentes habilidades y dominios. Por ello ha surgido el entrenamiento de las FE, definido como un conjunto de procesos destinados a mejorar el funcionamiento ejecutivo. En población infantil sin historia de trastornos del desarrollo, tiene como objetivos generar un impacto positivo en las habilidades en las cuales las FE participan y favorecer su desarrollo. La evidencia sobre el impacto positivo del entrenamiento ejecutivo, plantea la necesidad de analizar su eficacia. Actualmente, en la literatura científica se destacan cuestiones metodológicas que es preciso considerar al momento de decidir si un programa de entrenamiento ejecutivo funciona. En este trabajo se describen algunas de ellas, como el diseño de investigación, el grupo control - activo y pasivo-, las medidas pre y post entrenamiento y el análisis de la transferencia. Se citan estudios de entrenamiento de FE en niños sin historia de trastornos de desarrollo para ejemplificar dichas cuestiones. El entrenamiento de FE constituye un área relativamente nueva, por lo que resulta importante alentar el desarrollo de estudios que consideren estos aspectos metodológicos y permitan la innovación de sus diseños.

Palabras claves: Entrenamiento de funciones ejecutivas – niñez - diseño de intervención

Abstract

Executive Functions (EF) are high-level mental processes which intervene in voluntary control of thoughts, behaviors and emotions to accomplish individual goals. During childhood, these processes are fundamental for different skills and abilities. Therefore the EF training has emerged. It is a set of processes to improve executive performance. Among infantile population without history of developmental disorders, its goals are to generate a positive impact on skills which the EF takes part in and to promote their development. The evidence of the positive impact of executive training, suggests the necessity of analyzing its effectiveness. Currently, in scientific literature, methodological issues are underlined which must be considered at the time of deciding whether an executive training program works. In this work some of them are described, such as research design, control group –active and passive- pre and post training measures and the analysis of transfer. Studies about EF training in children without history of developmental disorders are mentioned to exemplify these issues. The EF training is a relatively new field, so it is important to encourage the development of studies, which involve these methodological issues and allow the innovation of its designs.

Key words: Executive functions training – childhood - intervention design

* Contacto: yesicaaydmune@outlook.com

Funciones Ejecutivas: importancia en la infancia y entrenamiento.

El término Funciones Ejecutivas (FE) se refiere a un conjunto de procesos mentales de orden superior que intervienen en el control voluntario y deliberado de pensamientos, conductas y emociones, para el cumplimiento de metas u objetivos individuales. Estos procesos participan en situaciones nuevas y complejas, para las que no se dispone de respuestas automáticas o sobreaprendidas, y que implican un esfuerzo cognitivo (Diamond, 2013; Gilbert & Burgess, 2008; Huizinga, Dolan, & van der Molen, 2006; Miyake & Friedman, 2012). Entre los principales componentes ejecutivos se distingue los de memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva e inhibición (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000). Cada uno de ellos contribuye con los distintos actos de control y ajustes necesarios para el logro de metas, motivo por el cual se los ha propuesto como componentes principales de la autorregulación (Hoffman, Scheimmel, & Baddeley, 2012). Estos procesos están involucrados en múltiples situaciones cotidianas y son fundamentales a lo largo de todo el ciclo vital (Gilbert & Burgess, 2008). Específicamente durante la infancia, distintos estudios muestran que las FE serían importantes para la resolución de tareas en ámbitos tan heterogéneos como el desarrollo emocional, cognitivo y social, la salud mental y física, el aprendizaje y el rendimiento escolar (Almy & Zelazo, 2015; Blair & Razza, 2007; Diamond, 2005; Fairchild et al., 2009; Lui & Tannock, 2007; Moffit et al., 2011; Toll, Van der Ven, Kroesbergen, & Van Luit, 2011). Por ejemplo, en relación al ámbito académico numerosas investigaciones muestran que las FE constituyen importantes predictores del desempeño en tareas de matemáticas y comprensión de textos. Es decir, se encontró que los niños con un control ejecutivo más eficiente suelen presentar un mejor desempeño en tareas de matemática y comprensión de textos, en relación a aquellos con un menor control ejecutivo. Similares resultados se repiten para el dominio vinculado al control de los comportamientos impulsivos o socialmente desajustados, pues aquellos individuos con un mejor control ejecutivo tienden a manifestar comportamientos sociales más ajustados y saludables (Aydumne, Instrozzi, Richard's, & Lipina, en prensa; Blair & Razza, 2007; Moffitt et al., 2011).

Por lo anterior, resulta lógico que se haya comenzado a indagar sobre la posibilidad de optimizar el funcionamiento ejecutivo, y con ello generar también un impacto positivo en las habilidades en las cuales este participa (Diamond, 2012; Jolles & Crone, 2012; Karbach & Unger, 2014; Sheese & Lipina, 2011). Con ese objetivo, se ha desarrollado lo que se conoce actualmente como entrenamiento de las FE.

Entrenamiento de las FE

El entrenamiento de las FE es definido como un conjunto de procesos destinados a mejorar el funcionamiento ejecutivo. En la literatura suelen distinguirse dos tipos de intervenciones o paradigmas: *basadas en procesos* y *basadas en estrategias* (Jolles & Crone, 2012; Karbach & Unger, 2014; Morrison & Chein, 2011). En el primer caso, los participantes se desempeñan en tareas con un alto requerimiento de sus FE. En general, estas tareas están conformadas por numerosos ensayos de dificultad creciente, que implican un desafío para quien las realiza. Se trata de un entrenamiento escalonado, en el cual la dificultad de la tarea suele ajustarse en función de la mejora en la ejecución de la misma. En el segundo caso, se proponen a los participantes diversas estrategias, a través de indicaciones e instrucciones explícitas que les permiten lograr un mejor rendimiento en determinadas actividades ejecutivas (Almy & Zelazo, 2015; Jolles & Crone, 2012; Karbach & Unger, 2014; Morrison & Chein, 2011). Ambos tipos de intervenciones se implementan a través de una cierta cantidad de sesiones de entrenamiento, durante un periodo de tiempo determinado. Es decir, el

entrenamiento no se lleva a cabo en un solo momento y de una vez, si no que involucra un proceso que se desarrolla en el tiempo (Willis & Schaie, 2009).

En general, el entrenamiento se lleva a cabo a través de una serie de actividades especialmente seleccionadas y agrupadas, que conforman lo que se denomina programas de entrenamiento ejecutivo (García-Sevilla, 2010).

En los últimos años se ha desarrollado una gran variedad de estos programas dirigidos a población infantil con y sin historia de trastornos del desarrollo. En el segundo caso, los mismos plantean como objetivo optimizar el funcionamiento ejecutivo de los niños con el fin de generar un impacto positivo en las habilidades en las cuales éste participa (Diamond, 2012; Jolles & Crone, 2012; Karbarch & Unger, 2014; Sheese & Lipina, 2011). Este tipo de entrenamiento puede además favorecer el desarrollo de las FE (Jolles & Crone, 2012) que tiene lugar durante la infancia (Best & Miller, 2010; Davidson, Amso, Anderson, & Diamond, 2006; Diamond, 2013). El entrenamiento podría optimizar dicho desarrollo, acelerándolo o modificando su trayectoria (Jolles & Crone, 2012). No obstante debe tenerse en cuenta que existen múltiples factores individuales y ambientales que lo modulan (Hsu & Jaeggi, 2014).

La evidencia sobre el impacto positivo de este tipo de entrenamientos, ha dado lugar a la necesidad de analizar su eficacia (Diamond & Lee, 2011). Actualmente, en la literatura científica sobre el tema se destacan cuestiones metodológicas que es preciso considerar al momento de decidir si un programa de entrenamiento ejecutivo funciona. Este trabajo pretende describir algunos de estos principales aspectos metodológicos, citando como ejemplos estudios de entrenamiento de FE en niños sin historia de trastornos del desarrollo, realizados tanto en nuestro país como en otros.

Consideraciones metodológicas sobre los estudios de intervención

Diseño de investigación

Distintos estudios destacan el diseño de investigación experimental como el más adecuado para poder analizar si un programa de entrenamiento ejecutivo funciona, o qué resultados se pueden obtener a partir del mismo (Barnett, 2007; Diamond, 2012; Sheese & Lipina, 2011). En este sentido, los diseños experimentales constituyen una forma óptima para encarar el problema de la causalidad (Silva Ayçaguer, 2014) y se caracterizan básicamente por: (1) la manipulación intencional de una o más variables independientes; (2) la asignación aleatoria de los participantes a las condiciones experimentales; y (3) el control de las variables extrañas (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010; Fidalgo Aliste, 2001).

La manipulación de la variable independiente en el caso de los estudios de intervención sobre FE, involucra distintas modalidades o niveles de entrenamiento a los cuales los participantes del estudio son asignados. Por ejemplo Röthlisberger, Neuenschwander, Cimelia, Michelb, y Roebersa (2012) desarrollaron e implementaron una serie de actividades de entrenamiento de memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva para niños de cinco y seis años de edad. En dicho estudio las condiciones experimentales fueron dos: (1) condición entrenamiento -se administra el programa de entrenamiento de FE-; y (2) grupo control -sin entrenamiento-. A través de la asignación aleatoria de los niños a ambas condiciones, los grupos que van a compararse se equiparan o balancean respecto de eventuales factores de confusión, sean éstos conocidos o no (Silva Ayçaguer, 2014; Willis & Schaie, 2009). De esta manera, si al final de la intervención se encuentran diferencias entre los grupos, ellas pueden atribuirse al entrenamiento.

Este diseño es recomendado incluso cuando se trabaja con muestras pequeñas, ya que pueden dar información precisa, principalmente cuando el estudio se puede replicar en diferentes poblaciones, contextos y con diversos tipos de programas de entrenamiento. La replicación de la investigación es importante para comprender qué aspectos de los resultados hallados dependen del programa de intervención y cuáles se deben a otras circunstancias (Barnett, 2007; Karbach & Unger, 2014).

Ahora bien, este diseño es el más adecuado para dichos objetivos siempre y cuando sea ético y factible implementarlo (Barnett, 2007). Con frecuencia, no resulta posible asignar aleatoriamente a los sujetos que participan de la investigación a las distintas condiciones experimentales (Barnett, 2007; Diamond, 2012). Esto sucede especialmente cuando se trabaja con población infantil sin historia de trastornos del desarrollo. Este tipo de estudios suelen llevarse a cabo en instituciones educativas y por razones logísticas relacionadas con la factibilidad o las características mismas de la investigación, con frecuencia se debe trabajar con grupos ya conformados (por ejemplo con cursos enteros). Estos grupos están formados antes de la investigación y la manera como se formaron es independiente de la misma. En estos casos, resulta adecuado optar por un diseño cuasi-experimental. Este tipo de diseño conserva muchas de las características del diseño experimental, aunque se diferencia de ellos en que no es posible asignar a los sujetos de manera aleatoria a las condiciones experimentales (Goodwin, 2010; Hernández Sampieri et al, 2010). Por ejemplo, Hermida et al. (en prensa), diseñaron una intervención destinada a entrenar FE en niños de cuatro y cinco años que fue implementada por los propios docentes durante la jornada escolar como una actividad curricular complementaria. Al tratarse de una intervención que debía ser administrada por los docentes de cada aula, fue preciso trabajar con grupos ya conformados por la escuela, lo cual obligó a optar por un diseño de investigación cuasi-experimental.

El diseño de investigación por el cual se opta en un estudio, permite dar respuesta a cierto tipo de preguntas. Cada diseño posee características particulares y la elección de un tipo u otro depende de las preguntas, objetivos e hipótesis, entre otros factores. Cada diseño también tiene limitaciones particulares. Por lo tanto, a la hora de analizar los resultados de un estudio de intervención, resulta importante tener en cuenta su diseño y a qué conclusiones permite arribar (Hernández Sampieri et al., 2010). En los siguientes apartados se desarrollarán distintos aspectos esenciales a ser considerados en un diseño de investigación.

Grupo control: activo y pasivo. Expectativas, motivación y actividades.

Los estudios que ponen a prueba un determinado programa de entrenamiento, no suelen trabajar de manera exclusiva con un único grupo de participantes. Como se mencionó anteriormente, la variable independiente involucra la intervención o el entrenamiento de las FE, lo cual da lugar a la conformación de dos condiciones a las que son asignadas los participantes del estudio: la condición presencia del entrenamiento, en la cual los sujetos participan del programa de entrenamiento ejecutivo; y la condición ausencia, en la cual los sujetos no participan del entrenamiento objeto de estudio (Diamond, 2012; Willis & Schaie, 2009). El primer grupo de personas suele ser identificado como grupo experimental y el segundo como grupo control (Goodwin, 2010; Hernández Sampieri et al, 2010). Ahora bien, el grupo control puede recibir un entrenamiento alternativo o actividades similares en formato y frecuencia a las que conforman el entrenamiento, pero que no demandan en forma específica las FE. En estos casos, el grupo se suele denominar grupo de control *activo*. En cambio, si el grupo control no realiza ningún tipo de actividad de entrenamiento y sólo es evaluado al inicio y al final del período de entrenamiento, se lo denomina grupo de control *pasivo* (Boot, Simons, Stothart & Stutts, 2014; Diamond, 2012).

Los grupos deben ser inicialmente comparables (semejantes en diversos aspectos) y diferenciarse en la condición experimental a la cual son asignados. De esta forma, si al finalizar la intervención se observan diferencias (por ejemplo entre los desempeños en una actividad), éstas podrían atribuirse a las condiciones de estudio en las que participaron. Por ejemplo, Thorell, Lindqvist, Bergman, Bohlin y Klingberg (2009) realizaron una intervención con niños de entre cuatro y cinco años de edad orientada a optimizar su desempeño ejecutivo. Específicamente, los investigadores desarrollaron actividades para optimizar la memoria de trabajo y la inhibición. En el estudio que llevaron a cabo, los niños participantes fueron asignados a cuatro grupos: 1. Un grupo recibió el entrenamiento que diseñaron los investigadores para optimizar la memoria de trabajo –grupo experimental (memoria de trabajo)- 2. Un grupo recibió el entrenamiento de la inhibición -grupo experimental (inhibición)- 3. Otro grupo jugó a un videojuego comercial -grupo control activo- 4. Un último grupo no realizó ningún tipo de actividad –grupo pasivo-. Los niños de los grupos 1, 2 y 3 realizaron las actividades que les fueron propuestas, durante cinco semanas, quince minutos por día. El grupo control pasivo no realizó ninguna actividad propuesta por el estudio durante ese período. Todos los participantes fueron evaluados antes y después de la intervención o de lo que duró la misma. Se esperaba hallar una mejora de las FE entrenadas en los niños de los grupos experimentales, en comparación con aquellos de los grupos control.

Los estudios que incluyen a un grupo control activo, se distinguen de aquellos que utilizan solamente uno pasivo, en que favorecen el control del efecto placebo y del propio desarrollo ejecutivo (Boot et al., 2014; Diamond, 2012; Diamond & Lee, 2011). Brevemente, el efecto placebo hace referencia a un conjunto de fenómenos derivados de las expectativas de la persona que participa en la intervención; así como del administrador y de su convencimiento de que el tratamiento funciona (Carné Cladellas, 2006). Ello se refleja en mejoras observadas luego de la intervención, que no son producto de ella en sí misma, si no de las expectativas de los participantes y de quienes la llevan a cabo. En el contexto del entrenamiento de las FE, podría suponerse que incluyendo en el estudio un grupo control activo que pasara por las mismas condiciones que el grupo experimental, tal efecto podría eliminarse. Sin embargo, estudios recientes plantean que el grupo control activo por sí solo, no elimina el efecto placebo (Boot et al., 2014). El motivo de ello reside en que es preciso evaluar las expectativas de los participantes -el factor principal involucrado en este efecto- para determinar si es o no eliminado. En otros términos, en los estudios relacionados con el entrenamiento de las FE los participantes conocen el tratamiento que están recibiendo. A diferencia de los estudios destinados a analizar los efectos de un fármaco -en los cuales el placebo es idéntico en apariencia al tratamiento, por lo cual resulta difícil distinguirlos- en el entrenamiento de las FE los participantes conocen las actividades que están llevando a cabo (Boot et al., 2014). Por lo tanto pueden tener distintas expectativas según el tipo de actividad que se les proponga. Por ejemplo, los estudios que implementan programas informatizados para niños, suelen incluir a un grupo control activo que lleva a cabo juegos de video, o miran videos infantiles (e.g. Karbach & Kray, 2009; Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno, & Posner, 2005). Es lícito preguntarse si ante tales actividades, todos los participantes del estudio tienen las mismas expectativas. Según la actividad que se presente al grupo control activo, los participantes en este grupo pueden descubrir que estas actividades no están destinadas a fortalecer alguna de sus funciones cognitivas. Por ello, se propone evaluar sus expectativas, es decir si ellos esperan o no obtener alguna mejora a través de las actividades que se les propone (Boot et al., 2014).

Otro aspecto que se debe considerar, es el nivel motivacional de los niños que participan del estudio (Jolles & Crone, 2012). Si un determinado programa de entrenamiento

muestra resultados positivos, es necesario establecer que tales beneficios no se explican por otros factores que contribuyen con el desempeño, como por ejemplo la motivación. Con frecuencia, las actividades que forman parte de los programas destinados a entrenar FE en poblaciones infantiles, suelen ser atractivas para los niños. De hecho, varios estudios señalan la importancia de presentar actividades interesantes, que aumenten su grado de dificultad generando un desafío y que no se tornen aburridas (Diamond, 2012; Jolles & Crone, 2012). Entonces, si las actividades que se presentan al grupo control activo no resultan interesantes, o si se incluye a un grupo control pasivo, el factor motivacional puede tener un rol importante en los resultados (Max Planck Institute for Human Development & Stanford Center on Longevity, 2014). Por estos motivos, es preciso tener en cuenta dos cuestiones: la evaluación del nivel motivacional de todos los participantes del estudio y el tipo de actividades que se les propone.

En relación a la evaluación del nivel motivacional de los participantes del estudio, es fundamental que se lleve a cabo antes de que ellos realicen cualquier actividad. Por ejemplo, Colombo y Lipina (2005) diseñaron e implementaron un programa de intervención para entrenar FE en niños en edad pre-escolar. En dicho estudio, los entrenadores evaluaron los niveles motivacionales de los niños antes de proponerle las actividades de entrenamiento propiamente dicha. Si el estado motivacional no era óptimo, se reprogramaban las sesiones. Esto resulta importante no sólo para asegurar el hecho de que los participantes de todos los grupos tengan el mismo nivel motivacional, sino además para asegurarse que los niveles motivacionales bajos no interfieran con la evaluación del impacto del entrenamiento. Es decir, puede suceder que no se encuentren efectos luego de la intervención, pero no porque esta no sea efectiva, sino porque los niños pueden estar sin motivación para realizar las actividades.

Con respecto a las actividades que se le proponen al grupo control activo, existe un consenso que propone considerar que deberían ser similares a las que lleva a cabo el grupo experimental en términos de formato y frecuencia. Sin embargo, resulta muy difícil diseñar este tipo de tareas, considerando además que deben ser atractivas y motivantes para los niños (Jolles & Crone, 2012) ya que además siempre plantean algún nivel de demanda ejecutiva. En el caso de los programas de entrenamiento informatizados, Shute, Ventura y Ke (2015), advierten sobre la elección de videos juegos comerciales como actividades para el grupo control activo. Estos autores señalan que en muchas ocasiones las tareas elegidas no constituyen actividades comparables con las propuestas en el entrenamiento, lo cual puede dar lugar a conclusiones equívocas sobre la eficacia del programa bajo estudio. Al respecto, los investigadores exponen un caso en el cual un video juego comparable con el programa de entrenamiento, logra mejores resultados en cuanto al desempeño en tareas de resolución de problemas, habilidades espaciales y persistencia. Estos hallazgos, se contraponen con los obtenidos por otros estudios que han utilizado video juegos muy distintos al programa de intervención. Por estos motivos, algunos autores recomiendan comparar un programa de entrenamiento destinado a fortalecer una determinada FE con otro cuyo blanco sea una FE distinta (Jolles & Crone, 2012).

No obstante, con este último punto, se abre una cuestión muy importante relacionada al modelo teórico sobre el funcionamiento ejecutivo que subyace al programa de intervención. Es decir, como se mencionó al comienzo del artículo, el término FE hace referencia a un conjunto de procesos mentales. Sin embargo los modelos teóricos pueden diferir con respecto a su concepción sobre la relación o la independencia de estos procesos. Si se sostiene que puede haber independencia entre las FE (e.g. Davidson et al., 2006; Wrigth & Diamond, 2014), resultaría posible realizar actividades o programas de entrenamiento que involucren de manera independiente determinadas funciones. En cambio, bajo la concepción de una relativa

independencia de las FE, la cual sostiene la existencia de una habilidad común a todos estos procesos (Miyake et al, 2000; Miyake & Friedman, 2012), el desarrollo de actividades que involucren de manera específica a determinadas funciones sin implicar otras, resulta dificultoso. Más aún, esto sería difícil de realizar si se considera una postura unitaria que considere las FE como un constructo único compuesto de sub-procesos asociados (e.g. Baddeley, 1986; Norman & Shallice, 1986).

Medidas pre y post entrenamiento y análisis de la transferencia

La mayoría de los estudios que evalúan el impacto del entrenamiento de las FE, utilizan instrumentos para evaluar distintos procesos ejecutivos (Diamond, 2012). Tales instrumentos se administran antes (i.e., pre) y después (i.e., post) del entrenamiento, a todos los grupos del estudio. Tales evaluaciones permiten establecer el nivel de desempeño de cada grupo e integrante, antes y después de la condición a la cual son expuestos. A nivel inter-grupo, permiten analizar los efectos de distintas condiciones experimentales.

En su conjunto, las medidas pre y post entrenamiento permiten obtener datos para el análisis de la transferencia de los resultados de un determinado programa de entrenamiento. Diversos estudios han abordado esta cuestión (e.g. Atherton, 2007; Karbach & Unger, 2014; Rapport, Orban, Kofler, & Friedman, 2013; Sheese & Lipina, 2011), motivo por el cual a continuación se mencionarán brevemente algunos de los aspectos más relevantes vinculados con el análisis de la transferencia.

Inicialmente, un criterio que consideran la mayoría de los investigadores para determinar si un programa de entrenamiento funciona, es analizar si el participante mejora su desempeño en las tareas que dicho programa propone (Karbach & Kay, 2009). En general, los estudios sobre programas de entrenamiento de FE para niños, muestran un mejor desempeño de los participantes en dichas actividades (e.g. Jaeggi, Buschkuhl, Jonides, & Shah, 2011; Karbach & Kay, 2009; Thorell et al., 2009). Sin embargo, ello por sí mismo no permite establecer si la intervención incrementó el funcionamiento ejecutivo, o si los niños simplemente se habituaron a las condiciones de la intervención, mejorando su desempeño (Rapport et al., 2013; Sheese & Lipina, 2011). Por este motivo, resulta importante analizar si se observan mejoras en el desempeño en tareas que no han sido parte del entrenamiento, pero que requieren el involucramiento de las mismas FE entrenadas. Lo que se intenta indagar con este método, es si el entrenamiento se asocia a beneficios que se generalizaron a otras tareas similares. Esto suele denominarse *transferencia cercana* de los resultados (Rapport et al., 2013; Sheese & Lipina, 2011); y para poder analizarla es preciso incorporar en la evaluación pre y post entrenamiento, medidas de cada FE que se pretende optimizar (Aydumne et al., en prensa).

Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, uno de los objetivos de un programa de entrenamiento de FE es generar un impacto positivo en habilidades más complejas en las cuales las FE blanco del entrenamiento participan. Ello se conoce como *transferencia lejana* de los resultados del entrenamiento (Rapport et al., 2013; Sheese & Lipina, 2011) y se refiere básicamente a la posibilidad de transferir las mejoras obtenidas a través del entrenamiento ejecutivo a otros dominios y capacidades que involucran sólo parcialmente las funciones entrenadas. Para este análisis, también resulta necesario contar con medidas adecuadas en el pre y post entrenamiento de las habilidades sobre las que se espera que la intervención genere un impacto (Aydumne et al., en prensa).

Ahora bien, lo que se entiende por actividades similares a las entrenadas o distintas y más complejas, depende en gran medida del modelo teórico sobre el funcionamiento ejecutivo que subyace a un estudio de estas características. Por ejemplo, Karbach y Kray (2009)

desarrollaron e implementaron un programa para entrenar flexibilidad cognitiva. Para evaluar la transferencia lejana de los resultados del entrenamiento, utilizaron tareas destinadas a evaluar inhibición y memoria de trabajo. Como se mencionó antes, la transferencia lejana implica la transferencia de los beneficios obtenidos a través del entrenamiento ejecutivo, a otros dominios y capacidades que involucran sólo parcialmente las funciones entrenadas. Entonces, si se entrena una función como la flexibilidad cognitiva y se busca la transferencia lejana de los beneficios de la intervención en otras FE, podría considerarse que las FE son independientes entre sí. Siguiendo esta definición, la inhibición y la memoria de trabajo serían capacidades distintas a la flexibilidad cognitiva, involucradas parcialmente. Por el contrario, si se sostuviera que las FE conforman un constructo único, no se utilizarían evaluaciones de otras FE para el análisis de la transferencia lejana, pues las FE se consideran estrechamente relacionadas.

Además, existe otra clasificación que distingue dos tipos de transferencias y donde la clave para tal distinción es la variable tiempo. En este sentido, se suele denominar *transferencia a corto plazo* a los beneficios del entrenamiento que se observan inmediatamente después de que este concluyó, y *transferencia a largo plazo* a los beneficios del entrenamiento que se observan luego de un tiempo de darse por finalizada la intervención (Atherton, 2007; Sheese & Lipina, 2011). Para la evaluación de las mismas se incorporan medidas post entrenamiento, a través del tiempo (Hernández Sampieri et al., 2010).

Aunque por razones logísticas con frecuencia no resulta posible analizar de manera conjunta y sistemática los distintos tipos de transferencia, dicho análisis es especialmente importante en el caso del entrenamiento de las FE en niños. Esto se debe a que con el entrenamiento se pretende no sólo lograr un impacto positivo en las FE blanco del entrenamiento, si no también en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los niños, su rendimiento escolar, su salud mental y sus relaciones sociales con pares y adultos, y que dichos efectos se sostengan en el tiempo (Jolles & Crone, 2012; Karbach & Unger, 2014; Sheese & Lipina, 2011). Por lo tanto, para analizar este conjunto de impactos, es preciso realizar una evaluación lo más comprehensiva posible de los distintos efectos de eventuales transferencias.

Actividades que forman parte del entrenamiento y efectos de transferencia

Es preciso considerar que los efectos de transferencia dependerán en gran parte de las actividades que forman parte del entrenamiento y de las características del mismo -como la frecuencia con la que se lleva a cabo, su intensidad y su duración-. Por ejemplo, con respecto a las actividades que forman parte del entrenamiento, es preciso que éstas sean adecuadas al momento del desarrollo de los niños. Si las actividades son demasiado fáciles, tenderán a automatizarse y a perder interés con mayor rapidez. Por el contrario, si resultan imposibles o muy difíciles de resolver, los niños podrían frustrarse. En ambos casos el resultado es el mismo, no se demanda el funcionamiento ejecutivo del niño en forma adecuada y por lo tanto no tiene lugar el entrenamiento de dichas funciones (Diamond, 2012; Willis & Schaie, 2009). La práctica, la intensidad y la duración del entrenamiento, son también aspectos críticos del diseño e impacto de las intervenciones (Willis & Schaie, 2009). Es decir, la práctica frecuente y el aumento de la dificultad según el desempeño del participante son aspectos críticos del entrenamiento de las FE. Actualmente, los estudios de intervención sobre el funcionamiento ejecutivo en niños sin historia de trastornos proponen esquemas de entrenamiento que varían entre sesiones bisemanales y diarios, de al menos quince minutos de duración, durante dos a dieciséis semanas (e.g. Goldin et al., 2013, 2014; Segretin et al., 2014). Además de ello, varios estudios señalan la importancia de generar ambientes que sostengan e incrementen las

demandas ejecutivas una vez finalizado el entrenamiento, con el fin de mantener los efectos positivos (Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007; Hermida, Segretín, Lipina, Benarós & Colombo, 2010; Willis & Schaie, 2009).

Más allá de los avances en la identificación de las características del diseño de las intervenciones que aumentan la probabilidad de su eficacia, aún resulta poco claro qué factores se asocian de manera específica y causal a los efectos de transferencia. Una posible razón de ello, podría ser el hecho de que la mayoría de los estudios sobre la eficacia del entrenamiento observan si la intervención fue efectiva en lugar de analizar por qué lo fue y qué fue exactamente lo que se transfirió (Jolles & Crone, 2012; Willis & Schaie, 2009). Dentro de esta problemática, es posible mencionar que son escasos los estudios sobre eficacia de programas de entrenamiento cognitivo destinados a probar de manera específica el efecto de cada tarea de entrenamiento que al mismo tiempo controlen al resto. En general, la mayoría utiliza un grupo control y un grupo experimental que es entrenado con varias tareas orientadas a fortalecer diferentes FE. Sin embargo, este tipo de diseño no permite discriminar el efecto correspondiente al entrenamiento vinculado a cada tipo de tarea. Evaluar el efecto de cada tarea de entrenamiento, permitiría incorporar en los programas tareas que efectivamente tengan un efecto positivo. Asimismo, contribuiría con identificar y en consecuencia evitar aquellas actividades que no tienen efecto, pero cuya ineficacia se encuentra oculta por el impacto de otras actividades que se presentan junto con ella.

Por último, otra cuestión de interés en esta área de estudio se relaciona con el análisis de los efectos del entrenamiento en cada individuo participante. Luego de la intervención, los cambios individuales se expresan en muchos casos únicamente a nivel grupal. Este tipo de medida no resulta suficiente dado que oscurece el dato relativo a la proporción de individuos que exhiben un cambio a nivel individual (Willis & Schaie, 2009). Por ello, se ha comenzado a incorporar el análisis de otras variables capaces de modular y/o mediar los efectos de la intervención (Jolles & Crone, 2012; Karbach, 2015; Karbach & Unger, 2014). Por ejemplo Segretín et al. (2014) analizaron dos estudios de intervención sobre FE en niños de edad preescolar. Los autores encontraron que factores como la edad de los niños, las condiciones de la vivienda, los recursos sociales y la ocupación de los padres, se asociaron con el desempeño cognitivo de los niños en el nivel de la línea de base (i.e., desempeño en las tareas de la fase previa al entrenamiento). A su vez, hallaron que las condiciones de la vivienda, los recursos sociales, la ocupación de los padres, la salud física materna, la edad de los niños, la condición del estudio a la que fueron asignados (i.e., control o intervención), y el número de sesiones de entrenamiento, se asociaron con mejoras en habilidades cognitivas específicas luego del entrenamiento.

Discusión y Conclusiones

El entrenamiento de las FE no es privativo de una franja etaria, pero durante la infancia adquiere mayor relevancia debido a la posibilidad de contribuir con la adquisición de aprendizajes y la adaptación social, entre otros (Blair & Razza, 2007; Diamond, 2012; Moffit et al., 2011).

Numerosos estudios han encontrado mejoras en los desempeños ejecutivos luego de la aplicación de diferentes tipos de entrenamiento, tanto en las tareas entrenadas como en otras no entrenadas, es decir transferencias cercanas y lejanas (e.g. Jaeggi et al., 2011; Karbach & Kay, 2009; Thorell et al., 2009). En tal contexto, resulta de importancia tener en cuenta algunas nociones metodológicas claves tanto para el análisis crítico de los estudios que

presenta la literatura, como para la innovación en el diseño de este tipo de intervenciones destinado a optimizar el funcionamiento ejecutivo.

Asimismo es importante considerar que la elección de las tareas de entrenamiento, así como de aquellas utilizadas para el análisis de la transferencia, entre otros aspectos relacionados con la metodología de la investigación, son modulados en gran parte por el modelo teórico que subyace al estudio. Muchos estudios de intervención mencionan de manera muy general y sintética, cuestiones teóricas relacionadas con la investigación. Sin embargo esta información es fundamental para comprender gran parte de las decisiones que toman los investigadores al diseñar y evaluar la eficacia de las intervenciones. En este sentido, resulta importante alentar el desarrollo de estudios que tengan en cuenta éstas y otras consideraciones metodológicas.

En síntesis, el entrenamiento de las FE constituye un área de estudio relativamente nueva y requiere del desarrollo de nuevas investigaciones que puedan profundizar sus conocimientos, a partir de la innovación de sus diseños, en el sentido de generar alternativas para diferentes subgrupos poblacionales con características individuales y ambientales variables. Sería importante además que las nuevas investigaciones puedan aportar conocimiento sobre los efectos específicos de determinadas actividades o condiciones de entrenamiento. Ello implicaría contribuciones tanto a nivel práctico como teórico. A nivel práctico, permitiría disponer de una variedad de actividades de entrenamiento ejecutivo plausibles de ser aplicadas en distintos ámbitos y conocer sus posibles efectos en distintos individuos, grupos y circunstancias. A nivel teórico implicaría una importante contribución al estudio de las FE entrenadas y los procesos responsables del cambio, incluyendo el estudio de la transferencia y de la plasticidad cerebral.

Referencias

- Almy, D., & Zelazo, P. D. (2015). Reflection and executive function: Foundations for learning and healthy development. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1), 53-59.
- Atherton, M. (Abril, 2007). *A proposed theory of the neurological limitations of cognitive transfer*. Conferencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Recuperado de <http://www.tc.umn.edu/~athe0007/papers/Atherton2007.pdf>
- Aydmune, Y., Introzzi, I., Lipina, S. J., & Richard's, M. M. (en prensa). Entrenamiento de Funciones Ejecutivas. En I. Introzzi, & L. Canet Juric (Eds.), *¿Quién dirige la batuta? Funciones Ejecutivas: herramientas para la regulación de la mente, la emoción y la acción* (pp 217-142). Mar del Plata: EUDEM
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Barnett, W. S. (2007). Preschool education studies: A bibliography organized by research strengths. *Economics of Education Review*, 26(1), 113-125.
- Best, J., & Miller, P. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81, 1641-1660.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false-belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663.

- Boot, W. R., Simons, D. J., Stothart, C., & Stutts, C. (2014). The pervasive problem with placebos in psychology: Why active control groups are not sufficient to rule out placebo effects. *Perspectives on Psychological Science*, 8(4), 445–454.
- Carné Cladellas, F. X. (2006). Uso de placebos en ensayos clínicos. *HUMANITAS. Humanidades médicas*, 7. Recuperado de <http://www.fundacionmhm.org/tema067/articulo.pdf>.
- Colombo J. A., & Lipina S. J. (2005). *Hacia un programa público de estimulación cognitiva infantil. Fundamentos, métodos y resultados de una experiencia de intervención preescolar controlada*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- 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), 20-37.
- 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). *Developmental Psychopathology*, 17, 807–825
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Association for psychological science*, 21(5), 335-341.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-68.
- Diamond A., Barnett W. S., Thomas J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387- 1388.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011) Interventions shown to aid executive function development in children 4–12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.
- Fairchild, G., van Goozen, S. H., Stollery, S. J., Aitken, M. R., Savage, J., Moore S. C., & Goodyer I. M. (2009). Decision making and executive function in male adolescents with early-onset or adolescence-onset conduct disorder and control subjects. *Biological Psychiatry*, 66,162–68.
- Fidalgo Aliste, A. (2001). Metodología experimental y cuasi-experimental. En M. J. Navas Ara (Ed.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 341-379) Madrid: UNED.
- García-Sevilla, J. (2010). Introducción a la estimulación cognitiva. En J. E. Tafur (Ed.), *Estimulación Cognitiva* (pp. 1-20). Lima, Peru: Neurohealth.
- Gilbert, S., & Burgess, P. (2008). Executive functions. *Current Biology*, 18(3), 110-114.
- Goldin, A. P., Hermida, M. J., Shalom, D. E., Costa, M. E., Lopez-Rosenfeld, M., Segretin, M. S., & Sigman, M. (2014). Far transfer to language and math of a short software-based gaming intervention. *Proceedings of the National Academic of Sciences USA*, 111(17), 6443–6448.
- Goldin, A. P., Segretin, M. S., Hermida, M. J., Paz, L., Lipina, S. J., & Sigman, M. (2013). Training planning and working memory in third graders. *Mind, Brain & Education*, 7, 132-146.
- Goodwin, C. J. (2010). *Research in psychology methods and design* (6th ed.) Toronto: John Wiley & Sons.
- Hermida, M.J., Segretin, M.S, Lipina, S.J., Bernarós, S. & Colombo, J. A. (2010) Abordajes neurocognitivos en el estudio de la pobreza infantil: consideraciones conceptuales y metodológicas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 10(2), 205-225.
- Hermida, M. J., Segretin, M. S., Prats, L. M., Fracchia, C. S., Colombo, J. A., & Lipina, S. J. (en prensa). Cognitive neuroscience, developmental psychology and education:

- Interdisciplinary development of an intervention for low socioeconomic status kindergarten children. *Trends in Neuroscience and Education*.
- Hernández, S. R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta ed.) México: Mc Graw Hill.
- Hofmann, W., Schmeichel, B., & Baddeley, A. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences* 16(3), 174-180.
- Hsu, N. S., & Jaeggi, S. M. (2014). The emergence of cognitive control abilities in childhood. *Current Topics in Behavioral Neuroscience* 16, 149-166.
- 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.
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Shah, P. (2011). Short and long term benefits of cognitive training. *Proceedings of the National Academic of Sciences USA*, 108(25), 10081–10086.
- Jolles, D. D., & Crone, E. A. (2012). Training the developing brain: A neurocognitive perspective. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6(76), 1-12.
- Karbach, J. (2015). Plasticity of executive functions in childhood and adolescence: Effects of cognitive interventions. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. 7(1), 64-70.
- Karbach, J., & Kray, J. (2009). How useful is executive control training? Age differences in near and far transfer of task- switching training. *Developmental science*, 12(6), 978-990.
- Karbach, J., & Unger, J. (2014) Executive control training from middle childhood to adolescence. *Frontiers in Psychology*, 5(390), 1-14.
- Lui, M., & Tannock, R. (2007). Working memory and inattentive behaviour in a community sample of children. *Behaviour Brain Functions*, 3(1), 12- 23.
- Max Planck Institute for Human Development & Standford Center on Longevity. (2014). A consensus on the brain training industry from the scientific community. Recuperado de <http://longevity3.stanford.edu/blog/2014/10/15/the-consensus-on-the-brain-training-industry-from-the-scientific-community/>
- Miyake, A., & Friedman, N. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14.
- 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 lobes” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H.,... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 108(7), 2693–2698
- Morrison, A. B., & Chein, J. M. (2011). Does working memory training work? The promise and challenges of enhancing cognition by training working memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18(1), 46-60.
- Norman, D., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behaviour. In R. Davidson, G. Schwartz & D. Shapiro (Eds.). *Consciousness and self-regulation* (pp. 1–18). New York: Plenum Press.

- Rappoport, M., Orban, S., Kofler, M., & Friedman, L. (2013) Do programs designed to train working memory, other executive functions, and attention benefit children with ADHD? A meta-analytic review of cognitive, academic, and behavioral outcomes. *Clinical Psychology Review*, 33, 1237–1252.
- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimelia, P., Michelb, E., & Roebersa, C. (2012). Improving executive functions in 5 and 6 year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarten and kindergarten children. *Infant and Child Development*, 21, 411–429.
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academic of Sciences USA*, 102(41), 14931-14936.
- Segretin, M. S., Lipina, S. J., Hermida, M. J., Sheffield, T. D., Nelson, J. M., Espy, K. A., & Colombo, J.A. (2014). Predictors of cognitive enhancement after training in preschoolers from diverse socioeconomic backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-21.
- Sheese, B., & Lipina, S. (2011). Funciones ejecutivas: consideraciones sobre su evaluación y el diseño de intervenciones orientadas a optimizarlas. En S. Lipina & M. Sigman (Eds.). *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación* (pp. 229-242). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Shute, V. J., Ventura, M., & Ke, F. (2015). The power of play: The effects of Portal 2 and Lumosity on cognitive and noncognitive skills. *Computers & Education*, 80, 58-67.
- Silva Ayçaguer, L. C. (2014). Causalidad y predicción: diferencias y puntos de contacto. *Medware*, 14(8), 1-5.
- Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science*, 12(1), 106-113
- Toll, S., Van der Ven, S., Kroesbergen, E., & Van Luit, J. (2011). Executive functions as predictors of math learning disabilities. *Journal of Learning Disability*, 44(6), 521-532.
- Willis, S., & Schaie, K. W. (2009). Cognitive training and plasticity: Theoretical perspective and methodological consequences. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 27(5), 375–389.
- Wright, A., & Diamond, A. (2014). An effect of inhibitory load in children while keeping working memory load constant. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-9.

TEORÍA DE JUEGOS CONDUCTUAL: LA INFLUENCIA DE LA TEORÍA DE LA MENTE EN LA PROFUNDIDAD DEL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO

BEHAVIORAL GAME THEORY: THE INFLUENCE OF THEORY OF MIND IN THE DEPTH OF STRATEGIC REASONING

Fermín Breccia^{*1}; Marcela López² & Lorena Canet Juric³

¹Becario Estudiante Avanzado UNMdP - IPSIBAT

²Investigadora Facultad de Psicología UNMdP - IPSIBAT

³ Investigadora CONICET - IPSIBAT

Resumen

La Teoría de Juegos examina la forma en la que los incentivos afectan a las decisiones en ambientes estratégicos, siendo un ambiente estratégico aquel en el que las decisiones de un jugador afecta las oportunidades y las recompensas de los demás. Estudios recientes llevados a cabo en el campo de la Teoría de Juegos Conductual han puesto énfasis en la influencia que la teoría de la mente tiene en la toma de decisiones estratégicas. El presente trabajo busca realizar un aporte en esta línea de investigación relacionando los resultados provenientes de un instrumento que mide la capacidad en teoría de la mente con la profundidad del pensamiento estratégico obtenido a partir del desempeño efectivo en un juego estratégico. Para evaluar la profundidad del pensamiento estratégico se utilizará el juego denominado “p Concurso de Belleza”, mientras que la capacidad en teoría de la mente se evaluará con el “Test de las Miradas” versión en español. Los resultados de este proyecto aportarán la primera relación entre profundidad del pensamiento estratégico y teoría de la mente utilizando mediciones psicológicas de desempeño para este último constructo. A su vez, dichos datos contribuirán a un campo de conocimientos reciente que vincula la psicología con la economía y las neurociencias.

Palabras claves: Teoría de Juegos Conductual, Pensamiento Estratégico, Teoría de la Mente, Neuroeconomía

Abstract

Game Theory studies the way incentives affect decisions in strategic environments, an environment being strategic when the decisions of a player affect the opportunities and outcomes of the rest of the players. Recent studies in Behavioral Game Theory have emphasized the influence Theory of Mind has in strategic decision making. The present study seeks to contribute in this line of research correlating the results from a theory of mind test with the outcomes of a game that gauges the depth of strategic thought. The game we use is called “p Beauty Contest” and the Theory of Mind test is “The Eyes Test” in its Spanish version. As far as the author knows, the findings provided by this study will provide the first correlation between depth of strategic thinking and theory of mind using a psychological measure for the latter construct. Also, said results will contribute to a recent field of knowledge that studies psychology, economics and neuroscience.

Key words: Behavioral Game Theory, Strategic Thinking, Theory of Mind, Neuroeconomics

* Contacto: fermin.breccia@gmail.com

Teoría de la Mente y Pensamiento Estratégico

En las últimas décadas la concepción ontológica de agente de la economía clásica, el homo oeconomicus motivado únicamente por el interés propio y capaz de tomar decisiones racionales en cualquier situación, ha sido desafiada por la economía experimental y conductual (Kahneman & Smith, 2002). En esta línea, la obra de Kahneman y Tversky fue reconocida por sus estudios cognitivos acerca de las desviaciones sistemáticas del ser humano con respecto a la racionalidad pura y sin límites supuesta por la teoría económica. Sus resultados permitieron comprender mejor cómo es que las personas toman decisiones en contextos reales en contraposición a cómo se supone que las personas tomarían decisiones si fueran entes de pura racionalidad. Su teoría, por lo tanto, fue inductiva en vez de axiomática y permitió arribar a modelos predictivos más acertados acerca de cómo toma decisiones el ser humano en contextos reales.

Recientemente un cúmulo de investigaciones se han propuesto una empresa similar, solo que haciendo el foco en un sub-campo de la economía y la matemática, la teoría de juegos. La teoría de juegos examina la forma en la que los incentivos afectan a las decisiones en ambientes estratégicos, siendo un ambiente estratégico aquel en el que las decisiones de un jugador afecta las oportunidades y las recompensas de los demás (Houser & McCabe, 2014). Los elementos de un juego son los jugadores, las estrategias, la información, la estructura en el orden de las decisiones y los resultados que surgen a partir de las decisiones de los jugadores, habiendo a su vez información y preferencias acerca de dichos resultados (por ejemplo, preferir ganar más dinero antes que menos) (Camerer, 2014). En la teoría de juegos, las decisiones individuales afectan los resultados del grupo en ambientes altamente reglados, existiendo para cada uno de estos ambientes una estrategia óptima, normalmente llamada dominante, a la cual los jugadores podrían arribar si actuaran de un modo puramente racional. Sin embargo, este paradigma matemático encuentra limitaciones al intentar predecir el comportamiento humano, dado que éste muchas veces difiere de los parámetros óptimos predichos, habiéndose encontrado una serie de sesgos sistemáticos en diversas situaciones que separan las respuestas obtenidas en contextos reales de aquellas predichas por la teoría analítica. Dichos sesgos humanos ponen de manifiesto una serie de limitaciones cognitivas, la intervención de factores afectivos y diferencias en relación a qué es lo que las personas consideran un beneficio. Es entonces en la teoría de juegos conductual desde donde se busca informar a los modelos matemáticos, agregando datos acerca de la utilidad social, los límites cognitivos y las reglas del aprendizaje, entre otros factores, con el fin de generar modelos más predictivos (Camerer, 2003). Este es un campo que entrelaza a la economía con la psicología cognitiva, permitiendo generar modelos más ajustados acerca de cómo el ser humano toma decisiones estratégicas en situaciones concretas, brindándole información observacional y teórica acerca del comportamiento humano a ambas disciplinas, tanto la económica como la psicológica. Nuevamente, aquello que se busca descubrir es cómo las personas se comportan en situaciones reales, a diferencia de cómo deberían comportarse de ser puramente racionales y tener capacidades cognitivas ilimitadas.

Estudios recientes llevados a cabo en el campo de la teoría de juegos conductual han puesto énfasis en la influencia de la teoría de la mente en la toma de decisiones estratégicas. La teoría de la mente es el mecanismo que las personas utilizan para inferir y razonar acerca de los estados mentales de otros, lo cual permite comprender y predecir la conducta, conocimiento, intenciones y creencias de otras personas (Saxe, 2009; Tirapu-Ustároz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao & Pelegrín-Valero, 2007). Esta posibilidad de inferir el estado mental de otro y predecir su conducta tiene un papel estelar en situaciones en donde las decisiones de

una persona afectan a todas las demás, como son aquellas planteadas en la teoría de juegos. Una revisión reciente (Camerer, 2014) recopila investigaciones que estudian la relación entre la teoría de la mente y el pensamiento estratégico. De estos estudios, sólo uno, el de Coricelli y Nagel (2009), hace referencia a la asociación de la teoría de la mente – medida a través de neuroimágenes- con la profundidad del pensamiento estratégico (medido a través de un juego de decisiones estratégicas y anticipación). Este estudio encuentra una correlación positiva entre la profundidad del pensamiento estratégico y la activación de áreas del cerebro normalmente asociadas con la teoría de la mente. La profundidad del pensamiento estratégico es la medida en que una persona puede anticiparse a las acciones de los demás en un ambiente estratégico. Dicho estilo de pensamiento se ejecuta, por ejemplo, cuando un accionista desea vender las acciones que tiene de una empresa en alza, dado que querrá hacerlo cuando estén en su máximo precio, justo antes que el resto de los accionistas comiencen a vender las suyas y las mismas se deprecien; la elección del momento justo da cuenta de una mejor anticipación y una adecuada profundidad del pensamiento estratégico.

El presente trabajo busca realizar un aporte en esta línea de investigación relacionando la capacidad en teoría de la mente con el desempeño efectivo en un juego estratégico utilizando métodos psicológicos de medición. Se cree que la utilización de estos métodos brindará nuevos datos dado que el índice obtenido en teoría de la mente provendrá del desempeño de los participantes en una tarea que mide dicho constructo y no de una medida indirecta como es la obtenida por neuroimágenes.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Ex post facto retrospectivo con grupo simple.

Participantes

100 participantes universitarios de entre 18 y 45 años, pertenecientes a la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los participantes serán reclutados desde sus clases (previamente pidiendo para ello autorización del profesor y las autoridades correspondientes) y a través de redes sociales.

Procedimiento

El total de los participantes serán divididos en grupos de entre 8 y 12 personas. Cada participante llevará a cabo el “Test de las Miradas” y jugarán una sesión del juego estratégico “p Concurso de Belleza”.

Instrumentos

Para evaluar la profundidad del pensamiento estratégico se utilizará el juego estratégico denominado p Concurso de Belleza (Camerer, Ho & Chong, 2004; Nagel, 1995). Este juego es paradigmático en la literatura experimental de teoría de juegos conductual, racionalidad limitada y jerarquías cognitivas. El juego se define de la siguiente forma: n jugadores deben elegir un número en el intervalo $[0,100]$. El ganador es aquel que escoja el número más cercano a la media multiplicada por un parámetro p , siendo $p = 2/3$, en este caso. Todos los participantes conocen las reglas y tienen esta información. Un ejemplo sería el siguiente: se lleva a cabo esta tarea con cinco personas, las cuales eligen los números 14, 22, 56, 75 y 8. El promedio de estos números sería 35, por lo tanto 35 es el número que se

multiplica por p : $35 * 2/3 = 23.33$. El ganador es la persona cuyo número elegido sea más cercano a 23.33, en este caso la persona que eligió 22. El ganador de este juego recibe una bonificación económica y dicha bonificación se divide si más de una persona elige el número ganador. La existencia de consecuencias económicas es una práctica estándar y recomendada en la psicología económica o economía conductual y experimental (Hertwig & Ortmann, 2001, Houser & McCabe, 2014).

El juego se analiza de la siguiente manera: la respuesta esperada analíticamente para este juego es 0, dado que, tomando en cuenta las respuestas de los demás, reiteradamente se buscaría un número $1/3$ menor que el promedio hasta llegar a 0. Sin embargo, en ambientes experimentales las personas no llevan a cabo más que algunos pasos de pensamiento reiterado a causa de sus limitaciones en memoria de trabajo y su mala evaluación de las posibles respuestas de otras personas, entre otros factores. Esto permite hacer una estimación de la cantidad de pasos de pensamiento que cada participante lleva a cabo, comparándolos con los valores esperados y con el número ganador. Esta cifra será la profundidad del pensamiento estratégico de cada jugador. Para este caso, los parámetros esperados son los siguientes (Bosch-Domènech, Montalvo, Nagel & Satorra, 2004):

1-Una persona que haga 0 pasos de pensamiento elegirá al azar un número en el intervalo $[0, 100]$, lo cual se promedia en 50.

2-Una persona que haga 1 paso de pensamientos dará una mejor respuesta al tomar en cuenta las respuestas de los jugadores con 0-pasos de pensamiento, siendo su número $50 * p$, esto es 33.3 ($50 * 2/3 = 33.3$).

3-Una persona que haga 2 pasos de pensamiento tomará en cuenta las respuestas de los jugadores con 0 pasos y 1 paso de pensamiento, eligiendo el número 22.2 ($33.3 * 2/3$ o $50p^2$). Esto puede continuar indefinidamente en los jugadores que lleven a cabo k -pasos de pensamiento ($50pk$)

Se predice que las mejores respuestas (las que se lleven a cabo a partir de 1-paso de pensamiento), utilizando un valor de $p = 2/3$, serán cercanas a: 33.3, 22.2, 14.8, 9.8... hasta el límite teórico de 0.

Después que los participantes den su respuesta, se les pedirá que detallen brevemente el razonamiento que los llevó a dar esa respuesta.

Para la evaluación de las capacidades en Teoría de la Mente se utilizará el Test de las Miradas versión en español (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste & Plumb, 2001). Esta prueba consta de 36 fotografías en las que se observan las miradas de hombres y mujeres que expresan un estado o sentimiento. Se trataría de un test más complejo y avanzado en la medida en que valora aspectos emocionales complejos que surgen en la interacción social. El participante debe elegir entre cuatro estímulos que representan pensamientos y sentimientos, actuando tres como distractores. La persona puntúa uno si responde correctamente y cero si la respuesta es incorrecta.

Aporte esperado de los resultados

Los resultados de este proyecto aportarán al conocimiento de la influencia de los procesos de cognición social en la toma de decisiones estratégicas, a partir de un modelo novedoso que pretende vincular los procesos cognitivos con variables propias de la economía y las neurociencias. Más específicamente, aportarán a la comprensión de las limitaciones por las cuales las personas no siempre se comportan como estrategias óptimas. A su vez, brindarán la primera relación entre profundidad del pensamiento estratégico y teoría de la mente utilizando mediciones psicológicas de desempeño para este último constructo.

Referencias

- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The reading the mind in the eyes test revised version: a study with normal adults and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241-51.
- Bosch-Domènech, A., Montalvo, J., Nagel, R., & Satorra, A. (2004). Finite Mixture Analysis of Beauty-Contest Data from Multiple Samples (UPF Economics and Business Working Paper No. 737), Recuperado de: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=563322.
- Camerer, C.F. (2003). Behavioural studies of strategic thinking in games. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(5), 225-231.
- Camerer, C.F., Ho, T., & Chong, J. (2004). A cognitive hierarchy model of games. *Quarterly Journal of Economics*, 119(3), 861-898.
- Camerer, C.F. (2014). The Neural Basis of Strategic Choice. In P. W. Glimcher & E. Fehr (Eds.), *Neuroeconomics: decision making and the brain* (Second Edition., pp. 479-492). London: Academic Press.
- Coricelli, G. & Nagel, R. (2009). Neural Correlates Of Depth Of Strategic Reasoning In Medial Prefrontal Cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(23), 9163-9168.
- Hertwig, R. & Ortman, A. (2001). Experimental practices in economics: A methodological challenge for psychologists? *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 383-451
- Houser, D. & McCabe, K. (2014). Experimental Economics and Experimental Game Theory. In P. W. Glimcher & E. Fehr (Eds.), *Neuroeconomics: decision making and the brain* (Second Edition., pp. 19-34). London: Academic Press.
- Kahneman, D. & Smith, V. (2002). *Foundations of Behavioral and Experimental Economics*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences.
- Nagel, R. (1995). Unraveling in Guessing Games: An Experimental Study. *The American Economic Review*, 85(5), 1313-1326.
- Saxe, R. (2009). Theory of Mind (Neural Basis). En *Encyclopedia of Consciousness* (Vol. 3, pp. 401-409). Waltham, MA: Academic Press.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Péres-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.

COMPRENSIÓN LECTORA, MEMORIA DE TRABAJO, PROCESOS INHIBITORIOS Y FLEXIBILIDAD COGNITIVA EN POBLACIÓN ADOLESCENTE

READING COMPREHENSION, WORKING MEMORY, INHIBITORY PROCESSES AND COGNITIVE FLEXIBILITY IN ADOLESCENTS

María Silvina Demagistri^{*1}, María Marta Richard's² & Lorena Canet Juric²

¹ Becaria de investigación, Categoría Formación Superior, Facultad de Psicología, UNMDP. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT)

² Facultad de Psicología, UNMDP. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT). CONICET

Resumen

La comprensión lectora es una habilidad cognitiva compleja que se ha asociado a procesos ejecutivos como la memoria de trabajo y la inhibición. Sin embargo, los estudios existentes no consideran la relación entre la comprensión lectora y las funciones ejecutivas principales en forma conjunta (memoria de trabajo, procesos inhibitorios y flexibilidad cognitiva). Dado que el desarrollo de estas funciones continúa hasta la adolescencia tardía, esta investigación propone estudiar el rol que sobre la comprensión lectora ejercen cada uno de los procesos ejecutivos mencionados en adolescentes de tres franjas etarias. La muestra estará conformada por 180 participantes, n=60 por franja etaria (12-13 años, 14-15 años y 16-17 años). Se evaluará el desempeño en comprensión lectora, memoria de trabajo, inhibición perceptual, inhibición cognitiva, inhibición comportamental y flexibilidad cognitiva. A su vez, se considerarán dos variables control: decodificación lectora y habilidades verbales. Las hipótesis que guían el estudio afirman que cada uno de los procesos se incrementará con la edad, que existe una asociación entre comprensión lectora y procesos ejecutivos que variará según el nivel de desarrollo y, por último, que los procesos ejecutivos posibilitarán establecer un valor predictivo sobre los distintos niveles de desempeño en comprensión lectora.

Palabras clave: Comprensión lectora- memoria de trabajo- procesos inhibitorios- flexibilidad cognitiva- adolescentes

Abstract

Reading comprehension is a complex cognitive skill that has been associated with executive functions such as working memory and inhibition. Previous research has not studied the relationship between reading comprehension and the main executive functions (working memory, inhibitory processes and cognitive flexibility). Given that the development of these abilities continues through late adolescence, this study seeks to explore the role that these processes play with respect to reading comprehension performance in adolescents in three age groups. The sample will be of 180 students, n=60 for each three age groups (12-13 years of age; 14-15 years of age; 16-17 years of age). The performance will be evaluated in reading comprehension, working memory, inhibitory control of attention, cognitive inhibition, inhibitory control of behavior and cognitive flexibility, besides of two control variables: reading fluency and verbal skills.

The hypotheses that guide the study affirm that each of the processes will increase with age; that there is an association between reading comprehension and executive functions which vary with

* Contacto: msdemagistri@gmail.com

the level of development and, finally, that executive functions will enable to establish a predictive value about the different levels of performance in reading comprehension.

Key words: Reading comprehension- working memory- inhibitory processes- cognitive flexibility- adolescents

Comprensión lectora y procesos ejecutivos

Actualmente, se considera que existen un conjunto de procesos encargados del control cognitivo. La inhibición, la memoria de trabajo (MT) y la flexibilidad cognitiva se incluyen dentro de este grupo y ocupan, en la actualidad, un lugar clave en la explicación de conjunto amplio de fenómenos psicológicos, psicopatológicos y del comportamiento. Asimismo, existe evidencia en torno al rol central que estos procesos juegan en el aprendizaje durante la niñez y de su asociación a los niveles de rendimiento académico (Clair-Thompson & Gathercole, 2006; Swanson, 1993, 1999; Swanson, Ashbaker, & Lee, 1996). Sin embargo, la revisión de la literatura muestra que los estudios existentes se focalizan en la población infantil y adulta (Brocki & Bohlin, 2004; Davidson, Amso, Cruess Anderson & Diamond, 2006).

Específicamente, el control o regulación cognitiva refiere al control activo de los procesos o contenidos cognitivos. Se ha estudiado que el principal proceso que contribuye a efectuar este tipo de regulación es la *inhibición cognitiva*. Este proceso 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 (Diamond, 1996; 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 dissociables entre sí (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 un modelo que plantea la existencia de tres procesos inhibitorios para algunos denominados: acceso, borrado y restricción (Hasher et al., 2007; Hasher, Tonev, 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. Diamond (2013), por su parte, plantea una taxonomía de los tipos inhibitorios según la etapa del procesamiento de la información. En el nivel de la percepción se ubicaría el control inhibitorio de la atención que llamaremos *inhibición perceptual*. En el nivel cognitivo se encuentra la posibilidad de controlar pensamientos o memorias no deseados o *inhibición cognitiva*. Por último, a nivel del comportamiento la *inhibición comportamental* que es la encargada de controlar el comportamiento o las emociones prepotentes o automáticos y no apropiados para determinada situación.

Otro importante proceso cognitivo es la *memoria de trabajo* (MT). La MT es un sistema de capacidad limitada que involucra a todos aquellos procesos implicados en el control, la regulación y el mantenimiento activo de información relevante para la ejecución de

tareas cognitivas complejas como la lectura, el razonamiento y el cálculo mental (Baddeley, 1986; Just & Carpenter, 1992; Miyake & Shah, 1999; Unsworth, Redick, Heitz, Broadway & Engle, 2009). Repetidas investigaciones en el campo educacional (Gathercole, Lamont & Alloway, 2006; Swanson, Cochran & Ewers, 1990) han encontrado que los procesos de la MT constituyen una de las principales fuentes de diferencias individuales en la capacidad general de aprendizaje.

Por último, otra de las funciones cognitivas primordiales es la *flexibilidad cognitiva*. Abad-Mas et al. (2011), definen la flexibilidad cognitiva como la capacidad del sujeto de dirigir el foco de su atención a variados aspectos, en este caso ideas, a la hora de resolver un problema, para generar estrategias alternativas y omitir tendencias a la perseveración. De modo que supone la activación dinámica y la modificación de procesos cognitivos en respuesta a cambios en las demandas de las tareas o situaciones. A medida que las demandas y los factores contextuales cambian, el sistema cognitivo puede adaptarse alternando la atención, seleccionando información para guiar y elegir las respuestas, formando planes y generando nuevos estados de activación para retroalimentar el sistema. Se considera que un agente es flexible si estos procesos resultan en representaciones y acciones bien adaptadas a los cambios de las tareas y el contexto (Deák, 2003).

Si bien, en comparación con los dos procesos antes descritos, la evidencia en torno a la relación entre flexibilidad cognitiva y aprendizaje no es tan profusa, diversas investigaciones plantean la vinculación y consideran que este proceso también es necesario en la resolución de tareas cognitivas complejas (Gathercole et al, 2006; Cartwright, Marshall, Dandy, & Isaac, 2010).

Por lo anteriormente expuesto, el estudio de estos procesos es central en el ámbito del aprendizaje y del desempeño académico. En el contexto particular, este trabajo se propone abordar el estudio de los mencionados procesos en relación a una habilidad cognitiva compleja como la comprensión del lenguaje.

Comprensión lectora

La comprensión lectora representa uno de los problemas fundamentales en el estudio de la cognición humana (Kintsch, 1988). Sin embargo, el interés que moviliza su estudio no es únicamente teórico sino práctico, en la medida en que este proceso permite la adquisición de información sobre el mundo real y ficcional, posibilitando de este modo la comunicación y el éxito académico (Cain & Oakhill, 2007).

Considerando el contexto nacional, el último operativo de evaluación sobre la finalización de la educación secundaria realizado el año 2010, arrojó datos en torno a los desempeños de los alumnos en cuatro áreas del conocimiento. El 26% de los estudiantes que finalizaron su educación secundaria obtuvieron rendimientos bajos en el área vinculada al lenguaje. Este nivel de desempeño supone que los estudiantes dominan habilidades mecánicas de lectura y abordan los textos de modo superficial no logrando la experticia lectora (DIENICE, 2010).

La comprensión lectora ha sido descrita como una variable compleja mediatizada por diversas habilidades y procesos cognitivos y metacognitivos. Su realización supone procesamientos lingüísticos en los distintos niveles del lenguaje: léxico, morfo-sintáctico, semántico y pragmático. Es decir, para que el lector comprendedor construya una representación semántica del contenido de aquello que lee, se requiere la intervención de procesos: - perceptivos, que den lugar a la decodificación de palabras; - semánticos, que permitan identificar el concepto al que aluden las palabras en forma aislada y también, el acceso al significado de las oraciones y del texto en su conjunto; - sintácticos, que posibiliten

descubrir las relaciones estructurales en las que se insertan las palabras y que supone de ciertos conocimientos previos; - pragmáticos, que den lugar a la realización de inferencias a partir del contexto. Por lo tanto, el lector deberá decodificar el mensaje presente en el texto y acceder a la construcción de representaciones semánticas de nivel superior para luego integrarlas de forma coherente y coordinada a su estructura cognitiva. La representación final del texto se denomina “modelo de situación”. La centralidad de ésta radica en que implica la integración de la información del soporte textual con los conocimientos del mundo del lector (van Dijk & Kintsch, 1983) mediante la realización de diversos procesos lingüísticos cognitivos, como por ejemplo, la realización de inferencias (Kintsch, 1988).

Ahora bien, sin la intervención de un conjunto de procesos cognitivos que permitan los procesamientos lingüísticos descriptos no podría lograrse el objetivo de la comprensión. Por ello, ciertos investigadores plantearon que la comprensión exitosa supone el funcionamiento adecuado de procesos cognitivos y metacognitivos de diverso orden (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1988, 1998). Algunos han señalado la intervención de: la atención (Cain & Oakhill, 1999; Daneman & Carpenter, 1980; Waters & Caplan, 1996), la memoria a largo plazo (Kendeou, Rapp, & van den Broek, 2004; Recht & Leslie, 1988, Sthal, Chow-Hare, Sinatra & Gregory, 1991), el monitoreo (Koli -Vehovec & Bajšanski, 2006, 2007; Oakhill, Hartt & Samols, 2005; Yang, 2006), entre otros.

Procesos de control cognitivo y comprensión lectora

Cómo se señaló en el apartado anterior, la revisión de la literatura señala que numerosos estudios vincularon algunos de los procesos cognitivos que aquí se presentan a la comprensión lectora.

En principio, se ha señalado que la comprensión de un texto requiere una MT donde depositar los productos resultantes del procesamiento de las distintas frases (proposiciones textuales e inferidas) al mismo tiempo que se realizan los procesos exigidos por la lectura y la tarea en curso (Abusamra, Cartoceti, Raiter, & Ferreres, 2008; Daneman & Carpenter, 1980; De Beni, Borella, & Carretti, 2007; De Beni, Pazzaglia, Gyselinck, & Meneghetti, 2005; Gutiérrez, García Madruga, Elosúa, Luque, & Garate, 2002; Swanson & O’Conner, 2009). Más allá de la importancia comprobada empíricamente sobre el papel de la MT en el proceso comprensivo, los estudios existentes se focalizaron principalmente en población infantil y adulta, siendo menos los reportes sobre el rol que ocupa la MT en la comprensión en población adolescente (Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 1996; Floyd, Bergeron, & Alfonso, 2006; Palladino, Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 2001).

Con respecto a la *inhibición*, algunas investigaciones han puesto en relación las funciones inhibitorias y los procesos de lectura afirmando que la variabilidad de la MT tiene su fuente en el desempeño en los procesos inhibitorios (Chiappe, Hasher, & Siegel, 2000; Hasher & Zacks, 1988; Hasher, et al. 2007). A su vez, se ha señalado que éstos permiten mantener la conciencia libre de información irrelevante, que puede llegar a impedir la construcción de representaciones coherentes. La literatura relevada hipotetiza que las diferencias en el rendimiento en MT o en lectura se deberían a la habilidad de restringir la atención hacia lo que es relevante. En este marco, diversas investigaciones han trabajado sobre las diferencias entre comprendedores de alto y bajo nivel en cuanto a su capacidad de inhibir información irrelevante y actualización de información relevante (Abusamra, et al., 2008; Borella, Carretti, Pelegrina, 2010; Canet-Juric, Urquijo, Richard’s, & Burín, 2009; Carretti, Borella, Cornoldi, & De Beni, 2009; Chiappe, et al. 2000).

Asimismo, algunas investigaciones evaluaron las tres funciones o procesos inhibitorias en sujetos de diferentes edades a partir de índices indirectos obtenidos de una tarea clásica de

MT (Chiappe, et al. 2000; Demagistri, Canet-Juric, Naveira, & Richard's, 2012; Demagistri, Richard's, & Canet Juric, 2014). Chiappe et al. (2000) determinaron que los malos lectores fallaban en inhibición de acceso y de restricción, en cambio, no presentaban diferencias en inhibición de borrado. A su vez, en un trabajo de investigación previo (Demagistri et al. 2012) observamos que buenos y malos lectores presentaban diferencias estadísticamente significativas en la función de restricción, asimismo, se hallaron *tamaños de efecto* moderados en las funciones de acceso y borrado. Sin embargo, la interpretación de estos resultados no es del todo concluyente ya que parte de los mismos pueden explicarse por la elección de los índices indirectos para estimar los procesos inhibitorios.

Además, se han registrado investigaciones que utilizan índices directos de inhibición pero que han evaluado, principalmente, el proceso de inhibición por restricción (Abusamra et al. 2008, Borella et al., 2010; Canet Juric et al., 2009). No se registraron, entonces, investigaciones que plantearan la relación entre la comprensión lectora y las distintas funciones inhibitorias de forma directa y con tareas cuyos estímulos fueran verbales. Por ello, sería pertinente evaluar las funciones inhibitorias (acceso o inhibición perceptual, borrado o inhibición cognitiva y restricción o inhibición comportamental) en relación a la comprensión lectora utilizando tareas que permitan medir de forma directa y de manera verbal estos constructos. Esto último, con el objeto de determinar la incidencia de cada una de estas funciones en el proceso de lectura comprensiva. Por ello, el proyecto de investigación que aquí se plantea permitiría sumar conocimientos a un campo aún no abordado de acuerdo a las características propuestas.

En relación a la flexibilidad cognitiva, más allá de su reportada importancia al servicio de la cognición compleja, las revisiones registran escasos trabajos que han puesto en relación este constructo y la comprensión lectora (Cartwright et al., 2010). Se suma a esto que no se hallaron trabajos en donde se vincule flexibilidad cognitiva y comprensión lectora en población adolescente. Es de esperar sin embargo, que un buen lecto-comprensor pueda reaccionar de manera flexible a los distintos aspectos del texto e integrar el contenido del mismo con su conocimiento del mundo hasta alcanzar una representación coherente y acabada de aquello que lee.

En síntesis, puede observarse que diversas líneas de investigación consideran que tanto la MT como la inhibición son procesos que intervienen en los procesos de comprensión del lenguaje escrito y, a su vez, permiten la descripción del rendimiento lector del sujeto en función de su capacidad autorregulatoria (Borella et al., 2010; Canet Juric et al., 2009; Chiappe et al., 2000). Es decir, para construir una representación integrada del significado de un texto, el lector debe sostener cierta información en la memoria de trabajo mientras computa de manera flexible las relaciones entre las palabras y oraciones. A su vez, debe poder inhibir la información irrelevante y actualizar la información relevante en su sistema cognitivo, todo ello de cara a la construcción de la representación textual ajustada a los requisitos de la tarea.

Por lo descripto anteriormente, cabe resaltar que el presente plan intentará cubrir algunos aspectos aún no abordados que se detallan a continuación.

En principio, las investigaciones sobre estos procesos en población infantil han mostrado que con la edad los procesos de control se vuelven progresivamente más eficientes impactando de manera significativa sobre varios aspectos de la cognición y el comportamiento (ver Harnishfeger, 1995; Harnishfeger & Bjorklund, 1993). Sin embargo, la literatura no registra estudios que hayan abordado de manera conjunta y sistemática el análisis de las trayectorias o patrones de desarrollo en los distintos procesos en la población adolescente. Menos aún la contribución en conjunto de los procesos de inhibición, MT y flexibilidad cognitiva al desarrollo de la capacidad comprensiva. Esto se encuentra en

concordancia con lo señalado por Davidson et al. (2006). Estos investigadores se propusieron estudiar el desarrollo del control cognitivo y de las funciones ejecutivas en niños de entre 4 y 13 años, señalando como una posible línea de trabajo el estudio de diversos procesos de control cognitivo en la franja etaria comprendida entre los 13 y los 26 años. Justifican esta afirmación en que los niños de 13 años aún no presentan los niveles de rendimiento característicos de los adultos. Si bien este antecedente es relevante, cabe insistir en que su objetivo consistió en estudiar un conjunto de procesos de control cognitivo en población infantil pero no se planteó establecer relaciones entre ellos y operaciones cognitivas complejas como la comprensión lectora. Por ello, el presente plan buscará aportar conocimientos sobre los procesos cognitivos de control mencionados en una franja etaria aún no estudiada.

En segundo lugar, las investigaciones relevadas no sólo evalúan de forma aislada procesos de control cognitivo y su relación al desempeño en comprensión lectora, sino que el grupo etario menos evaluado ha sido el de población adolescente. Por ello, aquí se propone un análisis en conjunto de los procesos de inhibición, MT y flexibilidad cognitiva y su relación a la comprensión lectora en población adolescente. Adicionalmente, tampoco se han registrado trabajos que, además de tomar en conjunto estos procesos, evalúen las tres funciones inhibitorias descritas con tareas directas y estímulos verbales tal como este plan propone.

Todo esto aportará nuevos elementos al campo disciplinar. Puntualmente, se intentará describir los desempeños en cada uno de estos procesos cognitivos, caracterizar el proceso comprensivo en función de los mismos y establecer relaciones entre el grupo de tareas cognitivas evaluadas y la comprensión lectora en el grupo poblacional elegido.

Las hipótesis que guían la investigación son las siguientes:

- Los procesos de control cognitivo de inhibición, MT y flexibilidad cognitiva presentan perfiles de rendimiento que varían en función de los grupos etarios evaluados.
- Los rendimientos en comprensión lectora se hallan asociados a los niveles de desempeño en los procesos cognitivos.
- Los desempeños superiores a la media en las tareas de los procesos de control cognitivo posibilitan establecer un valor predictivo respecto de los diversos niveles de rendimiento en comprensión lectora. A mayores desempeños en comprensión lectora mayores desempeños en los procesos de control cognitivo.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos con niveles de comprensión lectora superiores al desempeño medio, aquellos coincidentes con el desempeño medio y aquellos inferiores al desempeño medio en las puntuaciones de MT, inhibición y flexibilidad cognitiva.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

El tipo de estudio a utilizar es descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental *ex post facto* transversal con hipótesis de diferencia de grupos (Montero & León, 2005).

Participantes

Se propone evaluar población adolscente de ambos sexos que se encuentre cursando la educación secundaria de entre 12 y 17 años de edad. Se considerarán tres grupos etarios de 12 a 13 años, de 14 a 15 años y de 16 a 17 años. Se incluirá población de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar de Plata.

Se realizará un muestreo de tipo no probabilístico intencional, para seleccionar 180 sujetos (n por grupo etario = 60). Para ello, se seleccionarán inicialmente 210 sujetos de grupos ya conformados (n por grupo etario =70) contemplando la probabilidad de perder sujetos en función de los criterios de exclusión que se detallan a continuación.

Criterios de inclusión de los participantes

- Adolescentes de entre 12 y 17 años que cursen la educación secundaria en escuelas públicas o privadas del distrito de Gral. Pueyrredón que no hayan repetido el curso escolar.
- Participantes cuyos desempeños en las variables control de vocabulario y decodificación lectora no presenten diferencias estadísticamente significativas.

Criterios de exclusión de los participantes

- Adolescentes que presenten antecedentes de trastornos del aprendizaje, trastornos del desarrollo o psicopatológicos, antecedentes psiquiátricos o de disfunción neurológica y aquellos que se encuentren tomando medicación psicotrópica. Esto se logrará a partir de una encuesta elaborada para tal fin administrada a los padres de los alumnos evaluados.
- Alumnos con protocolos inválidos.

Procedimiento

La muestra se obtendrá a partir de Convenios establecidos por el Grupo de Investigación al que pertenece la Lic. Demagistri con distintas instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata. A los padres o tutores de cada participante se les explicará el propósito de la investigación y se les solicitará que firmen una declaración de consentimiento informado. La participación será voluntaria y sujeta al consentimiento de los padres y al asentimiento personal. Tanto el consentimiento como el proyecto respetan los lineamientos establecido por el CONICET para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (Resolución Nro. 2857/06).

Las pruebas se tomarán en dos sesiones: una sesión de administración individual de aproximadamente 50 minutos en un espacio destinado para tal fin; y otra sesión de administración colectiva donde se aplicarán las pruebas de comprensión lectora y vocabulario en un tiempo de aproximadamente 40 minutos.

Instrumentos

Procesos de control cognitivo

Para la evaluación de los procesos de control cognitivo (MT, inhibición de acceso, borrado y restricción y flexibilidad cognitiva) se diseñarán y/o seleccionarán tareas experimentales independientes según lo justificado.

a. Medición de la *inhibición de acceso o perceptual*

Con el conocimiento de que una inhibición de acceso o perceptual deficiente posibilita el ingreso indiscriminado de distractores al limitado foco atencional, se realizará una adaptación de la tarea de distractores textuales de Connelly, Hasher y Zacks (1991). La tarea en sí consiste en la lectura en voz alta de textos con distractores.

En total los participantes deberán leer 5 historias: dos controles, tres experimentales y una de práctica. En la fase experimental se instruye a los participantes a que aparecerán distractores en el texto, siendo su tarea sólo prestar atención al texto objetivo o target.

Los textos se construirán de acuerdo a las especificaciones de Conelly et al. (1991) y las de Carlson, Hasher, Connelly y Zacks (1995). En ambas condiciones (experimental y control) el texto estará escrito en formato itálico, las palabras distractoras aparecerán en una fuente estándar intercaladas entre el resto de las palabras de la historia. Los distractores consistirán en cuatro palabras o frases diferentes y aparecerán 10 veces a lo largo del texto lo que arroja un total 40 ítems distractores por historia. La condición es que los distractores no aparezcan de manera consecutiva en el texto. Luego de la lectura se administrará a los participantes cuatro preguntas de comprensión por cada texto. Cada pregunta debe tener cinco posibles respuestas.

Luego de la lectura de dos textos experimentales se presentará una tercera historia experimental, que sirve como una medida adicional de la capacidad de ignorar distractores. Concluida la lectura se pide anotar cualquier distractor que se recuerde del texto. Se espera que mientras menos distractores se recuerde menos acceso se ha tenido de los mismos al sistema cognitivo.

Las variables dependientes son: tiempo de lectura y comprensión general del texto. Se espera que los textos con distractores presenten un mayor tiempo de lectura y una menor comprensión lectora, es esperable que los adolescentes más grandes se vean menos afectados por los distractores que los adolescentes de menor edad.

b. Medición de la *inhibición de borrado o cognitiva*.

Para evaluar este proceso se construirá una tarea basada en la propuesta de Pimperton y Nation (2010). La tarea es una prueba de memoria de trabajo con interferencia y se conforma de un total de 28 ensayos divididos del siguiente modo:

- 4 ensayos de práctica,
- 8 controles y
- 16 ensayos experimentales.

La estructura de la tarea es: 4 ensayos simples de práctica y 2 bloques en los cuales se presentan en forma aleatoria 4 ensayos simples y 8 experimentales.

La tarea consiste en recordar un grupo de cuatro palabras y responder a una pregunta sencilla. Los ensayos simples consisten en la presentación de cuatro palabras en forma auditiva y verbal. Luego, el participante escucha dos números de tres cifras que debe repetir en orden inverso. Aparece un signo de interrogación en la pantalla y luego una pregunta que apunta a recordar una de las palabras escuchadas (p. e. ¿Recordás la palabra de la lista que era un tipo de árbol?). Los ensayos dobles poseen la siguiente estructura: se presentan cuatro palabras pero en vez de aparecer un signo de interrogación aparece una X que indica que las primeras cuatro palabras deben olvidarse, inmediatamente después aparecen otras cuatro palabras seguidas de los números a repetir y la pregunta. La característica de estos ensayos es que en el primer grupo de cuatro palabras aparece una palabra de la categoría que se va a preguntar después. Los estímulos verbales se presentan separados por un intervalo de tiempo de un segundo. En cambio las señales para recordar u olvidar (X y ?) se presentan con un intervalo de 900 milisegundos. Los tipos de respuestas se analizarán considerando los criterios propuestos por Pimperton y Nation (2010) y Loosli, Rahm, Unterrainer, Weiller y Kaller (2014). Las respuestas pueden ser:

- Target, cuando los participantes contestan con la palabra buscada o blanco.
- Omisiones, cuando hay ausencia de respuesta.

- Errores específicos, cuando el participante da como respuesta la palabra distractora en los ensayos dobles.
- Errores no específicos, cuando el participante da como respuesta una palabra de la categoría sobre la que se pregunta pero que apareció en ensayos previos.
- Palabras extrañas, cuando la respuesta es una palabra que no se presentó al menos hasta el momento en el experimento.

c. *Medición de la inhibición de restricción o comportamental.*

Test de Hayling (versión adaptada de Cartoceti, Sampetro, Abusamra, & Ferreres, 2009). El instrumento consta de dos secciones diferentes. En la primera, el participante 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 sección, la prueba mide Restricción verbal. En este apartado el participante debe completar 15 oraciones en las que falta la última palabra, esta vez, con una palabra inconsistente con el contexto oracional. Como medida de Restricción se considera el tiempo de latencia y 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).

d. *Medición de la memoria de trabajo*

Para evaluar MT se utilizará la tarea de amplitud de palabras perteneciente a la Batería de Evaluación de MT (AWMA) adaptada al español (Injoque-Ricle, Calero, Alloway & Burín, 2011). En esta prueba se leen al adolescente una serie de frases sobre las cuales tiene que aseverar la verdad o no de las mismas y luego, recordar la última palabra de cada frase. Cada nivel se define por la cantidad de palabras recordadas. El máximo de palabras a recordar es seis. El índice de capacidad se obtiene del máximo nivel al que logra llegar el participante. Adicionalmente, se tomarán de esta tarea los errores de intrusión como medidas indirectas de inhibición. Los errores se clasificarán de acuerdo a Chiappe, et al. (2000): - palabras del ensayo en curso pero no target (NT), que muestran una deficiencia en la inhibición como resultado de un aumento en la entrada de información irrelevante; - palabras de listas anteriores (LP), que reflejan interferencia proactiva que puede ser el resultado de fallos en la inhibición de borrado de información irrelevante; - palabras extrañas que no aparecían en ningún ensayo (EX), que reflejan deficiencias en la función de restricción de la inhibición.

e. *Medición de la flexibilidad cognitiva*

Se medirá flexibilidad espontánea a través de tareas de fluidez verbal semántica (FVS) y fonológica (FVF). Estas consisten en pedir a los participantes que nombren la mayor cantidad de palabras de una categoría determinada (ej. ANIMALES) y de palabras que empiecen con una letra determinada (ej. S) durante un minuto. Luego se administrará una tarea de fluidez verbal con cambio en la que se solicita nombrar de forma alternada una palabra de una categoría semántica y una fonológica (frutas/palabras con p). Dentro del conjunto de indicadores posibles de la prueba, se tomarán la cantidad total de palabras en cada condición y la cantidad de switches, es decir, de cambios o transiciones de una sub-categoría a otra así como las palabras aisladas, los errores y las repeticiones.

Comprensión lectora

Se medirá a partir de la realización de una tarea de administración colectiva:

- *Pruebas de comprensión lectora*, diseñada para el nivel educativo. Consisten en la lectura silente de dos textos (uno narrativo, otro informativo) y la resolución de 10 preguntas cerradas (Abusamra et al., 2014).

Variables control

Debido a que la literatura señala una alta correlación entre comprensión lectora/decodificación y comprensión lectora/ vocabulario, se medirán estas variables con el fin de controlar los posibles efectos de confusión producto de variables espurias. De este modo, se podrá medir el fenómeno de la comprensión controlando la posible influencia de la decodificación y el vocabulario.

La decodificación se evaluará a través de los textos de control de la tarea de inhibición de acceso, la variable dependiente será tiempo de lectura (ver página 7, medición de la inhibición de acceso).

En cuanto a vocabulario, se medirá a través del Sub-test Vocabulario del WISC IV (Wechsler, 2005) y del WAIS III (Wechsler, 2002). Esto dependerá de la edad de los participantes. La tarea consiste en solicitar a los estudiantes que definan oralmente una lista de palabras que son leídas por el examinador de modo oral.

Aporte esperado de los resultados

Se espera que los resultados permitan el desarrollo, validación y adaptación de instrumentos de evaluación cognitiva para población adolescente sobre los procesos de control cognitivo. Asimismo, que sea posible la construcción de un modelo cognitivo de funcionamiento de dichos procesos y sus efectos e incidencia en la población con trastornos en la comprensión del lenguaje escrito. Por último, realizar aportes que permitan desarrollar estrategias de intervención en el ámbito educativo, psicopedagógico o pedagógico-didáctico.

Referencias

- Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno-Madrid, F., Sirera-Conca, M. A., Cornesse, M., Delgado-Mejía, I. et al. (2011). Entrenamiento de funciones ejecutivas en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 52 (Supl 1), S77-S83.
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter A. & Ferreres A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico Porto Alegre, PUCRS*, 39 (3), 352-361.
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres A., Raiter A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2014). *TCL II Test Leer para comprender II. Evaluación de la comprensión de textos*. Bs. As.: Paidós.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni R. & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender TCL. Evaluación de la comprensión de textos*. Bs. As.: Paidós.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.
- Baddeley, A. & Hitch, G. (1974). Working memory. In Bower, G.A. *The Psychology of Learning and Motivation*. (pp. 47-89). New York: Academic Press.
- 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.
- Borella, E., Carretti, B. & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities* 43 (6), pp. 541-552.

- Brocki, K. C. & Bohlin, G. (2004). Executive Functions in Children Aged 6 to 13: A Dimensional and Developmental Study. *Developmental Neuropsychology*, 26(2), 571–593.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489-503.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A Cognitive Perspective*. London: The Guilford Press.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M.M., & Burín, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111.
- Carlson, M.C., Hasher, L., Connelly, L.S. & Zacks, R.T. (1995). Aging, distraction, and the benefits of predictable location. *Psychology and Aging*, 10, 427–436.
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C. & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 245-251.
- 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.
- Cartwright, K., Marshall, T., Dandy, K. & Isaac, M. (2010). The Development of Graphophonological-Semantic Cognitive Flexibility and Its Contribution to Reading Comprehension in Beginning Readers. *Journal of Cognition and Development*, 11, 1. 61-85.
- Chiappe, P., Hasher, L., & Siegel, L. S. (2000). Working memory, inhibitory control, and reading disability. *Memory & Cognition*, 28, 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.
- Connelly, S.L., Hasher, L. & Zacks, R.T. (1991). Age and reading: The impact of distraction. *Psychology and Aging*, 7, 56–64.
- Cornoldi, C., De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. In: Cornoldi, C. & Oakhill, J. (Eds), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 113-136). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Daneman, M. & Carpenter P. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450–466.
- Daneman, M. & Merikle, P. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3 (4), 422-433.
- Darowski, E. S., Helder, E., Zacks, R. T., Hasher, L., & Hambrick, D. Z. (2008). Age-related differences in cognition: The role of distraction control. *Neuropsychology*, 22, 638-644.
- Davidson, M., Amso, D., Cruess 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. *Neuropsychology*, 44, 2037–2078

- Deák, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior, Vol. 31* (pp. 271-327). San Diego: Academic Press.
- Deák, G. O., & Narasimham, G. (2003). Is perseveration caused by inhibition failure? Evidence from preschool children's inferences about word meanings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 194-222.
- Demagistri, M. S. (2009) Habilidades cognitivas y rendimiento académico en alumnos de una escuela secundaria. *Revista Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines*. VI, 1, 30-38.
- Demagistri, M. S., Canet-Juric, L., Naveira, L. M. & Richard's (2012). Memoria de Trabajo, mecanismos inhibitorios y rendimiento lecto-comprensivo en grupos de comprendedores de secundaria básica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7 (2), 72-78.
- Demagistri, M.S., Richard's, M. M., & Canet Juric, L. (2014) Incidence of Executive Processes on Reading Comprehension Performance in Adolescents. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 12 (2), 343-370.
- Demagistri, M. S. & Naveira, L. M. (2010). Comprensión de textos científicos en adolescentes. En: V. Castel, & L. Cubo (Ed.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: FFy L. UNCuyo. 53: 449-456.
- Diamond, A. (1996). Neuropsychological insights into the meaning of object concept development. In M.H. Johnson (Ed.), *Brain development and cognition* (pp. 208-247). Cambridge: Blackwell.
- 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). London, England: 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. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750
- DINIECE. (2010). *Operativo Nacional de Evaluación 2010. Censo de finalización de la educación secundaria. Informe de Resultados*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad Educativa. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado 21/06/12.http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=9&Itemid=32
- De Beni, R., Borella, E. & Carretti, B. (2007). Reading comprehension in aging: The role of working memory and metacomprehension. *Aging, Neuropsychology and Cognition*. 14(2), 189-212.
- De Beni, R., Pazzaglia, F., Gyselinck, V. & Meneghetti, C. (2005). Visuospatial working memory and mental representation of spatial descriptions. *European Journal of Cognitive Psychology*. 17(1), 77-95.
- Floyd, R.G., Bergeron, R. & Alfonso, V.C. (2006). Cattell- Horn- Carroll cognitive ability profiles of poor comprehenders. *Reading and Writing*, 19, 427-456.

- Friedman, N. P. & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 101-135.
- Gathercole, S.E., Lamont, E., & Alloway, T.P. (2006). Working memory in the classroom. In S. Pickering (Ed.). *Working memory and education*, (pp. 219-240). Elsevier Press.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gutiérrez, F., García Madruga, J., Elosúa, R., Luque, J. & Garate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción Psicológica*, 1, 45-68.
- Harnishfeger, K.K. (1995). The development of cognitive inhibition: Theories, definitions, and research evidence. En F.N. Dempster & C. J. Brainerd (Eds.), *Interference and inhibition in cognition* (pp.175-204). San Diego: Academic Press.
- Harnishfeger, K.K., & Bjorklund, D.F. (1993). The ontogeny of inhibition mechanisms: A renewed approach to cognitive development. En M.L. Howe & R. Pasnak (Eds.), *Emerging themes in cognitive development: Vol. I. Foundations* (pp. 28-49). New York: Springer-Verlag.
- Hasher, L., Lustig, C. & Zacks, R. (2007). Inhibitory mechanisms and the control of attention. En A. Conway, C. Jarrold, M. Kane, A. Miyake, & J. Towse (Eds.) *Variation in Working Memory* (pp.227-249). New York: Oxford University Press.
- Hasher, L., Tonev, S. T., Lustig, C. & Zacks, R. T. (2001). Inhibitory control, environmental support, and self-initiated processing in aging. In M. Naveh-Benjamin, M. Moscovitch, & H. Roediger, III (Eds.), *Perspectives on human memory and cognitive aging: Essays in honour of Fergus Craik* (pp. 286–297). Philadelphia: Psychology Press.
- Hasher, L. & Zacks, R. T. (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, NY: Academic Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill: México
- Injoque-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.
- Joormann, J. & Gotlib, I.H. (2008). Updating the contents of working memory in depression: Interference from irrelevant negative material. *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 206-213.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 98, 122–149.
- Kendeou, P., Rapp, D.N., & van den Broek, P. (2004). The influence of readers' prior knowledge on text comprehension and learning from text. In R. Nata (Ed.), *Progress in Education* (pp. 189-210). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163–182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kipp, K. (2005). A developmental perspective on the measurement of cognitive deficits in attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57, 1256–1260.

- Koli -Vehovec, S., & Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 439-451.
- Koli -Vehovec, S., & Bajšanski, I. (2007). Comprehension monitoring and reading comprehension in bilingual students. *Journal of Research in Reading, 30*(2), 198–211. doi:10.1111/j.1467-9817.2006.00319.x
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Loosli, S. V, Rahm, B., Unterrainer, J. M., Weiller, C., & Kaller, C. P. (2014). Developmental change in proactive interference across the life span: evidence from two working memory tasks. *Developmental Psychology, 50*(4), 1060–72. doi:10.1037/a0035231
- Miyake, A. & Shah, P. (1999). Toward unified theories of working memory: Emerging general consensus, unresolved theoretical issues and future directions. En Miyake, A. & Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp.442-481). Cambridge: Cambridge University Press.
- Montero, I. & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*, 115-127.
- 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/>
- Neumann, E. & DeSchepper, B.G. (1992). Aninhibition-based fan effect: Evidence for an active suppression mechanism in selective attention. *Canadian Journal of Psychology, 46*, 1–40.
- 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.
- Oakhill, J. V., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing, 18*, 657-686.
- Oberauer, K. (2001). Removing irrelevant information from working memory: Individual and age differences in short-term recognition. *Journal of Experimental Psychology: General, 27*, 948–957.
- Oberauer, K. (2005a). Binding and inhibition in working memory – individual and age differences in short-term recognition. *Journal of Experimental Psychology: General, 134*, 368-387.
- Oberauer, K. (2005b). Control of the contents of working memory - a comparison of two paradigms and two age groups. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 31*, 714-728.
- Orjales Villar, I. (1999). Déficit de Atención con Hiperactividad. “Manual para padres y educadores”. Madrid: CEPE.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R. & Pazzaglia, F. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory and Cognition, 29*, 344-354
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pimperton, H., & Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language, 62*(4), 380–391.
- Recht, D. R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology, 80*(1), 16-20.

- Swanson, H. L. (1993). Working memory in learning disability subgroups. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 87–114.
- Swanson, H. L. (1999). Reading comprehension and working memory in learning-disabled readers: Is the phonological loop more important than the executive system? *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 1–31.
- Swanson, H. L., Ashbaker, M. H., & Lee, C. (1996). Learning-disabled readers working memory as a function of processing demands. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 242–275.
- Swanson, H. L., Cochran, K. F. & Ewers, C. A. (1990). Can learning disabilities be determined from working memory performance? *Journal of Learning Disabilities*, 23, 59–67.
- Swanson, H. & O'Connor, R. (2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students who are dysfluent readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42(6), pp. 548-575.
- Stahl, S., Hare, V., Sinatra, R., & Gregory, J. (1991). *Defining the role of Prior Knowledge and Vocabulary in Reading Comprehension* (Informe N° 526). Illinois: Advisory Board.
- Unsworth, N., Redick, T.S., Heitz, R. P., Broadway, J. M. & Engle, R. W. (2009) Complex working memory span tasks and higher-order cognition: A latent variable analysis of the relationship between processing and storage. *Memory*, 17(6), 635-654.
- van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Waters, G. S. & Caplan, D. (1996). The measurement of verbal working memory capacity and its relation to reading comprehension. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A, 51–79.
- Wechsler, D. (2002). *Escala de Inteligencia para adultos WAIS-III*. Manual. Buenos Aires: Paidós.
- Wechsler, D. (2005). *WISC-IV. Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños*. Manual. Madrid: Tea Ediciones.
- Yang, Y. F. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies? *Reading Psychology*, 27(4), 313-343.
- Zacks, R. T. & Hasher, L. (1994). Directed ignoring: Inhibitory regulation of working memory. En D. Dagenbach & T. H. Carr (Eds.), *Inhibitory processes in attention, memory, and language* (pp. 241–264). San Diego: Academic Press.

TRASMISIÓN ENTRE GENERACIONES Y EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN.
REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA Y LA
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.

INTERGENERATIONAL TRANSMISSION AND EXPERIENCE IN EDUCATION.
REVISION OF PSYCHOLOGY AND PHILOSOPHY OF EDUCACION' MAIN
CONCEPTUAL CONTRIBUTIONS.

Echeverría, Julieta.*¹

¹Becaria de investigación categoría Perfeccionamiento.
Grupo SOVIUC. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resumen

En el marco de los estudios acerca de los nuevos desafíos que se presentan en la escuela y en la educación de los niños, niñas y jóvenes, el objetivo del escrito es presentar algunos de los principales aportes sobre la temática referida a la experiencia educativa y a la relación entre generaciones en el marco de la escuela, desde el campo de la psicología y la filosofía de la educación. Estudios realizados desde ambas disciplinas aportan elementos conceptuales desde sus respectivos enfoques, que habilitan a pensar estas cuestiones desde perspectivas diferentes y complementarias. El trabajo se desprende de resultados preliminares del proyecto de investigación de beca de perfeccionamiento en curso. En el análisis de los sentidos que los estudiantes asignan al estudio y al trabajo, que se está realizando en dicho proyecto, se han ido generando interrogantes acerca de lo que son las experiencias educativas en esos ámbitos y cómo operan las relaciones entre generaciones en los procesos educativos. Futuros estudios que analicen estas cuestiones podrían ofrecer interesantes aportes conceptuales que enriquezcan el campo de la psicología y la filosofía de la educación así como el campo educativo y sus actores, allí en donde la escuela es atravesada por escenarios y problemáticas que desbordan *lo escolar*.

Palabras claves: transmisión intergeneracional – experiencia – educación.

Abstract

Nowadays, one of the main challenges for schools is how to educate children and teenagers in the context of a social reality that generates problematic situations beyond the traditional educative problems schools attend. Therefore, the objective of this paper is to present and analyze the main conceptual contributions from psychology and philosophy of education, focusing on the intergenerational transmission and experience in education. The analysis of this topic could enhance the understanding of school practices, and provide conceptual contributions to the educational field and schools, and to the research in educational psychology.

Key words: Intergenerational Transmission - experience – education

* Contacto: echeverríajulieta@gmail.com

Trasmisión entre generaciones y experiencia en educación.

En las últimas décadas se han producido grandes transformaciones económicas y sociales que han tenido impacto en las instituciones educativas, en tanto que el sistema escolar no es ajeno a las características y las dinámicas de la trama social (Echeverría & Pacenza, 2014). En este contexto se presentan nuevos desafíos en la educación de los niños, niñas y jóvenes, allí donde la escuela es atravesada por escenarios y problemáticas que desbordan *lo escolar*.

Por 'lo escolar' podemos entender aquello propio de la gramática escolar, esa cultura escolar instituida que se reproduce cotidianamente en las acciones de los actores institucionales. Siguiendo a Duschatzky y colegas (Duschatzky & Sztulwark, 2011) lo *no escolar* alude a aquellas situaciones que no pertenecen a esa cultura, aquello *desencajado* de los parámetros tradicionalmente sostenidos por la institución escolar.

De esta manera, muchas de las temáticas y problemáticas que se presentan en las escuelas desbordan *lo escolar*, si bien son producto de la compleja realidad social de la cual la escuela es parte. Esto requiere, en principio, problematizar la forma en que percibimos las realidades *escolares* y *no escolares* y cómo interactúan entre sí; desnaturalizar *lo escolar* y poder mirar y conversar con lo *no escolar* que hay en la escuela (Echeverría & Acuña, 2015).

En esta línea, y desde una perspectiva psicoeducativa propia de la psicología educacional, Baquero (2001, 2007) señala que algunos de los problemas actuales en el campo escolar, que representan desafíos para las intervenciones, refieren a la naturalización de las prácticas escolares fundadas en otra época y la necesidad de gestar prácticas educativas y escolares alternativas.

En este sentido, se destaca en la revisión de la bibliografía estudios en el entrecruce entre educación y filosofía, que analizan y problematizan situaciones, discursos, prácticas y conceptualizaciones que habilitan a pensar la educación de una manera otra. Análisis sobre la desnaturalización de discursos pedagógicos y los sentidos que estos han construido en base a la norma y la normalidad, producciones que analizan la diferencia entendida en términos relacionales, la alteridad como otredad, y la potencia de la experiencia en educación; así también sobre cómo operan las relaciones entre generaciones en los procesos educativos (Bárcena, 2002; Larrosa & Skliar, 2001; Skliar, 2002; Skliar & Téllez, 2008; Skliar & Larrosa, 2011). Desde el campo de la psicología de la educación, Baquero (Baquero, 2001, 2004, 2007) destaca lo problemático de entender la diferencia como deficiencia, así como la complejidad de la cuestión de la trasmisión y el lugar de adulto en la escuela, y el problema de las características que asume el lazo social, la convivencia y la autoridad en los tiempos actuales.

En este contexto de nuevos desafíos para las instituciones escolares y sus actores, y de la necesidad de problematizar lo instituido en la cultura escolar, también se están realizando estudios que analizan la convivencia y la relación entre las generaciones en los procesos educativos y, en relación con ello, estudios que deconstruyen el discurso de *la juventud en crisis* y *de la crisis de autoridad* en la escuela.

En estas temáticas confluyen estudios de distintos enfoques que aportan diferentes perspectivas que permiten configurar estas cuestiones desde diversas aristas que las componen, y habilitan a poder problematizarlo en su complejidad. Desde la psicología de la

educación se destacan los trabajos de Baquero y de Boggino (Baquero, 2001, 2001, 2007; Boggino, 2010). Desde el entrecruce entre educación y filosofía cabe destacar los escritos y análisis de Skliar, Bárcena, Larrosa y Mélich, así como los de Antelo, Greco, Rattero y Southwell (Antelo, 2007; Bárcena, 2012; Bárcena & Mélich, 2014; Doval & Rattero, 2011; Greco, 2012; Skliar & Téllez, 2008; Skliar & Larrosa, 2011; Southwell, 2012;). En el encuentro entre psicoanálisis y educación, que también articula aportes de la filosofía, se encuentran los trabajos de Zelmanovich, Tizio y Nuñez (Nuñez, 2002; Tizio, 2005; Zelmanovich, 2007, 2009).

En relación a esto, Rattero señala desde el campo de la educación (Skliar & Larrosa, 2011) la importancia de una pedagogía de la situación, que apueste a hacer una lectura de lo que acontece. Una lectura de lo que acontece habilita a pensar en la idea y la posibilidad de la experiencia en el ámbito de la escuela. Asimismo, invita a pensar en cómo operan las relaciones entre generaciones en los procesos educativos.

Sobre la experiencia, Guzman-Gomez (2015) señala que es un término polisémico y describe algunos de los principales enfoques teóricos sobre este término. Entre ellos se refiere el enfoque adoptado en este trabajo, que toma la noción de experiencia propuesta por Larrosa. La experiencia, siguiendo los planteos de Walter Benjamin (Skliar & Larrosa, 2011), refiere aquello que *le pasa* a la persona en la acción o en la práctica y que *supone, en suma, que lo real se mantenga en su alteridad constitutiva* (op. cit., 2011:32).

En este sentido, es interesante el planteo de Skliar y Larrosa (2011) acerca del *abrirse a la posibilidad de la experiencia* para pensar los procesos educativos. Experiencia que supone la presencia de otro; otro distinto de sí mismo y otro distinto de la representación que se tiene del otro como estudiante, maestro, padre, profesional del área de psicología. Experiencia que, entonces, no puede prescindir de la disposición de ir *deshaciend'* nuestras categorías para poder albergar lo inesperado, lo imprevisto, aquello que irrumpe y nos sorprende (Echeverría & Acuña, 2015).

La tarea de todos y cada uno de los actores educativos no sería entonces, al decir de Bárcena y Mélich (2014) la de *fabricación* del otro sino la de encuentro, la práctica de acogimiento hospitalario de los niños, niñas y adolescentes que transitan las instituciones escolares diariamente. Esto alude a un modo de relación entre generaciones en la cual se producen procesos de transmisión educativa.

La transmisión no refiere en este caso a un pasaje de información de un maestro a un alumno, de un adulto a un joven; no refiere a la enseñanza como pura enunciación y explicación sino a la donación, al gesto de mostrar y acompañar, a la conversación (Antelo, 2007; Skliar, 2011) que se efectúa en una relación pedagógica entre diferentes. Alude a la posibilidad de encuentro en el cual pueden gestarse múltiples aprendizajes. (Echeverría, 2015).

Sobre la discusión acerca de la relación y la convivencia de las generaciones, algunos autores plantean que más que sostener discursos que adjudican a la juventud un estado de crisis, es preciso pensar en los modos de relación y que lo problemático no radica en uno de los términos de esa relación sino en la ausencia o en las características que tiene la conversación entre ambos (Skliar & Téllez, 2008).

Para que se pueda articular algo del orden de la conversación entre generaciones, es necesario que lejos de la indiferencia o la estigmatización, se pueda recibir al otro en su

alteridad constitutiva (Skliar & Larrosa, 2011). Al respecto, Zelmanovich (2007) destaca el papel de la función adulta en el proceso de trasmisión y la responsabilidad que implica ese posicionamiento de reconocimiento y de acogida del otro; tan necesario para la inscripción social del sujeto y para el aprendizaje. Asimismo, en el campo de la psicología de la educación también se está analizando, desde otra perspectiva, el tema de la trasmisión en la escuela. Desde un enfoque constructivista y situacional que también implica un cuestionamiento al formato escolar moderno y los supuestos sobre los cuales opera, este enfoque tiene la virtud de atender al carácter político, social y cultural que atraviesa las prácticas escolares. Asimismo, sostiene la importancia de desnaturalizar algunos discursos y prácticas psicológicas, al tiempo que invita a pensar los efectos que tienen en la legitimación de *lo escolar*. (Baquero, 2002). En este sentido, sostiene una mirada crítica de la psicología educacional, haciendo visible su sesgo reduccionista y aplicacionista. Destaca, entonces, que el desarrollo y el aprendizaje -y con ello la trasmisión cultural- siempre se producen en situación, en la participación del lazo social y que es necesario *configurar al sujeto en la situación de la que es parte* (Baquero, 2007:80). En esta línea, Boggino (2010) articula el tema de los problemas de aprendizaje propio de la psicología, con las concepciones de alteridad y diferencia de la filosofía de la educación, para dar cuenta de las vicisitudes y potencialidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, cuando nos referimos a la relación entre generaciones en educación y a los modos que adquieren los procesos de trasmisión que en ella se producen, nos invitamos a pensar en esa posibilidad de encuentro y de conversación. Encuentro y conversación que pueden generar condiciones de posibilidad para que se produzcan experiencias educativas. Encuentro y conversación entre generaciones que tiene un carácter político, social, cultural y ético, que es necesario reconocer, y que interpelan la cultura escolar y sus prácticas.

En esta línea, Greco (2012) destaca sobre la crisis de la autoridad pedagógica, que es necesario pensar en configuraciones de la autoridad que impliquen (...) *tomar la responsabilidad de sostener lo nuevo que crece en ellos y en nosotros...* (en Doval & Rattero, 2011:63). En este contexto y, acordando con Greco (op cit., 2011:57), *ejercer la autoridad pedagógica sería entonces un oficio de la mirada y de la escucha atentas, una forma de despertar pasiones y de hacer lugar a lo nuevo.*

Consideraciones finales.

En el marco de los estudios acerca de los nuevos desafíos que se presentan en la escuela y en la educación de los niños, niñas y jóvenes, el objetivo del escrito ha sido presentar algunos de los principales aportes sobre la temática referida a la experiencia educativa y a la relación entre generaciones en el marco de la escuela, desde el campo de la psicología y la filosofía de la educación.

Se han señalado estudios realizados desde ambas disciplinas que aportan elementos conceptuales desde sus respectivos enfoques, que habilitan a pensar estas cuestiones desde perspectivas diferentes y complementarias. Distintos aportes que permiten configurar en su complejidad los escenarios y problemáticas que desbordan *lo escolar*, desafiando las prácticas instituidas, y que ofrecen elementos conceptuales para pensar los procesos educativos en los tiempos actuales

Al respecto, y en línea con lo planteado por Baquero (2007), algunos profesionales de la psicología educacional visibilizan también los tradicionales sesgos que ha tenido este campo y como ha contribuido a legitimar el carácter excluyente de la escuela. De esta manera, destacan *la necesidad de realizar un profundo replanteo de la práctica profesional del psicólogo educacional en contextos escolares* (Elichiry, 2011:18) y plantean la importancia de la articulación interdisciplinaria para poder pensar e intervenir en las complejas realidades que atraviesan a la escuela (Elichiry, 2009).

Con respecto a la metodología de estas investigaciones, en una reciente revisión, Tiramonti y Fuentes (en Southwell, 2012) señalan que la mayoría de las investigaciones en educación están utilizando un abordaje metodológico predominantemente cualitativo. Éste permite captar la perspectiva de los actores y articular en el análisis los componentes personales con las dinámicas sociales actuales y las características del sistema educativo y del mundo laboral. De esta manera, trabajar desde la perspectiva de los actores permite analizar los significados que han construido en sus experiencias de vida en el contexto social y económico del cual son parte (Bendit, Hahn, & Miranda, 2008; Guzman-Gomez & Saucedo-Ramos, 2015).

Asimismo, gran parte de estos estudios realizan análisis hermenéuticos. Se han analizado algunas cuestiones y desafíos metodológicos en relación a la investigación de la experiencia en educación que son relevantes al momento de abordar esta temática en la investigación educativa (Contreras & Perez de Lara, 2010). En este sentido, Guzman (2015) señala que en aquellas investigaciones en que se realiza trabajo de campo, es crucial en tanto investigadores de las experiencias de otros, estar dispuestos a vivir la investigación como una experiencia, abrimos a *lo que nos pasa*.

El trabajo señala algunos estudios destacados en esta temática de la psicología y la filosofía de la educación, visibilizando sus puntos de encuentro y las posibilidades de articulación que enriquecen los análisis de las prácticas educativas y psicológicas. Se presentan, asimismo, algunos conceptos y reflexiones desde estos campos de conocimiento que interpelan algunas cuestiones instituidas en la cultura escolar y habilitan a construir una mirada situacional, relacional y ética de lo educativo, que nos invitan a mirar y transitar la educación y la relación entre generaciones de una manera otra.

Referencias

- Antelo, E. (2007). ¿Qué, cómo, para qué y por qué enseñar? Una enseñanza sin restricciones. En: *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Baquero R. (2001). La educabilidad bajo sospecha, *Cuaderno de Pedagogía*, 9. Rosario.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva situacional, *Perfiles Educativos*, 24, 57- 75. México.
- Baquero, R. (2007). Enfoques socio-culturales, aprendizaje significativo y sentido de la experiencia escolar. En: *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Bárcena, F. & Mélich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista española de pedagogía*, 223, 501-520.

- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bendit, R., Hahn, M., & Miranda, A. (2008). *Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Buenos Aires: Prometeo.
- Boggino (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa, en José Contreras y Nuria Pérez Lara, *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Doval, D. & Rattero, C. (2011). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.
- Duschatzky, S. & Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeverría, J. & Acuña, V. E. (2015). De la hospitalidad y la experiencia en educación. Pensando el rol de los equipos técnicos de psicología en las escuelas. En *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Echeverría, J. & Pacenza, M. I. (2014). Sentidos de la educación y del trabajo de estudiantes secundarios. Aportes para el campo educativo y la psicología educacional. [versión electrónica] *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 11, 994 – 1001. Mar del Plata: Facultad de Psicología, UNMdP, Argentina.
- Echeverría, J. (2015). Aportes de la filosofía de la educación para pensar la relación entre generaciones en la escuela. En *Memorias del IV Simposio Internacional Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Elichiry, N. (2011). *La psicología educacional como instrumento de análisis e intervención. Diálogos y entrecruzamientos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Elichiry, N. E. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y trasmisión democrática*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Guzmán Gómez, C. & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel. Política y Poética de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Nuñez, V. (2002). Reinventar el vínculo educativo. *El niño*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO/Homo Sapiens.
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Southwell, M. (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO/Homo Sapiens.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2007). *Apostar a la trasmisión y la enseñanza. Apropósito de la producción de infancias*. En: *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (2009). *Hacia una experiencia intergeneracional*. En Tiramonti, G. & Montes, N. (comp). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE EL ROL CURRICULAR ASIGNADO A *HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA* EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS IBEROAMERICANOS Y ANGLOSAJONES

COMPARATIVE ANALYSIS ABOUT THE CURRICULAR ROLE ASIGNED TO *HISTORY OF PSYCHOLOGY* IN IBEROAMERICAN AND ANGLO-SAXON PSYCHOLOGISTS' TRAINING AND EDUCATION: PRELIMINARY RESULTS

Catriel Fierro^{*1}, Cristina Di Doménico² & Ana Elisa Ostrovsky³

¹Becario Estudiante Avanzado por la UNMDP - Cátedra “Historia Social de la Psicología” - Grupo de Investigación “Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur”- UNMDP

²Cátedra “Historia Social de la Psicología” - Directora del Grupo de Investigación “Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur” - UNMDP

³Investigadora CONICET - Cátedra “Historia Social de la Psicología” - Grupo de Investigación “Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur”- UNMDP

Resumen

La cuestión de la enseñanza de la historia de la psicología se enmarca en discusiones tanto del campo de la enseñanza de la psicología como de la formación del psicólogo. En este marco, y como continuación del anterior estudio sobre enseñanza de la historia de la psicología en el país, se relevan aquí los argumentos acerca del rol, función y sentido curricular de la historia de la psicología en la formación de los psicólogos Iberoamericanos y se comparan dichos argumentos con los correspondientes a la tradición de los psicólogos anglosajones. Tales argumentos se entienden como requisito para fundamentar los cursos de historia de la psicología en la formación disciplinaria, para motivar el aprendizaje y para promover las actitudes y disposiciones para el pensamiento crítico en el alumnado. Habiendo relevado, clasificado y analizado la información existente sobre el análisis de historia de la psicología como curso de grado en las regiones mencionadas, se concluye sobre la existencia de múltiples razones de diverso orden para la enseñanza de la historia a los psicólogos. Mientras que los autores iberoamericanos priorizarían razones cognitivas –como el pensamiento crítico y no dogmático-, autores de regiones anglosajonas enfatizan el rol de la historia de la psicología como un contexto de encuentro de los estudiantes y futuros graduados ante la progresiva extensión, especialización y fragmentación de la disciplina

Palabras claves: enseñanza de la psicología - historia de la psicología - formación del psicólogo - pensamiento crítico

Abstract

The issue of the teaching the history of psychology is part of discussions both in the fields of teaching of psychology and of training and education of psychologists. In this context, and as a continuation of a previous study on the teaching of history of psychology in Argentina, this study

* Contacto: catriel.fierro@gmail.com

intends to survey arguments about the role, function and curricular sense of the history of psychology in the pre-graduate education of Ibero-American psychologists and to compare them to those that correspond to the Anglo-Saxon tradition. This knowledge is considered as a requisite for justifying the history courses in psychology's disciplinary training, for encouraging learning and for promoting attitudes and dispositions towards students' critical thinking. Having surveyed, classified and analyzed the existing information regarding the analyses about history of psychology courses in the mentioned regions, it is concluded that there are diverse reasons for teaching history to psychologists. Whereas Ibero-American authors seemingly prioritize cognitive reasons such as critical, non dogmatical thinking, Anglo-Saxon authors emphasize the role of the history of psychology as a meeting context for students and future graduates in front of the progressive extension, specialization and fragmentation of the discipline.

Key words: teaching of psychology, history of psychology, training and education in psychology, critical thinking

Historia de la Psicología, Formación de Grado y Pensamiento Crítico

La cuestión de la enseñanza de la historia de la psicología se enmarca en discusiones tanto del campo de la enseñanza de la psicología como de la formación del psicólogo. La enseñanza de la psicología normalmente involucra cuestiones acerca de diseños, énfasis y mejoramiento curriculares (Blanco, Di Doménico, & Pineda, 1993; Coll, 1996; Klappenbach, 2003; Polanco & Calabresi, 2011; Vilanova, 1996; 1997), mientras que la formación en psicología involucra análisis de incumbencias profesionales, competencias del graduado, perfiles de egresos, entre otros (Di Doménico, 1996; 1999; 2014; Di Doménico & Vilanova, 1990; 1999; Klappenbach, 2012; Manzo, 2010; Moya, 2012; Ostrovsky & Di Doménico, 2007; Vilanova, 1993; Vilanova & Di Doménico, 1999).

Dentro de este marco se inserta la enseñanza de contenidos históricos en las organizaciones curriculares de las carreras de psicología como cuestión específica, reteniendo áreas de indagación propias de los dos campos recién aludidos. En el campo de la enseñanza de la psicología se ha debatido la inserción curricular idónea de la historia de la psicología como curso de grado: si debe ser un curso introductorio o un curso avanzado (Benjamin, 2009a; Milar, 1987; Raphelson, 1982), cómo deben introducirse y estructurarse los contenidos históricos en la currícula (Smith, 1982; Vilanova, 2000), cuál es el género histórico que subyace a dichos contenidos (Vezzetti, 1996; 2007; Vilanova, 1996; 1997) y cuáles son las formas específicas (pedagógicas e instruccionales) en que deben explicitarse dichos contenidos en los contextos áulicos de enseñanza-aprendizaje (Fierro, 2014b; Ware & Benjamin, 1991). Finalmente, forman parte de este campo de indagaciones los análisis acerca de los contenidos impartidos en asignaturas de historia de la psicología, de los cuales en Argentina sólo existe una incipiente tradición (Fierro, 2014a; González, 2014; Visca & Moya, 2013).

En el campo de la formación del psicólogo, la enseñanza de la historia retiene el cariz y la importancia de los debates acerca de la formación y entrenamiento académicos, y por tanto, se vincula con aquel ámbito a través de la indagación de las relaciones entre los contenidos históricos y la formación profesional (Baker, 2002; Carmen Giménez, 2002). Un punto problemático específico en los vínculos entre la historia de la psicología y la formación del psicólogo ha sido, en este sentido, el cuestionamiento acerca de cuáles son los aportes de la historia de la psicología a los profesionales en formación. Lo que ha sido bautizado como 'duda crónica' acerca de la historia de la psicología (Smith, 2007) remite, en parte, a

cuestionar reflexivamente el sentido de enseñar asignaturas históricas en currículas universitarias con perfiles eminentemente profesionalistas; situación que ha caracterizado a la psicología posterior a la segunda guerra mundial (Baker & Benjamin, 2000; Di Doménico, 1996; 1999; Klappenbach, 1999; Wertheimer, 1980/1990). En pocas palabras, el cuestionamiento acerca de qué puede ofrecer la historia al estudiante de psicología (Rutherford, 2013) en términos de competencias, disposiciones y actitudes científicas y profesionales específicas, constituye una provincia dentro de los estudios sobre formación de psicólogos.

Este cuestionamiento posee raíces tanto teóricas como prácticas. Las teóricas remiten a la problemática relación de la historiografía de la psicología con la psicología misma (Ash, 1983; Capshew, 2014), donde la primera, eminentemente crítica y externalista desde los '70, ha solido abreviar en múltiples filosofías de la ciencia (a menudo irracionalistas) para criticar, entre otras cosas, la unidad de la segunda, la legitimidad de sus pretensiones de conocimiento, los efectos 'subjetivantes' de sus proyecciones profesionales, entre otras (Vilanova, 1994a; 1997b). En un sentido general, y hasta paradójico, los historiadores de la psicología han concebido que los cursos universitarios de historia se limitan a socializar y adoctrinar a los estudiantes mediante el fomento de las 'relaciones públicas' disciplinares (Danziger, 1994; Lovett, 2006), lo que ha desembocado en que docentes, investigadores y hasta observadores externos se pregunten para qué sirve la historia de la psicología (Samelson, 1971; 1998). Por otro lado, las raíces prácticas de este cuestionamiento remiten a la necesidad de legitimar la existencia de asignaturas en marcos académicos que, especialmente a nivel internacional, han comenzado recientemente a retirar de su oferta cursos tanto de grado como de posgrado en historia, historiografía y teoría de la psicología (Chamberlin, 2010; Barnes & Greer, 2014; Monroy-Nasr, Álvarez-Díaz de León, & León-Sánchez, 2009). Los relevamientos empíricos que indican cierta tendencia regresiva en la oferta de cursos y contenidos históricos en las formaciones de grado de los psicólogos, han provocado, comprensiblemente, una proliferación de argumentaciones sobre su sentido y rol curricular. Ante este cuestionamiento implícito, formadores e investigadores en historia de la psicología han comenzado a defender el sentido de revalorizar su enseñanza, entendida como historia de las ideas, historia de la ciencia, historia cultural e historia socio-profesional. Estos debates, predominantes en el escenario de la formación en psicología a nivel internacional, constituyeron el puntapié para investigaciones previas (Fierro, 2014a; 2014b; 2015) que relevaron y analizaron los programas de las asignaturas de historia de la psicología en las carreras de universidades de gestión pública en Argentina.

Continuando tal línea de indagación en el marco más general de los debates curriculares en psicología ya referidos, el presente estudio se propone profundizar en la temática abordando no ya contenidos de asignaturas de historia sino las fundamentaciones acerca del valor curricular de impartir tales asignaturas. Adicionalmente, tal pesquisa intenta trascender los límites nacionales para contemplar y analizar las propuestas existentes en los países de Iberoamérica y en los países anglosajones.

Finalmente, además de permitir una justificación programática de la historia de la psicología en las carreras de grado de psicología y de fundamentar de forma robusta la instrucción de asignaturas históricas, existe otra importante razón para analizar los argumentos acerca de los aportes de la historia de la psicología a la formación en psicología, tanto científica como profesional. Múltiples análisis han defendido que el desarrollo del pensamiento crítico -competencia insigne de la formación universitaria, según múltiples autores (Robinson, 1979; Vilanova, 1987/2003; 1994a)- requiere el establecimiento de cierta

base previa, informacional y motivacional, en los estudiantes de pregrado. Dicha base motivacional se logra, entre otras cosas, a través de una exposición lógica y coherente a los alumnos de los argumentos acerca del sentido de la inclusión curricular de los contenidos específicos de que se trate (Bailin, 1999; Nieto & Saiz, 2011). En otras palabras, para incidir en el desarrollo del pensamiento crítico a través de contenidos específicos, una condición necesaria es la argumentación acerca del valor concreto de dichos contenidos para la formación y el futuro desempeño profesional de los estudiantes. La historia de la psicología, según múltiples autores, es un contenido de grado pasible de desarrollar pensamiento crítico (Benjamin, 2009a; Carroll, 2006; Fierro, 2014b; Henderson, 1995). En línea con tal conjetura, si para el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes a través de la historia son requisitos un conocimiento claro y una exposición ordenada de los argumentos que valorizan los contenidos históricos en su formación, ello implica también y por parte del docente una comunicación acerca del fundamental valor de la historia para la disciplina. Esta cuestión acerca del docente, sostenida conceptualmente por múltiples autores (Watson, 1966), debe tomar forma concreta, entonces, a través de comunicar a los estudiantes de psicología el rol central de la enseñanza de la historia de la psicología (Goodwin, 1997).

Por todo lo anterior, se juzga útil y necesario un relevamiento empírico de los argumentos que han defendido la inclusión, enseñanza y comunicación de contenidos históricos e historiográficos en la formación universitaria de los psicólogos. Estos argumentos existen de forma desarticulada y fragmentaria en algunas publicaciones, existiendo sólo escasas indagaciones sistemáticas sobre la cuestión (Samelson, 1971; Wertheimer, 1980/1990) y tienen más de tres décadas de publicadas, por lo que se entiende pertinente un relevamiento sistemático, análisis y comparación de los datos disponibles hasta la actualidad. Junto con marcar su longevidad, debe notarse que tales indagaciones han sido propias de autores anglosajones casi con exclusividad. Consideradas las diferencias regionales entre Estados Unidos y Europa por un lado e Iberoamérica por otro en lo que respecta al entrenamiento de los psicólogos (Benito, 2009; Di Doménico & Piacente, 2011; Elmasian & Sabiotti, 2009; Vilanova, 1994b), se juzga necesaria una revisión y comparación actualizada de los argumentos sobre el valor de la historia de la psicología en su inserción curricular. En nuestro país, por ejemplo, puede observarse que la inclusión de Historia de la Psicología es obligatoria a partir de la Res.MECyT N°343/09 que rige los procesos de acreditación en curso. No obstante esto, no pueden detectarse en la misma las razones de tal inclusión (Fierro & Di Doménico, 2014).

Por lo tanto, este trabajo se propone como objetivo general aportar información acerca de las argumentaciones sobre el valor y el sentido de la enseñanza de la historia de la psicología en el contexto de la formación científica y profesional del psicólogo. Para esto, se propone primero relevar, analizar y describir los argumentos que fundamentan la inclusión de la historia de la psicología en la formación de los psicólogos anglosajones –pioneros en la institucionalización universitaria de la historia de la psicología-. Considerando que la temática propuesta en el presente estudio ha sido abordada principalmente por autores anglosajones, y teniendo en cuenta las particularidades formativas de la región del Cono Sur (Di Doménico & Vilanova, 1999; García, 2009; Vilanova, 1993; Vilanova & Di Doménico, 1999), se propone luego relevar sistemáticamente las argumentaciones de psicólogos iberoamericanos (de Latinoamérica y de España, predominantemente), para, finalmente, comparar y caracterizar los argumentos hallados acerca de la enseñanza de la historia de la psicología a partir de peculiaridades regionales a los efectos de establecer similitudes-disimilitudes en la inclusión de la enseñanza de historia de la psicología en la formación del psicólogo. Tal indagación

pretende profundizar pesquisas anteriores sobre la enseñanza de la historia de la psicología en argentina (Fierro, 2014a; González, 2014; Visca & Moya, 2013), y se espera dé curso a futuros estudios sistemáticos sobre estos temas a nivel regional. A corto plazo, se espera arribar a datos empíricos para el mejoramiento general de las carreras de grado, específicamente en lo que respecta a los contenidos, estructuras y finalidades de las asignaturas con contenidos históricos.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

La investigación realizada respondió a un estudio exploratorio, de tipo descriptivo a partir de recuperación y análisis de fuentes documentales (Montero & León, 2001).

Participantes

Se analizaron las argumentaciones, conjeturas y asertos expresados en la literatura científica sobre historia de la psicología acerca del rol de tal área en la formación universitaria y académica de los psicólogos. Estrictamente, en tanto que centrado en fuentes documentales, la muestra fue conformada por todos los artículos que, desde aproximadamente 1960, tematizaron explícitamente la inclusión curricular de la historia de la psicología. A pesar de que es altamente improbable que se hayan considerado *todas* estas fuentes –por cuestiones relativas a la búsqueda, al procedimiento y a la indexación misma–, la saturación de información documental obtenida a partir de cierto momento de la búsqueda permite inferir una representatividad adecuada de la información extraída de la literatura en lo que respecta a Iberoamérica y a los países anglosajones.

Procedimiento

Se realizó un rastreo bibliográfico en bases de datos de humanidades y psicología (EBSCO, SCOPUS, PsycInfo, Google Scholar) y en publicaciones científicas periódicas específicas (*Teaching of Psychology*, *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, *History of Psychology*, entre otras) mediante descriptores y palabras clave acerca de la enseñanza de la historia de la psicología y de la historiografía de la disciplina como contenido curricular, como curso de grado y como área de instrucción y enseñanza específica. De los trabajos hallados, se rastrearon las argumentaciones acerca del valor de la historia de la psicología en la formación de los psicólogos a través de un análisis de contenido, tal como se estipula para indagaciones generales (Sampieri, 2010) y para indagaciones históricas (Benjamin, 2009b). De la totalidad de artículos relevados de esta forma, una mayoría remitía solo indirectamente a estas cuestiones, mientras que un grupo más reducido de artículos de índole conceptual se nucleaba específicamente en torno a las razones, sentido o utilidad de la impartición de la historia disciplinar en las carreras de grado.

Se extrajeron, de cada fuente, los argumentos blandidos acerca de las contribuciones de la historia a la formación en psicología. Los argumentos así identificados fueron clasificados y agrupados a fines de determinar aquellos comunes y transversales a los registros bibliográficos relevados, y con el objeto de determinar frecuencias absolutas y relativas. Implícita se halla la idea de que los argumentos más frecuentemente citados acerca del valor de la historia serían aquellos más nucleares a la comunidad de historiadores y pedagogos-historiadores.

Una vez extraídos, clasificados y cuantificados los argumentos en función de su frecuencia de enunciación, se procedió a separar los argumentos en función de la nacionalidad de los autores que los emitían (iberoamericanos y anglosajones), bajo el presupuesto de que las peculiaridades de estructura y contenido en la formación académica de ambas regiones llevarían a los autores a ubicar diferenciadamente a la historia de la psicología. Puesto que no se esperaban citas cruzadas entre autores anglosajones y autores iberoamericanos, en principio se proyectó la existencia de dos grandes espacios (anglosajón e iberoamericano) a pesar que, a partir de este estudio, pudiesen definirse otras regionalidades.

Finalmente, se comparó la información relevada en función de las regionalidades definidas y justificadas previamente. Tal comparación se realizó en dos pasos: un primer paso, de agrupamiento de argumentaciones similares y su clasificación, y un segundo paso interpretativo, con el fin de dar cuenta de las peculiaridades regionales. Este paso interpretativo se sirvió, metodológicamente, de un enfoque historizante, que en todo análisis diacrónico de este tipo se fundamenta en las propuestas específicas sobre metodología de la historia de la psicología (Klappenbach, 2014; Rosa, Huertas, & Blanco, 1996).

Resultados

Se presentan a continuación resultados preliminares del relevamiento realizado. Si bien el acervo de información extraído es considerable, aún no se han rastreado y analizado aquellos ítems documentales y artículos que, en calidad de referencias bibliográficas en la literatura hallada mediante el rastreo en bases de datos, a juzgar por su título pueden resultar útiles para los objetivos planteados. De aquí que se proyecta incluir tales documentos, hallados sólo a través del análisis de contenido de la literatura objeto, en un análisis futuro. En el mismo sentido, sólo un porcentaje mínimo de las referencias rastreadas remiten a autores iberoamericanos. Puesto que las referencias a autores hispanohablantes se han detectado en las referencias concretas de ciertos artículos y no en la búsqueda bibliográfica, se hipotetiza que existen trabajos como los hallados en habla inglesa pero que no se encuentran publicados en revistas electrónicas, no se hallan digitalizados o no se hallan indexados. Por tanto, el análisis comparativo previsto se proyecta a un estudio futuro, cuando tales referencias en habla hispana hayan sido rastreadas.

La tabla 1 expone los argumentos extraídos y sintetizados inductivamente a partir de constatar su reiteración en múltiples fuentes relevadas. La tabla también expone las principales referencias en la literatura científica donde cada argumento es articulado. Se diferencian las referencias a trabajos donde el argumento es referido o no profundizado, de las referencias a trabajos donde cada argumento es analizado con detalle.

Como puede observarse, un total de 11 argumentos se extrajeron inductivamente de las fuentes analizadas. Los argumentos que más referencias nuclea son aquellos que remiten a que la historia de la psicología estimula el pensamiento crítico del estudiante, permite la comprensión de la dinámica y contexto social o sociológico de la ciencia y permite una visión integrada, completa y de conjunto de la heterogénea disciplina.

Tabla 1
Argumentos sobre el valor curricular de la historia de la psicología y sus fuentes bibliográficas

Argumento	Referencias generales	Referencias específicas
Revisión de mitos de origen y de personalismos unilaterales	Tortosa, Mayor & Carpintero (1990); Wertheimer (1980/1990); Raphelson (1979; 1982).	Finison, 1983; Furumoto (1983); Harris (1979; 1980; 2011); Samelson (1974); Vilanova (1997; 2000).
Fuente de nuevas ideas y de programas de investigación	Kushner (1980); Tortosa et al. (1990); Watson (1966); Raphelson (1982).	Krantz (1965).
Evitación de errores, prejuicios y repeticiones	Goodwin (1997); Helson (1972); Young (1966).	Watson (1960); Henle (1976); Beins (2011).
Autoconciencia y determinación en el actuar (científico y profesional) del psicólogo	Watson (1960; 1966); Benjamin (2009a).	Wertheimer (1984); Krantz (1965); Henle (1976); Furumoto (2003); Rutherford (2013); Smith (2007); Rosa (2002); van Strien (1993).
Pensamiento crítico y desapego doctrinario del graduado	Kushner (1980); Jaynes (1973).	Henle (1976); Henderson (1995); Vaughn-Blount et al. (2009); Rutherford (2013); Benjamin (2009a); Robinson (1979); Smith (2007); Milar (1987); Vilanova (1996; 1997a); Zehr (2004); Woodward (1982); García de Onrubia (1995); Brooks (1985).
Búsqueda y análisis crítico de información y materiales	Tortosa et al. (1990); Watson (1960); Benjamin (1979).	Kushner (1980); Benjamin (2009a); Rutherford (2013).
Complemento o corrección de <i>manuales</i> introductorios	Harris (2011); Henderson (1995); Goodwin (1997).	Furumoto (1989; 2003); Ash (1983); Vilanova (2000).
Comprensión y perspectiva del campo de la ciencia psicológica y del propio trabajo	Prieto (2001); Kushner (1980); Brozek (1990).	Smith (2007); Woodward (1982); Wertheimer (1982); Benjamin & Baker (2009).
Comprensión de la dinámica y contexto social de la ciencia	Harris (2011); Tortosa et al. (1990).	Wolf (1978), Wertheimer (1984); Watson (1960; 1979); Krantz (1965); Robinson (1976); Diamond (1974); Benjamin (2009a); Vilanova (1997a; 2000); Smith (2007); van Strien (1993); Furumoto (2003); Harvey (1965); Beins (2011); Bohan (1990).
Visión integrada y coherente de las subdivisiones de la Psicología	Prieto (2001); Hilgard, Leary & McGuire (1991); Dagenbach (1999).	Jaynes (1973); Bhatt & Tonks (2002); Benjamin (2009a); Smith (2007); Brozek, Watson & Ross (1969); Wertheimer (1984).
Oportunidades profesionales y ocupacionales para el propio historiador	Vilanova (1997a); Lovett (2006).	Wertheimer (1990); Baker (2002).

Discusión y Conclusiones

La escasa presencia relativa de reflexiones o análisis conceptuales por parte de autores hispanohablantes y más específicamente argentinos refuerza conclusiones a las que se arribó en estudios previos (Fierro & Di Doménico, 2014) acerca de la inexistencia de una tradición de reflexiones vernáculas sobre el sentido curricular de la historia de la psicología. Contra esto, existe una gran tradición de reflexiones anglosajonas sobre la enseñanza de la historia, lo que responde al hecho de que es en Estados Unidos donde se institucionalizó y profesionalizó la indagación empírica del pasado disciplinar como una especialidad académica.

Es notable que ciertos argumentos parecen más propios a un grupo reducido y poco representativo de la literatura relevada (como la idea de que la historia de la psicología en la currícula permite evitar errores o reiteraciones pasadas, y la idea de que la historia de la psicología en la formación de grado debe complementar correctivamente las reconstrucciones manualizadas del pasado disciplinar). Acerca de lo primero, puede conjeturarse que el ‘giro historicista’ de la historiografía de la psicología llevó a que perdiera popularidad la idea de que podían considerarse ‘errores’ los asertos de psicólogos históricos que sólo retrospectivamente y desde una perspectiva presentista podían considerarse como desaciertos. Acerca de lo segundo, puede hipotetizarse que la tradición citada en la introducción de críticas sistemáticas a las fuentes terciarias en historia de la psicología (Ash, 1983; Danziger, 1994) han desestimado la idea de que los manuales de historia pueden ser un complemento efectivo en la enseñanza superior de aquel contenido.

Junto con lo anterior, y de acuerdo a la tradición conceptual de múltiples análisis previos, sobresalen los asertos que ubican a la historia de la psicología como condición fundamental para el pensamiento crítico, el cual, en tanto remite entre otras cosas a la incorporación sistemática de información provenientes de diversas teorías y al uso operativo y racional de tal información, es a su vez condición de posibilidad de un obrar profesional auténticamente científico y crítico.

De acuerdo con esto, se proyectan indagaciones futuras en torno a marcos conceptuales, contenidos y técnicas pedagógicas que estimulen, en la enseñanza concreta -o ‘tercer nivel de concreción del curriculum’ (Coll, 1996)- tanto el pensamiento crítico como una noción social, intersubjetiva y grupal de la ciencia que no por esto le reste racionalidad, rigor o seriedad a su empresa.

No se excluye la existencia de otros argumentos no relevados en la literatura recogida a partir de los parámetros y descriptores utilizados, como tampoco se excluye la posibilidad de que existan obras en habla hispana -diversas a las pocas referidas- que argumenten sobre la cuestión. Por lo primero, se proyecta la profundización de la búsqueda de literatura, a partir del análisis bibliográfico de los artículos ya hallados. Acerca de obras en habla hispana, se proyecta la búsqueda sistemática en las principales revistas de psicología de habla hispana y la consulta a informantes clave y especialistas en historia de la psicología para facilitar el hallazgo de argumentaciones en fuentes no digitales (revistas no digitalizadas, obras históricas no electrónicas, y obras no históricas que refieran, aunque secundariamente, al valor de la enseñanza de la historia de la psicología en la formación del psicólogo).

Referencias

- Ash, M. (1983). The Self-Presentation of a Discipline: History of Psychology in the United States between Pedagogy and Scholarship. In L. Graham, W. LePenies, & P. Weingart, *Functions and Uses of Disciplinary Histories* (pp. 143-189). Dordrecht: Springer.
- Bailin, S. (1999). The Problem With Percy: Epistemology, Understanding and Critical Thinking. *Informal Logic*, 19 (2/3), 161-170.
- Beins, B. (2011). Using History to Teach Contemporary Psychology. *Teaching of Psychology*, 38 (4), 309-313.
- Baker, D. (2002). Historical Understanding and Teaching in Professional Psychology. *History of Psychology*, 5 (3), 219-223.
- Baker, D., & Benjamin, L. (2000). The affirmation of the scientist-practitioner: A look back at Boulder. *American Psychologist*, 55 (2), 241-247.
- Barnes, M., & Greer, S. (2014). Does the Future Have a History of Psychology? A Report on Teaching, Research, and Faculty Positions in Canadian Universities. *History of Psychology*, 17 (2), 159-169.
- Benjamin, L. (1979). Instructional Strategies in the History of Psychology. *Teaching of Psychology*, 6, 15-17.
- Benjamin, L. (2009a). History of Psychology as a Capstone Course. In D. Dunn, B. Beins, M. McCarthy, & W. G. Hill, *Best Practices for Teaching Beginnings and Endings in the Psychology Major* (pp. 171-186). Oxford, England: Oxford University Press.
- Benjamin, L. (2009b). Historiography – Asking and Answering Historical Questions. In L. Benjamin, *History of Psychology: Original Sources and Contemporary Research* (pp. 1-20). Malden, MA: Blackwell.
- Benjamin, L., & Baker, D. (2009). Recapturing a Context for Psychology: The Role of History. *Perspectives on Psychological Science*, 4 (1), 97-98.
- Benito, E. (2009). La formación en Psicología: revisión y perspectivas. *Psiencia*, 1 (2), 3-10.
- Bhatt, G., & Tonks, R. (2002). What lies in the future of teaching the history of psychology? *History and Philosophy of Psychology Bulletin*, 14 (1), 2-9.
- Blanco, A., Di Doménico, C., & Pineda, G. (1993, Julio). *La Recuperación del Modelo de Boulder*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Interamericano de Psicología, Santiago de Chile, Chile.
- Bohan, J. (1990). Social Constructionism and Contextual History: An Expanded Approach to the History of Psychology. *Teaching of Psychology*, 17 (2), 82-89.
- Brozek, J. (1990). La Psicología entre el Pasado y el Futuro. A modo de Prólogo. En F. Tortosa, L. Mayor, & H. Carpintero (Eds.), *La Psicología Moderna desde la Historiografía Contemporánea* (pp. 9-23). Barcelona, España: PPU.
- Capshe, J. (2014). History of Psychology since 1945. A North American Review. In R. Backhouse & P. Fontaine (Eds.), *A Historiography of the Modern Social Sciences* (pp. 144-182). New York, US: Cambridge University Press.
- Carmen Giménez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la historia de la psicología y la formación de psicólogos. *Anuario de Psicología*, 33 (2), 213-224.
- Carroll, D. W. (2006). Thinking about historical issues: Debates in the history and systems class. *Teaching of Psychology*, 33, 137-140.
- Chamberlin, J. (2010). Don't know much about history. *Monitor on Psychology*, 41 (2), 44.
- Coll, C. (1996). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Dagenbach, D. (1999). Some Thoughts on Teaching a Pluralistic History in the History and Systems of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 26 (1), 22-28.

- Danziger, K. (1994). Does the history of psychology have a future? *Theory and Psychology*, 8 (5), 467-484.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur: acerca de la armonización curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42 (3), 230-242.
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45, 24-33.
- Di Doménico, C. (2014). Formación de Psicólogos. Aristas de la calidad. *Psiencia*, 7 (1), 124-132.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2011). Acreditación en Psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22 (1), 1-18.
- Di Doménico, C & Vilanova, A (1990). Formación de psicólogos en Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata. *Psicólogo Argentino*. 1 (3), 5-7
- Di Doménico, C., & Vilanova, A. (Eds.) (1999). *Formación de Psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Elmasian, M., & Sabiotti, B. (2009). Psicología en Latinoamérica. *Psiencia*, 1 (2), 30-33.
- Fierro, C. (2014a). Relevamiento y análisis de la enseñanza de la historia de la psicología en universidades nacionales de gestión pública. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 11, 1002-1008.
- Fierro, C. (2014b). La historia de la psicología como curso de grado. Sentido formativo y recursos para su enseñanza. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 25 (2), 396-410.
- Fierro, C. (2015). *La Historia de la Psicología. Desarrollo Histórico de su Sentido Curricular en el Ámbito Internacional y Estado Actual de su Enseñanza en Carreras de Grado de Universidades Nacionales de Gestión Pública*. (Tesis de grado inédita). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- Fierro, C., & Di Doménico, M. C. (2014). La Enseñanza de la Historia de la Psicología en Argentina: El Sentido de su Inclusión Curricular desde los Programas de Trabajo Docente. En *Actas del XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Finison, L. (1983). Origin Myths and the Teaching of Social Psychology. *Teaching of Psychology*, 10 (1), 29-30.
- Furumoto, L. (1989). The new history of psychology. In I. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall Lecture Series (Vol. 9)* (pp. 5-34). Washington, DC: American Psychological Association.
- Furumoto, L. (2003). Beyond Great Men and their Great Ideas: History of Psychology in Sociocultural Context. In P. Bronstein, & K. Quina (Eds.), *Teaching gender and multicultural awareness: Resources for the psychology classroom* (pp. 113-124). Washington, DC: American Psychological Association.
- García, L. (2009). La disciplina que no es: Los déficit en la formación del psicólogo argentino. *Psiencia*, 1 (2), 1-20.
- García de Onrubia, L. F. (1995). Cuestiones previas al estudio de la historia de la Psicología. *Thesis*, 1, 1-4.
- González, E. (2014). Historia de la Psicología: enseñanza y herramienta de reflexión crítica en la formación en universidades nacionales de Argentina. Un análisis bibliométrico de la bibliografía de los cursos. *Mnemosine*, 10 (2), 217-241.
- Goodwin, J. (1997). The vital role of Psychology's history in Introductory Courses: An Interview with Ludy T. Benjamin, Jr. *Teaching of Psychology*, 24 (3), 218-221.
- Harris, B. (1979). Whatever Happened to little Albert? *American Psychologist*, 34, 151-160.

- Harris, B. (1980). Ceremonial vs. critical history of psychology. *American Psychologist*, 35, 218-219.
- Harris, B. (2011). Letting Go of Little Albert: Disciplinary Memory, History, and the Uses of Myth. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 47 (1), 1-17.
- Harvey, O. J. (1965). The History of Psychology as Sociology of Thought. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 1 (2), 196-202.
- Helson, H. (1972). What can we learn from the the history of psychology? *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 8, 115-119.
- Henderson, B. (1995). Critical-Thinking Exercises for the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 60-63.
- Henle, M. (1976). Why study the history of psychology? *Annals of the New York Accademy of Sciences*, 270, 14-20.
- Hilgard, E., Leary, D., & McGuire, G. (1991). The History of Psychology: A Survey and Critical Assessment. *Annual Review of Psychology*, 42, 79-107.
- Jaynes, J. (1973). The Study of the History of Psychology. In M. Henle, J. Jaynes, & J. Sullivan (Eds.), *Historical Conceptions of Psychology* (pp. ix-xii). New York, US: Springer.
- Klappenbach, H. (1999). *Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina*. San Luis, Argentina: Mimeo.
- Klappenbach, H. (2003). La Globalización y la Enseñanza de la Psicología. *Psicología em Estudo*, 8 (2), 3-18.
- Klappenbach, H. (2012). Informes sobre formación universitaria en Psicología en Argentina. 1961-1975. *Revista Interamericana de Psicología*, 46 (1), 181-192.
- Klappenbach, H. (2013, Octubre). *Aplicación del enfoque socio-bibliométrico a los estudios en Historia y Formación en Psicología*. Ponencia presentada en la XIV reunión nacional y III encuentro nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Klappenbach, H. (2014). Acerca de la Metodología de Investigación en la Historia de la Psicología. *Psyche*, 23, 1-12.
- Kushner, R. (1980). The Prescriptive Approach to the Teaching of the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 7 (3), 184-185.
- Lovett, B. (2006). The New History of Psychology: A review and critique. *History of Psychology*, 9 (1), 17-37.
- Milar, K. (1987). History of Psychology: Cornerstone Instead of Capstone. *Teaching of Psychology*, 14 (4), 236-238.
- Manzo, G. (2010). Competencias autopercebidas en estudiantes de psicología del ciclo profesional en la UNMDP. *Anuario de Proyectos e Informes de Investigación*, 7, 402-413.
- Monroy-Nasr, Z., Álvarez-Díaz de León, G., & León-Sánchez, R. (2009, Julio). *The Challenge of Teaching History of Psychology: a New Curriculum, a New Program and the Students' Previous Ideas*. Ponencia presentada en la Biennial Conference de la International History, Philosophy and Science Teaching Group. Notre-Dame, Francia. Recuperado de <http://www3.nd.edu/~ihpst09/papers/Monroy%20manuscript.doc>.
- Montero, I. & León, O. G. (2001). Usos y costumbres metodológicos en la psicología española: un análisis a través de la vida de Psicothema (1990-1999). *Psicothema*, 13 (4), 671-677.
- Moya, L., & Di Doménico, C. (2012). Análisis de la Formación Básica de Carreras de Psicología de Universidades Públicas: Un Estudio Comparativo. En *Actas del IV*

- Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 215-219). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Skills and Dispositions of Critical Thinking: Are They Sufficient? *Anales de Psicología*, 27, 202-209.
- Ostrovsky, A.; & Di Doménico, C. (2007). Formación de Grado en Psicología: Opiniones Controversiales de Profesores Argentinos, Latinoamericanos y Europeos. En *Memorias del XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires* (pp. 389-392). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Polanco, F., & Calabresi, C. (2011). La enseñanza de la Psicología en la Argentina. Entrevista con Hugo Klappenbach. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 613-626.
- Prieto, L. (2001). The Archives of the History of American Psychology: An Interview with David B. Baker. *Teaching of Psychology*, 28 (4), 299-302.
- Quintana Peña, A (2006) Metodología de la investigación científica cualitativa. En: A. Quintana, & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Raphelson, A. (1979). The Unique Role of the History of Psychology in Undergraduate Education. *Teaching of Psychology*, 6 (1), 12-14.
- Raphelson, A. (1982). The History Course as the Capstone of the Psychology Curriculum. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 18, 279-285.
- Robinson, D. (1979). The History of Psychology and the Ends of Instruction. *Teaching of Psychology*, 6 (1), 4-6.
- Rosa, A., Huertas, J. A. & Blanco, F. (1996). *Metodología para la Historia de la Psicología*. Madrid, España: Alianza.
- Rutherford, A. (2002). Back to the classroom... and beyond. A comment on Bhatt and Tonks. *Bulletin for the History and Philosophy of Psychology*, 14, 17-19.
- Rutherford, A. (2013). Teaching Diversity: What Can History Offer? *History of Psychology*, 16, 1-5.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF, México: Mc Graw-Hill.
- Samelson, F. (1971, Julio). *Textbook reasons for studying the history of psychology*. Trabajo presentado en el Segundo NSF Summer Institute in the History of Psychology, Bethlehem, PA.
- Samelson, F. (1974). History, origin myth and ideology: Comte's "Discovery" of social psychology. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 4, 217-231.
- Samelson, F. (1999). Assessing research in the history of psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 35 (3), 247-255.
- Smith, A. (1982). Different Approaches for Teaching the History of Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 9 (3), 180-182.
- Smith, R. (2007). Why history matters. *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (1), 125-146.
- Tortosa, F., Mayor, L., & Carpintero, H. (1990). La Historiografía de la Psicología: Orientaciones y Problemas. En F. Tortosa, L. Mayor, & H. Carpintero (Eds.), *La Psicología Contemporánea desde la Historiografía* (pp. 25-48). Barcelona, España: PPU.
- van Strien, P. J. (1993). The creative tension between distance and commitment in the historiography of one's own discipline. *Psychologie und Geschichte*, 4 (3), 163-177.

- Vaughn-Blount, K., Rutherford, A., Baker, D., & Johnson, D. (2009). History's Mysteries Demystified: Becoming a Psychologist-Historian. *American Journal of Psychology*, 122 (1), 117-129.
- Vezzetti, H. (1996). Los estudios históricos de la psicología en la Argentina. *Cuadernos argentinos de historia de la psicología*, 2 (1/2), 79-94.
- Vezzetti, H. (2007). Historia de la Psicología: Problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (1), 147-166.
- Vilanova, A. (1987/2003). La psicología como ciencia y como profesión. En A. Vilanova (Comp.), *Discusión por la Psicología* (pp. 9-27). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (3), 193-205.
- Vilanova, A. (1994a). Recusación de lo inefable. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40 (1), 9-10.
- Vilanova, A. (1994b). Psicología: el mundo y el país. *Prensa Psicológica*, 3 (1), 36-37.
- Vilanova, A. (1996). Enseñanza de la Psicología: Historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2 (1/2), 199-210.
- Vilanova, A. (1997a). La Historia de la Psicología y su sentido curricular. *Clepios*, 3 (2), 18-23.
- Vilanova, A. (1997b). Unidad y heterogeneidad en Psicología. *Acta Psiquiatra y Psicológica de America Latina*, 43 (4), 280-282.
- Vilanova, A. (2000). Diez Problemas en la Historia de la Psicología como Curso de Grado. En C. J. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro, & P. Weissmann (Comps.), *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria* (pp. 143-154). Buenos Aires, Argentina: Polemos.
- Vilanova, A., & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata: Martin.
- Visca, J., & Moya, L. (2013). Análisis bibliométrico de la bibliografía obligatoria de las cátedras de Historia de la Psicología de Universidades Públicas Nacionales. En *Actas del XIV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, 14, 343-348.
- Ware, M., & Benjamin, L. (1991). The APA Centennial and Teaching History of Psychology. *Teaching of Psychology*, 18 (3), 136-144.
- Watson, R. (1960). The History of Psychology: A Neglected Area. *American Psychologist*, 15 (4), 251-255.
- Watson, R. (1966). The Role and Use of History in the Psychology Curriculum. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 2 (1), 64-69.
- Watson, R. (1967/1990). La Psicología: Una Ciencia Prescriptiva. En F. Tortosa Gil, L. Martínez, & H. Carpintero (Eds.), *La Psicología contemporánea desde la Historiografía* (pp. 175-194). Barcelona, España: PPU.
- Wertheimer, M. (1984). History of Psychology: What's new about what's old? In A. Rogers, & J. Scheirer (Eds.), *The G. Stanley Hall Lecture Series, Vol. 4* (pp. 159-188). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wertheimer, M. (1980/1990). Investigación histórica - ¿Para qué? En F. Tortosa, L. Martínez, & H. Carpintero (Eds.), *La psicología contemporánea desde la historiografía* (pp. 49-71). Barcelona, España: PPU.
- Wertheimer, M. (2012). *A Brief History of Psychology, 5th Edition*. New York, US: Taylor & Francis.

- Wolf, F. (1978). Marxian approaches to the history of psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 14, 122.
- Woodward, W. (1982). A Commentary on the Symposium: The Use of History in the Social Sciences Curriculum. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 18 (3) , 286-289.
- Young, R. (1966). Scholarship and the History of the Behavioural Sciences. *History of Science*, 5, 1-51.
- Zehr, D. (2004). Two Active Learning Exercises from a History of Psychology Class. *Teaching of Psychology*, 31 (1), 54-56.

RELACIONES ENTRE LA MEMORIA DE TRABAJO, EL AUTOCONTROL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

RELATIONS BETWEEN WORKING MEMORY, SELF-CONTROL AND ACADEMIC PERFORMANCE IN UNIVERSITY STUDENTS.

Galli, J. I. ^{*1,3}, Canet Juric, L. ^{2,3} & Urquijo, S. ^{2,3}

¹ Becario. Categoría: Estudiante Avanzado. UNMdP.

² Investigador CONICET.

³ Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT); Facultad de Psicología-UNMdP-CONICET.

Resumen

Sobre la base de la importancia de conocer las características psicológicas y de desempeño académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el presente proyecto se propone como principal objetivo el análisis de las relaciones entre la Memoria de Trabajo (MT) y el Auto-control (AC) y éste, a su vez, con el rendimiento académico. Si bien los antecedentes dan cuenta de las influencias independientes de la MT y del AC sobre el rendimiento académico en universitarios, no se han registrado estudios que pongan a prueba la hipótesis de que la relación consistentemente señalada entre MT y rendimiento académico esté mediada por el constructo AC. Para ello se administrará una tarea experimental informatizada diseñada para evaluar MT y una adaptación al español de la escala de AC en relación con el rendimiento académico en una muestra de 200 estudiantes de la UNMdP. Los resultados obtenidos proporcionarán información básica sobre las características de los estudiantes de la UNMdP, fundamental a los fines de trabajar posteriormente en el diseño de políticas y estrategias vinculadas a la permanencia y rendimiento de los mismos en la institución.

Palabras claves: Autocontrol, Memoria de Trabajo, Estudiantes Universitarios

Abstract

Based on the importance of knowing the psychological characteristics and academic performance of the National University of Mar del Plata's students, the aim of this project is to analyze the relationship between working memory (MT) and Self-control (SC) and this, in turn, to academic performance. While scientific literature realizes the independent influences of MT and AC on academic performance, there have not been registered studies that test the hypothesis that propose the highly consistent relationship between MT and academic performance is mediated by the construct SC. To do so, a computerized experimental task designed to assess MT and an adaptation of the SC Scale developed by Tangney, will be administrated, concerning the academic performance, in a sample of 200 students. The results will provide basic information of the characteristics of UNMdP students, essential in order to future work in order to the design of policies and strategies related to the retention and performance of them in the institution.

Key words: Self-Control, Working Memory, University students.

*Contacto: juani.galli8@hotmail.com

Memoria de Trabajo, Autocontrol y Rendimiento Académico.

La Autorregulación constituye el principal mecanismo a través del cual logramos controlar nuestros deseos e impulsos y manejamos nuestro comportamiento, emoción y cognición (Bauer & Baumeister, 2011; Baumeister & Heatherton, 2014 & Karoly, 1993). Vinculado a la noción de Autorregulación, se encuentra la capacidad de auto-control (AC), y si bien ambos conceptos son utilizados a veces como equivalentes (Ilkowska & Engle, 2010), otras se toman como constructos relacionados pero diferenciables entre sí (Vandellen, Hoyle & Miller, 2012). Según Hofmann, Schmeichel y Baddeley (2012), la Autorregulación da cuenta, de manera amplia, de aquellos comportamientos orientados a metas, mientras que el AC hace referencia a un subconjunto de procesos autorregulatorios cuyo objetivo es sobreponerse, consciente y esforzadamente, a impulsos o tendencias no deseadas. Así, el AC puede ser conceptualizado como aquella parte de la autorregulación encargada de anular o modificar las respuestas prepotentes, interrumpir tendencias comportamentales indeseadas y abstenerse de actuar en función de las mismas.

El AC contribuye a la producción de un amplio rango de respuestas positivas y se asocia negativamente con una gran cantidad de comportamientos que resultan perniciosos a nivel individual e interpersonal. De hecho, una adecuada capacidad de AC se ha relacionado con una reducción de la agresividad y la criminalidad (DeWall, Baumeister, Stillman, & Gailliot, 2007), menor incidencia de psicopatologías (Gramzow, Sedikides, Panter & Insko, 2000), una menor incidencia de trastornos alimentarios (Herman & Polivy, 2011) de uso problemático de determinadas sustancias como el alcohol (Hull & Slone, 2004) y la nicotina (Delahunt & Curran, 1976), y se asociado fuertemente con un mejor rendimiento académico (Duckworth & Seligman, 2005; Tangney, Baumeister & Boone, 2004; Wolfe & Johnson, 1995). En general, los individuos con una buena capacidad de AC se ven menos influenciados por los impulsos que aquellos con una reducida capacidad de AC.

En un estudio con estudiantes universitarios que se ha vuelto paradigmático, Tangney et al. (2004) encontraron que las personas con un nivel de AC elevado obtuvieron mejores calificaciones en sus estudios y mostraron un mejor rendimiento académico en general. Los autores interpretan estos resultados considerando que los estudiantes con mayor AC serían mejores en la realización a tiempo de sus tareas, contarían con una mayor capacidad para evitar que las actividades placenteras interfirieran en su trabajo, emplearían el tiempo de estudio de manera más efectiva y serían capaces de hacer que las distracciones emocionales no interfirieran negativamente en su rendimiento. Wolfe y Johnson (1995) hallaron que AC fue la única variable entre un conjunto de 32 que exploraron, que predijo el rendimiento académico –considerado como el promedio de calificaciones obtenidas- en una muestra de estudiantes universitarios. Por otro lado, en los últimos años ha habido un esfuerzo creciente por vincular el AC con la noción de Funciones Ejecutivas (FE). De manera global, las FE pueden ser definidas como un conjunto de herramientas de dominio general que intervienen en la regulación de la cognición, la emoción y el comportamiento humano (Best & Miller, 2010; Hofmann et al., 2012; Miyake & Friedman, 2012). Estos procesos son necesarios en situaciones frente a las cuales el sujeto debe concentrarse y prestar atención para alcanzar una meta u objetivo determinado, y cuando las respuestas automáticas o intuitivas resultan ineficaces o imposibles de implementar. Más allá de que existe un gran debate en relación a la identificación de dichos procesos, distintos autores acuerdan en la existencia de tres componentes ejecutivos principales: Memoria de Trabajo (MT), Inhibición y Flexibilidad Cognitiva (Miyake et al., 2000). Dentro de este conjunto, la MT ha sido la más consistente y fuertemente vinculada con el rendimiento académico (Cowan, 2014). De hecho, distintos estudios han mostrado cómo esta habilidad predice, incluso más que la inteligencia, el

rendimiento académico (Alloway, 2010). La MT puede ser definida como la capacidad para controlar la atención, manteniendo la información relevante en estado activo y fácilmente recuperable (Engle, 2002). Sin embargo, resta esclarecer mediante qué procesos la MT ejercería su influencia sobre el rendimiento académico. El AC podría ser la capacidad mediante la cual la MT se asocia con el rendimiento académico.

De hecho, se ha sugerido que la MT contribuye al AC ya que mantiene activas y “protegidas” las representaciones mentales necesarias para alcanzar los objetivos propuestos, de forma tal que puedan ser usadas para el monitoreo y ajuste controlado del comportamiento (Carver & Scheier, 1982; Hofmann & Schmeichel, 2012). De lo antedicho se desprende que aquellas personas con una limitada capacidad de MT verían afectada su habilidad para seguir cursos de acción que requieren esfuerzo en ausencia de un mecanismo que mantenga activos y protegidos los objetivos y estándares de las posibles interferencias (Hofmann et al., 2012). Por ejemplo, Hofmann, Gschwendner, Friese, Wiers y Schmitt (2008), reportaron que los estímulos visuales de carácter erótico y la comida de alto contenido calórico, tenían una mayor influencia en el comportamiento de los sujetos con baja capacidad de MT (e.g., mirar durante más tiempo las imágenes eróticas; ingerir dichos alimentos) que de aquellos con alta capacidad.

En síntesis, la revisión de antecedentes muestra, en primer lugar, la influencia del AC en el rendimiento académico. En segundo lugar, muestra también la importancia de la MT para el éxito del AC y, por último, muestran las relaciones entre la MT y el rendimiento académico. Por lo que el AC podría constituirse como una variable mediadora en la relación de la MT con el rendimiento académico. Hasta el momento, hemos registrado un solo estudio que aborda esta cuestión. Halloran (2010), encontró que el AC mediaba la relación de la autopercepción de la MT con el rendimiento académico. Sin embargo, en este estudio se evaluó la “autopercepción” de la MT y no la capacidad de MT. Por lo que sería interesante analizar este efecto mediador del AC cuando los sujetos realizan tareas ejecutivas de MT, lo que además descartaría los posibles sesgos de respuesta comunes a los cuestionarios. Además de este trabajo, no hemos encontrado evidencia empírica que vincule de manera explícita y en forma conjunta las tres variables. Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es analizar si la relación de la MT con el rendimiento académico está mediada por el AC; específicamente esperamos que la MT se asocie positivamente con el AC y éste, a su vez, con el rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

El tipo de estudio es correlacional, transversal.

Participantes

Se obtendrá una muestra de conveniencia, no probabilística, de aproximadamente 180 estudiantes de la UNMdP, de ambos sexos, considerando que el tamaño mínimo recomendado para un análisis de mediación es de 150 a 200 sujetos (Warner, 2013). Se prevé administrar los instrumentos individualmente a estudiantes que accedan a participar y expresen en forma escrita su consentimiento. Los sujetos serán contactados en las Facultades, personalmente por el ejecutor del proyecto.

Procedimiento

Los datos serán recolectados en conjunto con el resto de los integrantes del proyecto mayor previa solicitud del consentimiento informado. Se realizarán análisis estadísticos descriptivos para caracterizar la muestra, describir los niveles de AC, de MT y el rendimiento académico observados en los estudiantes (medidas de tendencia central, mínimos, máximos, desvíos típicos, categorías, frecuencias, porcentajes, etc.) y estadística inferencial para establecer los niveles de asociaciones entre AC, MT y rendimiento académico, se utilizarán pruebas de correlación múltiple y bivariada de Pearson.

Instrumentos

Autocontrol. Se tomara una escala autoadministrable de AC desarrollada por Tangney, Baumeister y Boone (2004) conformada por 36 ítems que evalúan la capacidad de las personas para anular o modificar las respuestas prepotentes y para interrumpir tendencias comportamentales indeseadas, absteniéndose de actuar en función de las mismas. Respecto a la adaptación del instrumento, se tradujo al español y luego se realizó una traducción inversa a través de un traductor. Actualmente, se encuentra en poder de los autores de la versión original del instrumento a la espera de su aprobación.

Memoria de Trabajo. Para la evaluación de la MT se utilizará una tarea del programa informatizado denominado “Tareas de Autorregulación Cognitiva” (TAC) (Introzzi & Canet Juric, 2012) basada en el paradigma dual -adaptación de Logie, Zucco y Baddeley (1990) y Hale, Brownick y Fry (1997)-, este paradigma plantea una tarea primaria (recuerdo) y una secundaria cuya función es interferir en el recuerdo de la tarea primaria para el dominio verbal y espacial. En las tareas primarias se presentan en una pantalla una serie de ítems de uno en uno (dígitos en la tarea verbal y una matriz en la tarea visual) seguidos de una señal de recordar. Para las tareas verbales secundarias, los participantes deben decir en voz alta el color en el que aparece cada ítem. Para las tareas espaciales secundarias, los participantes deben indicar el color de cada ítem señalando con el cursor una paleta de colores colocada a la derecha del estímulo presentado. Son seis tareas en total, tres para cada uno de los dominios. Se obtienen tres estimaciones de amplitud (cantidad de dígitos que se recuerden o cantidad de localizaciones en una matriz de 4 x 4) para cada dominio. Tiempo de ejecución medio: 15 minutos.

Rendimiento académico. Para obtener datos sobre el desempeño académico de los estudiantes se utilizará la información disponible en los sistemas informáticos de la División Alumnos de la UNMdP. Se tendrán en cuenta los siguientes indicadores: a) cantidad de materias cursadas y aprobadas por año de carrera; b) cantidad de exámenes finales aprobados y desaprobados por año de carrera; c) promedio de calificaciones obtenidas en exámenes finales aprobados y desaprobados; d) regularidad.

Aporte esperado de los resultados

Se espera que los resultados del presente proyecto proporcionen información básica sobre la capacidad de MT y el auto-control en estudiantes universitarios, y a su vez, sobre la manera en que éste último se relaciona con el rendimiento académico. Disponer de información acerca del funcionamiento de estos procesos resulta de vital importancia para el

desarrollo de políticas y estrategias de intervención que breguen por la promoción y permanencia de los estudiantes de la UNMdP. Se espera que los resultados del presente proyecto tengan impacto en los siguientes dominios:

Científico. Los resultados de la investigación serán un aporte al estado actual del conocimiento, permitiendo la obtención de datos de una población geográfica determinada, con las especificidades del actual contexto socio-histórico-cultural. La realización de este proyecto implica contribuir a la adaptación del cuestionario de AC de Tangney et al. (2004). Este instrumento es uno de los más empleados actualmente en relación al AC, por lo que se considera un aporte fundamental la adaptación del mismo al español.

De transferencia. El proyecto permitiría conocimientos pasibles de ser implementados en terapias y grupos focales de ayuda que aborden problemáticas vinculadas a la permanencia y rendimiento de los estudiantes de nuestra universidad.

Económico. El conocimiento sobre la AC y la MT otorgará la posibilidad de elaborar e implementar estrategias adecuadas para intervenir en situaciones donde se presenten déficit o trastornos de dichas funciones. Implementar dicho conocimiento en estrategias de intervención permitirá optimizar el desempeño de los sujetos en diversos ámbitos: educativos, sociales y laborales.

Social. Para la universidad será de relevancia en la medida en que se aporten conocimientos y estrategias que permitan facilitar algunos de los procesos que requieren los alumnos para su desempeño cotidiano. Por otro lado, permitirá su implementación por investigadores de nuestro medio y la consecuente profundización de los conocimientos sobre esta temática, teniendo en consideración las implicancias del AC no solo en el rendimiento académico sino también en dominios tan diversos como la salud mental, el control de impulsos, el abuso de sustancias, las relaciones interpersonales y el desempeño laboral

Referencias

- Alloway, T. P. & Alloway R. G. (2010) Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106 (1), 20-29.
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (2014). Self-Regulation Failure: An Overview Failure. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation* (2nd ed., pp. 64-82). New York: Guilford.
- Best, J. & Miller, P. (2010). A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1982). Control Theory: A Useful Conceptual Framework for Personality-Social, Clinical, and Health Psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111-135.
- Cowan, N. (2014) Working memory underpins cognitive development, learning, and education. *Educational Psychology Review*, 26, 197-223.
- DeWall, C. N., Baumeister, R. F., Stillman, T. F., & Gailliot, M. T. (2007). Violence restrained: Effects of self-regulation and its depletion on aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 62-76.
- Delahunt, J., & Curran, J. P. (1976). Effectiveness of negative practice and self-control techniques in the reduction of smoking behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 1002-1007.

- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, *16*, 939–944.
- Gramzow, R. H., Sedikides, C., Panter, A. T., & Insko, C. A. (2000). Aspects of self-regulation and self-structure as predictors of perceived emotional distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*, 188–206.
- Halloran, R. K. (2010) *Self-regulation, Executive Function, Working Memory and Academic Achievement of Female High School Students*. Fordham University.
- Herman, C.P., & Polivy, J. (2011). Self-regulation and the obesity epidemic. *Social Issues and Policy Review*, *5*(1), 37-69
- Hofmann, W., Friese, M., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2011). Working memory and self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *The handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, (vol. 2 pp. 204–226. New York: Guilford Press.
- Hofmann, W., Gschwendner, T., Friese, M., Wiers, R. & Schmitt, M. (2008). Working memory capacity and self-regulatory behavior: Toward an individual differences perspective on behavior determination by automatic versus controlled processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *95*, 962-977.
- Hofmann, W.; Schmeichel, B. & Baddeley, A. (2012) Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, *16*(3), 174-180.
- Hale, S., Bronik, M., Fry, A. (1997) Verbal and spatial Working Memory in school-age children: developmental differences in susceptibility to interference. *Developmental Psychology*, *33* (2), 356-371.
- Hull, J. G., & Slone, L. B. (2004). Alcohol and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 466–491). New York, NY: Guilford Press.
- Ilkowska, M., & Engle, R. (2010). Trait and state differences in working memory capacity. En A. Gruszka, G. Matthews, & B. Szymura (Eds.), *Handbook of individual differences in cognition: Attention, memory, and executive control* (pp. 295–320). New York, NY: Springer.
- Introzzi, I. & Canet Juric, L. (2012). TAC: Tareas de Autorregulación Cognitiva [Software y manual de usuario]. Programa no publicado. (Patente en trámite). Ver video del programa en: <http://www.psychexchange.co.uk/videos/view/21251/>
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: a systems view. *Annual Reviews of Psychology*, *44*, 23-52.
- Logie, R., Zucco, G., Baddeley, A. (1990) Interference with visual short-term memory. *Acta Psychologica*, *71* (1), 55-74.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(1), 8–14.
- 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.
- Tangney, J.P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, *72*(2), 271–324.

- Vandellen, M. R., Hoyle, R. H., & Miller, R. (2012). The Regulatory Easy Street: Self-Regulation Below the Self-Control Threshold Does not Consume Regulatory Resources. *Personality and Individual Differences*, 52(8), 898–902.
- Warner, R. (2013) *Applied Statistics. From bivariate through Multivariate Techniques. Second Edition*. University of New Hampshire, SAGE Publications, Inc.
- Wolfe, R. N., & Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational & Psychological Measurement*, 55, 177–185.

DESCRIPCIÓN DE EVENTOS FAMILIARES QUE PROVOCAN IRA Y TRISTEZA A PERSONAS MAYORES

DESCRIPTION OF FAMILY EVENTS THAT TRIGGER ANGER AND SADNESS IN OLDER ADULTS

María Florencia Giuliani*¹

¹Becaria Doctoral CONICET- IPSIBAT

Resumen

Actualmente la Argentina está atravesando un acelerado proceso de envejecimiento poblacional. Este cambio incide a nivel macrosocial, causando la modificación de políticas sociales, y también microsociales, modificando la estructura de las familias y la organización de la vida cotidiana. Por ejemplo, en la actualidad las familias tienden a tener mayor proporción de vínculos intergeneracionales que en el pasado. Dado este proceso de verticalización familiar, y teniendo en cuenta la alta pregnancia de los prejuicios negativos hacia la vejez, resulta de interés indagar cuáles son las situaciones de vivencia de ira y tristeza más frecuentes en las relaciones familiares intergeneracionales y los recursos de regulación emocional que los adultos mayores despliegan en dichos escenarios. Se propone realizar un estudio exploratorio-descriptivo. Se implementará un diseño de tipo cualitativo descriptivo transversal. Se realizarán entrevistas semi-estructuradas a 30 adultos mayores de entre 65 y 80 años de la ciudad de Mar del Plata, 15 mujeres y 15 hombres. A partir del registro de esta información, se podrán generar intervenciones específicas de tipo comunitario para favorecer el incremento de recursos de regulación emocional de los adultos mayores en este tipo de situaciones, impactando en el fortalecimiento de la autonomía personal, previniendo posibles situaciones de maltrato y procesos de desempoderamiento.

Palabras claves: Vejez - familia - emociones.

Abstract

Currently, Argentina is going through an accelerated process of population aging. This change impacts at the macro level, causing the reformulation of social policies, and also at the micro level, modifying the structure of families and the organization of everyday life. For example, today's families tend to have a higher proportion of intergenerational links than in the past. Given this family-verticalization process, and taking into account the marked presence of negative prejudices against old age, it is interesting to inquire those situations that frequently elicit anger and sadness in family relationships, and which are the resources of emotional regulation that older adults unfold in these scenarios. It is proposed to carry out an exploratory-descriptive study, with a transversal qualitative design. 30 semi-structured interviews will be conducted. The sample will include 15 older women and 15 older men between 65 and 80 years old who live the city of Mar del Plata. The results of this research will allow to generate community interventions to encourage the development of emotional regulation resources of older adults in this type of situations, strengthening personal autonomy, preventing possible situations of abuse and unpowerment processes.

Key words: Old age – family - emotions.

* Contacto: mariaflorenciagiuliani@gmail.com.

Envejecimiento poblacional y modificaciones en la estructura familiar

Actualmente la Argentina está atravesando un acelerado proceso de *envejecimiento poblacional* (Roqué & Fassio, 2012). Este cambio demográfico implica que cada vez habrá mayor cantidad de personas mayores, al mismo tiempo que, debido al descenso de la tasa de natalidad, habrá menor proporción de jóvenes. Este cambio poblacional incide a nivel *macrosocial*, en tanto requiere la reformulación de las políticas sociales, como en el plano *microsocial*, modificando la estructura de las familias y la organización de la vida cotidiana. Hacia principios del siglo XX, las familias tenían una estructura horizontal, es decir, había gran cantidad de miembros de una misma generación. Actualmente, las familias suelen presentar una estructura *verticalizada*, donde conviven mayor cantidad de generaciones durante más años, con pocos miembros de cada generación (Oddone, 2012). Este cambio implica el incremento de relaciones familiares intergeneracionales por sobre las intrageneracionales. En los vínculos entre personas criadas en diferentes épocas se visibilizan los llamados efectos de cohorte: las generaciones presentan diferencias en los modos de cooperación (Oddone, 2012), distintas metas vitales (Lang & Carstensen, 2002), diferentes modos de resolver conflictos (Birditt, Miller, Fingerman, & Lefkowitz, 2009), etc. Así, es posible pensar que las relaciones familiares actuales presentan un alto grado de complejidad debido al incremento de su heterogeneidad, lo que puede implicar mayores niveles de desacuerdo, conflictos o malestar. Al mismo tiempo, tanto los antecedentes locales (Oddone, 2001) como internacionales (Scheibe & Carstensen, 2010) señalan que los vínculos familiares constituyen la mayor fuente de bienestar en la vejez, por lo que los conflictos en el seno de la familia podría tener un impacto subjetivo muy importante.

Desde la perspectiva comunitaria, el apoyo social aparece como una dimensión clave para fortalecer a las personas a través del proceso de envejecimiento. El marco teórico del Apoyo Social visibiliza la importancia de los vínculos informales, entre ellos la familia. Según Arias y Scolni (2013) el apoyo social implica la percepción que las personas tienen sobre su valoración, cuidado, afecto, estima, derechos y obligaciones a partir de su involucramiento en vínculos con otros. Este modelo tiene un interés principalmente preventivo, utilizando los recursos y potencialidades para generar intervenciones en grupos de riesgo o frágiles. Entre estos se encuentran los adultos mayores, debido a que son objeto de prejuicios sociales, al ser considerados como personas con capacidades disminuidas a causa de su avanzada edad. Esta creencia favorece prácticas de maltrato y dislocación social (Iacub & Arias, 2010). Esto afecta la autonomía de los adultos mayores, entendida esta como la posibilidad de elegir, decidir y afrontar las consecuencias de esas elecciones, debido a que son percibidos por los otros como incapaces de tomar decisiones adecuadas. Otro tipo de estereotipo de gran importancia es el asociado a la emocionalidad según género: forma parte del conocimiento del sentido común de hombres y mujeres de edades y sectores socioculturales diferentes, el que las mujeres son más “emocionales” que los hombres (Hess, Senécal, Kirouac, Herrera, Philippot, & Kleck, 2000). En el ámbito familiar, por ejemplo, el desempoderamiento y maltrato suele tomar la forma de cuidados sobreprotectores, sobretudo en el caso de las mujeres adultas mayores viudas, debido a la creencia de que las personas mayores ya no pueden desenvolverse normalmente en su vida debido a su edad e independientemente de una pareja (Oddone, 2012).

Emociones y regulación emocional en contextos familiares

Dentro del estudio de los conflictos interpersonales, un área de interés son las reacciones emocionales que éstos provocan. Las emociones son respuestas multimodales

(fisiológicas, cognitivas y conductuales), flexibles y coordinadas ante la percepción de un estímulo ambiental que tiene un significado particular para un individuo, debido a que es relevante para su metas (Gross, 2014). La regulación emocional (RE) implica el despliegue de recursos y habilidades con el fin de cambiar el curso espontáneo de las reacciones afectivas, alterando la calidad o intensidad de la experiencia emocional (Koole, Van D Leen, & Sheppes, 2011). Los procesos de RE son particularmente importantes cuando la experiencia emocional espontánea no favorece la consecución de las metas. Por ejemplo, es posible que un adulto mayor piense que su hijo/a comete errores en la manera en la criar a sus nietos y esto le provoque ira, pero, al mismo tiempo, expresar esa ira sería dañino para la relación con su hijo. Entonces, para mantener una buena relación con su hijo y poder eventualmente ayudar a mejorar las pautas de crianza, lo más adaptativo sería que el adulto mayor regule la ira, es decir, logre dejar de sentir esa emoción. En este caso se ve como la regulación de las emociones es particularmente relevante en contextos interpersonales. La expresión de emociones es básica para mantener y construir lazos sociales, pero la falta de regulación puede también dañarlas (English, John, & Gross, 2013). Una adecuada regulación emocional permite que las personas puedan sostener su autonomía sin dañar las relaciones, ya que logran comunicarse más asertivamente respecto de sus conflictos o fuentes de malestar interpersonales (Blanchard Fields, 2007).

Particularmente, la ira y la tristeza parecen ser muy frecuentes en situaciones interpersonales y su manejo es muy relevante (Rivers, Brackett, Katulak, & Salovey, 2007). Una inadecuada regulación de la ira puede generar violencia y maltrato, así como su adecuada expresión y regulación está asociada con resolución de conflictos y cambio positivo en las relaciones (Kennedy, Moore, & Watson, 1999). Una adecuada regulación de la tristeza está relacionada con el altruismo y la empatía, mientras que el déficit de esta habilidad ha sido asociado con síntomas internalizantes (Zeman, Shipman, & Suveg, 2002) y menor aceptación por parte de pares (Perry-Parrish & Zeman, 2011).

A partir de la verticalización familiar, y teniendo en cuenta la alta pregnancia de los prejuicios negativos hacia la vejez, resulta de interés indagar cuáles son las situaciones de vivencia de ira y tristeza más frecuentes en las relaciones familiares intra- e intergeneracionales y los recursos de regulación emocional que los adultos mayores despliegan en dichos escenarios, así como su efectividad.

Objetivo General

Explorar las características de situaciones con familiares donde se reporta ira y/o tristeza, y las estrategias de regulación emocional aplicadas en dichos contextos.

Objetivos específicos

1. Describir las *situaciones familiares* intra- e intergeneracionales donde los adultos mayores reportan sentir ira y/o tristeza de manera frecuente.
2. Describir las *estrategias de regulación emocional* aplicadas en las situaciones familiares intra- e intergeneracionales donde los adultos mayores reportan sentir ira y/o tristeza frecuentemente.
3. Explorar las *características según género* de la situación familiar que genera ira y/o tristeza y la estrategia de regulación emocional reportada.

Metodología

Tipo de estudio y diseño

Estudio exploratorio-descriptivo. Se implementará un diseño de tipo cualitativo descriptivo transversal.

Participantes

Se seleccionará una muestra intencional accidental 30 adultos mayores entre 65 y 80 años de la ciudad de Mar del Plata, 15 mujeres y 15 hombres.

Procedimiento

Se recurrirá sólo a fuentes primarias de información. Se trabajará con adultos mayores no institucionalizados y que no presenten indicadores de deterioro cognitivo aparente que vivan en la ciudad de Mar del Plata.

Instrumentos

Se aplicará una entrevista semi-estructurada individual. Se explorarán los siguientes ejes:

- Situaciones (motivos y escenarios) donde los adultos mayores reportan sentir ira en relaciones familiares intra- e inter generacionales.
- Situaciones (motivos y escenarios) donde los adultos mayores reportan sentir tristeza en relaciones familiares intra- e intergeneracionales.
- Estrategias de regulación aplicadas en las situaciones en que se experimenta ira y/o tristeza en relaciones familiares intra- e intergeneracionales.

Aporte esperado de los resultados

A partir del registro de esta información, se podrán generar intervenciones específicas de tipo comunitario para favorecer el incremento de recursos de regulación emocional de los adultos mayores en este tipo de situaciones, impactando en el fortalecimiento de la autonomía personal, previniendo posibles situaciones de maltrato y procesos de desempoderamiento, al mismo tiempo que se generarán nuevas redes de apoyo informal a partir del encuentro con pares que atraviesen una problemática común.

Referencias

- Arias, C., & Scolni, M. (2013) *El Apoyo Social en la Investigación e Intervención Comunitaria con Adultos Mayores*. Mar del Plata: UNMdP/Ministerio de Desarrollo Social.
- Blanchard-Fields, F. (2007). Everyday problem solving and emotion – An adult developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 26-31
- Birditt, K. S., Miller, L. M., Fingerman, K. L., & Lefkowitz, E. S. (2009). Tensions in the parent and adult child relationship: Links to solidarity and ambivalence. *Psychology and Aging*, 24, 287-295.
- English, T., John, O. P., & Gross, J. J. (2013). Emotion regulation in close relationships. In J. A. Simpson & L. Campbell (Eds.), *The Oxford handbook of close relationships* (pp. 500-513). Oxford: Oxford University Press.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.) (pp. 3-20). New York, USA: Guilford Press.

- Iacob, R. & Arias, C. (2010). Empoderamiento en la vejez. *Journal of Behavior, Health and Social Issues: número monográfico sobre Vejez y Muerte*, 2, 25-32.
- Koole, S., Van D Llen, L., & Sheppes, G. (2011). The Self-Regulation of Emotion. In K. Vohs & R. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 22-40). New York, US: Guilford Press.
- Lang, F. R., & Carstensen, L. L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals and social relationships. *Psychology and Aging*, 17, 125-139.
- Oddone, M. J. (2012). Envejecimiento y familia en un contexto de cambio. *Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales/UBA*, 81, 72-77.
- Perr-Parrish, C., & Zeman, J. (2011). Relations among sadness regulation, peer acceptance, and social functioning in early adolescence: the role of gender. *Social Development*, 20, 135-153.
- Rivers, S., Brackett, M., Katulak, N., & Salovey, P. (2007). Regulating anger and sadness: an exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal Of Happiness Studies*, 8, 393-427.
- Roqué, M. & Fassio, A. (2012). *Gerontología comunitaria e institucional*. Mar del Plata: UNMdP/Ministerio de Desarrollo Social.
- Scheibe, S. & Carstensen, L. (2010). Emotional aging: Recent findings and future trends. *Journal of Gerontology: Psychological Science*, 65, 135-144.
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptomatology in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 393-398.

RELACIONES E INFLUENCIA DE LA PERCEPCIÓN DEL ESTILO PARENTAL EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

THE INFLUENCE OF PERCEIVED PARENTING STYLE ON EMOTIONAL INTELLIGENCE

Rocio González¹; Liliana Bakker²; Sebastián Urquijo³.

¹Becaria de investigación Perfeccionamiento. Facultad de Psicología, UNMDP, IPSIBAT.

²Directora del proyecto. Grupo de Investigación Comportamiento Humano, Genética y Ambiente. Facultad de Psicología, UNMDP, IPSIBAT.

³Co- Director del proyecto. Grupo de Investigación Psicología Cognitiva y Educacional. Facultad de Psicología, UNMDP, IPSIBAT.

Resumen

La Inteligencia Emocional (IE) consiste en la capacidad para identificar y diferenciar las emociones propias y las de los demás, y en regular tanto las emociones en uno mismo y en otros. Se ha considerado que el desarrollo de la misma se ve influenciado tanto por determinantes biológicos como por factores socio-ambientales, entre los cuales se destacan los estilos parentales, entendidos como tendencias globales de comportamiento, resultado de la interacción de diferentes actitudes y conductas de los padres a la hora de interactuar con sus hijos. Si bien varios estudios han investigado la asociación entre los estilos parentales y la IE, evidenciando relaciones entre el estilo democrático y una alta IE y entre el estilo autoritario y permisivo y una baja IE, son pocos los que han analizado la influencia de los estilos parentales en la constitución de la IE, no existiendo suficientes datos empíricos que avalen los modelos teóricos explicativos existentes. Así, el objetivo del presente estudio consiste en estimar el grado en que la percepción del estilo parental influencia el desarrollo de la IE en estudiantes universitarios marplatenses. Se espera que los resultados aporten evidencia empírica en un área actualmente poco investigada, abriendo futuras líneas de investigación.

Palabras claves: Estilos parentales - inteligencia emocional - estudiantes universitarios

Abstract

Emotional Intelligence (EI) is the ability to identify and distinguish our own emotions and those of others, and regulate emotions in oneself and in others. It was considered that the development of emotional intelligence is influenced by both biological determinants and socio-environmental factors, one of them are parenting styles, understood as global trends in behavior resulting from the interaction of different attitudes and behaviors when parents interact with their children. While several studies have investigated the association between parenting styles and emotional intelligence, showing relationships between the democratic style and high EI and between authoritarian and permissive style and low EI, few studies have analyzed the influence of parenting styles on emotional intelligence, therefore there are not enough empirical data to support existing theoretical models. Thus, the objective of this study is to estimate the influence of parenting style on emotional intelligence. It is expected that the results provide empirical evidence in an area currently under-researched, and enable future line of research.

Key words: Parental styles - emotional intelligence - university students

Estilo Parental e Inteligencia Emocional.

El concepto de inteligencia emocional (IE) surge en la década del noventa en un artículo publicado por Salovey y Mayer (1990) y se populariza con la publicación del libro de Goleman (1995). A partir de entonces se han elaborado varias teorías basadas en dos modelos diferentes: (1) Modelo de IE considerada como rasgo o modelo mixto (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Petrides, & Furnham, 2000) y (2) Modelo de IE considerada como habilidad de Salovey y Mayer (1990).

El modelo de rasgo considera a la IE una característica innata que incluye habilidades emocionales y rasgos de personalidad (Valadez, Pérez, & Beltrán, 2010) y las definiciones incorporan conceptos como empatía, asertividad y optimismo, entre otras. Los modelos mixtos más conocidos son el modelo de las competencias emocionales de Goleman (1995) y el modelo de la IE social de Bar-On (1997). El modelo de Goleman es considerado insostenible desde un punto de vista científico, ya que incluye aspectos muy amplios como rasgos de personalidad, motivaciones, actitudes, virtudes humanas, etc. y no ha consolidado fundamento empírico suficiente para sus postulados. Por otro lado, el modelo de Bar-On ha recibido fuertes críticas basadas en las relaciones obtenidas entre la IE y otros constructos pertenecientes al ámbito de la psicología de la personalidad (como estabilidad emocional, optimismo, bienestar psicológico, etc.), así como en la forma en que ésta ha sido medida, presentando poca congruencia con el modelo teórico de partida (Valadez, et al., 2010; Vélez, Goñi, & González, 2013)

Por su parte, el modelo de habilidades considera a la IE como un conjunto de destrezas cognitivas referentes a las emociones con poca relación con factores de la personalidad (Oberst, & Lizeretti, 2004). El modelo que actualmente presenta mayor aceptación en la literatura científica es el de Mayer, Salovey y Caruso (2002), conceptualizando a la IE como la capacidad para identificar, evaluar y diferenciar las emociones propias y las de los demás, saber usarlas en la toma de decisiones, comprenderlas y regular tanto las emociones positivas como las negativas en uno mismo y en otros. Este modelo utiliza definiciones más precisas y apoyadas en estudios empíricos, prescinde de conceptos próximos a la personalidad y resulta de gran interés, ya que concibe a la IE no como un rasgo o característica interna que resulta heredable e inmodificable, sino que la define como la puesta en práctica de habilidades y comportamientos susceptibles de aprendizaje y desarrollo, factibles de entrenamiento y mejora, lo cual resulta de utilidad para la psicología clínica, educacional, laboral, y especialmente para el ámbito educativo en su conjunto (Oberst, & Lizeretti, 2004; Petrides, & Furnham, 2000).

En efecto, en los últimos años la literatura científica ha mostrado que las carencias en la IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto educativo, asociado con síntomas físicos, ansiedad, depresión, conducta agresiva, consumo de drogas y peor rendimiento académico (Extremera-Pacheco, & Fernández-Berrocal, 2013). Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia del desarrollo emocional en el desempeño académico (Barna, & Brott, 2011). Estos estudios se han centrado principalmente en estudiantes de nivel secundario y universitario debido a que se considera que en esta etapa se logra cierta estabilidad o continuidad estructural en la IE (Sánchez-Núñez, 2008). Mayer, Salovey y Caruso (2002) sostienen que las habilidades emocionales se incrementan con la edad, junto con las habilidades sociales y cognitivas, por lo que, a edades más tempranas, el desarrollo de las habilidades emocionales es más dependiente del desarrollo paralelo de otro tipo de habilidades cognitivas.

En cuanto al desarrollo de la IE, los estudios han destacado tanto la influencia de los determinantes biológicos como las prácticas de socialización, considerando que mientras que los factores biológicos predisponen a las diferencias individuales en las conductas emocionales; la naturaleza de estas conductas, las situaciones que las eliciten, y los modos de expresarlas son dependientes de factores socio-ambientales, entre los cuales se destacan los estilos parentales (Sánchez-Núñez, 2008). Los estilos parentales se describen como tendencias globales de comportamiento, siendo el resultado de la interacción de diferentes actitudes y conductas de los padres a la hora de interactuar con sus hijos, influyendo sobre su comportamiento (Torío-López, Peña-Calvo, & Rodríguez-Menéndez, 2008). Dentro de este ámbito de investigación, el modelo que ha presentado mayor desarrollo es el modelo de Baumrind (1996) quien tiene en cuenta las interacciones que se enmarcan dentro de dos dimensiones: afecto-comunicación y control-exigencias, lo cual dará como resultado tres estilos: autoritario, permisivo y democrático (Baumrind, Larzelere, & Owens, 2010). El estilo autoritario se manifiesta en una tendencia a utilizar medidas de castigo o de fuerza para controlar el comportamiento de los hijos con patrones rígidos preestablecidos. Por su parte, los padres con estilo permisivo evitan el recurso a la autoridad, el uso de las restricciones y castigos proporcionando autonomía, aunque a expensas de la falta de límites. Por último, los padres con estilo democrático tienden a dirigir las actividades del hijo de forma racional imponiéndole roles y conductas maduras utilizando el razonamiento, la negociación y la comunicación bidireccional (Baumrind, 1996).

Se ha evidenciado que el estilo democrático está asociado con mejor funcionamiento académico (Wang, Pomerantz, & Chen, 2007), buen ajuste psicológico y conducta pro-social (Khaleque, Rohner, Riaz, Laukkala, & Sadeque, 2007), y mayor autoconfianza, autoestima y autorregulación emocional (Eiden, Edwards, & Leonard, 2007). Asimismo, varios estudios han analizado la asociación entre los estilos parentales y la IE (Matthews, Zeidner, & Roberts., 2002; Mayer, & Salovey, 1997), evidenciando que el estilo democrático promueve un adecuado desarrollo socioafectivo y una alta IE (Perlman, Camras, & Pelphrey, 2008), mientras que el estilo autoritario y permisivo favorece un desarrollo emocional disfuncional y deficitario para la adaptación en distintos contextos a lo largo de la vida, funcionando como factor de riesgo de problemáticas cognoscitivas o socioafectivas (Cuervo-Martínez, 2010).

Si bien la asociación entre los estilos parentales y la IE ha sido objeto de investigación en múltiples estudios, son pocos los que han analizado la influencia de los estilos parentales en la constitución de la IE (Sunew, 2004). Entre los estudios que analizan el carácter causal de los estilos parentales sobre la IE, se destaca el realizado por Matthews, Roberts y Zeidner (2004). Estos autores proponen un modelo explicativo del desarrollo de la IE, sosteniendo que las prácticas de crianza infantil interactúan con el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor de los niños en la formación de las competencias emocionales. En este sentido, en el estudio realizado por Aguilar-Luzón, Calvo-Salguero y Monteoliva-Sánchez (2012) se examina el papel predictivo del estilo de apego sobre las dimensiones de la IE, controlando variables como sexo y edad. Los resultados obtenidos muestran que cuanto mayor es la sensibilidad del cuidador ante las necesidades del niño y mejor responde a sus demandas, mayor es la probabilidad de que en la etapa adulta haya aprendido a regular sus emociones y a manejar el conflicto en las relaciones interpersonales.

De esta manera, se aprecia la importancia de desarrollar investigaciones que aporten evidencia empírica al modelo explicativo existente y que incluya el control de variables confusoras (Silva-Ayçaguer, 2014), ya que son pocos los estudios empíricos que las contemplan. En este sentido, en el estudio realizado por Palomera (2005), tendiente a analizar la asociación entre IE y clima familiar, se evidencia que, mediante el control de dos factores

co-variantes, como son la inteligencia general y la personalidad, dejan de ser significativas las relaciones encontradas, lo cual muestra que es necesario examinar y controlar terceras variables para asegurarse de que la asociación observada entre los estilos parentales y la IE sea intrínsecamente causal y no se deba a la influencia de factores confusores (Silva-Ayçaguer, 2014).

Objetivo general:

Estimar el grado en que la percepción del estilo parental influye en el desarrollo de la Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios marplatenses.

Objetivos específicos:

- Analizar la Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios marplatenses.
- Describir la percepción de los estudiantes universitarios acerca del estilo parental vivido en la etapa de la niñez.
- Estimar la magnitud de la probabilidad de desarrollar una alta Inteligencia Emocional en función de la percepción del estilo parental.

Hipótesis de trabajo:

Los estudiantes que hayan tenido un estilo parental democrático presentarán una alta Inteligencia Emocional, mientras que los estudiantes con un estilo parental autoritario o permisivo presentarán niveles más bajos de Inteligencia emocional.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se realizará un estudio prospectivo observacional de cohorte con fines explicativos (Silva-Ayçaguer, 1994).

Participantes

La muestra, de conveniencia, estará conformada por 300 estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con edades comprendidas entre 19 y 23 años, seleccionados por muestreo no probabilístico. Se tomará contacto con los participantes a través del Servicio Universitario de Salud de la UNMdP, y su participación será voluntaria y sujeta a consentimiento informado. Durante el desarrollo del trabajo se respetarán los principios éticos de la investigación con seres humanos, procurándose las condiciones necesarias para proteger el anonimato y la confidencialidad de los datos.

Procedimiento y análisis de datos

Se tomará contacto con los participantes a través del Servicio Universitario de Salud de la UNMdP. Se realizará la recolección de datos y para su análisis, se realizarán análisis estadísticos descriptivos para caracterizar la muestra y se utilizarán pruebas de correlación múltiple y bivariada de Pearson para establecer los niveles de asociaciones. Se aplicará un análisis de regresión logística para estimar la influencia utilizando el programa EPIDAT versión 4.1.

Instrumentos

Para evaluar la percepción de estilos parentales se utilizarán dos escalas diseñadas y validadas por Bersabe, Fuentes y Motrico (2001), que consisten en cuestionarios tipo Likert con cinco opciones de respuesta (Nunca a Siempre). La escala de Afecto consta de 20 ítems y presenta dos factores: afecto/comunicación y crítica/rechazo, con una consistencia interna alta para cada factor (superior a $\alpha = .81$) y los índices de homogeneidad de los ítems se encuentran por encima de .45. La escala de Normas y Exigencias consta de 28 ítems y se divide en tres factores: permisivo, autoritario y democrático. Su consistencia interna también es elevada (superior a $\alpha = .60$) y los índices de homogeneidad de los ítems se encuentran por encima de .40.

Para evaluar la inteligencia emocional se aplicará la escala Trait Meta-Mood Scale - TMMS24- (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995), en su versión argentina (Calero, 2013). Se trata de una medida de autoinforme que evalúa la IE percibida basada en el modelo de Mayer y Salovey (1990). Se corresponde con un cuestionario tipo Likert con cinco opciones de respuesta (totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo) y está compuesta por 21 ítems, con 7 reactivos por cada sub-escala: atención, claridad y reparación. Para cada factor, la consistencia interna es aceptable, superiores a $\alpha = .80$, y los índices de homogeneidad de los ítems se encuentran por encima de .40.

Con el fin de estimar la relación causal y corroborar que la asociación observada no es atribuible a la acción de otros factores, se controlarán las siguientes variables que se suponen que influyen sobre las dos que se examinan (Silva-Ayçaguer, 2014): edad, género, nivel socio-económico, composición familiar, sintomatología, personalidad y rendimiento académico.

La información sobre las variables sociodemográficas, se obtendrán del sistema de información de la UNMdP. Para evaluar indicadores de síntomas psicopatológicos se utilizarán el Inventarios de Síntomas -SCL-90-R- (Derogatis, 1994) en su versión argentina (Casullo, & Castro-Solano, 1999), que consiste en un cuestionario de autoinforme tipo Likert con cinco opciones de respuesta (Nada a Mucho), constituido por 90 ítems y nueve factores (ansiedad, depresión, ideación paranoide, psicoticismo, somatización, obsesiones y compulsiones, sensibilidad interpersonal, ansiedad fóbica y hostilidad).

Para evaluar características de personalidad se utilizará el Listado de Adjetivos para Evaluar la Personalidad -AEP- (Ledesma, Sánchez, & Díaz-Lázaro, 2011), un instrumento breve argentino que consiste en 67 adjetivos con cinco opciones de respuesta (no me describe en absoluto a me describe tal como soy) para evaluar cinco dimensiones (extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura). El mismo fue desarrollado y validado en la ciudad de Mar del Plata y posee buenas propiedades psicométricas.

Para obtener datos sobre el desempeño académico de los estudiantes se utilizará la información disponible en los sistemas informáticos de la División Alumnos de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se tendrán en cuenta los siguientes indicadores: a) cantidad de materias cursadas y aprobadas por año de carrera; b) cantidad de exámenes finales aprobados y desaprobados por año de carrera; c) promedio de calificaciones obtenidas en exámenes finales aprobados y desaprobados; d) regularidad.

Aporte esperado de los resultados

Conocer si el estilo parental influye en el desarrollo de la Inteligencia Emocional permitirá elaborar posibles 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 la inteligencia emocional. De esta manera, se espera aportar evidencia empírica y conocimiento en un área actualmente poco investigada, abriendo futuras línea de estudio. Los resultados se comunicarán en presentaciones en congresos y publicaciones científicas.

Referencias

- Aguilar-Luzón, C., Calvo-Salguero, A., & Monteoliva-Sánchez, A. (2012). La inteligencia emocional percibida y su relación con el apego adulto. *Psicología Conductual*, 20, 119-136.
- Barna, J., & Brott, P. (2011). How important is personal/social development to academic achievement? The elementary school counselor's perspective. *Professional School Counseling*, 14(3), 242-250.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i Bar-On emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45(4), 405-414.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157-201.
- Bersabé, R., Fuentes, M. J., & Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684.
- Calero, A. (2013). Versión Argentina del TMMS para adolescentes: una medida de la inteligencia emocional percibida. *Cuadernos de Neuropsicología*, 7(1), 104-119.
- Casullo, M., & Castro Solano, A. (1999). Síntomas psicopatológicos en estudiantes adolescentes argentinos. Aportaciones del SCL-90-R. *Anuario de Investigaciones*, 7, 147-157.
- Cuervo-Martínez, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.
- Derogatis, L. R. (1994). *SCL-90-R: Administration, Scoring and Procedures Manual*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Eiden, R. D., Edwards, E. P., & Leonard, K. E. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: Role of parenting and children's self-regulation. *Developmental Psychology*, 43(5), 1187.
- Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

- Khaleque, A., Rohner, R. P., Riaz, M., Laukkala, H., & Sadeque, S. (2007). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment of children: A cross-cultural study in Finland, Pakistan and the United States. *Psychological Studies*, 52(2), 114.
- Ledesma, R., Sánchez, R., & Díaz-Lázaro, C. (2011). Adjective checklist to assess the big five personality factors in the argentine population. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 46-55.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: MSCEIT*. Toronto, Canada: Item booklet. MHS.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3)179-196.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA: MIT Press,
- Oberst, U., & Lizeretti, N. P. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 60(4), 5-22.
- Palomera, R. (2005). *Validez de constructo y desarrollo de la Inteligencia Emocional*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a distancia. España. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/download/130821/121691>
- Perlman, S. B., Camras, L. A., & Pelphrey, K. A. (2008). Physiology and functioning: Parents' vagal tone, emotion socialization, and children's emotion knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100(4), 308-315.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 8, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Assenment.
- Sánchez-Núñez, M. T. (2008). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental* (Tesis doctoral). Universidad de Castilla - La Mancha. España. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/982/249%20Inteligencia%20emocional%20autoinformada%20y%20ajuste%20perceptivo%20en%20la%20familia.pdf?sequence=1>
- Silva-Ayçaguer, L. C. (2014). Causalidad y predicción: diferencias y puntos de contacto. *Medwave*, 14(08), 1-5.

- Silva-Ayçaguer, L. C. (1994). *Excursión a la regresión logística en ciencias de la salud*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Torío-López, S., Peña-Calvo J. V., & Rodríguez-Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica, teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.
- Valadez, M. D., Pérez, L., & Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15(17), 2-17.
- Velez, A. P., Goñi, J. J. L., & González, N. L. (2013). Clasificación del alumnado de magisterio en función de sus competencias emocionales. Repercusiones curriculares y posibles implicaciones profesionales. *Revista De Educación*, 362, 1-15.
- Wang, Q., Pomerantz, E. M., & Chen, H. (2007). The role of parents' control in early adolescents' psychological functioning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Child Development*, 78(5), 1592-1610.

EFFECTIVIDAD CLÍNICA DE UN ABORDAJE TRANSDIAGNÓSTICO PARA ADULTOS CON PERTURBACIONES EMOCIONALES

CLINICAL EFFECTIVENESS OF AN ADULT APPROACH TRANSDIAGNOSTIC EMOTIONALLY DISTURBED

Silvina Soledad Grill^{*1} & Claudia Elena Castañeras²

¹Lic. en Psicología. Becaria del Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica (GIEPsi) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Categoría Formación Superior.

²Dra. en Psicología. Directora del Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica (GIEPsi). Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Directora del proyecto.

Resumen

Los informes actuales aportados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) ponen en evidencia el progresivo deterioro poblacional, que en materia de Salud Mental conlleva niveles de riesgo psicopatológico preocupantes. La ansiedad y la depresión constituyen, como perturbaciones emocionales, las situaciones clínicas más habituales y frecuentes de demanda de asistencia psicológica. El proyecto que se presenta forma parte de la investigación doctoral de la postulante. Su primera etapa consistió en estudiar la efectividad clínica de un abordaje transdiagnóstico denominado Protocolo Unificado (PU) para Perturbaciones Emocionales en contextos naturales de asistencia. Las intervenciones transdiagnósticas se focalizan en dimensiones comunes y genéricas que comparten las perturbaciones emocionales. Los objetivos específicos de este plan son: a) estudiar el proceso psicoterapéutico a partir de la valoración que realicen los pacientes de los componentes del protocolo asociados a cambios clínicos, y b) evaluar la estabilidad de los resultados en el seguimiento a tres meses. Se espera que esta investigación complemente el estudio de efectividad previamente realizado y constituya un aporte científico, clínico y social relevante para un abordaje costo-efectivo que optimice los recursos de los sistemas de salud para la atención de esta población clínica.

Palabras clave: Abordaje transdiagnóstico – efectividad – ansiedad – depresión

Abstract

The current reports of World Health Organization (WHO) and the Pan American Health Organization (PAHO) highlights the gradual impairment of the Mental Health of the population that reaching worrying levels of psychopathological risk. The anxiety and depression are the most common and frequent clinical situations of demand of psychological assistance. The present project corresponds to the doctoral research in progress. The first stage consisted to study the clinical effectiveness of a transdiagnostic approach for Emotional Disorders called Unified Protocol (UP) at a natural context of attendance. Transdiagnostic interventions are focused on dimensions common and generics that share the emotional disorders. The specifics aims of this plan are: a) study the psychotherapeutic process from assessment made by patients of the components of unified protocol associated to clinical changes, and b) assess the stability of results at follow up three months. It expected this research complement the previous study of effectiveness and it be become an important scientific, clinical and social cost-effective contribution that optimizes the resources of health systems to care for this clinical population.

Key words: Transdiagnostic approach - effectiveness – anxiety - depression

* Contacto: silchugrill@hotmail.com

Tratamiento Transdiagnóstico para ansiedad y depresión

Los organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) informan un marcado y progresivo deterioro en los índices de salud de la población. Particularmente en el caso de la Salud Mental (SM), el incremento de situaciones clínicas que en los últimos años conllevan niveles de riesgo psicopatológico resulta preocupante (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2009; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2013).

Por otra parte, se observa que una considerable cantidad de demandas de atención psicológica que llegan a los servicios de salud especializados derivan en algún tipo de tratamiento, habitualmente más intuitivo e inespecífico que sistemático, y cuyos procedimientos resultan insuficientes para dar cuenta de las relaciones intervención-resultados (e. g. Cano Vindel, Salguero, Mae Wood, Dongil, & Latorre, 2012; Echeburúa, de Corral, & Salaberria, 2010; Labrador, Estupiñá, & García Vera, 2010; Moreno & Moriana, 2012).

Paralelamente, la evolución de la investigación y el conocimiento teórico-clínico y aplicado ha ido progresando hacia una mayor diferenciación sobre los procedimientos terapéuticos que resultan más efectivos para distintas situaciones y condiciones clínicas (Beutler 2004; Beutler & Castonguay, 2006; Lambert, 2013). En este sentido no han sido menores los avances dirigidos al desarrollo y evaluación de programas de intervención basados en principios clínicos y en procedimientos manualizados con sustento empírico (Barlow & Carl, 2011; Caballo, 2002; Spring & Neville, 2011).

En particular, los estudios en el campo de la neurociencia, la ciencia de la emoción y la psicopatología descriptivo-funcional han comenzado a identificar *factores comunes de orden superior* (emocionales, cognitivos y comportamentales) que subyacen a una variedad de trastornos emocionales y que pueden considerarse foco de los cambios terapéuticos (e. g. Boisseau, Farchione, Fairholme, Ellard, & Barlow, 2010; Brown & Barlow, 2009, McLaughlin, Borkovec, & Sibrava, 2007; Mobini & Grant, 2007). Entre estos factores comunes claramente delimitados, uno de los más destacados se asocia con las relaciones entre afectividad positiva y negativa como dimensiones básicas que componen lo que en la literatura se ha denominado *Síndrome de Afectividad Negativa* (SAN) (Barlow, 2002; Barlow, Allen, & Choate, 2004; Sandin, Chorot, & Valiente, 2012). Este síndrome permite explicar por ejemplo la alta comorbilidad clínica entre ansiedad y depresión desde una perspectiva dimensional de la psicopatología (Brown, Campbell, Lehman, Grisham, & Mancill, 2001; Waston, 2005). Por otra parte, la investigación en procesos básicos ha generado pruebas consistentes de que las diversas manifestaciones de la depresión y la ansiedad forman parte de un espectro clínico común conocido como Perturbaciones Emocionales (PE) (Leyfer & Brown, 2011). Las PE constituyen las formas clínicas más habituales y frecuentes de demanda de asistencia psicológica, y se ubican en el primer lugar en la epidemiología de la salud mental a nivel mundial. Se estima que alcanzan el 70% de la demanda de asistencia en centros especializados y generales. Entre ellas predominan los trastornos de ansiedad (ansiedad generalizada, trastorno de pánico, fobia específica, trastorno por estrés postraumático, etc.), y del estado de ánimo o del humor (distimia y episodio depresivo mayor unipolar) (Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2010; Labrador et al., 2010; Moreno & Moriana, 2012).

En los últimos años esto ha dado lugar a la realización de estudios dirigidos a la evaluación de programas de intervención específicos que aporten datos clínicos sustentados empíricamente (Chambless & Ollendick, 2001). Entre los desarrollos de investigación que han tenido más impacto en la clínica se destaca el diseño y aplicación de programas basados

en abordajes transdiagnósticos (Harvey, Watkins, Mansell, & Shafran, 2004; Norton & Phillips, 2008). Una intervención transdiagnóstica sostiene que existen procesos cognitivos y conductuales responsables de ciertos síntomas compartidos por diversos trastornos psicológicos (Mansell, Harvey, Watkins, & Shafran, 2008). Se trata de un abordaje de amplio alcance para una variedad de diagnósticos que se focaliza en las dimensiones comunes y genéricas que los diferentes trastornos tienen entre sí (e. g. Barlow et al., 2004; Grill & Castañeiras, 2013).

En respuesta a estos avances, Barlow et al. (2011) proponen un Protocolo Unificado (PU) para el abordaje transdiagnóstico de perturbaciones emocionales como una de las aplicaciones más innovadoras en la actualidad. El PU fue diseñado para intervenir sobre la elevada afectividad negativa presente en este espectro clínico. Se basa en los principios del tratamiento cognitivo-conductual (TCC) que han aportado más evidencia sobre una mayor efectividad comparada con otros abordajes clínicos, entre ellos la exposición, la reevaluación cognitiva y la prevención de la evitación emocional (e.g. Antony & Stein, 2009; Barlow, 2002; Eysenk, 1952, 1992; Farchione et al. 2012; McHugh & Barlow, 2012; Norton & Barrera, 2012; Sandin et al., 2012; Smits & Hoffman, 2008). Esto lo convierte en un programa estructurado de gran alcance poblacional diseñado para aplicarse en dispositivos grupales y breves (Ellard, Fairholme, Boisseau, Farchione, & Barlow, 2010). Se focaliza en la interacción entre pensamientos, sentimientos y conductas relacionadas con la génesis de experiencias emocionales (Barlow et al., 2011).

En el caso particular del plan de investigación que se presenta, el cual complementa el estudio de efectividad previamente realizado², los objetivos son: a) estudiar el proceso psicoterapéutico a partir de la valoración que realicen los pacientes de los componentes del protocolo asociados a cambios clínicos, y b) evaluar la estabilidad de los resultados en el seguimiento a tres meses.

Objetivo General

Estudiar el proceso psicoterapéutico referido a la mejoría clínica percibida por los pacientes que participaron del PU.

Objetivos Particulares

1. Identificar los aspectos del dispositivo, los contenidos y las actividades asociadas a un mejor resultado terapéutico.
2. Analizar el grado de correspondencia entre las puntuaciones alcanzadas por los pacientes en las medidas de cambio clínico (pre-post) y sus valoraciones sobre los cambios atribuibles al proceso terapéutico (entrevistas post).
3. Analizar la estabilidad de los resultados de la aplicación del PU en el seguimiento a 3 meses.

² Dicho estudio se basa en un diseño cuasi experimental de acuerdo a la clasificación propuesta por Kazdin (2001).

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Para responder a los objetivos propuestos se trabajó con el material clínico derivado de los registros audiovisuales de todo el proceso de investigación previa (ensayo clínico de grupos de tratamiento con tres medidas repetidas pre, post y seguimiento). Con dicha información se procederá a:

- a) Realizar análisis de contenido de lo expresado y valorado por los pacientes sobre los componentes y contenidos del protocolo en las entrevistas post-tratamiento (objetivo 1).
- b) Establecer los cambios atribuibles al programa de tratamiento en función de las puntuaciones obtenidas por los pacientes en el protocolo de evaluación administrado en los distintos momentos (objetivo 2).
- c) Comparar la presencia de cambios entre ambas fuentes (cualitativa y cuantitativa), en respuesta al objetivo 2.
- d) Estudiar la estabilidad de los resultados en el tiempo a 3 meses de finalizado el tratamiento (objetivo 3).

Participantes

35 adultos (muestra no probabilística por disponibilidad, clínica-subclínica) de 18 a 65 años³ de ambos sexos.

Procedimiento

Los pacientes fueron reclutados durante el periodo 2014-2015 a través de dos fuentes: (a) centros de asistencia públicos y privados de las ciudades de Tandil y Mar del Plata, y (b) población general. En este caso se realizará difusión y convocatoria por distintos medios de comunicación (prensa, facebook, afiches publicados en el ámbito de la universidad y en distintas zonas de la ciudad) en los que se informará sobre las características y finalidad de la investigación. Esta última fuente se habilitó dada la considerable cantidad de casos subclínicos que reportan los estudios epidemiológicos en la población general (Almeida Filho & Rouquayrol, 2008; Barrionuevo, Graña, & Silva, 2008; Grill, Posada, Galarza, & Castañeiras, 2011; OMS, 2009; Sánchez Gallo, Grill, Posada, & Castañeiras, 2009). Los participantes inicialmente fueron evaluados a través de una entrevista de admisión y un protocolo de evaluación para determinar el cumplimiento de criterios clínicos para su inclusión en el estudio. Posteriormente, se asignaron por disponibilidad a la condición experimental. Del total de evaluados, en aquellos casos que finalmente no ingresaron al estudio se realizó una nueva entrevista con el fin de explicitar los motivos por los cuales el tratamiento no se adecuaba a sus necesidades y se realizaron las indicaciones más adecuadas para su caso.

Para la participación en la investigación y para el registro audiovisual de las sesiones de tratamiento fue condición necesaria la autorización vía consentimiento informado escrito de los pacientes. Se informó de forma escrita y verbal a cada sujeto sobre las características del estudio y la posibilidad de abandonar el tratamiento si lo considera necesario en algún momento. Si bien, la intervención propuesta y el tipo de dispositivo (grupal) permiten realizar un seguimiento personalizado de la evolución de los pacientes durante el tratamiento, ante la

³ En función de tres criterios fácticos: (a) el protocolo objeto de investigación está dirigido a población adulta, (b) se encuentra referenciado en los datos estadísticos como el rango de edad de mayor prevalencia de consultas ambulatorias, y (c) uno de los centros hospitalarios fuente de derivación de pacientes en esta investigación confirmó una mayor prevalencia de consultas en el mencionado rango de edad.

posibilidad de abandonos, se estableció contacto con el paciente con el fin de evaluar las razones (naturaleza del abandono), y en función de ello tomar las decisiones clínicas necesarias. La participación fue voluntaria, se garantizó la confidencialidad de los datos clínicos y la información brindada, y se preservó en todo momento el bienestar de los pacientes. Las instancias de admisión estuvieron a cargo de la doctoranda bajo la supervisión de su directora, y en los grupos terapéuticos ambas trabajaron de manera conjunta como psicólogos clínicos entrenados específicamente en la aplicación del PU (American Psychiatric Association [APA], 2010; Federación de Psicólogos de la República Argentina [Fe.P.R.A.], 2013). Las instancias de evaluación post-tratamiento y seguimiento estuvieron a cargo de otros profesionales clínicos que actuaron como evaluadores externos.

Criterios de inclusión: pacientes adultos de 18 a 65 años con perturbaciones emocionales según juicio clínico experto, entrevista diagnóstica semi-estructurada (diseñada exclusivamente para su uso en esta investigación), y medidas complementarias para evaluar la presencia de indicadores clínicos de ansiedad (trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de pánico, fobia específica y trastorno por estrés postraumático) y/o del estado de ánimo (distimia y episodio depresivo mayor unipolar), como diagnóstico primario o secundario a otra condición clínica médica. Se requiere que los participantes cuenten con capacidad de comprensión y lecto-escritura básica.

Criterios de exclusión: pacientes en tratamiento psicológico, con enfermedades físicas graves, diagnóstico de bipolaridad, disfunciones severas de la personalidad, psicopatología severa crónica (trastornos mentales, orgánicos, psicosis), historia de adicciones o pacientes en fase aguda al momento de su participación en el estudio.

Instrumentos

Incluye una entrevista clínico-diagnóstica y un conjunto de medidas clínicas seleccionadas en función de la evidencia de investigación sobre su sensibilidad para medir el cambio terapéutico. En esta investigación se evaluará el cambio terapéutico en términos de la reducción sintomática, de su efecto sobre la calidad de vida percibida por el paciente y del bienestar subjetivo (Gómez Panedo & Roussos, 2012).

-Escala de Evaluación de la Actividad Global (APA, 2002; Di Nardo, Brown, & Barlow, 1994). Evalúa el funcionamiento general de la actividad psicosocial, social y laboral del sujeto en el período actual. El coeficiente de correlación intraclase varía entre 0,61 y 0,91. Asimismo ha demostrado poseer una adecuada sensibilidad al cambio.

-Cuestionario de Evaluación de Síntomas Psicopatológicos SA-45 (Sandín, Valiente, Chorot, Santed & Lostao, 2008). Es un autoinforme que evalúa síntomas psicopatológicos a través de 45 ítems. Presenta niveles buenos de consistencia interna ($\alpha = 0,80$) y su validez convergente y discriminante es adecuada.

-Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión HADS (Zigmong & Snaith, 1983; versión española: Terol, et al., 2007). Es un autoinforme de 14 ítems (7 ítems referidos a ansiedad y 7 a depresión), que ha demostrado una adecuada especificidad y sensibilidad en la detección de dicha sintomatología. Presenta homogeneidad entre los 14 ítems, con un alfa total de 0,86.

-Escala PANAS de Afecto Positivo y Negativo (Watson, Clark, & Tellegen, 1988; versión argentina: Moriondo, Palma, Medrano, & Murillo, 2012). Es una medida breve, confiable y válida del afecto positivo (AP) y negativo (AN). Consiste en 20 ítems que expresan sentimientos o emociones (10 referidos a AP y 10 a AN). La PANAS ha demostrado excelente validez convergente y divergente y un alfa de Cronbach de 0,73 para la escala de afecto positivo y de 0,82 para la escala de afecto negativo.

-Escala de Obsesiones y Compulsiones de Yale-Brown Y-BOCS (Goodman et al, 1989; versión española: Nicolini et.al., 1996). Es una escala semiestructurada que consta de 12 reactivos, los 6 primeros califican la intensidad de las obsesiones y los 6 restantes la intensidad de las compulsiones. Mide la severidad de los síntomas de TOC sin necesidad de conocer las características de éstas, es decir, no se ve influenciada por el contenido de las obsesiones y/o compulsiones. Presenta un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,85 lo que apoya la consistencia del instrumento.

-Cuestionario de Preocupaciones PSWQ (Meyer, Miller, Metzger, & Borkovec, 1990, versión española: Sandin, Chorot, Valiente & Lostao, 2009). Evalúa síntomas relacionados con el Trastorno de Ansiedad Generalizada, como la tendencia a preocuparse, la intensidad y la preocupación excesiva. Es un autoinforme de 11 ítems que ha demostrado buena consistencia interna con un alfa de Cronbach de 0,92 y fiabilidad test-retest (0,85).

-Cuestionario de trastornos del estado de ánimo MDQ (Hirschfeld et al., 2000, versión española: Vieta et al., 2007). Es un cuestionario breve creado para ser autoadministrado y que tamiza la presencia de un síndrome maníaco o hipomaníaco a lo largo de la vida. Consta de 13 ítems de respuesta dicotómica (SI-NO). Respecto de las propiedades psicométricas del instrumento presenta adecuada consistencia interna ($\alpha = 0,73$).

-Escala de Dificultades en la Regulación Emocional DERS (Gratz & Roemer, 2004, adaptación Argentina: Medrano, Moretti, Ortiz & Pereno, 2013). Constituye un instrumento valioso como medida de los déficits en el proceso de regulación de las emociones. Conformada por 6 subescalas: *dificultades en el control de impulsos; acceso limitado a estrategias de regulación emocional; falta de aceptación emocional; interferencia en conductas dirigidas a metas; falta de conciencia emocional; falta de claridad emocional*. Las diferentes subescalas presentan una elevada consistencia interna (valores α comprendidos entre 0,80 y 0,89) así como la escala total ($\alpha = 0,93$).

-Outcome Questionnaire OQ-45.2 (Lambert & Burlingame, 1996; versión española: De la Parra & Von Bergen, 2002). Se propone como una medida de resultados que en forma breve pretende evaluar el progreso del paciente en terapia a través del registro de la experiencia subjetiva y el funcionamiento efectivo en el mundo. El coeficiente obtenido en el test-retest es de 0,88 y su consistencia interna $\alpha = 0,90$. Se observan indicadores de validez de constructo, es decir, la validez referida a la sensibilidad al cambio, así como validez concurrente.

-Escala de Recursos de Fortaleza Personal ER (Castañeiras, 2009). Es una escala breve de 10 ítems que evalúa la percepción que tiene el sujeto respecto de los propios recursos y habilidades personales, la percepción en términos de fortaleza personal.

Se ha garantizado que todas las escalas de uso clínico incluidas en el protocolo de evaluación se adecuen para la aplicación en este contexto de investigación.

Como se mencionó anteriormente, el estudio incluye tres momentos de evaluación: pre-tratamiento - post-tratamiento y seguimiento a los 3 meses de finalizada la intervención. Complementariamente se realizan entrevistas semiestructuradas en el post tratamiento y el seguimiento, con el fin de evaluar la experiencia de los pacientes referida a la participación en el programa (contenidos, frecuencia, dispositivo, materiales), y explorar los significados que asocian con los resultados terapéuticos alcanzados.

Aporte esperado de los resultados

Los resultados de esta investigación tienen relevancia científica y clínica, ya que permitirán disponer de un conocimiento más adecuado sobre la efectividad de programas de intervención breve para perturbaciones emocionales (espectro ansiedad-depresión), y contar con evidencia de efectividad clínica de alcance regional/local de uno de los protocolos más representativos a nivel internacional de los desarrollos contemporáneos en el área.

En lo teórico-clínico puede suponer un tratamiento breve y efectivo basado en la evidencia, ya sea como intervención única y suficiente, o complementaria a otros abordajes. También su capacidad de transferencia en lo referido al entrenamiento de los terapeutas permitiría atender a un amplio espectro de pacientes de manera simultánea, sin necesidad de entrenarse en un tratamiento específico para cada patología, lo que ha demostrado resultados pobres (Craske, et al., 2007).

Asimismo, esta investigación supone un impacto social de amplio alcance poblacional que aporta evidencias para un abordaje costo-efectivo al optimizar los recursos y la gestión de los sistemas de salud en los niveles de atención primaria, y de los servicios especializados en salud mental para un amplio rango de perturbaciones emocionales. Se trata de una investigación inédita en nuestro país que aporta datos sobre los efectos de los tratamientos psicológicos y de sus componentes activos (Roussos, 2001) para distintas patologías del espectro emocional, lo cual permitiría diseñar nuevas versiones cada vez más ajustadas a las necesidades de los pacientes.

Finalmente, los resultados de este estudio constituirán un aporte indirectamente a la conceptualización dimensional de la psicopatología, al establecer como objetivos de la intervención el abordaje de las dimensiones básicas subyacentes a un espectro clínico más amplio, y aportan una hipótesis clínica y psicopatológicamente relevante para dar cuenta de la elevada comorbilidad entre ansiedad y depresión.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2010). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Almeida Filho, N., & Rouquayrol, M. Z. (2008). *Introducción a la Epidemiología*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Antony, M. M., & Stein, M. B. (2009). *Handbook of anxiety disorders*. New York: Oxford University Press.

- Barrionuevo, H., Graña, D., & Silva, C. (2008). *Vigilancia Epidemiológica en Salud Mental. Pautas para su implementación en Argentina*. Recuperado de <http://www.isalud.edu.ar/ediciones-serie.php>
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic, second edition*. New York: Guilford Press.
- Barlow, D. H., Allen, L. B., & Choate, M. L. (2004). Toward a unified treatment for emotional disorders. *Behavior Therapy, 35*(2), 205-230.
- Barlow, D. H., & Carl, J. R. (2011). The Future of Clinical Psychology: Promises, Perspectives, and Predictions. En D. H. Barlow (Ed.), *The Oxford Handbook of Clinical Psychology* (pp.891- 911). New York: Oxford University Press.
- Barlow, D. H., Farchione, T. J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L. Allen, L. B., & Ehrenreich-May, J. (2011). *The unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders: Therapist guide*. New York: Oxford University Press.
- Beutler, L. E. (2004). The Empirically-validated treatments movement: A scientist-practitioner's perspective. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 225-229. doi: 10.1093/clipsy.bph076
- Beutler, L. E., & Castonguay, L. G. (2006). The Task Force on Empirically Based Principles of Therapeutic Change. En L. G. Castonguay & L. E. Beutler (Eds.), *Principles of Therapeutic Change That Work* (pp. 3-10). New York: Oxford University Press.
- Boisseau, C. L., Farchione, T., Fairholme, C. P., Ellard, K. E., & Barlow, D. H. (2010). The development of the Unified protocol for the transdiagnostic treatment of emotional disorders: A case study. *Cognitive and Behavioral Practice, 17*(1), 102-113.
- 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. *Psychological Assessment, 21*(3), 256-271. doi: 10.1037/a0016608
- Brown, T. A., Campbell, L. A., Lehman, C. L., Grisham, J. R., & Mancill, R. B. (2001). Current and lifetime comorbidity of the *DSM-IV* anxiety and mood disorders in a large clinical sample. *Journal of Abnormal Psychology, 110*, 585-599.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (Vols. 1-2 [2^{da} ed.]). Madrid: Siglo XXI.
- Cano Vindel, A., Salguero, J. M., Mae Wood, C., Dongil, E., & Latorre, J. M. (2012). La depresión en atención primaria: prevalencia, diagnóstico y tratamiento. *Papeles del Psicólogo, 33*(1), 2-11.
- Castañeiras, C. E. (2009). Escala de Recursos ER. Manuscrito inédito. Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica GIEPsi. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina
- Chambless, D., & Ollendick, T. (2001). Empirically Supported Psychological interventions. *Annual Review of Psychology, 52*, 685-716.
- Craske, M. G., Farchione, T. J., Allen, L. B., Barrios, V., Stoyanova, M., & Rose, R. (2007). Cognitive behavioral therapy for panic disorder and comorbidity: More of the same or less of more? *Behaviour Research and Therapy, 45*, 1095-1109.
- De la Parra, G., & Von Bergen, A. (2002). OQ-45.2, Questionnaire for assessing results and evolution in psychotherapy: Adaptation, validation and directions for its application and interpretation. *Terapia Psicológica, 20*(2), 65-80.
- Di Nardo, P., Brown, T., & Barlow, D. (1994). *Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV: Lifetime version (ADIS-IV-L)*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones (2010). Estimación de la población afectada de 15 años y más por Trastornos Mentales y del Comportamiento en Argentina.

- Boletín del sistema de Vigilancia Epidemiológica en Salud Mental y Adicciones.* Ministerio de Salud de la Nación. Recuperado de http://www.inclusionmental.com.ar/contents/biblioteca/1329413814_-estimacion-de-la-poblacion-afectada-por-salud-mental-arg.pdf
- Echeburúa, E., & de Corral, P. (2001). Eficacia de las terapias psicológicas: de la investigación a la práctica clínica. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, 1*, 181-204.
- Echeburúa, E., de Corral, P., & Salaberria, K. (2010). Efectividad de las terapias psicológicas: un análisis de la realidad actual. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 15*(2), 85-99.
- Ellard, K. K., Fairholme, C. P., Boisseau, C. L., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2010). Unified Protocol for the transdiagnostic treatment of emotional disorders: Protocol development and initial outcome data. *Cognitive and Behavioral Practice, 17*, 88-101.
- Ehrenreich, J. T., Goldstein, C. M., Wright, L. R., & Barlow, D. H. (2009). Development of a Unified Protocol for the treatment of emotional disorders in youth. *Child & Family Behavior Therapy, 31*(1), 20-37. doi: 10.1080/07317100802701228
- Eysenck, H. J. (1952). The effects of psychotherapy: An evaluation. *Journal of Consulting Psychology, 16*(5), 319-324.
- Eysenck, H. J. (1992). The effects of psychotherapy: An evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*(5), 659-663. doi: 10.1037/0022-006X.60.5.659
- Farchione, T. J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L., Thompson-Hollands, J., Carl, J. R., ... & Barlow, D. H. (2012). The unified protocol for the transdiagnostic treatment of emotional disorders: A randomized controlled trial. *Behavior Therapy, 43*, 666-678.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A.). (2013). Código de ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A.). Recuperado de http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf
- Gómez Penedo, J. M., & Roussos, A. (2012). ¿Cómo sabemos si nuestros pacientes mejoran? Criterios para la significancia clínica en psicoterapia: un debate que se renueva. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, 21*(2), 173-190.
- Goodman, W. K., Price, L. H., Rasmussen, S. A., Mazure, C., Delgado, P., Heninger, G. R., & Charney, D. S. (1989). The Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale. II. Validity. *Archives of General Psychiatry, 46*(11), 1012-1016.
- Gratz, K. M., & Roemer, L. (2004) Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54.
- Grill, S. S., & Castañeiras, C. E. (2013) Estado actual de los desarrollos transdiagnósticos para trastornos emocionales. En A. Trimboli, et al. (Eds.), *Salud Mental. Interdisciplina e Inclusión Social como ejes de intervención (Tomo 1)* (pp. 41-43). Buenos Aires: AASM.
- Grill, S. S., Posada, M. C., Galarza, A. L., & Castañeiras, C. E. (2011). Estados emocionales y síntomas clínicos: un estudio empírico en población general. En A. Trimboli, et al. (Eds.), *Sexo y poder. Clínica, Cultura y Sociedad* (pp. 133-135). Buenos Aires: AASM.
- Harvey, A., Watkins, E., Mansell, W., & Shafran, R. (2004). *Cognitive-behavioural processes across psychological disorders. A transdiagnostic approach to research and treatment.* New York: Oxford University Press.
- Hirschfeld, R. M., Williams, J. B., Spitzer, R. L., Calabrese, J. R., Flynn, L., Keck, P. E- Jr., ... & Zajecka, J. (2000). Development and validation of a screening instrument for bipolar

- spectrum disorder: the Mood Disorder Questionnaire. *The American Journal of Psychiatry*, 157(11), 1873-1875.
- Kazdin, A. (2001). *Métodos de investigación en Psicología Clínica*. México: Prentice Hall.
- Labrador, F. J.; Estupiñá, F. J., & García Vera, M. P. (2010). Demanda de atención psicológica en la práctica clínica: tratamientos y resultados. *Psicothema*, 22(4), 619-626.
- Lambert, M. J. (2013). *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change (6th ed)*. Hoboken: John Wiley & Sons
- Lambert, M. J., & Burlingame, G. M. (1996). The reliability and validity of the Outcome Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 3(4), 249-258
- Leyfer, O., & Brown, T. A. (2011). The Anxiety-Depression Spectrum. En D. H. Barlow (Ed.), *The Oxford Handbook of Clinical Psychology* (pp. 279-293). New York: Oxford University Press.
- Mansell, W., Harvey, A., Watkins, E. R., & Shafran, R. (2008). Cognitive behavioral processes across psychological disorders: A review of the utility and validity of the transdiagnostic approach. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1, 181-191. doi: 10.1521/ijct.2008.1.3.181
- McHugh, R. K., & Barlow, D. H. (2012). *Dissemination and implementation of evidence-based interventions*. New York: Oxford University Press.
- McLaughlin, K. A., Borkovec, T. D., & Sibrava, N. J. (2007). The effects of worry and rumination on affect states and cognitive activity. *Behavior Therapy*, 38(1), 23-38
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A., & Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé*, 22(1), 84-96. doi:10.7764/psykhe.22.1.473
- Meyer, T., Miller, M., Metzger, R., & Borkovec, T. (1990). Development and validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 28(6), 487-495.
- Mobini, S., & Grant, A. (2007). Clinical implications of attentional bias in anxiety disorders: An integrative literature review. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice and Training*, 44(4), 450-462. doi: 10.1037/0033-3204.44.4.450
- Moreno, E., & Moriana, J. A. (2012). El tratamiento de problemas psicológicos y de salud mental en atención primaria. *Salud Mental*, 35(4), 315-318.
- Moriondo, M., Palma, P., Medrano, L. A., & Murillo, P. (2012). Adaptación de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) a la población de adultos de la ciudad de Córdoba: análisis psicométricos preliminares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 187-196.
- Nicolini, H., Herrera, K., Páez, F., Sánchez de Carmona, M., Orozco, B., Lodeiro, G., & De la Fuente, J. R. (1996) Traducción al español y confiabilidad de la Escala Yale-Brown para el trastorno obsesivo-compulsivo. *Salud Mental*, 5(19), 13-16.
- Norton, P. J., & Barrera, T. L. (2012). Transdiagnostic versus diagnosis-specific CBT for anxiety disorders: A preliminary randomized controlled trial. *Depression and Anxiety*, 29, 874-872.
- Norton, P. J., & Phillips, L. M. (2008). Transdiagnostic approaches to the treatment of anxiety disorders: A metanalytic review. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice and Training*, 45, 214-226.
- Organización Mundial de la Salud (2009). Instrumento de evaluación de los sistemas de salud mental. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/who_aims_country_reports/argentina_who_aims_report_spanish.pdf
- Organización Panamericana de la Salud (2013). WHO-AIMS: Informe sobre los sistemas de salud mental en América Latina y el Caribe. Recuperado de

http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=21325&Itemid

- Roussos, A. J. (2001). Investigación empírica en psicoterapia en la Argentina. Panorama actual, métodos y problemas. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 12, 179-187.
- Sánchez Gallo, M. P., Grill, S. S., Posada, M. C., & Castañeras, C. E. (2009). Estilos de personalidad y malestar subjetivo en adultos de la ciudad de Mar del Plata. En A. Trimboli, et al. (Eds.), *El Padecimiento Mental. Entre la salud y la enfermedad* (pp. 602-604). Buenos Aires: AASM.
- Sandín, B., Chorot, P., & Valiente, R. M. (2012). Transdiagnóstico: nueva frontera en psicología clínica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 185-203.
- Sandín, B., Chorot, P., Valiente, R. M., & Lostao, L. (2009). Validación española del cuestionario de preocupación PSWQ: estructura factorial y propiedades psicométricas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(2), 107-122.
- Sandín, B., Valiente, R. M., Chorot, P., Santed, M. A., & Lostao, L. (2008). SA-45: forma abreviada del SCL-90. *Psicotema*, 20(2), 290-296.
- Smits, J., & Hoffman, S. G. (2008). A meta-analytic review of the effects of psychotherapy control conditions for anxiety disorders. *Psychological Medicine*, 39, 229-239.
- Spring, B., & Neville, K. (2011). Evidence-based practice in clinical psychology. En D.H. Barlow (Ed.), *The Oxford Handbook of Clinical Psychology* (pp. 128- 149). New York: Oxford University Press.
- Terol, M. C., López-Roig, S., Rodríguez-Marín, J., Martín-Aragón, M., Pastor, M. A., & Reig, M. T. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión (HADS) en población española. *Ansiedad y Estrés*, 13(2-3), 163-176
- Vieta, E., Sánchez-Moreno, J., Bulbena, A., Chamorro, L., Ramos, J. L., Artal, & Angst, J. (2007). Cross validation with the Mood Disorder Questionnaire (MDQ) of an instrument for the detection of hypomania in spanish: The 32 item Hypomania Symptom Check List (HCL-32). *Journal of Affective Disorders*, 101(1-3), 43-55.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of personality and social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Watson, D. (2005). Rethinking the mood and anxiety disorders: A quantitative hierarchical model for DSM-V. *Journal of Abnormal Psychology*, 11(4), 522-536
- Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta. Psychiatrica Scandinavica*, 67, 361-370.

CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA A LA SALUD PÚBLICA: POLÍTICAS EFECTIVAS PARA PREVENCIÓN DEL CONSUMO PERJUDICIAL DE ALCOHOL.

CONTRIBUTIONS OF PSYCHOLOGY TO PUBLIC HEALTH. EFFECTIVE POLICIES FOR PREVENTION OF HARMFUL ALCOHOL CONSUMPTION

Aldana Lichtenberger^{*1}, Karina Conde², & Mariana Cremonte³

¹Becaria Doctoral CONICET

² Becaria Doctoral CONICET

³ Investigadora adjunta CONICET- CIIMPE

Resumen

El consumo de alcohol es la quinta causa de muerte prematura y discapacidad a nivel mundial. A pesar de los esfuerzos por parte de los gobiernos de numerosos países para disminuir su uso, la prevalencia de consumo sigue siendo alta, alcanzando hasta el 80% de la población en países como Argentina. Preventivamente, los gobiernos implementan acciones obligatorias para reducir las consecuencias relacionadas con el consumo perjudicial de alcohol, promoviendo la salud pública y el bienestar social. Estas acciones, llamadas políticas públicas, logran una disminución sustancial de las consecuencias derivadas del consumo perjudicial cuando son efectivas (e.g. aumento de impuestos a las bebidas alcohólicas; disminución de la disponibilidad; intervención breve). Sin embargo, si se aplican acciones con escasa evidencia o influenciadas por la industria del alcohol (e.g. códigos voluntarios de control de marketing por parte de la industria, programas educativos sobre alcohol, campañas de información y etiquetas de advertencia o programas de conductores designados), se promueve una mala distribución de los recursos del Estado; e incluso puede agravarse el problema. El objetivo del presente trabajo es realizar una reflexión crítica sobre políticas efectivas para prevenir el consumo perjudicial de alcohol. Asimismo, se planteará el rol de la Psicología en la problemática.

Palabras claves: alcohol, políticas públicas, consumo perjudicial, salud pública, psicología

Abstract

Alcohol consumption is the fifth leading cause of disability and early death worldwide. Despite efforts by the governments of many countries to reduce it, consumption prevalence remains high, reaching up to 80% of the population in countries such as Argentina. Preventively, governments implement mandatory measures to reduce the consequences related to alcohol's harmful use, promoting public health and social welfare. When they are effective, these actions called public policies, achieve a substantial reduction in harmful consequences of consumption (e.g. higher taxes on alcoholic beverages decreased availability; brief intervention). However, if actions are applied with little evidence or influenced by the alcohol industry (e. g. voluntary codes of marketing control by industry, educational programs on alcohol, information campaigns and warning labels or designated driver programs), maldistribution of States resources is promoted; and the problem could worsen. Therefore, the aim of this paper is to debate critically effective policies to prevent alcohol's harmful use. Additionally, we will discuss the role of Psychology in the issue.

Key words: alcohol, public policies, alcohol harmful use, public health, psychology

* Contacto: lichtenberger@mdp.edu.ar

Alcohol y Políticas Públicas

La psicología y las políticas públicas en salud

En las sociedades actuales, las razones por las cuales las personas enferman o mueren han cambiado de un predominio de las patologías transmisibles a las patologías asociadas con estilos de vida y a la exposición de factores medioambientales específicos.

Estos problemas requieren de una respuesta integral, compleja y centrada en un análisis histórico-social; sin embargo, la formación de los recursos humanos y la práctica de los servicios sanitarios continúa siendo, en buena medida, fragmentada, reduccionista y en muchos casos, apartada de lo social. Existen campos, como el de la salud mental, que han sido concebidos tradicionalmente en forma disociada de los programas, servicios y recursos del sistema de salud general. No obstante, las contribuciones de los psicólogos en relación a las problemáticas sanitarias son valiosas para comprender el proceso salutogénico de individuos y comunidades, y no se reducen únicamente a asistir en la enfermedad. Son de gran importancia para el planteo de objetivos, recursos y acciones de distintas dependencias del Estado. Desde este marco, la promoción de la salud incluiría promover el desarrollo de habilidades personales junto con intervenciones medioambientales cuyo objetivo sea reforzar factores que sostienen estilos de vida saludables, y modificar aquello que impide ponerlos en práctica. El mayor obstáculo en esta labor es la escasa formación que reciben los psicólogos en áreas como la Atención Primaria de la Salud, epidemiología, políticas públicas, sistemas y servicios de atención, y planificación de servicios (de Lellis, 2006).

El objetivo del presente trabajo es realizar una reflexión crítica sobre políticas efectivas para prevenir el consumo de riesgo de alcohol.

El alcohol como problema de salud pública

En el contexto descrito, uno de los grandes problemas sanitarios emergentes es el uso excesivo de alcohol. En las distintas culturas, el consumo de alcohol está determinado por numerosos factores. En cada contexto, tiene diferentes valores: como una medicina, un alimento, una bebida religiosa, o una sustancia psicoactiva. Por otro lado, las prácticas de consumo de alcohol y los comportamientos relacionados a la ebriedad permitidos socialmente son también distintos. En algunas sociedades, el alcohol forma parte de la vida cotidiana y se asocia a eventos específicos, como las fiestas; esto constituiría una forma de regular el consumo de alcohol y sus consecuencias (Room, 1998).

Sin embargo, el alcohol es una sustancia que se relaciona con numerosas enfermedades físicas y mentales. Por sus efectos detrimentales en el sistema inmune, juega un rol en el desarrollo de enfermedades infecciosas como la tuberculosis y la neumonía, y dificulta el tratamiento del HIV, la epilepsia, cirrosis, pancreatitis, diversos tipos de cáncer, diabetes tipo 2, infartos hemorrágicos y síndrome alcohólico fetal (Rehm, et al., 2010). Además, el consumo problemático puede producir trastornos mentales como la dependencia, sin contar numerosas conductas de riesgo (e.g. violencia, relaciones sexuales sin protección, conducción bajo los efectos del alcohol) que afectan no sólo a quienes beben sino también a quienes los rodean (Monteiro, 2007). Todo lo anterior lo posiciona como el quinto factor de riesgo (de 26) para discapacidad y muerte prematura a nivel mundial. En Argentina, la prevalencia de consumo de alcohol es del 80%, uno de los países con más alto consumo per cápita de América, y con más riesgo de pérdida de años de vida saludables a causa del uso de alcohol (WHO, 2014).

Entre los numerosos esfuerzos para evitar y reducir los problemas de salud a largo plazo, organismos como el National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism (EEUU) y The Canadian Centre on Substance Abuse, recomiendan limitar el consumo a no más de dos tragos (cualquier bebida con aproximadamente 12 gramos de alcohol puro) por día en mujeres y no más de tres tragos por día para varones. Además, se advierte que el consumo de alcohol está completamente contraindicado en personas que van a conducir, que toman algún medicamento, que están realizando una actividad de riesgo, que padecen problemas mentales, que tienen dependencia, mujeres embarazadas o planeando estar embarazadas o en periodo de lactancia, que son responsables de la seguridad de otros o que tienen importantes decisiones a tomar. También se aconseja retrasar el inicio de consumo y mantener límites de no más de 1-2 tragos por semana hasta la juventud.

Las sociedades y el control del consumo de alcohol

Existen numerosos ejemplos de cómo las personas y poblaciones abordan problemas sociales relacionados con el uso indebido de las bebidas alcohólicas, y de la búsqueda de políticas que protejan la salud y prevengan discapacidades y muertes. El control de la producción, distribución y el consumo de alcohol se ejerce desde los primeros asentamientos urbanos de la antigüedad en Grecia, Mesopotamia y Egipto. Por más de 2000 años, monarcas, gobiernos y clero idearon estrategias ingeniosas para prevenir problemas relacionados con el alcohol. Pero no fue sino hasta el auge de la medicina moderna y el surgimiento del movimiento mundial por la templanza en el siglo diecinueve que la política sobre alcohol alcanzó su mayor potencial como instrumento de salud pública. Hoy las medidas que afectan el consumo de alcohol son una característica común de los sistemas legales y normativos del mundo entero. Sin embargo, la política pública que considera el alcohol como un problema especial de tipo social o de salud, o como materia de amplia reglamentación, ha sido menos común (Babor et al. 2010).

Las políticas públicas sobre alcohol

Las políticas públicas sobre alcohol se refieren a acciones que un gobierno o un grupo no gubernamental implementa, de manera autoritaria, para prevenir o reducir las consecuencias relacionadas con uso perjudicial. La meta general de estas políticas es promover la salud pública y el bienestar social a través de medidas que logren disuadir o reducir el consumo general, la intoxicación y los problemas derivados. Si las estrategias son efectivas, los daños producidos por el consumo de alcohol disminuyen.

Las políticas públicas deben diseñarse teniendo en cuenta la complejidad de los daños que provoca el consumo de alcohol. La mayor parte de esos daños se deriva de consumidores que se intoxican ocasionalmente y no de personas con alcoholismo. Dado que cuando el consumo total de una sociedad aumenta, este incremento se da en todos los grupos de consumidores (Skog, 2001), reducir el consumo total de una población implicaría una reducción en todos los grupos minimizando el daño social.

De lo anterior se desprende que las políticas públicas deben dirigirse no sólo a grupos específicos como los alcohólicos, (intervenciones específicas), sino también a grupos de riesgo como los adolescentes (intervenciones selectas), y especialmente a la población general (intervenciones universales).

En base a hallazgos científicos y evaluaciones de efectividad, se puede sintetizar la siguiente guía de las intervenciones efectuadas para reducir el consumo total de las poblaciones y los daños asociados (Babor, 2010):

- 1) *Políticas basadas en el aumento de impuestos al alcohol y controles de precios*: Los aumentos en los precios provocarán una disminución en la demanda y por lo tanto en el volumen de alcohol total consumido por la población.
- 2) *Políticas de regulación de la disponibilidad física de las bebidas alcohólicas*: Si las personas deben esforzarse más en conseguir las bebidas alcohólicas entonces consumirán menos alcohol.
- 3) *Alteración del contexto de consumo*: Si se crean restricciones ambientales y sociales, el consumo y la violencia disminuirán.
- 4) *Políticas de educación y persuasión*: Las medidas legales tendrán un efecto disuasorio, especialmente sobre la conducción bajo los efectos del alcohol, y la adquisición de conocimientos influirá en la conducta.
- 5) *Políticas de regulación de la publicidad*: La publicidad normaliza el consumo de alcohol, aumentando la percepción de posibles efectos positivos asociados a él. Si se regulan las prácticas de publicidad el ingreso al consumo por parte de los jóvenes se hará más tardío y se reducirá la intoxicación propia de este grupo.
- 6) *Políticas que incluyan intervenciones breves en entornos de Atención Primaria a la Salud y que busquen aumentar la disponibilidad de programas de tratamiento para dependientes*: La dependencia del alcohol será prevenida motivando a consumidores intensos a reducir su consumo.

Dentro de cada intervención se engloban diferentes prácticas y estrategias, que son las que denominamos políticas públicas. Algunas han demostrado ser efectivas, pero muchas otras no lo son. La efectividad de una política pública se establece a través de investigaciones científicas que evidencian si una práctica en particular es útil para reducir el consumo de alcohol y/o los problemas relacionados. Entonces, decimos que una política pública es efectiva si su ejecución ha demostrado una reducción del consumo o los problemas relacionados con el alcohol en el grupo al que fue dirigida.

Políticas Públicas Efectivas

Las prácticas más efectivas (Babor, 2010) son las relacionadas con el aumento de impuestos al alcohol; también aquellas que busquen disminuir la disponibilidad de las bebidas alcohólicas, como el monopolio a la venta por parte del gobierno, el aumento de la edad límite del consumo, la restricción de días y horarios de venta de bebidas alcohólicas, la desagregación de los puntos de venta (por ejemplo, que no haya muchos bares en una misma zona); prácticas contra la conducción en estado de ebriedad, como los controles de sobriedad, control de bajos niveles de alcohol en sangre al conducir (tolerancia cero para jóvenes) y licencias graduadas para novatos; y prácticas de atención, como las intervenciones breves en centros de salud. A continuación, se describirán brevemente algunas de estas estrategias:

Impuestos al alcohol. Aumentar los precios de las bebidas alcohólicas tiene una relación directa con la reducción del consumo de alcohol y los problemas como índices de mortalidad por cirrosis (Cook & Tauchen, 1982) y otras causas, criminalidad, violencia y muertes en accidentes de tránsito, ya sea como conductor de un vehículo, acompañante o peatón. Existen ejemplos de países, como Suecia o Finlandia, donde la ejecución de políticas de reducción de precios resultó en un incremento del consumo y la intoxicación en jóvenes. Algunos países aplicaron aumentos de precios selectivos, es decir sólo a bebidas con alto contenido alcohólico, encontrándose que no se reduce el consumo, sino que se produce una sustitución por bebidas de menor valor. Sin embargo, si se eleva el precio mínimo de las bebidas más baratas sí se logra disminuir los daños asociados al consumo. Esta opción es la

más efectiva en función del costo (Babor et al., 2010) logrando una reducción de los daños relacionados por el consumo y generando ingresos directos para el Estado (Anderson, Chisholm, & Fuhr, 2009).

Disminución de la disponibilidad de alcohol. Cuando el alcohol es muy fácil de conseguir, aumenta el consumo y los problemas asociados. De manera inversa, cuando se ponen limitaciones a la disponibilidad, el consumo de alcohol y los daños asociados al mismo, disminuyen. Las acciones destinadas a limitar la disponibilidad del consumo, entre otras, incluyen:

- El aumento de la edad límite del consumo: Se dirige a adolescentes. En Argentina el límite es de 18 años, sin embargo, incrementar este límite a 21 años cuenta con el mayor apoyo científico. La implementación de esta estrategia significa reducciones en los accidentes de tránsito en los que hay un solo conductor involucrado (y que suelen usarse como indicadores de siniestros viales relacionados con el alcohol) de hasta un 20% (O'Malley & Wagenaar, 1991), y en EEUU, los accidentes generales se vieron disminuidos entre un 11 y 16%. En el sentido contrario, el mismo país sufrió un aumento de accidentes durante los años setenta en aquellos estados que descendieron la edad límite de consumo de 21 a 18 años (Voas, Tippetts, & Taylor, 1998).
- Restricción de días y horarios para la venta de bebidas alcohólicas: Dirigida a población general. Estas medidas afectan principalmente a los jóvenes y consumidores excesivos, pero se dirigen a la población general. Se ha observado en algunos países, como Brasil, Canadá y Australia, que cuando los horarios y días de venta aumentan o se flexibilizan, el consumo y el daño asociado aumentan también.

Contra la conducción bajo los efectos del alcohol. La aparición de problemas cuando se conduce y se bebe alcohol es conocida y ha sido ampliamente demostrada. Mínimos niveles de alcohol en sangre derivan en un deterioro de las habilidades de conducción, aumentando notablemente la probabilidad de un choque u otro siniestro vial. Numerosos estudios se han ocupado de evaluar la efectividad de medidas contra la conducción bajo los efectos del alcohol, que dependen de que se hagan cumplir consistentemente. Penalizaciones más severas y rápidas suponen un mayor efecto disuasivo (Babor et al., 2010), siendo las siguientes las mejores:

- Niveles bajos o reducidos de la concentración de alcohol en sangre (BAC): Los límites de BAC pueden ir desde 0% hasta 0.10%. En Argentina el límite es de 0.5%, sin embargo en países vecinos como Brasil y Chile tienen leyes conocidas como leyes de tolerancia 0%. En Brasil, este cambio en la reglamentación ha significado una importante reducción en los accidentes de tránsito (Andreucetti et al., 2011), lo que refuerza que mientras más bajo es el límite legal de BAC, menos choques.
- Prueba aleatoria de aliento y puntos de verificación de sobriedad: En ambos casos cualquier automovilista puede ser detenido y se le exige una prueba de aliento. La efectividad de ambas estrategias es proporcional a la frecuencia de implementación, a su visibilidad y a la severidad y rapidez de las sanciones que se impongan. Ambas estrategias se asocian a disminuciones importantes en las fatalidades producidas por consumo (Babor et al., 2010).

Tamizaje e Intervención Breve (IB). Es una de las medidas que ha demostrado mayor efectividad entre las que se dirigen a nivel individual. Son intervenciones diseñadas para consumidores de riesgo, los dependientes pueden beneficiarse de las IB al buscar o aceptar derivación a tratamiento. En una primera etapa de la intervención se evalúa el consumo del paciente y se determina su nivel de riesgo. En caso de considerarse necesario se remite al paciente a una IB, y en caso de dependencia, a tratamiento especializado. Las IB son intervenciones estructuradas, de baja intensidad y corta duración (entre una a tres sesiones) que buscan motivar al paciente a que reduzca su consumo de alcohol hasta alcanzar un consumo de bajo riesgo. Pueden ser aplicadas por cualquier profesional de salud luego de un breve entrenamiento.

Políticas Públicas No Efectivas

Invertir recursos en las siguientes prácticas no garantiza una reducción en el consumo de alcohol o los problemas relacionados con el mismo ya que su efectividad no ha podido ser demostrada:

Códigos voluntarios de control de marketing. Las publicidades y técnicas de marketing sobre bebidas alcohólicas no se dirigen solo a promocionar un producto, además muestran bondades o posibles beneficios derivados del consumo del mismo. La exposición de los jóvenes a estos estímulos supone que la edad de inicio de consumo se acorte, y aumente la cantidad de consumo entre quienes consumen alcohol. El marketing y publicidad aparece en películas, programas de televisión, revistas, eventos deportivos y sitios de Internet que llegan a todos. Lamentablemente, hasta el momento no existe un acuerdo internacional o regional para restringir el mercadeo del alcohol; existen cláusulas de control de marketing que, en la mayoría de los casos, han sido por creadas por las propias productoras de alcohol como parte de sus programas de responsabilidad social empresaria. La contra-publicidad con respecto al alcohol es prácticamente inexistente (Babor et al., 2010) y raras veces se ve por medios masivos de comunicación.

Educación sobre alcohol, campañas de información y etiquetas de advertencia. La educación en escuelas y universidades tiene una larga tradición en muchos países. Se imparte información sobre los efectos nocivos del alcohol y otras drogas, y es una medida que cuenta con gran apoyo social. En comparación con otras intervenciones y estrategias, los programas educativos son costosos y parecen tener poco efecto a largo plazo sobre los niveles de consumo de alcohol y problemas relacionados con el consumo. Por sí misma, la educación es una estrategia demasiado débil para contrarrestar otras fuerzas que permean el ambiente.

Por su parte, las etiquetas de advertencia, que suelen ser colocadas en las botellas con mensajes sobre los daños de consumir alcohol en exceso, por ejemplo, respecto a los riesgos del manejo bajos los efectos del alcohol y del consumo durante el embarazo. Si bien se conoce que generan más conversaciones sobre los riesgos en determinados grupos, como los jóvenes, no se ha podido demostrar que las etiquetas de advertencia cambien la conducta por sí mismas. Si bien como ya dijimos, la sola información es insuficiente para la modificación de hábitos de consumo, puede también sostenerse que el acceso a la información sanitaria es esencial y un derecho de todos los ciudadanos. En Argentina este derecho fue consagrado en el año 2009 mediante la ley de Derechos de los Pacientes en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud. A pesar de ello, la información que se imparte sobre los riesgos que provoca el consumo de alcohol es escasa o inadecuada. Por ejemplo, en nuestro país no existen etiquetas de advertencia para evitar el consumo de mujeres embarazadas, muchas de

las cuales consideran que un consumo leve durante este período y la lactancia es aceptable, aún cuando existe amplia evidencia científica que dice lo contrario (López, 2013).

Conductores designados y programas de transporte seguro. Los programas de conductor designado alientan a grupos de consumidores en entornos públicos o sociales a que seleccionen un miembro del grupo para que sirva como el conductor sobrio designado para disminuir la conducción después de haber consumido alcohol. Las campañas basadas en la población que alientan el uso de conductores designados resultaron en un aumento del 13% de los consumidores que dijeron haber usado un conductor designado, pero no hubo un cambio significativo en la conducción en estado de ebriedad auto-declarada o en ser pasajero en el auto de conductores impedidos por el alcohol. Los programas de transporte seguro alientan a los consumidores a regresar a sus hogares en transporte público, taxis o vans que muchas veces tienen descuentos especiales a cargo del propietario del lugar donde se vende alcohol o de las empresas que se están promocionando. Si bien pueden tener algún efecto en las personas que supuestamente de lo contrario conducirían intoxicadas, estos servicios representan un porcentaje de conductores relativamente bajo, por lo que no se ha demostrado a la fecha un impacto general en los choques relacionados con el alcohol.

Reflexiones finales

Argentina es uno de los cinco países con mayor producción y exportación de vino del mundo. En el país existen más de mil bodegas y una ley que consagra al vino como bebida nacional. Esto refleja una marcada decisión política por parte del Estado de promover la producción y el consumo de alcohol, otorgando protagonismo a las industrias productoras de bebidas en los debates sobre las políticas públicas. En muchos casos las corporaciones realizan programas de responsabilidad social empresaria o promueven determinadas políticas.

El proceso de la creación de políticas sobre alcohol necesita ser mejor comprendido y hacerse más transparente y adecuado a las características contextuales. Es muy importante considerar que la mayor parte de la evidencia viene de países desarrollados. Se debería promover la investigación en nuestra región, para que sea sensible a las necesidades de los ciudadanos, que son los consumidores finales de las políticas emergentes. La investigación interdisciplinaria es capaz de jugar un papel crítico en el progreso de la salud pública aplicando las metodologías de la epidemiología, de las ciencias de la conducta y sociales para una comprensión de los problemas relacionados con el alcohol y su prevención

Referencias

- Anderson, P., & Baumberg, B. (2006). Alcohol in Europe—public health perspective: Report summary. *Drugs: Education, Prevention, and Policy*, 13(6), 483-488.
- Anderson, P., Chisholm, D., & Fuhr, D. C. (2009). Effectiveness and cost-effectiveness of policies and programmes to reduce the harm caused by alcohol. *The Lancet*, 373(9682), 2234-2246.
- Andreuccetti G, Carvalho HB, Cherpitel CJ, et al. Reducing the legal blood alcohol concentration limit for driving in developing countries: a time for change? Results and implications derived from a time-series analysis (2001–10) conducted in Brazil. *Addiction* 2011; 106: 2124-31.

- Babor, T., Caetano, R., Casswell, S., Edwards, G., Giesbrecht, N., Graham, K., ... & Rossow, I. (2010). El Alcohol: un producto de consumo no ordinario. Investigación y políticas públicas. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Cook, P. J., & Tauchen, G. (1982). The effect of liquor taxes on heavy drinking. *The Bell Journal of Economics*, 379-390.
- De Lellis, M. (2006). Psicología y políticas públicas de salud. Paidós.
- Monteiro, M. G. (2007). Alcohol y Salud pública en las Américas. Un caso para la acción. Biblioteca Sede OPS-Catalogación en la fuente. Washington, DC: OPS.
- López, M. B. (2013). Saber, valorar y actuar: relaciones entre información, actitudes y consumo de alcohol durante la gestación. Knowing, valuing and acting: relationships between information, attitudes and drinking during pregnancy,. *Health*, 13(1), 35-46.
- O'Malley, P. M., & Wagenaar, A. C. (1991). Effects of minimum drinking age laws on alcohol use, related behaviors and traffic crash involvement among American youth: 1976-1987. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 52(5), 478.
- Rehm, J., Baliunas, D., Borges, G. L., Graham, K., Irving, H., Kehoe, T., ... & Taylor, B. (2010). The relation between different dimensions of alcohol consumption and burden of disease: an overview. *Addiction*, 105(5), 817-843.
- Room, R. (1998). Drinking patterns and alcohol-related social problems: Frameworks for analysis in developing societies. *Drug and Alcohol Review*, 17(4), 389-398. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09595239800187231>
- Skog, O. J. (2001). Alcohol consumption and mortality rates from traffic accidents, accidental falls, and other accidents in 14 European countries. *Addiction*, 96(1s1), 49-58.
- Voas, R. B., Tippetts, A. S., & Taylor, E. P. (1998). Impact of Ohio administrative license suspension. In *Annual Proceedings/Association for the Advancement of Automotive Medicine* (Vol. 42, p. 401). Association for the Advancement of Automotive Medicine.
- World Health Organization (2004). Global Status Report on Alcohol 2004. Ginebra: World Health Organization

RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES BÁSICAS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES.
DIFERENCIAS SEGÚN CRITERIOS BIOLÓGICOS Y CONTEXTUALES.

RECOGNITION OF BASIC EMOTIONS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS.
DIFFERENCES AS BIOLOGICAL AND CONTEXTUAL CRITERIA.

Hernán López Morales^{*1}; Marcela López² & Leticia Vivas³

¹ Becario Estudiante Avanzado UNMdP - IPSIBAT

² Investigadora Facultad de Psicología UNMdP - IPSIBAT

³ Investigadora CONICET - IPSIBAT

Resumen

El reconocimiento de emociones básicas aporta información adicional para la interpretación de los mensajes y las acciones de los demás, desempeñando un papel central en la regulación de la conducta social como componente de la interacción interpersonal; hecho que ha convertido al estudio de la misma en una de las líneas de investigación más fructíferas dentro de la Neurociencia Cognitiva Social. El proyecto se propone caracterizar el reconocimiento de emociones básicas en niños y adolescentes, determinando si existen perfiles distintivos en función del sexo, la edad y las oportunidades educativas. Para cumplir el objetivo planteado se administrará el Test Pictures of Facial Affects, agregando a su versión clásica, la medición de los tiempos de reacción. La muestra estará integrada por 120 niños y adolescentes de entre 9 y 18 años, pertenecientes a diferentes instituciones educativas (primarias y secundarias) privadas y públicas de la ciudad de Mar del Plata. Los resultados permitirán profundizar en el estudio del reconocimiento de emociones como proceso troncal para el desarrollo de las habilidades sociales y ahondar en las posibles relaciones del mismo con respecto al sexo, el desarrollo y las oportunidades educativas, variables que se presentan como áreas de vacancia dentro del tema de investigación.

Palabras claves: Cognición social - reconocimiento de emociones básicas - desarrollo biopsicosocial

Abstract

The recognition of basic emotions provides additional information for the interpretation of the messages and actions of others, taking a central role in the regulation of social behavior as a component of interpersonal interaction and making it one of the most fruitful areas of research within Social Cognitive Neuroscience. The project aims to characterize the recognition of basic emotions in children and adolescents, determining whether there are distinctive profiles by gender, age and educational opportunities. To meet this objective we will administer the Pictures of Facial Affects Test, adding the recording of response times to the classic version. The sample is composed of 120 children and adolescents aged 9 to 18, from different educational institutions (primary and secondary) private and public of the city of Mar del Plata. The results will deepen the study of emotion recognition processes as a backbone for the development of social skills and delve into the possible relationship these processes might have with respect to gender, development and educational opportunities, these factors being vacancy areas within the researched topic.

Key words: Social cognition - recognition of basic emotions - biopsychosocial development.

* Contacto: hernanlopezmorales@gmail.com

Reconocimiento de Emociones Básicas Faciales: Diferencias en sexo, edad y contexto.

La Neurociencia Cognitiva Social (NCS) vincula la investigación en psicología social y las neurociencias cognitivas, asumiendo como objetivo el estudio de las bases biológicas de la cognición y las conductas sociales (Grande-García, 2009). Una de las principales líneas de investigación dentro de esta disciplina es la que involucra las habilidades comprendidas en la Cognición Social, definida como procesos neurobiológicos, psicológicos y sociales, por medio de los cuales se perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales, para construir representaciones de la relación entre uno mismo y los otros; empleando esas representaciones para guiar el comportamiento social (Adolphs, 2003). Entre estos procesos se encuentra el reconocimiento de emociones básicas a través de expresiones faciales, el cual aporta información adicional para la interpretación de los mensajes y las acciones de los demás, desempeñando un papel central en la regulación de la conducta social como componente de la interacción interpersonal (García-Rodríguez et al., 2008). Damasio (2005) considera a las emociones básicas como estados somáticos ligados a conductas fundamentales para la supervivencia, en tanto acciones que se expresan en el rostro, la voz o en conductas específicas tendientes a mantener la homeostasis. Esta perspectiva, sumada a los hallazgos en NCS, parecen ser los soportes teóricos más consistentes y actuales en el estudio del reconocimiento de emociones básicas. A mediados de la década de los '60 los trabajos de Paul Ekman reunieron evidencia suficiente para demostrar la existencia de seis expresiones universales de emoción: ira, asco, miedo, alegría, tristeza y sorpresa, siendo alguno de sus rasgos distintivos: una fisiología particular, evaluación automática, presencia en otros primates, inicio rápido, breve duración y, sobre todo, características faciales bien definidas (Ekman, 2003).

La universalidad en el reconocimiento facial de emociones ha sido fuertemente criticada por Russell (1994), quien encontró diferencias en el reconocimiento de las expresiones dependiendo de la cultura de la que provenían los sujetos examinados. En este sentido, y sin invalidar los hallazgos de Ekman, los desarrollos actuales coinciden en afirmar que lo que parece determinar estas discrepancias en los grados de reconocimiento emocional son las normas culturales que modulan las respuestas en contexto (Aviezer, Hassin, Ryan, Grady, & Anderson, 2008; Berrett, Lindquist, & Gendron, 2007), de manera tal que para la psicología contemporánea la base universal de la expresión emocional es considerada como un aspecto pancultural del funcionamiento psicológico (Matsumoto, Keltner, Shiota, O'Sullivan, & Frank, 2008). Para Yrizarry, Matsumoto y Wilson-Cohn (1998) existen cinco fuentes que pueden producir diferencias culturales en la percepción emocional, aun cuando la emoción analizada sea universal: 1) traslape semántico en las categorías lingüísticas, 2) componentes faciales comunes a varias emociones, 3) coincidencia en experiencias relacionadas con las emociones, 4) sesgos en la personalidad debido a procesos de cognición social, y 5) la cultura. Es interesante destacar la falta de estudios transculturales que hayan incorporado muestras de participantes latinoamericanos dentro de su país de origen y utilizando su propio idioma. Es por ello que en el diseño del presente proyecto se consideran tanto la universalidad como la relatividad cultural de los patrones de reconocimiento emocional en la cultura argentina: universalidad representada por la capacidad de reconocer las seis emociones básicas, y relatividad cultural constituida por las diferencias en los índices y velocidades de reconocimiento de los distintos tipos de emociones básicas (Anguas-Wong & Matsumoto, 2007).

A pesar de la exhaustiva investigación sobre reconocimiento de emociones básicas en los últimos años, tres parecen ser las líneas de vacancia dadas las contradicciones encontradas: estudios evolutivos, estudios sobre diferencias entre sexos y estudios sobre los efectos distintivos por contextos de aprendizaje diversos. A ello se suma una preocupación central en el estudio de la emoción humana en población con patología, siendo escaso el estudio en población típica, hecho que justifica el empleo de la muestra propuesta para el presente proyecto.

Con respecto a estudios evolutivos, si bien los estudios sugieren que no es hasta que los sistemas de percepción maduran, alrededor de los cinco años, que los niños adquieren la capacidad para reconocer la mayoría de las expresiones emocionales frecuentes (Walker-Andrews, 1998), aún hay incertidumbre con respecto a la edad en la cual el reconocimiento de emociones es homologable al de los adultos. Los hallazgos sugieren también el desarrollo continuado durante la infancia y la adolescencia (reflejados por las puntuaciones de exactitud y velocidad de procesamiento), determinado por el desarrollo de ciertas regiones neuronales (Herba & Phillips, 2004).

En relación a la diferencia entre sexos, existe evidencia empírica que sugiere que la información genética ejerce influencia sobre las aptitudes sociales (Constantino & Todd, 2003). En este sentido, diversas investigaciones han vinculado al par doble de cromosomas X, presente en mujeres, como protector de la cognición social, proceso relacionado con la modulación del comportamiento (Lawrence, et al., 2003). Lo expuesto podría justificar las investigaciones que sugieren diferencias en el reconocimiento de emociones entre hombres y mujeres, en tanto diferencias en la configuración cromosómica (46, XY / 46, XX), atribuyéndole a las mujeres una mejor capacidad para evaluar, expresar y percibir emociones (Bolorizadeh & Tojari, 2013; Williams, et al., 2009). Sin embargo la falta de precisión y consenso en la justificación de los hallazgos empíricos (Pinto, 2013), justifica la continuidad de investigaciones en esta línea y la profundización en el conocimiento del rol central que cumple el cromosoma X como posible factor protector de la cognición social.

Por último, es importante el estudio sobre los efectos distintivos por contextos de aprendizaje (poco abordados en detrimento de otros contextos experienciales), variable que podría modular el reconocimiento de emociones. Pollak, Cicchetti, Hornung, y Reed (2000), asegura que la naturaleza de los entornos emocionales de los niños produce efectos sobre el desarrollo de sus capacidades de reconocimiento de la emoción, afectando los índices de reconocimiento y comprensión de señales afectivas, pero aún queda por someter esta hipótesis a prueba dentro de contextos educativos. El presente proyecto se propone contribuir al conocimiento disponible en estos tres aspectos.

Objetivo general

Caracterizar el reconocimiento de emociones básicas en niños y adolescentes, y determinar si existen perfiles distintivos en función del sexo, la edad y las oportunidades educativas.

Objetivos específicos

1. Analizar el reconocimiento de emociones básicas en niños y adolescentes.
2. Establecer si existe asociación entre el desempeño en el reconocimiento de emociones básicas y el sexo.
3. Establecer si existe asociación entre el desempeño en el reconocimiento de emociones básicas y la edad.

4. Establecer si existe asociación entre el desempeño en el reconocimiento de emociones básicas y las oportunidades educativas.

Hipótesis de trabajo

1. Las mujeres presentan un mayor número de aciertos en el reconocimiento de emociones básicas y un menor tiempo de reacción en comparación con los hombres de la misma edad y similares oportunidades educativas.
2. Los niños presentan mayor tiempo de reacción en el reconocimiento de emociones básicas que los adolescentes de similares oportunidades educativas.
3. Los niños y adolescentes que poseen mejores oportunidades educativas exhiben un mejor desempeño y velocidad de procesamiento de las emociones básicas que personas de similar edad y diferentes oportunidades educativas.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

El presente proyecto corresponde a un estudio con diseño observacional ex post facto transversal de desarrollo (Montero & León, 2007).

Participantes

La muestra estará compuesta por 120 niños y adolescentes de entre 9 y 18 años, separados en dos grupos: uno de primaria y otro de secundaria. Los participantes se seleccionarán de diferentes instituciones educativas (primarias y secundarias) privadas y públicas de la ciudad de Mar del Plata a través de convenios ya establecidos por el grupo de investigación: Comportamiento Humano, Genética y Ambiente. La participación será voluntaria y sujeta al consentimiento de los padres y el asentimiento personal de los niños y adolescentes. Por tratarse de pruebas con estímulos visuales se excluirán aquellos participantes con dificultades visuales severas.

Procedimiento

En una primera etapa se realizarán las entrevistas con los directivos de las instituciones educativas seleccionadas, en la misma se relevaran los datos necesarios para categorizar las oportunidades educativas. Luego, en una segunda etapa, se administrará el instrumento propuesto en un encuentro individual de aproximadamente 20 minutos, a aquellos estudiantes que decidieron participar, previo consentimiento y asentimiento informado. La presentación se realizará mediante una computadora portátil de 14 pulgadas en una habitación tranquila y adecuadamente iluminada.

Instrumentos

Para la evaluación del reconocimiento de emociones básicas se empleará una tarea ampliamente utilizada en estudios transculturales e investigación neuropsicológica, el Test Pictures of Facial Affects (POFA) (Ekman & Friesen, 1976). El mismo consta de 110 fotografías (en formato digital TIFF) y cuenta con estudios de sensibilidad y especificidad en

población argentina (Tabernero & Politis, 2012). Las fotografías muestran rostros completos en blanco y negro que representan 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 un ordenador. 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 110. Se medirán, a su vez, los tiempos de reacción (registro exacto del tiempo transcurrido entre la aplicación de un estímulo y el principio de la respuesta del sujeto a quien le fue presentado el estímulo) de cada sujeto durante la realización de tarea planteada por el POFA. Esto permitirá estimar las diferencias en la velocidad de reconocimiento de las seis emociones básicas. Para evaluar el constructo Oportunidades Educativas, se administrará un cuestionario a los directivos de las instituciones educativas abordadas, adaptado de la metodología implementada por Ferreres, Abusamra y Squillace (2010), que permite categorizar las oportunidades educativas en tres niveles: bajo, medio y alto. Los datos que se consideran para la categorización son: 1) el nivel socio-económico predominante de los estudiantes asistentes (según el criterio del director del establecimiento), 2) el porcentaje de repetidores, 3) la tasa de ausentismo, 4) la cantidad de deserción escolar, 5) el equipamiento (biblioteca, laboratorios, sala de computación y gimnasio), 6) el tipo de jornada simple, extendida o completa y 7) si se prevén actividades extracurriculares. Además el cuestionario cuenta con un octavo ítem de observaciones para que el responsable de la institución educativa realice comentarios o aclaraciones que considere de interés. Simultáneamente se ampliará dicha información a partir del análisis de idearios, reglamentos y códigos de convivencia proporcionados por las propias instituciones.

Aporte esperado de los resultados

Los resultados del proyecto contribuirán al desarrollo conceptual y empírico de la psicología y las Neurociencias Cognitivas Sociales, permitiendo profundizar, particularmente, el conocimiento de los procesos cognitivo-emocionales que subyacen al desarrollo social de niños y adolescentes de población típica, ahondando en las posibles relaciones del reconocimiento de emociones básicas faciales con el sexo, el desarrollo y las oportunidades educativas, variables que se presentan como áreas de vacancia dentro del tema de investigación.

Referencias

- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Nature Reviews*, 4, 165-178.
- Anguas-Wong, A. M., & Matsumoto, D. (2007). Reconocimiento de la expresión facial de la emoción en mexicanos universitarios. *Revista de Psicología*, 15(2), 277-293.
- Aviezer, H., Hassin, R. R., Ryan, J., Grady, C., & Anderson, A. (2008). Angry, disgusted, or afraid? Studies on the malleability of emotion perception. *Psychological Science*, 19, 724-732.
- Barrett, L. F., Lindquist, K. A., & Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 327-332.
- Bolorizadeh, P., & Tojari, F. (2013). Facial expression recognition: Age, gender and exposure duration impact. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1369-137.
- Constantino, J. N., & Todd, R. D. (2003). Autistic traits in the general population: A twin study. *Archives of General Psychiatry*, 60, 524-30.

- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. España: Crítica.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Time Books.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1976). *Pictures of facial affect*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Ferreres, A., Abusamra, V., & Squillace, M. (Septiembre, 2010). *Comprensión de textos y oportunidades educativas*. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de <http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETE/NCIASBASICAS/RLE2515bCartoceti.pdf>
- García Rodríguez, B., Fusari, A., & Ellgring, H. (2008). Procesamiento emocional de las expresiones faciales en el envejecimiento normal y patológico. *Revista Neurología*, 46(10), 609-617.
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia social: El maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a una nueva disciplina. *Anales de Psicología*, 25(1), 1-20.
- Herba, C., & Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: Behavioural and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1185-1198.
- Lawrence, K., Campbell, R., Swettenham, J., Terstegge, J., Akers, R., & Skuse, D. (2003). Interpreting gaze in Turner syndrome: Impaired sensitivity to intention and emotion, but preservation of social cueing. *Neuropsychologia*, 41, 894-905.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M. N., O'Sullivan, M., & Frank, M. (2008). Facial expressions of emotion. En: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *The Handbook of Emotion* (pp. 211-234). Nueva York: Guilford Press.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Pinto, B. M. C. (2013). Diferenças de gênero entre universitários no reconhecimento de expressões faciais emocionais. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 200-222.
- Pollak, S., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotions in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology*, 36, 679-688.
- Russell, J. A. (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of cross-cultural studies. *Psychological Bulletin*, 115, 102-141.
- Taberner, M. E., & Politis, D. (2012). Evaluación del reconocimiento facial de emociones básicas en demencia frontotemporal variante frontal. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 20, 24-34.
- Walker-Andrews, A. (1998). Emotions and social development. *Infant's Recognition of Emotions in Others Pediatrics*, 102(5), 1268-71.
- Williams, L. M., Mathersul, D., Palmer, D. M., Gur, R. C., Gur, R. E., & Gordon, E. (2009). Explicit identification and implicit recognition of facial emotions: I. Age effects in males and females across 10 decades. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 31(14), 1737-1741.
- Yrizarry, N., Matsumoto, D., & Wilson-Cohn, C. (1998). American and Japanese multi-scalar intensity ratings of universal facial expressions of emotion. *Motivation and Emotion*, 22, 315-327.

ANÁLISIS E INTERVENCIÓN EN TRAYECTORIAS DE PROCESOS DE ADOPCIÓN
DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MAYORES DE 8 AÑOS ALOJADOS POR
PERÍODOS MAYORES A UN AÑO EN INSTITUCIONES MUNICIPALES DE LA
CIUDAD DE MAR DEL PLATA

ANALYSIS AND INTERVENTION IN TRAJECTORIES OF PROCESSES OF
ADOPTION OF CHILDREN AND TEENS OVER 8 YEARS OLD WHO STAYED FOR
LONGER PERIODS THAN ONE YEAR IN MUNICIPAL INSTITUTIONS OF THE CITY
OF MAR DEL PLATA

Cintia Montes^{*1} & Mercedes Minnicelli²

¹Becaria Perfeccionamiento.

Proyecto: “Infancia e instituciones: estudio y análisis crítico del Dispositivo de Protección Integral a la niñez y adolescencia (III). (INFEIES-DiPro III)”.
Grupo “Psicología y Moralidad”. Facultad de Psicología, UNMdP.

²Directora del proyecto “Infancia e instituciones: Estudio y análisis crítico del Dispositivo de Protección Integral a la niñez y adolescencia (III). (INFEIES-DiPro III)”.
Facultad de Psicología, UNMdP.

Resumen

La Ley Provincial de Adopción N° 14.528 señala articulaciones novedosas entre el Sistema de Protección y Promoción de Derechos y el Poder Judicial, reduciendo los plazos de declaración del estado de adoptabilidad. Por este proyecto se pretende atender el problema del tránsito hacia la adopción de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) mayores de 8 años que se encuentran alojados desde hace más de un año en instituciones municipales de la ciudad. Se pretende realizar un mapa de la situación real de dichos NNA a los fines de promover estrategias de mejoramiento de los circuitos de derivación y de tratamiento social del problema cuando han debido ser separados de sus progenitores por *Medidas Excepcionales*. Analizando y reconstruyendo trayectorias de acciones e intervenciones institucionales, intersectoriales e interdisciplinarias, podrán identificarse obstáculos y posibilidades conducentes a agilizar los procesos de adopción / padrinazgo / madrinazgo y/o diseño de proyectos de vida en escenarios familiares. A los fines de dar cumplimiento a los objetivos planteados, se utilizará una metodología cuali-cuantitativa contribuyendo a la construcción de tecnología social que permita a las autoridades de aplicación ofrecer a NNA condiciones de vida hogareña en grupos familiares con disponibilidad subjetiva para la crianza y filiación.

Palabras claves: Medidas excepcionales - Adopción - Niños, niñas y adolescentes - Interdisciplina - Instituciones.

Abstract

The Provincial Law of Adoption N° 14.528 indicates novel articulations between the System of Protection and Promotion of Rights and the Judicial Power, reducing the period of declaration of the state of adoptability. For this project it is pretended to attend the problem of transit into the adoption of children and adolescents (CA) over 8 years old who stayed more than a year in municipal institutions of the city. It is pretended to make a map of the real situation of CA to promote strategies that could improve the circuits of derivation and social treatment of the problem when they had to be separated from their progenitors because of *Exceptional Measures*. By analyzing and reconstructing trajectories of institutional and interdisciplinary actions and

* Contacto: mcintiam@hotmail.com

interventions, it will be likely to identify the obstacles and possibilities that enable to accelerate the process of adoption / godfathership / godmothership / and/or the design of life projects in familiar settings. To accomplish the goals which have been formulated, a quali-quantitative methodology will be used to contribute to the construction of social technologies that would allow the authorities to offer to CA conditions of home life in family groups with subjective availability for the upbringing and parentage.

Keywords: Exceptional measures - Adoption - Children and adolescents - Interdiscipline - Institutions.

Análisis e intervención en trayectorias de procesos de adopción

Los cambios legislativos en materia de derechos de la infancia y adolescencia, generan marcos de referencia social que requieren de otras formas de dar *tratamiento social* (Minnicelli, 2012) a los problemas que afectan a las nuevas generaciones. De manera específica, se pretende atender el problema del tránsito hacia la adopción de niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA) mayores de 8 años que se encuentren alojados en instituciones municipales de la ciudad de Mar del Plata. La Ley Provincial de Adopción N° 14.528 señala articulaciones novedosas entre el Sistema de Protección y Promoción de Derechos y el Poder Judicial, como así también modificaciones respecto de los plazos de declaración del estado de adoptabilidad. Al vencimiento de los plazos establecidos, cumplidos los pasos procesales y agotadas las acciones tendientes a la continuidad de vida junto con la familia de origen, el Juez deberá resolver si procede a declarar la situación de adoptabilidad del NNA, de acuerdo a las circunstancias del caso y teniendo en cuenta el interés superior del niño (Art. 13°).

El presente proyecto corresponde al anteproyecto de tesis de Maestría en el campo de estudios sobre Infancia e Instituciones y cuenta con antecedentes que articulan Investigación y Extensión. Avanza a partir de las conclusiones que forman parte de: 1) Investigación: proyecto mayor INFEIES: DiPro II, dentro del cual se enmarcó la beca categoría iniciación denominada “Criterios que rigen las ‘medidas excepcionales’ en el marco de la ley Nacional de Protección Integral de Derechos de NNA, Partido de General Pueyrredón”, en el período 2010-2011. Mediante una metodología de abordaje cuanti-cualitativo se aplicaron: a) entrevistas a informantes clave que se desempeñan dentro del Sistema Jurídico-Institucional Municipal y Provincial (Minnicelli, Aiello, Montes, Cornejo, Crespi, & Giromini, 2014); b) un análisis sistemático de los 350 informes y presentaciones en Simposios Internacionales entre 2009 y 2011 (Montes, Cavallo, Cornejo, 2012); c) sistematización y análisis de 90 legajos referidos a la toma de medidas de abrigo decididas en el período 2010-2011 (Montes, 2013-2014); y d) la implementación de un instrumento elaborado ad hoc que permite evaluar los circuitos institucionales de derivación⁴. 2) Extensión: la implementación del Dispositivo Punto de Encuentro Familiar (PEF) en Mar del Plata⁵. Estos antecedentes que nos permiten afirmar que nos encontramos ante: a. falta de datos públicos sistematizados que posibiliten conocer la cantidad de NNA que se encuentran en guarda institucional y/o en tránsito a una

⁴Proyecto de Prácticas Institucionales Interdisciplinarias desarrolladas y aprobadas en el marco de la Especialización en Infancia e instituciones.

⁵Proyecto de Extensión. Facultad de Psicología UNMDP; Rectorado de la UNMDP y SPU – 15ª Convocatoria de Extensión. El Dispositivo Punto de Encuentro Familiar (PEF) es una alternativa institucional útil para crear o recrear lazos familiares signados por sucesos críticos, en un contexto de estabilidad socio-familiar. La singularidad del dispositivo radica en brindar un espacio relacional en el que la intervención profesional apunta al mejor desenvolvimiento posible de los encuentros entre adultos y niños, dispuestos por medida judicial. Excluyendo de manera expresa todos aquellos casos que implican causas por violencia sexual hacia NNA. Resulta un órgano totalmente autónomo de los juzgados derivantes y de otras instancias administrativas (Ballarín, 2012; Minnicelli et al., 2014).

posible adopción con declaración de adoptabilidad judicial fehaciente en la ciudad de Mar del Plata; b. diversidad de criterios en los profesionales y operadores institucionales y judiciales actuantes y la superposición de servicios de atención y equipos de intervención (Minnicelli & Montes, 2013; 2014); c. predominio de circuitos informales⁶ de comunicación e intervención por sobre los establecidos en la ley de acuerdo a las estructuras orgánicas de derivación formal.

Este cuadro de situación profundiza los desfases y paradojas que refieren a la forma en que la letra de la ley se traduce en las políticas públicas, tecnologías sociales, criterios profesionales y normativos que rigen las decisiones, sus efectos y derivaciones en el tiempo. Decisiones que pueden implicar fuertes efectos desubjetivantes para la vida de los NNA implicados y sus familias.

La literatura tanto académica (Dolto, 1988; Giberti, 1996a, 1996b, 1997, 1998, 1999, 2010, Giberti & Grassi, 1996; Altamirano, 2002; Elías, 2004; Isa & Guasti, 2009) como de divulgación muestra que el centro de las preocupaciones en el análisis de la problemática de la adopción se ubica en el proceso de “entrega de niños”, tanto desde el punto de vista de lo que les sucede a los que “entregan en adopción”, como a los que reciben como adoptantes a los pequeños. Estas investigaciones aluden a la perspectiva de género y han avanzado ampliamente respecto del tema. Sin embargo, el concepto de “entrega para la adopción”⁷ deja por fuera del análisis aquellos casos donde la separación del niño de su familia de origen estaría dada por motivos que aluden a la vulnerabilidad social, de salud y subjetiva de dicha familia, conservándose la filiación aunque precisándose de sostén social de la crianza (Minnicelli, 2014).

A partir de estos debates se hace necesario indagar aspectos pendientes de problematización, tales como las características y magnitudes que adquieren los procesos de adoptabilidad que se desarrollan como forma de compensar la carencia de soportes para acompañar la crianza de los niños, aún estando vigente la filiación, específicamente en un grupo cuya complejidad no ha resultado explorada: NNA mayores de 8 años, grupos de hermanos numerosos o adolescentes, población que representaría el mayor porcentaje en estado de adoptabilidad, en la ciudad de Mar del Plata, según dato extraoficial.

Se pretende realizar un mapa de la situación real de NNA sujetos a guarda institucional en estado de adoptabilidad mayores de 8 años, alojados en hogares por un período mayor a un año, a los fines de promover estrategias de mejoramiento de los circuitos de derivación y de tratamiento social a NNA separados de sus progenitores por medidas excepcionales con el propósito de disminuir la revictimización que promueve el desacople y desarticulación entre los circuitos de derivación institucional. A los fines de la presente se deja expresa constancia de que se conoce y se tiene accesibilidad a las fuentes a través de los acuerdos entre el proyecto mayor de investigación y extensión⁸ y que los datos relevados serán sobre los procedimientos y no las personas involucradas, en resguardo de la confidencialidad y los principios éticos aplicados a la investigación.

⁶Se entiende a los circuitos informales como aquellos que no están determinados de acuerdo a la legislación vigente y surgen del conocimiento de recursos legítimos aunque no sistematizados ni protocolizados.

⁷ Denominación que no se corresponde con NNA como sujeto de derecho sino como “objeto” de entrega.

⁸Instituciones demandantes en el marco del PDTS CIN 2014, con firma de aval expreso: Servicio Zonal de Protección y Promoción de Derechos, Defensoría Civil N° 6 y Juzgado de Familia N°1. Ver apartado I)

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se utilizará una metodología cuali-cuantitativa.

Procedimiento

1. Analizar la situación de NNA mayores de 8 años, sujetos a guarda institucional por períodos superiores a un año que hayan sido declarados en estado de adoptabilidad, en Mar del Plata.

1.1 Operacionalizar y categorizar la cantidad de NNA en la ciudad de Mar del Plata que se encuentran en guarda institucional y/o tránsito hacia posible adopción / guarda familiar/ padrinzago/ madrinazgo. Se considerará prioritario establecer: edades de los niños, dependencia en la que se encuentran alojados, circuito institucional interviniente, organismo que definió la categoría “estado de adoptabilidad”; estado de vinculación con la familia de origen, hermanos/as alojados en otras instituciones y/o familias adoptivas/ guardadoras; intentos de vinculación previa con otras familias.

1.2 Configurar un mapa real de tal situación a fin de evaluar estrategias de mejoramiento de los circuitos de derivación y de tratamiento social a NNA separados de sus progenitores por Medidas Excepcionales, en tránsito hacia formas de vida en escenarios familiares.

1.3 Analizar y reconstruir trayectorias de acciones e intervenciones institucionales, intersectoriales e interdisciplinarias con el fin de identificar obstáculos y posibilidades conducentes a agilizar los procesos de adopción / padrinzago / madrinazgo / y/o diseño de proyectos de vida para NNA en escenarios familiares.

2. En articulación directa con el Punto de Encuentro Familiar: Analizar e intervenir en las trayectorias de acciones e intervenciones institucionales dirigidas a NNA en tránsito hacia formas de vida en escenarios familiares.

2.1 Formular y proponer directrices y documentos guía de trabajo interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial.

Instrumentos

Se aplicará un cuestionario semi-estructurado dirigido a directores de hogares, profesionales de equipos técnicos y operadores jurídico-institucionales. Se considerará prioritario establecer: edades de los niños, dependencia en la que se encuentran alojados, circuito institucional interviniente, organismo que definió la categoría “estado de adoptabilidad”, estado de vinculación con la familia de origen, hermanos/as alojados/as en otras instituciones y/o familias adoptivas/guardadoras, e intentos de vinculación previa con otras familias. Se aplicará el instrumento de análisis y configuración del mapa de situación elaborado ad hoc en el proyecto mayor, para la pesquisa de los obstáculos y oportunidades que se identifican en las trayectorias de derivación. Se seleccionarán las unidades de análisis a partir de un muestreo oportunista o de focalización (Marradi, Archenti, & Piovanij, 2007; Vallés, 2000). Mediante la aplicación de la técnica de análisis de documentación⁹, se procederá a reconstruir las diferentes intervenciones institucionales, haciéndose hincapié tanto en los circuitos institucionales de derivación como en las intervenciones profesionales. En el marco del dispositivo Punto de Encuentro Familiar, mediante las técnicas de a) laboratorio de

⁹ El método escogido permite extraer, examinar y comparar los núcleos temáticos manifiestos contenidos en cada uno de los documentos (legajos/expedientes/guías y protocolos) (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2005).

trabajo intersectorial interdisciplinario¹⁰, b) ateneos y c) reuniones institucionales, se analizarán y evaluarán efectos de trayectorias de acciones e intervenciones dirigidas a NNA en tránsito hacia formas de vida en escenarios familiares. Finalmente, se podrán formular directrices que serán publicados a través de documentos guía de trabajo y evaluación interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial.

Aporte esperado de los resultados

Este proyecto pretende realizar aportes que puedan contribuir en distintas dimensiones: a) Científico-Académica: por la producción de nuevos conocimientos válidos que resulten insumo para cátedras universitarias y de formación docente, redundando en la formación académica, docente y profesional, por el acceso a publicaciones que reflejen avances teóricos, experiencias interdisciplinarias e institucionales y debates a partir de las mismas; b) Político-Social: por la atención a un tema de relevancia social indiscutible cual es la situación de NNA alojados en instituciones; c) Económico-Institucional: por promover un mejor aprovechamiento de los recursos públicos en favor de una mejor calidad de atención.

En su vínculo con el proyecto mayor, el presente estudio contribuye a la sistematización de datos públicos comparables que contribuyan a mejorar la eficacia de la acción socio-jurídica que involucra a NNA con dificultades para la vida en familia propia. Impacta al fortalecer las capacidades estatales en un nivel de política pública donde resultados de la investigación se hacen desarrollo tecnológico-social conducente al cumplimiento efectivo de derechos y, de manera sustantiva, pretende contribuir en la disminución de la revictimización que el mismo Estado produce cuando impide el cumplimiento efectivo de los derechos de NNA, identificando los obstáculos en los circuitos administrativo-judiciales determinados que inciden en la producción de subjetividad de los pequeños ciudadanos. En relación con esto, se propone contribuir a la construcción de tecnología social que permitan ofrecer a NNA condiciones de vida hogareña en grupos familiares con disponibilidad afectiva para la crianza y filiación. Se espera que la presente investigación contribuya a la elaboración de recomendaciones y orientaciones para las prácticas institucionales, socio-jurídicas y, de manera especial, para el ámbito de las políticas públicas.

Referencias

- Altamirano, F (2002). *Niñez, pobreza y adopción. ¿Una entrega social?* Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Ballarín, S. (2012). *Puntos de Encuentro Familiar. El derecho a vivir en familia.* Mar del Plata, Argentina: Eudem.
- Dolto, F. (1988). *Diálogos en Quebec. Sobre pubertad, adopción y otros temas psicoanalíticos.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Elías, M. F. (2004). *La adopción de niños como cuestión social.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Giberti, E. (1996). *La adopción.* Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- (1996) *La madre.* Luján, Argentina: Área estudios de la Mujer, Ed. Universidad Nacional de Luján.

¹⁰ El laboratorio de trabajo intersectorial interdisciplinario consiste en la generación de un espacio con funcionarios y representantes de las instituciones locales con responsabilidades directas en la organización, gestión y dirección de las instituciones de alojamiento de los NNA en el marco del Sistema de Protección Integral. El objeto de estos espacios será proponer una serie de herramientas y matrices, que permitan elaborar líneas de trabajo en relación al diagnóstico, formas de trabajo intersectorial y obstáculos en relación a las medidas de protección excepcional y su devenir en el tiempo en relación a los procesos implementados por la ley. (Programa a la altura de los chicos, 2013)

- (1998) *Políticas y niñez*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- (1999) *Adopción para padres*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- (2010) *Adopción siglo XX. Leyes y deseos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Giberti, E. & Grassi, A. (1996). *El poder, el no poder y la adopción. Perspectivas éticas*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Isa, F. A. & Guasti, M. S. (2009). *Acogimiento familiar y adopción. Un aporte interdisciplinario en materia de infancia*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Ley sobre el proceso de adopción (N° 14.528, 30 de Agosto de 2013). *Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina*.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovanij (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Minnicelli, m. (2012). Tratamiento social de la violencia. Notas desde el diálogo del psicoanálisis, la educación y el derecho. *Revista Borrromeo*, 3, 522-529. Disponible en: <file:///C:/Users/Cin/Downloads/TratsocialdelaviolenciaMinnicelli.pdf> (Consultado en Octubre de 2014)
- Minnicelli, M. & Montes, C. (2013) Criterios que rigen las ‘medidas excepcionales’ en el marco de la Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes, Partido de General Pueyrredón en el período 2010-2011. [Versión electrónica.] *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 10, 911-915. Mar del Plata, Argentina: Facultad de Psicología, UNMdP.
- (2014). Medidas de abrigo: entre adjetivos calificativos y etiquetas diagnósticas. [Versión electrónica.] *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 11, 1044-1055. Mar del Plata, Argentina: Facultad de Psicología, UNMdP.
- Minnicelli, M., Aiello, C., Montes, C., Cornejo, D., Crespi, L., Giromini, C. (2014). Estudio de Factibilidad. Partido de General Pueyrredón Provincia de Buenos Aires. Aldeas Infantiles. Texto inédito.
- Minnicelli, M, Montes, C., Maneiro, R., Simon, J., Cornejo, D., Cavallo, P. et al. (2014) Protocolo de actuación preliminar y funcionamiento de los Puntos de Encuentro Familiar. Texto inédito.
- Montes, C. (2013-2014). Proyecto de beca categoría iniciación: 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.
- Montes, C., Cavallo, P., & Cornejo, D. (2012). Antología de experiencias interdisciplinarias. Disponible en el sitio web: www.psicoinfancia.com.ar/publicaciones2013
- Observatorio Social Legislativo (2011) Proceso de consulta regional: nuevas normativas para el procedimiento de adopción de niñas, niños y adolescentes. Disponible en: <http://www.hcdiputadosba.gov.ar/osl/ActividadesCentralizadas/actualizacion/adopcion-es%20informe%20final1.pdf> (Consultado en Octubre 2014)
- Programa “A la altura de los chicos” (2013). *Contribuciones para los dispositivos de Intervención con las infancias*. Distrito Oeste, Ciudad de Rosario.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Vallés, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, España: Editorial Síntesis.

RELACIONES ENTRE EL PERDÓN DISPOSICIONAL, EL PERDÓN SITUACIONAL Y LA EMPATÍA FRENTE AL AGRESOR. UN ESTUDIO COMPARATIVO EN DISTINTAS ETAPAS DEL CURSO VITAL.

RELATIONSHIPS BETWEEN DISPOSITIONAL FORGIVENESS, SITUATIONAL FORGIVENESS AND EMPATHY TOWARDS THE OFFENDER. A COMPARATIVE STUDY ON DIFFERENT STAGES OF LIFETIME.

Franco Morales*¹ & Claudia Josefina Arias²

¹Becario Iniciación por la UNMdP - Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica - IPSIBAT - Facultad de Psicología - UNMdP

²Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica - IPSIBAT - Facultad de Psicología - UNMdP

Resumen

El presente proyecto propone explorar la relación entre el perdón disposicional, el perdón situacional y la empatía frente al agresor en cuatro grupos de edad. El diseño será no experimental, transversal, correlacional. Se seleccionará una muestra no probabilística intencional de 160 personas de ambos sexos y de cuatro grupos de edad (20 a 30 años, n: 40; 40 a 50 años, n: 40; 60 a 70 años, n: 40; 80 a 90 años, n: 40), todos ellos residentes en la ciudad de Mar del Plata. Se administrarán las siguientes pruebas: 1. cuestionario de datos sociodemográficos, 2. Escala de Tendencia a Perdonar (TTF), 3. breve entrevista estructurada para explorar una situación de ofensa, 4. Inventario de Motivaciones Interpersonales Relacionadas con una Ofensa (TRIM-18) y 5. Escala de Empatía Frente al Agresor. Se llevará a cabo un análisis cuantitativo de los datos mediante la utilización de paquetes estadísticos estandarizados; se aplicarán técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Los resultados contribuirán al diseño de dispositivos de intervención en contextos interpersonales que involucren el perdón y la empatía y se orienten a mejorar el bienestar de las personas mayores.

Palabras claves: Perdón disposicional - perdón situacional - empatía - curso de vida - vejez.

Abstract

The purpose of this project is to explore the relationship between dispositional forgiveness, situational forgiveness and empathy towards the offender. Research design will be non-experimental, transversal and correlational. A non-probabilistic sample of 160 participants from both sexes and four age groups will be selected (20 to 30 years; n:40; 40 to 50 years, n: 40; 60 to 70years , n: 40; and 80 to 90 years, n: 40). All of them will be residents of Mar del Plata. The following tests will be administered: 1. demographic data questionnaire; 2. The Tendency To Forgive Scale (TTF), 3. a brief structured interview to explore the characteristics of a situation of offense, 4. The Transgression-Related Interpersonal Motivations (TRIM-18) and 5. Scale of Empathy Towards the Offender. A quantitative analysis of the data using standard statistical packages will be performed, applying techniques of descriptive and inferential statistics. The results will contribute to the design of interventions in interpersonal contexts that involve forgiveness and empathy, and which are aimed to improve the welfare of the elderly.

Key words: Dispositional forgiveness - situational forgiveness - empathy - lifespan - old age.

* Contacto: fmorales@mdp.edu.ar

Introduction y antecedentes

La vejez como etapa vital ha sido entendida, desde el paradigma decremental (Iacub, 2011; Lombardo, 2013), como una etapa donde abundan las pérdidas y los deterioros. La perspectiva del curso de la vida (Baltes, Staudinger, & Linderberger, 1998) ha criticado este paradigma sosteniendo como tres principios programáticos la multidimensionalidad del desarrollo, la multidireccionalidad del mismo y la coexistencia de ganancias y de pérdidas en cada etapa vital. Recientes hallazgos de investigación provenientes tanto de esta perspectiva como de la Psicología Positiva (Arias & Iacub, 2013; Hill, 2005) aportan evidencia acerca de múltiples ganancias en esta etapa de la vida (Arias & Soliverez, 2009; Arias, Castañeiras, & Posada, 2009). En esta línea, la exploración de diversos aspectos positivos, de recursos y de fortalezas propios de la vejez contribuyen a mejorar la imagen de este grupo etario, al desarrollo de dispositivos de intervención que mejoren su calidad de vida (Hill, 2011) y a la gestión de entornos que permitan potenciar y capitalizar dichos recursos desde la perspectiva del envejecimiento generativo (Morales, 2014a; Villar, 2013).

Diversas investigaciones han mostrado que los adultos mayores reportan mayor satisfacción y un menor número de experiencias negativas con sus vínculos (Birditt & Fingerman, 2003), perciben un mayor soporte por parte de sus relaciones cercanas (Charles & Piazza, 2007) e informan mejores vínculos con sus hijos, nietos, parejas y amistades (Fingerman, Hay, & Birditt, 2004). En este sentido Loung, Charles y Fingerman (2011) sostienen que los adultos mayores se comprometen en desarrollar estrategias que optimizan sus relaciones sociales y minimizan sus experiencias sociales negativas. Siendo el perdón un proceso que ha demostrado su valor para restaurar y enriquecer vínculos (Silton, Flannelly, & Lutjen, 2013), el presente proyecto propone, desde el marco teórico de la Psicología Positiva, evaluar el perdón en su carácter disposicional y situacional y la empatía así como sus relaciones en una muestra de adultos jóvenes, adultos de mediana edad, adultos mayores jóvenes y adultos mayores de edad avanzada. El proyecto se inscribe en uno mayor, acreditado y subsidiado por la UNMdP, que lleva por título *Composición, funcionalidad y satisfacción con vínculos de la red de apoyo social en cuatro grupos de edad*.

El constructo de perdón tiene una historia relativamente corta y se halla muy emparentado con avances de la Psicología Positiva (Arias, Giuliani, & Pavon, 2011; Morales, 2013; Witvliet & McCullough, 2007). Usualmente el perdón era conceptualizado diferenciándolo de la reconciliación y del olvido. En la actualidad se entiende al perdón como un proceso multidimensional que involucra componentes cognitivos, emocionales, motivacionales y sociales (McCullough, Kurzban, & Tabak, 2013). Hargrave y Sells (1997) lo definen en términos de esfuerzo para restaurar sentimientos de amor y de confianza que puedan poner, subjetivamente, punto final a un vínculo de resentimiento. Diversos estudios sostienen que la capacidad para perdonar está relacionada con rasgos de personalidad específicos tales como la agradabilidad y el neuroticismo (McCullough, Bellah, Kilpatrick, & Johnson, 2001; Steiner, Allemand, & McCullough, 2012) y con el trastorno narcisista de la personalidad (Brown, 2004). También se han evidenciado correlatos positivos como resultado de perdonar en la salud física (Foroozandeh, 2014; Lawler, Younger, Piferi, Jobe, Edmondson, & Jones, 2005), en la salud mental (Ross, Hertenstein, & Wrobel, 2007; Toussaint, Williams, Musick, & Everson-Rose, 2008) y en el bienestar psicológico y relacional (Allemand, Hill, Ghaemmaghmi, & Martin, 2012; Paleari, Regalia, & Fincham, 2011). En el caso de los adultos mayores se ha encontrado al perdón como un proceso que previene problemas cardiovasculares (Silton, Flannelly, & Lutjen, 2013), depresión (Ingersoll-Dayton, Torges, & Krause, 2010), facilita el afrontamiento del duelo (Dezutter,

Toussaint, & Leijssen, 2014) y aumenta la longevidad (Toussaint, Owen, & Cheadle, 2012). Asimismo se han desarrollado una serie de praxiologías clínicas y psicoeducativas tanto individuales como grupales (Sandage & Worthington, 2010; Wade, Worthington, & Meyer, 2000) estando algunas de ellas específicamente orientadas a adultos mayores (Allemand, Steiner, & Hill, 2013; Mansour, 2011).

Al explorar el perdón, los investigadores han hallado diversos niveles de análisis y dimensiones a tener en cuenta (Alleman & Steiner, 2012; Fehr, Gelfand, & Nag, 2010) y sus correspondientes métodos de exploración (McCullough, Hoyt, & Rachal, 2000). Una de las posibles cuestiones a considerar es el nivel de especificidad de la indagación, distinguiéndose entre perdón disposicional y situacional. El último incluye factores y procesos que están relacionados con una transgresión interpersonal. McCullough sostiene que cuando las personas perdonan en situaciones concretas se encuentran más motivadas a tomar conductas benevolentes y a experimentar emociones conciliatorias frente al transgresor y menos a evitar contacto con él o vengarse. En este sentido, involucra procesos intra e interpersonales (McCullough, Luna, Berry, Tabak, & Bono, 2010). Por su parte, el perdón disposicional se focaliza en las emociones, pensamientos, motivaciones y conductas que se ponen en juego frente a una transgresión. Éste último es indagado como una diferencia individual coherente en distintas situaciones y relaciones interpersonales (Hoyt & McCullough, 2005)

Tanto la teorizaciones (Allemand & Steiner, 2012; Bono & McCullough, 2004) como la investigación empírica indican que existen diferencias en la tendencia a perdonar según la edad. La evidencia empírica actual sugiere que el perdón en el nivel disposicional cambia en función de la edad, siendo los adultos mayores quienes se muestran más dispuestos a perdonar (Allemand, 2008; Girard & Mullet, 1997; Hayward & Krause, 2013; Sifton, Flannelly, & Lutjen, 2013; Steiner, Allemand, & McCullough, 2011). Estos estudios permiten pensar que los adultos mayores se encuentran menos influenciados por factores externos tales como la presión social o el estado de ánimo (Allemand & Steiner, 2012). Sin embargo, un estudio realizado en Mar del Plata ha revelado resultados contradictorios con dichos antecedentes, encontrando diferencias por grupo de edad sólo en las Creencias que Determinan el Perdón (Morales & Arias, 2014) resaltando la importancia de las mismas en las últimas etapas de la vida.

Hasta la fecha, pocos estudios han indagado diferencias en perdón en situaciones específicas y los resultados se muestran en parte contradictorios. Mientras que algunos encuentran diferencias de puntajes en favor de los mayores (evaluando sólo hasta la mediana edad) (Subkoviak, Enright, & Wu, 1995), otros relevan mayor perdón en adultos mayores que en adultos jóvenes (Romero & Mitchell, 2008; Younger, Piferi, Jobe, & Lawler, 2004). Por su parte, Ghaemmaghami, Allemand y Martin (2011) han encontrado que los jóvenes tienen mayor tendencia a vengarse que los adultos de mediana edad y mayores y que los adultos de mediana edad tienden a tener conductas más evitativas frente a una transgresión que los adultos mayores.

Si bien el perdón disposicional y el perdón situacional son dos constructos distinguibles, hay evidencia empírica que sostiene su relación (Allemand, Amberg, Zimprich, & Fincham, 2007; Poston, Hanson, & Schwiebert, 2012; Voie, 2013). Sin embargo, ninguno de estos estudios ha registrado las relaciones entre ellos en diferentes grupos de edad.

En cuanto a las diferencias por género en el perdón, los antecedentes se muestran contradictorios. Mientras un estudio meta-analítico (Miller, Worthington & McDaniel, 2008) centrado en indagar diferencias entre hombres y mujeres encuentra que éstas últimas son más

propensas a perdonar más allá del tipo de metodología utilizada, Fehr, Gelfand y Nag (2010) en un trabajo meta-analítico más amplio no encontraron dicha diferencia. Más allá de ello, no hay bibliografía que dé cuenta de mayores puntajes en hombres que en mujeres en perdón. Un estudio local no ha detectado diferencias entre hombres y mujeres en las puntuaciones obtenidas en el perdón disposicional. Es importante destacar que, más allá de las contradicciones entre los antecedentes relevados, la evidencia muestra que las diferencias se incrementan cuando se indaga perdón situacional en vez de disposicional (Miller, Worthington, & McDaniel, 2008).

Una variable de peso que ha demostrado tener relación con el perdón es la empatía. McCullough y sus colaboradores (1998), si bien reconocen que hay otras variables mediadoras del perdón (como la cercanía con la persona o la historia de la relación), sostienen que el perdón es un fenómeno motivacional gobernado por la empatía. Así como en el caso del perdón, la empatía también puede diferenciarse entre disposicional y situacional, siendo esta última la relacionada con un evento concreto. La evidencia hasta el momento parece indicar que la empatía situacional predice más el desarrollo del perdón que la empatía disposicional (McCullough, Worthington, & Rachal, 1997; Tsang & Stanford, 2007). Un estudio local realizado con una beca previa (Morales, 2014b) ha revelado que las relaciones entre perdón y empatía disposicionales son menores a medida que se evalúa grupos de mayor de edad, llegando a desaparecer en el grupo de 80 a 90 años.

El presente estudio pretende profundizar el conocimiento sobre estos dos constructos y sus relaciones en distintas etapas de la vida y sus diferencias por género, haciendo foco en las motivaciones y en la empatía frente al transgresor en una situación específica. Los resultados efectuarán aportes para profundizar la comprensión de estos aspectos en el logro de un envejecimiento positivo y para diagramar aplicaciones para su mantenimiento y potenciación en las últimas etapas de la vida.

Objetivos generales

1. Explorar las relaciones bivariadas entre el perdón disposicional, las dimensiones del perdón situacional (Venganza, Evitación y Benevolencia) y la empatía frente al agresor.
2. Identificar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones del perdón disposicional por grupo de edad.
3. Identificar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones de las dimensiones de perdón situacional por grupo de edad.
4. Identificar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones de empatía frente al agresor por grupo de edad.

Objetivos particulares

1. Comparar las puntuaciones de perdón disposicional y de perdón situacional según género.
2. Comparar las puntuaciones de empatía frente al agresor según género.
3. Explorar las relaciones entre el perdón disposicional, las dimensiones del perdón situacional y la empatía frente al agresor en cada grupo de edad.

4. Explorar las características de una situación de ofensa y del ofensor en cada grupo de edad y por género.

Hipótesis de trabajo

1. Existe relación entre el perdón disposicional, las dimensiones del perdón situacional y la empatía frente al agresor.
2. Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de perdón disposicional por grupo de edad.
3. Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de perdón situacional y empatía frente al agresor por grupo de edad.

Metodología

Tipo de estudio y diseño

De acuerdo con el objeto de estudio, la temática y los objetivos propuestos en el presente proyecto, se desarrollará un diseño de tipo no experimental, transversal, correlacional.

Participantes

La población de estudio está constituida por personas de ambos sexos que residen permanentemente en la ciudad de Mar del Plata y cuyas edades se encuentran en algunos de los siguientes grupos de edad pertenecientes a cuatro etapas vitales: adultos jóvenes (20 a 30 años), adultos de mediana edad (40 a 50 años), adultos mayores jóvenes (60 a 70 años), y adultos mayores de edad avanzada (80 a 90 años). Se seleccionará una muestra no probabilística intencional que quedará conformada por 160 personas de acuerdo con las siguientes cuotas:

	Género	
	Femenino	masculino
Adultos jóvenes (20 a 30 años)	20	20
Adultos de mediana edad (40 a 50 años)	20	20
Adultos mayores jóvenes (60 a 70 años)	20	20
Adultos mayores de edad avanzada (80 a 90 años)	20	20
Total	80	80

Procedimiento

Con el objetivo de lograr una muestra heterogénea, se incluirán personas que concurran a diferentes organizaciones. También serán invitadas a participar personas desde sus hogares particulares, en paseos y espacios públicos. La participación será anónima, voluntaria y confidencial. La información obtenida en la presente investigación será utilizada

con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 HÁBEAS DATA de protección de los datos personales. En virtud de ello, se administrará un consentimiento informado garantizando dichos derechos.

Instrumentos

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

1. *Cuestionario de datos sociodemográficos*: se explorará edad, sexo, estado civil, nivel de instrucción, tipo de hogar, conformación del grupo conviviente, práctica religiosa y nivel de compromiso con la misma.
2. *Escala Tendencia a Perdonar* (TTF, Brown, 2003; Bogetti, Giuliani, & Morales, 2014): es una escala de 4 ítems diseñada para evaluar el grado en que los individuos experimentan o se comprometen a perdonar cuando han sido heridos por otros. Los participantes puntúan el grado en que están de acuerdo con cada uno de los ítems de la TTF usando una escala cuyas opciones de respuesta van de 1 “Muy en desacuerdo” a 7 “Muy de acuerdo”. El valor de consistencia interna de este test, según informa el estadístico alfa de Cronbach, es de .76. Se encuentra traducido al español y su confiabilidad ha sido evaluada en este contexto (Bogetti, Giuliani, & Morales, 2014). Los datos relevados con esta escala aportarán información para el logro de los objetivos generales n° 1 y 2, y de los objetivos particulares n° 1 y 3.
3. *Breve entrevista estructurada para explorar una situación de ofensa*: se indagarán las características de una situación de ofensa y del ofensor en función de los siguientes aspectos: 1. descripción de la ofensa; 2. el tiempo que ha pasado desde la ofensa hasta el momento de la entrevista; 3. la relación con la persona que la cometió; 4. edad del ofensor; 5. sexo del ofensor; 6. historia del vínculo (tiempo que se conocen); 7. frecuencia de contacto actual con el ofensor; 8. nivel de intimidad actual con el ofensor; 9. gravedad percibida de la ofensa; 10. percepción de pedido de perdón auténtico. A excepción del primer punto, donde el individuo debe describir brevemente la ofensa, el resto de los ítems a indagar se abordará mediante preguntas cerradas (McCullough, Worthington, & Rachal, 1997). Los datos relevados en esta entrevista aportarán información para el logro del objetivo particular n° 4.
4. *Inventario de motivaciones interpersonales relacionadas con una ofensa* (TRIM-18; McCullough, Root, & Cohen, 2006; Guzman, Tapia, & Tejada, 2014): es un cuestionario de autoinforme que evalúa las motivaciones de una persona ante una transgresión específica. Consta de 18 preguntas divididas en tres escalas: motivación a buscar venganza, compuesta por cinco ítems; motivación a evitar al ofensor, compuesta por siete ítems; y seis ítems correspondientes a la dimensión benevolencia. Los ítems se puntúan en formato estilo Likert de 5 opciones de respuesta que van de 1 “Muy en desacuerdo” a 5 “Muy de acuerdo”. Posee buenos índices de consistencia interna, registrando un alfa de Cronbach superior a .85 en cada una de sus escalas y adecuados indicadores de validez. Se encuentra recientemente adaptado al español (Guzman, Tapia, & Tejada, 2014). Los datos relevados con esta escala aportarán información para el logro de los objetivos generales n° 1 y 3, y de los objetivos particulares n° 1 y 3.
5. *Escala Empatía frente al agresor* (Batson, O'Quin, Fultz, Vanderplas, & Isen, 1983; McCullough, Worthington, & Rachal, 1997): es un cuestionario de autoinforme que contiene 6 ítems con 6 opciones de respuesta que van de 0 “Nada” a 5 “Extremadamente”, para evaluar

la vivencia emocional actual del participante frente al agresor (afectuoso, lástima, conmovido, compasivo, tierno y bondadoso). La escala muestra buenas propiedades psicométricas tanto de consistencia interna (.79 a .95) como de validez de constructo (Eisenberg & Miller, 1987). Los datos relevados con esta escala aportarán información para el logro de los objetivos generales n° 1 y 4, y de los objetivos particulares n° 2 y 3.

Aporte esperado de los resultados

Los resultados de esta investigación permitirán incrementar el conocimiento científico con respecto a los fenómenos de perdón disposicional, perdón situacional y empatía en diferentes grupos de edad y a las relaciones entre sus dimensiones. En este sentido, la investigación pretende cubrir un ámbito vacante ya que no se cuenta con gran cantidad de estudios que relacionen dichos constructos o que los evalúen en diferentes etapas del ciclo vital.

Referencias

- Allemand, M. (2008). Age differences in forgivingness: The role of future time perspective. *Journal of Research in Personality*, 42(5), 1137–1147.
- Allemand, M., & Steiner, M. (2012). Situation-specific Forgiveness and Dispositional Forgiveness: a Lifespan Development Perspective. In E. Kals & J. Maes (Eds.), *Justice and Conflicts* (pp. 361-375). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Allemand, M., Amberg, I., Zimprich, D., & Fincham, F. D. (2007). The role of trait forgiveness and relationship satisfaction in episodic forgiveness. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 26(2), 199–217.
- Allemand, M., Hill, P. L., Ghaemmaghami, P., & Martin, M. (2012). Forgivingness and subjective well-being in adulthood: The moderating role of future time perspective. *Journal of Research in Personality*, 46(1), 32–39.
- Allemand, M., Steiner, M., & Hill, P. L. (2013). Effects of a forgiveness intervention for older adults. *Journal of counseling psychology*, 60(2), 279.
- Arias, C. J., & Iacub, R. (2013). ¿Por qué investigar aspectos positivos en la vejez? Contribuciones para un cambio de paradigma. *Publicatio Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, 21(2), 271.
- Arias, C., & Soliveres, C. (2009, noviembre). *El bienestar psicológico en la Vejez ¿Existen diferencias en grupos de edad?* Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: Psicología y construcción de conocimiento en la época. La Plata, Argentina.
- Arias, C., Castañeiras, C. & Posada M. C. (2009). ¿Las fortalezas personales se incrementan en la vejez? Reflexiones acerca del capital psíquico. En R. Iacub y cols. (Eds.), *Desafíos y logros frente al bien-estar en el envejecimiento* (pp. 31-39). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Arias, C., Giuliani, M. F., & Pavon, M. (2011, febrero). *Exploración de aspectos del capital psíquico. Los significados otorgados según grupos de edad y género*. Ponencia presentada en el XII Congreso Virtual de Psiquiatría: Interpsiquis.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual review of psychology*, 50(1), 471-507.

- Batson, C. D., O'Quin, K., Fultz, J., Vanderplas, M., & Isen, A. M. (1983). Influence of self-reported distress and empathy on egoistic versus altruistic motivation to help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(3), 705-718.
- Birditt, K. S., & Fingerman, K. L. (2005). Do we get better at picking our battles? Age group differences in descriptions of behavioral reactions to interpersonal tensions. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 60(3), 121-128.
- Bogetti, C., Giuliani, M. F., & Morales, F. (2014, octubre). *Adaptación al español de dos escalas para medir aspectos positivos: escala de metas socioemocionales y Tendency to Forgive*. Ponencia presentada en el I Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Universidad Abierta Interamericana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Bono, G., and McCullough, M. E. (in press). Religion, forgiveness, and adjustment in older adulthood. In K. W. Schaie & A. Booth (Eds.), *Religious Influences on Health and Wellbeing in the Elderly*. New York, US: Springer.
- Brown, R. (2003). Measuring individual differences in the tendency to forgive: Construct validity and links with depression. *Personality and Social Psychology Bulletin* 29(6), 759-771.
- Brown, R. P. (2004). Vengeance is mine: Narcissism, vengeance, and the tendency to forgive. *Journal of Research in Personality*, 38(6), 576-584.
- Charles, S. T., & Piazza, J. R. (2007). Memories of social interactions: age differences in emotional intensity. *Psychology and Aging*, 22(2), 300-309.
- Dezutter, J., Toussaint, L., & Leijssen, M. (2014). Forgiveness, Ego-Integrity, and Depressive Symptoms in Community-Dwelling and Residential Elderly Adults. *The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 146.
- Dezutter, J., Toussaint, L., & Leijssen, M. (2014). Forgiveness, Ego-Integrity, and Depressive Symptoms in Community-Dwelling and Residential Elderly Adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences* .
<http://doi.org/10.1093/geronb/gbu146>
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101(1), 91-119.
- Fehr, R., Gelfand, M. J., & Nag, M. (2010). The road to forgiveness: a meta-analytic synthesis of its situational and dispositional correlates. *Psychological Bulletin*, 136(5), 894-914.
- Fingerman, K. L., Hay, E. L., & Birditt, K. S. (2004). The best of ties, the worst of ties: Close, problematic, and ambivalent social relationships. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 792-808.
- Foroozandeh, E. (2014). Forgiveness and Personality Type among Men and Women Suffering from Cardiovascular Diseases. *Delta Medical College Journal*, 2(2), 48-52.
- Ghaemmaghami, P., Allemand, M., & Martin, M. (2011). Forgiveness in younger, middle-aged and older adults: Age and gender matters. *Journal of Adult Development*, 18(4), 192-203.
- Girard, M., & Mullet, E. (1997). Forgiveness in adolescents, young, middle-aged, and older adults. *Journal of Adult Development*, 4, 209-220.
- Guzmán, M., Tapia, M. J., Tejada, M., & Valenzuela, K. (2014). Evaluación del Perdón en Relaciones de Pareja: Propiedades Psicométricas del Transgression-Related Interpersonal Motivations Inventory (TRIM-18) en un Contexto Chileno. *Psyche*, 23(2), 1-12.

- Hargrave, T. D., & Sells, J. N. (1997). The development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23(1), 41-62.
- Hayward, R., & Krause, N. (2013). Trajectories of change in dimensions of forgiveness among older adults and their association with religious commitment. *Mental Health, Religion & Culture*, 16(6), 1-17.
- Hill, R. D. (2005). *Positive aging*. New York, US: W. W. Norton.
- Hill, R. D. (2011). A Positive aging framework for guiding geropsychology interventions. *Behavior Therapy*, 4, 66-77.
- Hoyt, W. T., & McCullough, M. E. (2005). Issues in the multimodal measurement of forgiveness. In E. L. Worthington Jr. (Ed.), *Handbook of forgiveness* (pp. 109 -123). New York, US: Brunner-Routledge.
- Iacob, R. (2011). *Identidad y envejecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ingersoll-Dayton, B., Torges, C., & Krause, N. (2010). Unforgiveness, rumination, and depressive symptoms among older adults. *Aging & Mental Health*, 14(4), 439-449.
- Lawler, K. a., Younger, J. W., Piferi, R. L., Jobe, R. L., Edmondson, K. a., & Jones, W. H. (2005). The Unique Effects of Forgiveness on Health: An Exploration of Pathways. *Journal of Behavioral Medicine*, 28(2), 157-167.
- Lombardo, E. (2013). Psicología positiva y psicología de la vejez. *Intersecciones teóricas. Psicodebate*, 13, 47-60.
- Luong, G., Charles, S. T., & Fingerhman, K. L. (2011). Better with age: Social relationships across adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28, 9-23.
- Mansour, E. L. (2011). *Development of a Positive Aging Strategy Training Protocol: A Feasibility Study*. (Doctoral dissertation, The University of Utah.)
- McCullough, M. E., Bellah, C. G., Kilpatrick, S. D., & Johnson, J. L. (2001). Vengefulness: Relationships with Forgiveness, Rumination, Well-Being, and the Big Five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 601-610.
- McCullough, M. E., Hoyt, W. T., & Rachal, K. C. (2000). What we know (and need to know) about assessing forgiveness constructs. In M. E. McCullough, K. I. Pargament, & C. E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 65-88). US: The Guilford Press.
- McCullough, M. E., Kurzban, R., & Tabak, B. A. (2013). Cognitive systems for revenge and forgiveness. *The Behavioral and Brain Sciences*, 36(1), 1-15.
- McCullough, M. E., Luna, L. R., Berry, J. W., Tabak, B. A., & Bono, G. (2010). On the form and function of forgiving: modeling the time-forgiveness relationship and testing the valuable relationships hypothesis. *Emotion*, 10(3), 358-376.
- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington, E. L., Brown, S. W., & Hight, T. L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(6), 1586-1603.
- McCullough, M. E., Root, L. M., & Cohen, A. D. (2006). Writing about the benefits of an interpersonal transgression facilitates forgiveness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 887-897.
- McCullough, M. E., Worthington, E. L., & Rachal, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 321-336.
- Miller, A. J., Worthington, E. L., & McDaniel, M. A. (2008). Gender and forgiveness: A meta-analytic review and research agenda. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27, 845-878.

- Morales, F. (2013, noviembre). *Prosocialidad en la vejez. Continuidades y discontinuidades*. Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano de Gerontología Comunitaria, Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Morales, F. (2014a, noviembre). *Las fortalezas y las virtudes a lo largo del ciclo vital. Una revisión de antecedentes*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación y X Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Buenos Aires, Argentina.
- Morales, F. (2014b, octubre). *Tomando mayor perspectiva con el paso del tiempo. Diferencias y similitudes en las relaciones entre empatía y perdón en diferentes grupos de edad*. Ponencia presentada en el I Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica, Universidad Abierta Interamericana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Morales, F., & Arias, C. J. (2014). El perdón como motivador prosocial en la vejez. *Neurama*, 1(2), 31-43.
- Paleari, F. G., Regalia, C., & Fincham, F. D. (2011). Inequity in Forgiveness: Implications for Personal and Relational Well-Being. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 30(3), 297-324.
- Poston, J. M., Hanson, W. E., & Schwiebert, V. (2012). The Relationship Between Episodic and Dispositional Forgiveness, Psychosocial Development, and Counseling. *Counseling and Values*, 57(2), 181-198.
- Romero, C., & Mitchell, D. B. (2008). Forgiveness of interpersonal offenses in younger and older roman catholic women. *Journal of Adult Development*, 15, 55-61.
- Ross, S. R., Hertenstein, M. J., & Wrobel, T. A. (2007). Maladaptive correlates of the failure to forgive self and others: further evidence for a two-component model of forgiveness. *Journal of Personality Assessment*, 88(2), 158-167.
- Sandage, S. J., & Worthington, E. L. (2010). Comparison of two group interventions to promote forgiveness: Empathy as a mediator of change. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(1), 35-57.
- Silton, N. R., Flannelly, K. J., & Lutjen, L. J. (2013). It Pays to Forgive! Aging, Forgiveness, Hostility, and Health. *Journal of Adult Development*, 20(4), 222-231.
- Steiner, M., Allemand, M., & McCullough, M. E. (2011). Age differences in forgivingness: The role of transgression frequency and intensity. *Journal of Research in Personality*, 45(6), 670-678.
- Subkoviak, M. J., Enright, R. D., Wu, C. R., Gassin, E. A., Freedman, S., Olson, L. M., & Sarinopoulos, I. (1995). Measuring interpersonal forgiveness in late adolescence and middle adulthood. *Journal of Adolescence*, 18(6), 641-655.
- Toussaint, L. L., Owen, A. D., & Cheadle, A. (2012). Forgive to live: Forgiveness, health, and longevity. *Journal of behavioral medicine*, 35(4), 375-386.
- Toussaint, L. L., Williams, D. R., Musick, M. A., & Everson-Rose, S. A. (2008). Why forgiveness may protect against depression: Hopelessness as an explanatory mechanism. *Personality and Mental Health*, 2(2), 89-103.
- Tsang, J. A., & Stanford, M. S. (2007). Forgiveness for intimate partner violence: The influence of victim and offender variables. *Personality and Individual Differences*, 42(4), 653-664.
- Villar, F. (2013). Hacerse bien haciendo el bien: la contribución de la generatividad al estudio del buen envejecer. *Informacio Psicológica*, 104, 39-56.

- Voie, J. C. L. A. (2013). Situational , Interpersonal , and Intrapersonal Characteristic Associations With Adolescent Conflict Forgiveness, *174*(3), 291–315.
- Wade, N. G., Worthington, E. L., & Meyer, J. E. (2000). But Do They Work? A Meta-Analysis of Group Interventions to Promote Forgiveness. In E. L. Worthington Jr (Ed), *Handbook of forgiveness* (pp. 423–440). New York, US: Routledge.
- Witvliet, C. V. O., & McCullough, M. E. (2007). Forgiveness and health: A review and theoretical exploration of emotion pathways. In S. G. Post (Ed.), *Altruism and health: Perspectives from empirical research* (pp. 259–276). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Younger, J. W., Piferi, R. L., Jobe, R. L., & Lawler, K. A. (2004). Dimensions of forgiveness: The views of laypersons. *Journal of Social and Personal Relationships*, *21*(6), 837-855.

INTERVENCIÓN EN HABILIDADES SOCIOCOGNITIVAS PARA LA SOLUCIÓN DE
PROBLEMAS INTERPERSONALES EN NIÑOS CON DIAGNÓSTICO DE TRASTORNO
POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH).

INTERVENTION IN SOCIAL-COGNITIVE SKILLS FOR INTERPERSONAL PROBLEM
SOLVING IN CHILDREN DIAGNOSED WITH ATTENTION DEFICIT DISORDER AND
HYPERACTIVITY (ADHD)

Daiana Russo^{*1,2}

Directora: Dra. Ana Betina Lacunza.

Co-Directora: Esp. Liliana Bakker.

Directora Tesis Doctoral: Dra. Josefina Rubiales.

¹Becaria Doctoral CONICET.

²CIMEPB, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resumen

El Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es el trastorno del neurodesarrollo más frecuente iniciado en la infancia siendo su sintomatología motivo constante de consulta a profesionales del área de la salud. Se caracteriza por tres síntomas principales: inatención, hiperactividad e impulsividad, los cuales tienen repercusiones negativas en el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño. Las investigaciones sobre el TDAH, se han centrado fundamentalmente en los aspectos cognitivos, señalándose que su sintomatología se explica en un déficit de las funciones ejecutivas. En las clasificaciones actuales, las dificultades en el desarrollo emocional y social, son consideradas características asociadas o secundarias al diagnóstico, pero no por eso menos importantes, debido a las consecuencias que acarrear en la vida cotidiana del niño. Numerosas investigaciones, sostienen que estos niños presentan dificultades interpersonales y baja competencia social. El objetivo de este proyecto es intervenir en el desarrollo de habilidades sociocognitivas que favorezcan la solución de problemas interpersonales en niños con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Los resultados esperados con la implementación de un programa de intervención en estas habilidades, permitirá un aporte que enriquezca la práctica clínica y sea valorado para el tratamiento de este diagnóstico, sobre todo en nuestro país, donde no se evidencian estudios de este tipo en población con diagnóstico de TDAH.

Palabras Claves: TDAH- Habilidades sociocognitivas- Solución de problemas interpersonales- Niños-Intervención.

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity disorder (ADHD) is the most common neurodevelopmental disorder beginning in childhood, being its symptoms a constant motive of consult to professionals in the field of health. It is characterized for three principal symptoms: inattention, hyperactivity and impulsivity, which have negative repercussions in the cognitive, emotional and social development of a child. Research on ADHD has been focused mainly on cognitive

* Contacto: daianaprusso@gmail.com

aspects, pointing out that their symptoms are explained in a deficit of executive functions. In the current classifications, difficulties in emotional and social development are considered associated or secondary diagnosis features, but no less important, because of the consequences resulting in the child's daily life. Numerous studies argue that these children have interpersonal difficulties and low social competence. The objective of this project is to intervene in the development of social-cognitive skills in order to solve interpersonal problems in children with attention deficit disorder and hyperactivity. Expected with the implementation of an intervention program in these skills, results will allow a contribution to enrich clinical practice and be valued for the treatment of this diagnosis, especially in our country where no such studies are evident in population with ADHD diagnosis.

Key words: ADHD- Social cognitive skills- Interpersonal problem solving- Children- Intervention.

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y Habilidades sociocognitivas de solución de problemas interpersonales

El Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es el trastorno del neurodesarrollo más frecuente iniciado en la infancia (Cardo et al., 2011), siendo su sintomatología motivo constante de consulta a profesionales del área de la salud (Gaitán-Chipatecua & Rey-Anacona, 2013). Actualmente es definido 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 diagnóstico es fundamentalmente clínico y debe responder a determinados criterios enmarcados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM V (American Psychiatric Association, 2013). Los estudios sobre prevalencia, estiman que la misma es del 5.29% (Polanczyk, Silva De Lima, Lessa-Horta, Biederman, & Rohde, 2007) siendo más frecuente en niños que en niñas con una relación de tres a uno (Valdizán, Mercado, & Mercado-Undanivia, 2007).

Las investigaciones sobre el TDAH, se han centrado fundamentalmente en los aspectos cognitivos (Henríquez-Henríquez, Zamorano-Mendieta, Rothhammer-Engel, & Aboitiz, 2010) señalándose que la sintomatología propia de este diagnóstico se explica en un déficit de las funciones ejecutivas (Barkley, 2011). Uno de los modelos más completos sobre el TDAH ha sido el propuesto por Barkley (1997), para quién el déficit principal se centra en la inhibición de la conducta, entendiendo el autocontrol o autorregulación como la capacidad del individuo para frenar la primera respuesta que inició ante la aparición de un determinado estímulo, proteger su pensamiento de distracciones internas o externas y elaborar una nueva respuesta más adecuada que sustituya a la primera (Orjales-Villar, 2007). Es un trastorno con un estilo cognitivo propio y distintivo, con un menor control inhibitorio y una menor flexibilidad cognitiva (Barkley, 2010; Rubiales, Bakker, & Urquijo, 2010; Rubiales, Bakker, & Urquijo, 2013), dificultades en organización y planificación (Rubiales, Bakker, & Delgado Mejía, 2010; Barkley, 2013) insuficiente capacidad de anticipación de las consecuencias, poca habilidad de planificación de actividades, restringida capacidad para evitar las interferencias que desvían la conducta orientada hacia la meta, escasa memoria de trabajo y déficit en la autorregulación afectiva (Cervigni, Stelzer, Mazzoni, Gómez, & Martino, 2012). Asimismo, las personas con TDAH son más propensas a presentar dificultades en la toma de decisiones, ya que tienden a ser impulsivas (Toplak, Jain, & Tannock, 2005).

En este sentido, los síntomas tienen repercusiones negativas en el desarrollo cognitivo del niño, pero también en su funcionamiento emocional y social, lo cual dificulta su aprendizaje escolar y su adaptación a los diferentes contextos (Miranda-Casas & Soriano-Ferrer, 2010).

En las clasificaciones actuales, las dificultades en el desarrollo emocional y social, son consideradas características asociadas o secundarias al diagnóstico, pero no por eso menos importantes, debido a las consecuencias que acarrearán en la vida cotidiana del niño. En concordancia, aparecen en los últimos años investigaciones que dan cuenta que los niños con TDAH presentan dificultades en las relaciones sociales (Albert, López-Martín, Fernández-Jaén, & Carretié, 2008; Jara-Jiménez, García-Castellar, & Sánchez-Chiva, 2011), problemas para regular las emociones (Bauermeister et al., 2005), dificultades para la solución de problemas interpersonales (Presentación-Herrero, Hierro, Jiménez, & Casas, 2010) y un estilo de interacción social predominantemente agresivo o pasivo (Lora-Muñoz & Moreno-García, 2008). Son numerosas las investigaciones que señalan que los niños con TDAH experimentan dificultades interpersonales y baja competencia social (De Boo & Prins 2007; García-Castellar, Presentación-Herrero, Siegenthaler-Hierro & Miranda-Casas, 2006; Lora-Muñoz & Moreno-García, 2008; Pardos, Fernández-Jaén, & Fernández-Mayoralas, 2009; Schafer & Semrud-Clikeman, 2008).

La competencia social, es entendida como aquellos procesos cognitivos, sociales y emocionales que sustentan comportamientos evaluados como hábiles o adecuados por agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones del contexto (Trianes-Torres, Muñoz, & Jiménez, 1997). Si bien ninguna definición de competencia social es aceptada de manera unívoca (Reyna & Brussino, 2009) se reconoce que los individuos competentes a nivel social poseen repertorios de conductas adecuadas socialmente y habilidades de resolución de problemas que les permiten elegir y llevar a cabo ciertas conductas en situaciones de interacción social (Cummings, Kaminski & Merrell, 2008), conductas organizadas que se evidencian en distintos momentos de la vida (Rose-Krasnor, 1997) y se relacionan con estructuras motivacionales y afectivas (Trianes-Torres et al., 1997). Dentro de ese marco, las habilidades sociales se consideran comportamientos específicos, verbales y no verbales, que permiten a la persona desempeñarse en un contexto interpersonal y manifestar de manera adecuada sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, respetando dichas conductas en los otros, lo que favorece la resolución de problemas inmediatos y minimiza problemas futuros (Caballo, 2005).

Actualmente comienza a considerarse que no solo las habilidades sociales son un componente importante de la competencia social, sino también las habilidades cognitivas, entre ellas, la solución de problemas interpersonales (Morelato, Maddio, & Ison, 2005). Ésta última, considerada también como una habilidad “socio-cognitiva” que hace referencia a procesos cognitivos que median entre las distintas situaciones de carácter interpersonal y la expresión de las habilidades sociales en un contexto específico; es decir, son procesos internos que influyen en la calidad del ajuste social (Shure & Spivack, 1978). Esta habilidad se refiere a la capacidad de generar conductas que apunten a resolver los problemas que se plantean en una situación interpersonal. Un problema interpersonal es un conflicto en el cual la persona que confronta la situación no dispone de una respuesta efectiva inmediata. Por el contrario, se define una solución como una respuesta efectiva que permite cambiar la situación problemática, para que la misma no sea percibida como un conflicto (Hidalgo & Abarca, 1992). Los autores que más han investigado en esta habilidad fueron Spivack, Platt y Shure (1976) quienes proponen que la misma, está compuesta por seis sub-habilidades: *Habilidad que la persona posee para reconocer los recursos con que cuenta para relacionarse con los*

demás; Pensamiento alternativo: habilidad para generar mentalmente diferentes soluciones que pueden ser utilizadas para resolver un mismo problema; *Pensamiento medios-fines:* habilidad para planear y coordinar una serie de pasos determinados para el logro de un objetivo social, reconociendo posibles obstáculos, así como la relevancia de las distintas alternativas para el logro del objetivo; *Pensamiento consecuencial:* habilidad de anticipar posibles consecuencias de un acto interpersonal, lo cual es de gran importancia en la elección de la alternativa que será implementada; *Pensamiento causal:* habilidad de relacionar un evento con otro en el tiempo, con el fin de explicar las causas de una conducta en función de los eventos pasados en el contexto social que podrían haberla generado; *Sensitividad a los problemas interpersonales:* alude a reconocer las situaciones interpersonales conflictivas, como tales.

El manejo efectivo de las habilidades cognitivas involucradas en el proceso de solución de problemas interpersonales posibilita al niño un acercamiento considerado y flexible hacia otra u otras personas estimulando la generación de posibles soluciones y anticipando las consecuencias de las acciones, lo cual promueve un afrontamiento competente. Contrario a ello, se encuentra la ausencia de dichas habilidades que tiene como consecuencia dificultades para desenvolverse en situaciones de interacción social entre pares y adultos. De allí se puede resaltar que las habilidades de solución de problemas sociales tiene un alto impacto en el ajuste social, afectivo y en la competencia social (Malik, Balda, & Punia, 2005).

Como se ha mencionado anteriormente, los niños con TDAH presentan un déficit en habilidades cognitivas necesarias para un funcionamiento social competente (Pardos et al., 2009). Un buen funcionamiento cognitivo es fundamental para la solución de problemas interpersonales, ya que para su logro, el niño debe formular metas, planificar acciones, construir estrategias para alcanzar objetivos y luego evaluar el desempeño logrado. Debe entender y definir el problema, es decir poder representarlo y pensar diferentes estrategias para alcanzar la solución. Si todo esto se lleva a cabo se posibilita una conducta eficaz, eficiente y adecuada socialmente (Furlotti & Espósito, 2010). Por tanto, es de esperar, en función de su sintomatología, que estos niños sean muy poco hábiles a la hora de pensar diversas alternativas para resolver problemas interpersonales, utilizando siempre la misma estrategia que se les ocurrió inicialmente y tratando de resolver la situación de manera impulsiva y poco reflexiva (García-Pérez, 2009).

La implementación de un programa de intervención en niños para potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales ha demostrado ser efectiva (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio, & Delgado, 2005; Manzanares & Sánchez, 1996; Moreno & Ison, 2013; Sanchez, Rivas, & Trianes, 2006). En nuestro país, se ha llevado a cabo un estudio en niños con dificultades en atención sostenida, memoria de trabajo y habilidades de solución de problemas interpersonales, demostrando efectividad en la implementación de un programa de intervención (Ison, 2009).

Por lo expuesto se considera que reviste importancia el desarrollo del presente proyecto en función de las siguientes hipótesis.

-Los niños que participen en el programa de intervención presentarán un mejor desempeño en habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales respecto a aquellos niños que no reciban la intervención, específicamente en las habilidades como Pensamiento alternativo y Pensamiento consecuencial.

-Los niños que participen en el programa de intervención presentarán una mejor autopercepción de su desempeño social respecto a aquellos niños que no reciban la intervención, evidenciándose mayores puntuaciones en habilidades sociales apropiadas y

menores en impulsividad, asertividad inapropiada y en el índice de inadecuación social. Asimismo, presentarán menor cantidad de respuestas agresivas en situaciones sociales, respecto a aquellos niños que no reciban la intervención.

Objetivo general:

Intervenir en el desarrollo de habilidades sociocognitivas que favorezcan la solución de problemas interpersonales en niños con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Objetivos específicos:

1. Describir y caracterizar las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con diagnóstico de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad de la ciudad de Mar del Plata.
2. Describir y caracterizar habilidades sociales de niños con diagnóstico de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad de la ciudad de Mar del Plata.
3. Implementar un programa de intervención que potencie el desarrollo de habilidades sociocognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños con diagnóstico de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad de la ciudad de Mar del Plata.
4. Evaluar el efecto del programa de intervención a nivel cognitivo y social en niños con TDAH.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Descriptivo-explicativo con un diseño cuasiexperimental pretest-postest con dos grupos uno cuasicontrol (Montero & León, 2007).

Participantes

Se conformarán de manera intencional dos grupos, la muestra con intervención ($n=20$) y la muestra cuasi control ($n=10$). Ambos grupos apareados por género, edad y tipo de escolaridad. El grupo con intervención estará conformado por niños con diagnóstico de TDAH, con quienes se llevará a cabo el programa de entrenamiento. El grupo cuasicontrol estará conformado por niños con diagnóstico de TDAH, que no participen en el programa de intervención (a los cuales finalizado el estudio se le ofrecerá la aplicación del mismo).

- Criterios de inclusión: Niños con diagnóstico de TDAH establecido por los médicos neurólogos derivantes, con valores por encima del punto de corte esperado en la escala específica de síntomas de TDAH (SNAP IV) y con un nivel intelectual superior al CI 70.
- Criterios de exclusión: Niños que no cumplan los criterios para el diagnóstico de TDAH según el DSM V, con valores por debajo del punto de corte esperado en la escala específica de síntomas de TDAH (SNAP IV); comorbilidad con otros trastornos psicológicos, psiquiátricos o neurológicos; discapacidad intelectual (CI inferior a 70); discapacidad auditiva o visual o niños que estén en tratamiento psicológico al momento del entrenamiento y durante el transcurso del mismo.
-

Procedimiento

A partir de los datos proporcionados por el médico derivante se establecerá el contacto con los padres de los niños con diagnóstico de TDAH, realizándose la confirmación del diagnóstico. Se llevará a cabo una reunión informativa con los padres, donde se explicarán los objetivos del presente estudio y se procederá a la firma del consentimiento informado.

Durante la fase Pre-test y Pos-test se aplicarán en forma individual a los niños del grupo de intervención y control los instrumentos para evaluar el desempeño en habilidades sociocognitivas.

La fase de intervención consistirá de 24 sesiones de entrenamiento en habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales. El programa tendrá una duración de 12 semanas, con dos sesiones semanales de 60 minutos y será aplicado de manera individual. Antes de comenzar con la primera sesión, se le presentarán a los niños los objetivos del programa y sus materiales. Cada sesión, comenzará con una presentación a través de la proyección de una imagen en la que se observará una situación problemática, mientras se relata una historia que describe y detalla la situación y sus participantes. En general, se trata de situaciones de interacción social que podrían derivar en un conflicto interpersonal y generar un problema por la presencia de un malestar emocional en algunos de los protagonistas de la historia. Luego del relato, se llevan a cabo cada una de las actividades.

Análisis de los datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizará con el paquete SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 15. El análisis estadístico consistirá en una comparación intergrupo e intragrupo pretest- posttest. Se determinará los supuestos de normalidad y homocedasticidad para el uso de técnicas estadísticas paramétricas. En caso de no verificarse estos supuestos, se utilizarán pruebas estadísticas no paramétricas. Se efectuarán análisis univariados y multivariados a fin de determinar la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Instrumentos

Para realizar la confirmación del diagnóstico de TDAH se utilizarán los criterios de inclusión para el diagnóstico de TDAH del Manual DSM-V (APA, 2013) y la Escala de Swanson, Nolan y Pelham (SNAP IV), administrada a padres y docentes, versión en español y validada en Argentina (Grañana et al., 2006). Asimismo se administrará a los padres el listado de síntomas de niños Child Behavior Checklist, validado en Argentina (Samaniego, 1998), el cual evalúa síntomas comórbidos internalizantes y externalizantes. Para evaluar el nivel intelectual (CI), se administrará el Test Breve de Inteligencia de Kauffman (Kauffman & Kauffman, 2000).

Evaluación Pre-test/Post-test:

- Para evaluar habilidades cognitivas en la solución de problemas interpersonales se utilizará el Test de evaluación de habilidades cognitivas en la solución de problemas interpersonales, EVHACOSPI (García Pérez & Magaz Lago, 1998). El instrumento dispone de dos Formas Paralelas: A (pre-test) y B (post-test). Cada forma consta de tres tarjetas, en donde se representa, a través de una imagen, situaciones que presentan un problema interpersonal y que el niño deberá pensar cómo puede ser solucionado. Este instrumento evalúa cuantitativa y cualitativamente las siguientes habilidades cognitivas: identificación de situaciones-problema; descripción de situaciones-

problema de manera concreta y operativa; identificación del problema en una situación de interacción social, generación del mayor número de alternativas posibles que constituyen o puedan constituir una solución al problema; anticipación de posibles consecuencias para cada una de las alternativas generadas y toma de decisiones.

- Para evaluar habilidades sociales se utilizarán las siguientes pruebas: *The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)* de Matson, Rotatori y Helsel (1983), adaptada al español por Trianes et al., 2002. La escala permite evaluar habilidades sociales específicas implicadas en comportamientos sociales adaptativos, como también comportamientos no adaptativos, considerando la relación con los pares y adultos, y se aplica a niños y jóvenes de 4 a 18 años. La versión de auto-informe cuenta con 62 ítems, que se evalúan con una escala tipo Likert y se agrupan en cinco dimensiones: Habilidades Sociales Apropriadadas, Asertividad Inapropiada, Impulsividad, Sobreconfianza y Celos/soledad.
- *Escala de Comportamiento Asertivo CABS* (Wood, Michelson, & Flynn, 1978; 1983) para evaluar estilos de relación interpersonal, en su versión adaptada al español por De la Peña, Hernández & Rodríguez (2003). Este cuestionario permite obtener información sobre tres tipos de conducta social en la interacción con los iguales y adultos: conducta agresiva, conducta pasiva y conducta asertiva.

Fase de Intervención:

Se utilizará el Programa de enseñanza de soluciones cognitivas en problemas interpersonales ESCEPI (García Pérez & Magaz Lago, 1997). El programa tiene como finalidad dotar a los niños de un amplio repertorio de habilidades cognitivas que puedan utilizar para prevenir o resolver problemas o dificultades en sus relaciones con otras personas, desarrollando una actitud ética de respeto a los derechos de los demás y los propios. En este sentido, este programa está orientado a mejorar la reflexividad, así como el manejo de destrezas sociales y valores para la convivencia. Se encuentra dividido en 6 secciones, cada una de las cuales tiene como objetivo entrenar una habilidad cognitiva específica:

1. Identificar una situación-problema: El objetivo de esta sección, es que el niño sea capaz de identificar una situación de interacción social que constituya un problema, por la presencia de sentimientos de malestar en las personas involucradas, como así también, que pueda identificar la ausencia de un problema, por la presencia de sentimientos de calma o tranquilidad.
2. Describir una situación-problema: lograr que los niños sean capaces de describir una situación de interacción social que constituya un problema, de manera concreta, clara y operativa, relacionando los sentimientos manifestados (ira, tristeza, ansiedad, miedo o vergüenza) con la situación desencadenante que corresponda.
3. Generar alternativas de comportamiento en una situación de conflicto interpersonal: lograr que los niños sean capaces de considerar que ante cualquier situación de interacción social que represente un problema, siempre existen diversas posibilidades de actuación.
4. Anticipar posibles consecuencias de un comportamiento social: Se entrena la habilidad para que el niño pueda lograr considerar las consecuencias de cualquier comportamiento social, ya sea inmediatas o demoradas, para sí mismo o para los demás.
5. Tomar decisiones: lograr que los niños que se encuentran en una situación de conflicto interpersonal sean capaces de elegir una alternativa para su solución, valorando las

posibles consecuencias de su actuación en función de la relación costo-beneficio para ellos, eliminando aquella que provoque un daño o perjudique a otros.

6. Planificar una estrategia de actuación: Se entrenará a los niños para que sean capaces de planificar una estrategia para llevar a cabo la solución de un conflicto interpersonal.

Aporte esperado de los resultados

La evaluación e intervención permitirá en primer lugar aportar datos al conocimiento existente acerca de las características sociocognitivas de estos niños. Asimismo, los resultados esperados con la implementación de un programa de intervención en estas habilidades, permitirá un aporte que enriquezca la práctica clínica y sea valorado para el tratamiento de este diagnóstico, sobre todo en nuestro país, donde no se evidencian estudios de este tipo en población con diagnóstico de TDAH. 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

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 ed.). Washinton DC: Arlington, VA, American Psychiatric Publishing.
- 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(1), 39-45.
- Barkley, RA (1997). *TDAH y la naturaleza de auto-control*. Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2010). Differential diagnosis of adults with ADHD: the role of executive function and self-regulation. *Journal of Clinical Psychiatry*, 71, 17.
- 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.
- Barkley, R. A. (2013). *Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents*. New York: Guilford Publications.
- Bauermeister, J. J., Matos, M., Reina, G., Salas, C. C., Martínez, J. V., Cumba, E. & Barkley, R. A. (2005). Comparison of the DSM-IV combined and inattentive types of ADHD in a school-based sample of Latino/Hispanic children. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 46,166-179.
- Caballo, V. E. (2005). *Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos: estrategias de evaluación, problemas infantiles y trastornos de ansiedad*. Ediciones Pirámide.
- Cardo, E., Servera, M., Vidal, C., De Azua, B., Redondo, M., & Riutort, L. (2011). Influencia de los diferentes criterios diagnósticos y la cultura en la prevalencia del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 52(1), 109-17.
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., & Delgado, Á. P. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12(2), 157-173.
- Cervigni, M. A., Stelzer, F., Mazzoni, C. C., Gómez, C. D., & Martino, P. (2012). Funcionamiento Ejecutivo y TDAH. Aportes Teóricos para un Diagnóstico Diferenciado entre una Población Infantil y Adulta. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 46(2), 271-276.

- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45(10), 930-946.
- De Boo, G. M. & Prins, P. J. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 78-97.
- 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(2), 11-25.
- Furlotti, M. C., & Espósito, A. (2010). La solución de problemas interpersonales en el adolescente con Síndrome de Down. Tesis de grado. Universidad del Aconcagua. Mendoza, Argentina.
- García-Castellar, R., Presentación-Herrero, M. J., Siegenthaler-Hierro, R. & Miranda-Casas, A. (2006). Estado sociométrico de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado. *Revista de neurología*, 42(2), 13-17.
- Gaitán-Chipateca, A., & Rey-Anacona, C. (2013). Diferencias en funciones ejecutivas en escolares normales, con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno del cálculo y condición comórbida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 71-85.
- García-Pérez, E. M. (2009) Déficit de atención sostenida. Grupo Albor-Cohs.
- García-Pérez, E. M., & Magaz-Lago, A. (1997). *Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales* (ESCEPI). Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- García-Pérez, E. M., & Magaz-Lago, A. (1998). Test de evaluación de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales (EVHACOSPI). *Manual de referencia*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- 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.
- Henríquez-Henríquez, 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(2), 109-16.
- Presentación-Herrero, M. J., Hierro, R. S., Jiménez, P. J., & Casas, A. M. (2010). Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Psicothema*, 22(4), 778-783.
- Hidalgo, C. & Abarca, N. (1992). Comunicación interpersonal: programa de entrenamiento de habilidades sociales. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 257-268.
- Ison, M. S. (2009). Abordaje psicoeducativo para estimular la atención y las habilidades interpersonales en escolares argentinos. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (12), 29-51.
- 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 Digitals n° 69. Actas Congreso Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica*.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2000). *Test breve de inteligencia de Kaufman (K. BIT)*. Tea.

- Lora-Muñoz, J. & Moreno-García, I. (2008) Perfil social de los subtipos del Trastorno por déficit de atención con Hiperactividad. *Apuntes de Psicología*, 26(2), 317-329.
- Malik, S., Balda, S., & Punia, S. (2005). Promoting social competence of 6-8 years old socially incompetent girls. *Journal of Social Sciences*, 10(3), 233-236.
- Manzanares, M. C. S., & Sánchez, J. M. R. (1996). Entrenamiento de niños socialmente desfavorecidos en habilidades para resolver problemas sociales. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 49(2), 309-320.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and therapy*, 21(4), 335-340.
- Miranda Casas, A. & Soriano Ferrer, M. (2010). Tratamientos Psicosociales Eficaces para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Información psicológica*, (100), 100-114.
- Montero I & Leon O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology International *Journal of Clinical and Health Psychology*. 7 (3): 847-862.
- Morelato, G. S., Maddio, S., & Ison, M. S. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2, 149-164.
- Moreno, C. B., & Ison, M. S. (2013). Habilidades socio-cognitivas infantiles para resolver problemas junto a sus pares. *Revista CES Psicología*, 6(2), 66-81.
- Orjales-Villar, I. (2007). El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 19-30.
- Pardos, A., Fernández-Jaén, A. & Fernández-Mayoralas, M. (2009). Habilidades sociales en el trastorno por déficit de atención /hiperactividad. *Revista de Neurología*, 48(2) ,107-111.
- 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(6), 942-948.
- Reyna, C., & Brussino, S. (2009). Propiedades psicométricas de la escala de comportamiento preescolar y jardín infantil en una muestra de niños argentinos de 3 a 7 años. *Psykhé (Santiago)*, 18(2), 127-140.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Rubiales, J., Bakker, L. & Delgado Mejía, I. D. (2010). Organización y planificación en niños con TDAH: evaluación y propuesta de un programa de estimulación. *Cuadernos de Neuropsicología*, 5(2), 145-161.
- Rubiales, J., Bakker, L. & Urquijo, S. (2010). Inhibición cognitiva y motora en niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 56(2), 75-82.
- Rubiales, J., Bakker, L. & Urquijo, S. (2013). *Estudio comparativo del control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva en niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. *Revista Cuadernos de Neuropsicología*, 7(1), 50-69.
- 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.

- Sánchez, A., Rivas, M. & Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(9), 353-370.
- Schafer, V. & Semrud-Clikeman, M. (2008). Neuropsychological Functioning in Subgroups of Children With and Without Social Perception Deficits and/or Hyperactivity-Impulsivity. *Journal of attention disorders*, 12(2), 177-190.
- Shure, M. & Spivack, G. (1978). *Problem Solving Techniques in Childrearing*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Spivack, G., Platt, J. & Shure, M. (1976). *The Problem-Solving Approach to Adjustment*. Washington: Jossey-Bass Publishers.
- Trianes-Torres, M., Muñoz, A., & Jiménez, M. (1997). *Competencia Social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., 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(2), 197-214.
- Toplak, M.E., Jain, U., & Tannock, R. (2005). Executive and motivational processes in adolescents with attention-deficit-hyperactivity disorder (ADHD). *Behavioral and Brain Functions*, 1(1), 8.
- Valdizán, J. R., Mercado, E., & Mercado-Undanivia, A. (2007). Características y variabilidad clínica del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en niñas. *Revista de neurología*, 44(2), 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.

TOMA DE DECISIONES Y TRASTORNOS DE PERSONALIDAD EN DROGODEPENDIENTES.

DECISION-MAKING AND PERSONALITY DISORDERS IN DRUG ADDICTS.

Andrea Giselle Said*¹¹, João Carlos Alchieri² & Marcela Carolina López³.

¹Becaria Iniciación –Instituto de Psicología básica, aplicada y tecnológica - Universidad Nacional de Mar del Plata.

²Departamento de Psicología. Universidad Federal Rio Grande do Norte.

³Instituto de Psicología básica, aplicada y tecnológica - Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resumen

La toma de decisiones puede definirse como la habilidad para elegir el curso de acción más adaptativo para el organismo entre un conjunto de posibles alternativas conductuales. Investigaciones actuales en sujetos drogodependientes reportan déficit en la toma de decisiones consistentes en la inclinación por recompensas inmediatas sin considerar las consecuencias negativas a largo plazo. Sin embargo, no se han encontrado estudios que vinculen esta habilidad con trastornos de personalidad en sujetos drogodependientes, constituyendo un área de vacancia. La presente investigación tiene como objetivo caracterizar la toma de decisiones en sujetos adultos drogodependientes que presentan trastornos de personalidad y determinar si existen perfiles distintivos de toma de decisiones en función de dichos trastornos. Para ello se administrará el Inventario Clínico Multiaxial de Millon y la Tarea del juego de dados a una muestra intencional de 80 sujetos adultos drogodependientes. Se espera que los resultados aporten conocimientos acerca del proceso de toma de decisiones en esta población y su vinculación con los trastornos de personalidad, considerándose aspectos que pueden afectar el sostenimiento de tratamientos terapéuticos. Asimismo los datos obtenidos de la investigación resultarán útiles para el desarrollo de estrategias y programas de intervención psicológica en la rehabilitación de las adicciones

Palabras claves: Toma de decisiones - Trastornos de personalidad - Drogodependientes.

Abstract

Decision making can be defined as the ability to choose the most adaptative course of action for the organism among a set of possible behavioural alternatives. Current research in drug addicts reported deficits in decision-making consisting in the inclination to immediate rewards without considering the negative consequences in long term. However, no studies linked this ability to personality disorders in drug addict subjects, constituting a vacancy area. This research aims to characterize decision making in drug addict adults who have personality disorders and determine if there are distinctive profiles of decision making based on these disorders. For this, the Millon Clinical Multiaxial Inventory and the task of the game of Craps will be administered to an intentional sample of 80 drug addict adult subjects. Results are expected to provide

*Contacto: andrea_said@hotmail.com

knowledge about the process of decision making in this population and its relationship to personality disorders, considering aspects that may affect the sustainability of therapeutic treatments. Also the data obtained from the research will be useful for the development of strategies and programmes of psychological intervention in the rehabilitation of addictions.

Key words: Decision-making - personality disorders - drug addict subjects

Personalidad y toma de decisiones.

La toma de decisiones puede definirse como el proceso mediante el cual se realiza una elección luego de haber reflexionado sobre las consecuencias de la misma, evaluando recompensas y castigos contingentes de cada una de las respuestas posibles. Requiere de conocimiento previo y/o de la interpretación de ciertos hechos y valores involucrados en una reflexión lenta, consciente y con esfuerzo sobre las posibles consecuencias (Bechara, 2005). Se trata de la habilidad para elegir el curso de acción más adaptativo para el organismo entre un conjunto de posibles alternativas conductuales. Esta habilidad desempeña una función clave en la vida cotidiana e incluye una amplia variedad de situaciones. Los déficit en la capacidad para tomar decisiones o para anticipar las posibles consecuencias de las mismas pueden generar problemas sociales, sanitarios y financieros (Malm-Morgan, 2006). En la investigación neuropsicológica se han diferenciado dos tipos de toma de decisiones: las decisiones bajo ambigüedad y las decisiones bajo riesgo. La evaluación de la toma de decisiones bajo ambigüedad, implica tareas cuyos resultados y probabilidades no se encuentran definidos, mientras que la evaluación de toma de decisiones bajo riesgos supone resultados explícitos y probabilidades de ganar o perder estables (Brand, Labudda & Markowitsch, 2006).

En la última década, hubo un creciente interés por investigar los correlatos neurales del proceso de toma de decisiones y sus perturbaciones tanto en sujetos sanos como en pacientes con daño cerebral o disfunciones en la corteza prefrontal, utilizando métodos neuropsicológicos y técnicas de neuroimagen (Brand et al., 2006). Así, es importante destacar que no sólo las lesiones estructurales, sino también los cambios en los sistemas neuroquímicos, fundamentalmente los sistemas dopaminérgico y serotoninérgico, puede conducir a déficit en la toma de decisiones (Delazer, Sinz, Zamarian & Benke, 2007). Cabe enfatizar que la evaluación neuropsicológica tiene por objetivo, no sólo el estudio de las alteraciones cognitivas sino también aquellas que implican aspectos emocionales, como los trastornos de personalidad (Malm-Morgan, 2006). Según Millon y Davis (2001) la personalidad es considerada como un patrón profundamente incorporado que se expresa en rasgos cognitivos, afectivos y conductuales que persisten a lo largo del tiempo. Los estilos y trastornos forman parte de un continuo y su distinción radica en el grado de patología. Los estilos se mantendrían en el intervalo de la normalidad, resultando funcionales y no ocasionando ningún deterioro en áreas vitales y los trastornos en el intervalo de la patología al resultar inflexibles, no permitiendo la adaptación del individuo al medio cotidiano (Caballo, Guillén & Salazar, 2009).

La toma de decisiones deficitaria es característica de muchos trastornos neuropsiquiátricos (Franken, Van-Strien, Nijs & Muris, 2008). Dentro de este conjunto las adicciones representan una problemática central, presentando los sujetos adictos disfunciones en la corteza cerebral. La evidencia disponible indica que los déficit de toma de decisiones de los individuos drogodependientes se encuentran relacionados con alteraciones significativas

de la actividad de regiones cerebrales implicadas en el procesamiento de señales emocionales, la valoración motivacional de reforzadores, el procesamiento activo de representaciones cognitivas, la memoria operativa, la planificación y la resolución de conflictos y selección de cursos de acción (Verdejo-García, López-Torecillas, Orozco-Giménez y Pérez-García, 2002).

El consumo sostenido de drogas ha sido asociado a deterioros neuropsicológicos en un amplio espectro de funciones, principalmente: memoria, aprendizaje, atención, concentración y razonamiento. En los últimos años, la investigación neuropsicológica relacionada con el consumo de drogas, se ha focalizado en el estudio de posibles alteraciones en las funciones ejecutivas cuyo sustrato biológico está constituido por los lóbulos prefrontales de la corteza, produciéndose así un intenso y creciente interés por el estudio de los procesos de toma de decisiones de los individuos drogodependientes (Verdejo, Orozco-Giménez, Meersmans Sánchez-Jofré, Aguilar de Arcos & Pérez-García, 2004).

Investigaciones en toma de decisiones realizadas en esta población acuerdan que los sujetos drogodependientes presentan déficit en la toma de decisiones, ya que se inclinan por las recompensas inmediatas a pesar de las consecuencias negativas a largo plazo (Pawlikowski & Brand, 2011). Esto puede vincularse a los síntomas claves de la adicción en humanos propuestos por Verdejo-García et al. (2002): ingesta compulsiva e intenso impulso hacia el consumo a expensas de otras conductas que pueden resultar más ventajosas a medio o largo plazo. Mientras que los sujetos adultos sanos tienden a evitar la toma de riesgos, los pacientes con daño cerebral con circuitos emocionales anormales y los pacientes con dependencia de sustancias experimentan menor aversión a las pérdidas y toman decisiones menos ventajosas (Delazer et al., 2007). Es importante señalar que la adicción debe ser entendida dentro del contexto de desarrollo y personalidad del sujeto. Así ha cobrado especial relevancia el diagnóstico de los trastornos de la personalidad y la importancia de su consideración para un manejo clínico más adecuado de los sujetos drogodependientes (Pedrero-Pérez & Segura-López, 2003). Investigaciones realizadas en este campo sostienen que la tasa de prevalencia de trastornos de personalidad en sujetos drogodependientes es cuatro veces más alta que en sujetos normales y sugieren además, que los trastornos no sólo se producen como consecuencia de los efectos agudos o residuales de la droga sino que pueden preceder al consumo (Verdejo-García et al., 2002). El conocimiento de las características de personalidad así como las modalidades de toma de decisiones resultan fundamentales a la hora de plantear estrategias de intervención terapéutica con sujetos drogodependientes, ya que las posibles alteraciones de estos procesos pueden comprometer su capacidad de aprendizaje y asimilación de los contenidos y objetivos de los programas terapéuticos, su habilidad para manejar contingencias de reforzamiento y castigo, su capacidad para regular su propia conducta en función de metas deseables, la calidad y conveniencia de sus decisiones y, por tanto, el control de posibles recaídas (Verdejo et al., 2004). Si bien existen investigaciones sobre los déficit en la toma de decisiones en sujetos drogodependientes y estudios acerca de los trastornos de personalidad en dicho grupo, no se han encontrado estudios que establezcan asociaciones entre los perfiles de toma de decisiones y la personalidad patológica de los sujetos estudiados.

Objetivo general

Caracterizar la toma de decisiones en sujetos adultos drogodependientes que presentan trastornos de personalidad y determinar si existen perfiles distintivos de toma de decisiones en función de los trastornos de personalidad.

Objetivos particulares

- Describir la toma de decisiones de sujetos adultos drogodependientes.
- Caracterizar la personalidad en sujetos adultos drogodependientes.
- Determinar la existencia y prevalencia de trastornos de personalidad en sujetos adultos drogodependientes.
- Establecer si existen perfiles distintivos en la toma de decisiones asociados a los trastornos de personalidad prevalentes en la población abordada.

Hipótesis de trabajo

- Los sujetos adultos drogodependientes presentan déficit en la toma de decisiones.
- Los sujetos adultos drogodependientes con trastornos de personalidad tienen mayor déficit en la toma de decisiones que los sujetos adultos drogodependientes sin trastornos de personalidad.
- Los sujetos adultos drogodependientes con trastornos de personalidad presentan perfiles distintivos en la toma de decisiones asociados a los diferentes trastornos.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se trabajará con un diseño no experimental, transversal, ex post facto, retrospectivo con diferencia de grupo (Montero & León, 2007).

Participantes

Muestra intencional de 80 sujetos adultos que se encuentren realizando tratamiento y/o consulta en centros de atención y tratamiento de adicciones del partido de General Pueyrredón y partido de Necochea. La participación será voluntaria y sujeta al consentimiento informado de las participantes.

Procedimiento

Para cumplir los objetivos propuestos se establecerán contactos con centros de salud referentes en la atención y tratamiento de las adicciones del partido de General Pueyrredón y del partido de Necochea. A través de los profesionales de dichos centros se contactará a los sujetos adultos drogodependientes que deseen participar en la investigación, solicitándoles la firma del consentimiento informado. Posteriormente en un encuentro de una hora se administrarán los instrumentos que permitan valorar la toma de decisiones y los trastornos de personalidad.

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.

Instrumentos

Para evaluar el desempeño en los procesos de toma de decisiones se utilizará la Tarea del juego de dados (Game of Dice Task – GDT) (Brand et al., 2006) en su versión informatizada. La misma ofrece reglas explícitas para las ganancias y pérdidas permitiendo que el sujeto desde el comienzo tome una decisión sabiendo las posibles recompensas y/o castigos. Al comienzo de la prueba se les solicita a los participantes que traten de maximizar un capital inicial imaginario (\$1000). Los participantes deben adivinar qué número aparecerá en 18 tiros de un dado. Antes de cada tiro deben decidir entre un número en particular (ej.: 3) o una combinación de dos (ej.: 1-2), de tres (ej.: 1-2-3) o de cuatro (ej.: 1-2-3-4) números. Los participantes ganan cuando el número elegido (o la combinación de números) aparece en la pantalla, de lo contrario pierden. Las ganancias y pérdidas de cada elección son asociadas con la probabilidad de su ocurrencia (ganar/perder eligiendo un solo número es \$ 1000, ganar/perder eligiendo dos números es \$500, ganar/perder eligiendo tres números es \$ 200, ganar/perder eligiendo cuatro números es \$100). Los autores clasificaron las elecciones de uno o dos números como riesgosas y desventajosas, mientras que las elecciones de tres o cuatro números las consideraron como seguras y ventajosas.

Para la evaluación de los trastornos de personalidad se administrará el Inventario Clínico Multiaxial de Millon II (MCMI- II) (Millon, 1999). Se trata de un inventario clínico que evalúa los estilos básicos de funcionamiento de la personalidad sostenidos por Millon. Consta de 175 ítems con formato de respuesta dicotómico (Verdadero- Falso) distribuidos en 26 escalas que recogen los diferentes aspectos de la personalidad patológica: 4 escalas de fiabilidad y validez, 10 escalas básicas de personalidad (esquizoide, fóbica, dependiente, histriónica, narcisista, antisocial, agresivo-sádica, compulsiva, pasivo-agresiva y autodestructiva), 3 de personalidad patológica (esquizoide, límite y paranoide), 6 síndromes clínicos de gravedad moderada (ansiedad, histeriforme, hipomanía, distimia, abuso de alcohol y abuso de drogas) y 3 síndromes clínicos de gravedad severa (pensamiento psicótico, depresión mayor y trastorno delirante).

Aporte esperado de los resultados

Se espera que los resultados de esta investigación aporten evidencia acerca de la toma de decisiones y sus déficit en sujetos drogodependientes, así como la posible vinculación de dichos déficit con las características de personalidad, debido a que se trata de aspectos fundamentales a la hora de implementar estrategias terapéuticas adecuadas tendientes a la rehabilitación de los sujetos drogodependientes.

Los resultados serán fuente de presentaciones en congresos y publicaciones en revistas científicas. Al mismo tiempo se espera brindar conocimientos que permitan guiar el desarrollo de estrategias y programas de intervención psicológica en sujetos drogodependientes generando nuevas herramientas para el abordaje de la adicción. Finalmente se considera que la presente investigación generará nuevas líneas de investigación que permitirán incrementar el conocimiento y el interés en un área hasta el momento vacante como es la relación entre la toma de decisión y los trastornos de personalidad en una población clínica como los sujetos adultos drogodependientes.

Referencias

- Bechara, A. (2005). Neural basis of decision-making and implications for older adults. In National Research Council (ed.), *Papers from the workshop on decision making by older adults*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Brand, M., Labudda, K. & Markowitsch, H. J. (2006). Neuropsychological correlates of decision-making in ambiguous and risky situations. *Neural Networks*, 19(8), 1266-1276.
- Caballo, V.E., Guillén, J.L., & Salazar, I.C. (2009). Estilos, rasgos y trastornos de la personalidad: Interrelaciones y diferencias asociadas al sexo. *Psico*, 40(3), 319-327.
- Delazer, M., Sinz, H., Zamarian, L., & Benke, T. (2007). Decision-making with explicit and stable rules in mild Alzheimer's disease. *Neuropsychologia*, 45(8), 1632-1641.
- Franken, I.H., Van Strien, J.W., Nijs, I., & Muris, P. (2008). Impulsivity is associated with behavioral decision-making deficits. *Psychiatry Research*, 158(2), 155-163.
- Malm-Morgan, M. R. (2006). *Toma de decisiones y Enfermedad de Alzheimer*. (Tesis doctoral). Universidad de Palermo. Argentina.
- Millon, T. (1999). MCMI-II, *Inventario clínico multiaxial de Millon-II*. Manual. Madrid, España: TEA
- Millon, T. & Davis R. (2001). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna*. Barcelona, España: Masson.
- Montero, E. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Pawlikowski, M. & Brand, M. (2011). Excessive Internet gaming and decision making: do excessive World of Warcraft players have problems in decision making under risky conditions? *Psychiatry Research*, 188(3), 428-433.
- Pedrero-Pérez, E. J. & Segura-López, I. (2003). Los trastornos de la personalidad en drogodependientes y su relación con la dificultad de manejo clínico. *Trastornos adictivos*, 5(3), 229-40.
- Riquelme, G. (2008). Acerca de la producción y circulación del conocimiento, y de la sinergia pedagógica en las funciones docencia, investigación, transferencia y extensión. En Riquelme, G. (ed.) *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas, capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Verdejo, A., Orozco-Giménez, C., Meermans Sánchez-Jofré, M., Aguilar de Arcos, F., & Pérez-García, M. (2004). Impacto de la gravedad del consumo de drogas sobre distintos componentes de la función ejecutiva. *Revista de Neurología*, 38(12), 1109-1116.
- Verdejo-García, A., López-Torrecillas, F., Orozco-Giménez, C., & Pérez-García, M. (2002). Impacto de los deterioros neuropsicológicos asociados al consumo de sustancias sobre la práctica clínica con drogodependencias. *Adicciones*, 14(3), 345-370.

GESTIÓN DEL ESTRÉS ACADÉMICO
DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS GEA-u

ACADEMIC STRESS MANAGEMENT
DESIGN AND ASSESSMENT OF AN INTERVENTION PROGRAM FOR UNIVERSITY
STUDENTS GEA-u

María de la Paz Sánchez Gallo^{*1} & Claudia Elena Castañeiras²

¹Becaria Perfeccionamiento, Facultad de Psicología, UNMdP. Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica (GIEPsi).

²Directora de proyecto. GIEPsi. Facultad de Psicología. UNMdP.

Resumen

El objetivo de esta investigación es diseñar un programa de intervención dirigido a la gestión del estrés académico y establecer su efectividad en estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se propone un diseño cuasi experimental con medidas pre y post intervención y grupo control para una muestra estimada en 140 estudiantes universitarios de ambos sexos (n = 70 grupo de intervención y n = 70 grupo control lista de espera). El programa propuesto -estructurado, breve y específico- se organizó en función de tres componentes principales que se encuentran en la base de la gestión del estrés académico: estrategias de afrontamiento, regulación emocional y autoeficacia percibida. Asimismo, se intentará promover el grado de bienestar psicológico de los estudiantes al potenciar el desarrollo y/o la efectiva utilización de los recursos personales implicados en una adecuada gestión del estrés. Se prevé una duración estimada en 12 encuentros, con frecuencia semanal y se implementará en dispositivo grupal. Se incluirán evaluaciones pre-intervención (línea de base), post-intervención (finalización del programa), y seguimiento a los 3 meses para analizar la presencia de cambios atribuibles a la participación en el programa y la estabilidad de los resultados en el tiempo.

Palabras clave: gestión del estrés académico - programa de intervención - estudiantes universitarios.

Abstract

The objective of this research is to design an intervention program aimed at academic stress management and establish its effectiveness in the students of the National University of Mar del Plata. It is proposed a quasi-experimental design with pre and post intervention measures and control group for a sample estimated of 140 university students of both sexes (n = 70 intervention group and n = 70 control group waiting list). The proposed program -structured, brief and specific- was organized considering three main components that are on the basis of academic stress management: coping strategies, emotional regulation and self-efficacy. Furthermore, it will aim to promote the students degree of psychological well-being by enhancing personal resources related to adequate coping of stress. It will have a duration estimated in 12 sessions, with a weekly frequency and applied in group format. The evaluation consist in: pre-intervention (baseline), post-intervention (program completion) and at 3 months follow-up to analyze the presence of changes attributable to the participation in the program and the stability of results over time.

Key words: academic stress management - intervention program - college students

* Contacto: paz_sg@hotmail.com

Gestión del Estrés Académico

Diseño y evaluación de un programa de intervención para estudiantes universitarios GEA-u

En las últimas décadas ha aumentado progresivamente la cantidad de investigaciones sobre los acontecimientos y condiciones vitales que actúan como estresores o amortiguadores del impacto del estrés sobre la salud y el bienestar en población general (Sandín & Chorot, 2003; Tennant, 2002). En esta línea se han realizado estudios que analizaron los efectos que el sistema educativo -en sus distintos niveles- puede tener sobre el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes (Calicchia & Graham, 2006; Martín Monzón, 2007; Salanova Soria, Martínez Martínez, Bresó Esteve, Llorens Gumbau & Grau Gumbau, 2005). Específicamente, el concepto de estrés académico alude a la respuesta -fisiológica, emocional, cognitiva y conductual- que se produce como consecuencia de las demandas del contexto educativo (Barraza Macías, 2007). Los datos disponibles reflejan niveles notables de ansiedad y estrés académico en población universitaria, con una mayor intensidad en los primeros años de la carrera (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco & Natividad, 2012; Sánchez Gallo, Castañeiras & Posada, 2009) y en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes (Martín Monzón, 2007; Piemontesi, Heredia, Furlan, Sánchez-Rosas & Martínez, 2012). Distintos autores han coincidido en identificar como principales fuentes generadoras de estrés académico en universitarios la sobrecarga de tareas académicas, la falta de tiempo para cumplir con las demandas de estudio y las situaciones de examen (Arribas Marín, 2013; Barraza Macías, 2007).

También se han investigado las relaciones entre estrés académico y otras variables, como apoyo social (Friedlander, Reid, Shupak & Cribbie, 2007), afrontamiento (Parker, Hogan, Eastabrook, Oke & Wood, 2006; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, & Osborne, 2012), inteligencia emocional (MacCann, Fogarty, Zeidner & Roberts, 2011; Parker et al., 2006), aprendizaje autorregulado (Cerezo & Núñez, 2011), rendimiento (Feldman et al., 2008), deserción y fracaso académico (Medrano, Galleano, Galera & del Valle Fernández, 2010), así como también la incidencia de los estresores académicos en la salud de universitarios en relación al consumo de tabaco, cafeína, fármacos, alteraciones en el sueño y en la alimentación (Martín Monzón, 2007).

Como se mencionó, las situaciones de evaluación se encuentran entre los estresores más investigados en estudiantes. La ansiedad ante exámenes se define como una reacción emocional experimentada en situaciones académicas asociadas a la evaluación del rendimiento, cuya característica principal es la preocupación recurrente por el posible mal desempeño en la tarea y sus potenciales consecuencias (Furlan, 2013; Piemontesi et al., 2012). En esta línea, el proyecto que se presenta se deriva de un estudio anterior a nivel local (Sánchez Gallo et al., 2009) que analizó las relaciones entre ansiedad ante exámenes, autoeficacia percibida y estrategias de afrontamiento en universitarios. Los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades y recursos para manejar adecuadamente situaciones de estrés informaron menos intensidad en la ansiedad pre-examen, una posición más activa y mayor frecuencia de estrategias de afrontamiento dirigidas a resolver el problema. Otro estudio reciente a nivel nacional analizó la eficacia de un programa de intervención para disminuir la ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios, con resultados favorables en la disminución de los niveles de ansiedad y procrastinación académica, y en el incremento de la autoeficacia para la regulación del aprendizaje (Furlan, 2013).

Si bien la ansiedad de evaluación constituye una de las manifestaciones más frecuentes en universitarios, los estudiantes informan mayores niveles de estrés académico ante la

sobrecarga entre cantidad de tareas y tiempo disponible para su realización (Barraza, 2007). Las actividades académicas requieren una adecuada planificación, implementación y monitoreo en el proceso de autorregulación del aprendizaje. En este sentido, la procrastinación hace referencia a un déficit en la gestión de tiempos y esfuerzos, al describir un patrón cognitivo y conductual caracterizado por la intención de hacer una tarea y la dificultad o postergación para empezarla, desarrollarla o finalizarla, que se acompaña de ansiedad o inquietud y abatimiento (Furlan, Heredia, Piemontesi & Tuckman, 2012).

En cuanto a las intervenciones, la revisión de la literatura pone en evidencia la escasez de programas específicamente diseñados para estudiantes universitarios. Los estudios disponibles se han focalizado en las dificultades de adaptación generadas por la transición del nivel medio al superior (Parker et al., 2006), y en la mejora de los procesos de aprendizaje y hábitos de estudio (Cerezo & Núñez, 2011; Rosário et al., 2007).

En síntesis, el sistema universitario actual atraviesa sin duda un problema de primer orden en los temas referidos al ingreso, permanencia y abandono en la educación superior. La evidencia acerca de los efectos del estrés en el bienestar psicológico, la salud y las trayectorias académicas de los estudiantes justifica el desarrollo de intervenciones orientadas a promover una adecuada gestión del estrés académico, entendido como el manejo de los estresores implicados en este contexto a partir de la interacción dinámica y recíproca de componentes cognitivos, emocionales y conductuales (Barraza Macías, 2011).

El plan de trabajo que se presenta se está desarrollando en el marco del Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica -GIEPsi- de la Facultad de Psicología de la UNMDP y tiene por objetivo el diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención breve dirigido a la gestión del estrés académico en estudiantes universitarios (GEA-u), en torno a tres componentes relevados en la literatura como constitutivos de los procesos de estrés: estrategias de afrontamiento, regulación emocional y autoeficacia.

Objetivos generales:

- 1- Diseñar un programa de intervención dirigido a la gestión del estrés académico en estudiantes universitarios.
- 2- Establecer la efectividad del programa en estudiantes de tres carreras pertenecientes a la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Objetivos particulares:

- 1- Diseñar un programa de intervención estructurado, breve y específico para la gestión del estrés académico en estudiantes universitarios del ciclo básico.
- 2- Estudiar la presencia de cambios atribuibles a la participación en el programa (pre, post y seguimiento a 3 meses).
- 3- Analizar el impacto de la aplicación del programa sobre:
 - a) la gestión del estrés académico;
 - b) el bienestar psicológico de los participantes.

Hipótesis:

- Los estudiantes que participen en el programa (grupo de intervención) informarán cambios positivos al finalizar la intervención en los niveles de estrés académico percibido comparados con los que no hayan participado en él (grupo control).

- Los estudiantes del grupo de intervención informarán cambios significativos en la gestión del estrés académico (afrentamiento, regulación emocional, autoeficacia percibida) y mayor bienestar psicológico.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se propone un diseño cuasi experimental con medidas pre y post intervención y grupo control (Montero & León, 2007).

Participantes

Se trabajará sobre una muestra no probabilística por disponibilidad (Coolican, 1994) estimada en 140 estudiantes universitarios de ambos sexos (n = 70 grupo de intervención y n = 70 grupo control lista de espera), que se encuentren cursando diferentes tramos formativos (1°, 3° y 5° año) de las facultades de Psicología, Ingeniería y Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los estudiantes que participen de la intervención serán asignados a un total de 9 grupos (3 por carrera) que incluirán entre 6 y 8 participantes cada uno. En el caso de que manifiesten interés por participar estudiantes de otras carreras de la Universidad Nacional de Mar del Plata se les ofrecerá la posibilidad de hacerlo una vez finalizada esta etapa de la investigación.

Procedimiento

La investigación propuesta incluye cuatro etapas:

a) Relevamiento de estresores académicos.

Complementariamente al análisis pormenorizado de la literatura al respecto, se realizó un relevamiento de las situaciones académicas informadas por los estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata como principales estresores en sus respectivas carreras. Para ello se diseñó un instrumento que se administró con el fin de indagar las características específicas sobre las exigencias y demandas percibidas por los estudiantes del contexto universitario como necesarias de afrontar para resolver el el estrés que le generan.

b) Diseño del programa de intervención GEA-u.

Se trata de un programa estructurado, breve y específico para mejorar la gestión del estrés académico, con una duración de 12 encuentros y frecuencia semanal, a realizarse en dispositivo grupal (6-8 integrantes). El GEA-u se organizó en función de tres componentes principales implicados en los procesos cognitivos, emocionales y conductuales que se encuentran en la base de la gestión del estrés académico: estrategias de afrontamiento, regulación emocional y autoeficacia percibida.

Se elaboró una agenda detallada de trabajo para cada encuentro con los contenidos, objetivos y actividades intra-encuentro e inter-encuentro. Asimismo, se diseñó una guía para la coordinación de cada uno de los módulos en la que se desarrollan los objetivos y aspectos a considerar en los distintos encuentros, y un dossier que se entregará a los participantes con los contenidos y actividades a desarrollar, del que a su vez puedan disponer de manera permanente como material de lectura y apoyo.

Una vez finalizada la fase de diseño el GEA-u fue presentado para su evaluación ética y aprobado por el Programa Temático Interdisciplinario en Bioética (PTIB) constituido en Comité de Bioética de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

c) Aplicación del programa a los grupos de intervención.

Actualmente se están iniciando las tareas de difusión y convocatoria para dar inicio a los grupos de intervención.

d) Evaluación de efectividad para analizar la presencia de cambios atribuibles al programa de intervención (evaluaciones pre-post), y la estabilidad de los resultados en el tiempo (seguimiento a 3 meses).

Se brindará a los sujetos del grupo control lista de espera la posibilidad de participar en el programa una vez finalizadas las evaluaciones previstas de prueba de efectividad. El estudio respeta los principios éticos para la investigación con seres humanos vigentes en la Declaración de Helsinki y en la Ley 11.044 del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, su decreto reglamentario, la Ley 25.326 de Protección de Datos Personales. En todos los casos la participación en el estudio será voluntaria y bajo consentimiento informado escrito, y los datos aportados por los participantes se manejarán confidencialmente y con fines exclusivamente científicos. Se atenderá al cumplimiento de las recomendaciones para la investigación con seres humanos establecidas en el Código de Ética de la APA (2010) y Fe.P.R.A (2013) además de las otras normativas nacionales e internacionales en investigación que se citan en este plan de trabajo.

Instrumentos

Se realizarán evaluaciones basadas en técnicas psicométricas para medir las variables cognitivas, emocionales y conductuales relacionadas con los tres componentes del programa. Los instrumentos que se administrarán a los grupos de intervención y los grupos control en lista de espera serán los siguientes:

- Inventario de Estresores Académicos (Sánchez Gallo & Castañeiras, 2014);
- Inventario de Respuestas de Afrontamiento en Jóvenes CRI-Y (Moos, 1993; Adaptación Ongarato, de la Iglesia, Stover & Fernández Liporace, 2009);
- Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del estrés EAEAE (Godoy Izquierdo et al., 2008);
- Escala de expectativas de Autoeficacia Académica percibida de Palenzuela (Palenzuela, 1983);
- Escala Rasgo de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004);
- Escala de Procrastinación de Tuckman ATPS (Tuckman, 1990; Adaptación Furlan et al., 2012);
- Cuestionario de Comportamientos de Gestión del Tiempo TMBQ (García-Ros & Pérez-González, 2012).
- Escalas de Bienestar Psicológico (Ryff & Keyes, 1995; Adaptación Verdinelli & Castañeiras, 2009).

Aporte esperado de los resultados

Se espera que los resultados de la investigación generen un aporte sustantivo y aplicado en el contexto regional, y datos con sustento empírico sobre intervenciones dirigidas a la adecuada

gestión del estrés académico en estudiantes universitarios. Consecuentemente, la factibilidad y capacidad de transferencia del programa aportará tecnología de impacto sobre las problemáticas asociadas al ingreso, permanencia y deserción en el nivel universitario.

Referencias

- American Psychological Association. (2010). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- Arribas Marín, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería. *Revista de Educación*, 360.
- Barraza Macías, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicológica Científica.com*, 9(10). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas>
- Barraza Macías, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo: El papel de las estrategias de afrontamiento. *Revista Visión Educativa IUNAES*, 5(11), 36-44.
- Calicchia, J. A., & Graham, L. B. (2006). Assessing the relationship between spirituality, life stressors, and social resources: buffers of stress in graduate students. *North American Journal of Psychology*, 8(2), 307-320.
- Cerezo, R., & Núñez, J. C. (2011). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. *Perspectiva Educativa*, 50(1).
- Coolican, H. (1994). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: El Manual Moderno.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina. (2013). *Código de Ética de la Fe.P.R.A.* Recuperado de http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J. Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- 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.
- Friedlander, L. J., Reid, G., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.
- Furlan, L. A. (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89.
- Furlan, L. A., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E., & Tuckman, B. W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en psicología*, 9, 142-149.
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2012). The time management behavior questionnaire (TMBQ): Spanish adaptation for University students. *Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1485-1494.

- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Godoy Izquierdo, D., Godoy García, J. F., López-Chicheri García, I., Martínez Delgado, A., Gutiérrez Jiménez, S. & Vázquez Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20(1), 155-165.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M. & Roberts, R. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70.
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Medrano, L. E., Galleano, C., Galera, M., & del Valle Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2), 183-192.
- Montero, E., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moos, R. H. (1993). *Coping Responses Inventory*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Ongarato, P., de la Iglesia, G., Stover, J. B., & Fernández Liporace, M. (2009). Adaptación de un inventario de estrategias de afrontamiento para adolescentes y adultos. *Anuario de Investigaciones*, 16, 383-391.
- Parker, J., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41(7), 1329-1336.
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y modificación de la conducta*, 9(21), 185-219.
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., Furlan, L. A., Sánchez-Rosas, J., & Martínez, M., (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 28(1), 89-96.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257.
- Salanova Soria, M., Martínez Martínez, I. M., Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S., & Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(1), 170-180.
- Sánchez Gallo, M. P., Castañeiras, C. E., & Posada, M. C. (2009). Ansiedad de evaluación en estudiantes universitarios: Estudio de las relaciones entre autoeficacia percibida y afrontamiento efectivo ante situaciones de examen. *Anuario de Proyectos e Informes de Investigación de Becarios de Investigación*, 6, 339-343.

- Sandín, B., & Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(1) 39-54.
- Tennant, C. (2002). Life events, stress and depression: a review of recent findings. *Australian and New Zeland Journal of Psychiatry*, 36(2), 173-182.
- Tuckman, B. W. (1990). Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy. *Journal of Experimental Education*, 58, 291-298.
- Verdinelli, S., & Castañeiras, C. E. (2009). *Avances en el estudio del bienestar psicológico: su medida en población general*. Ponencia publicada en actas digitales del 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS. REVISIÓN DE LAS PRINCIPALES VARIABLES AFECTIVAS Y COGNITIVAS IMPLICADAS

MATHEMATICAL LEARNING. REVIEW OF MAIN COGNITIVE AND AFFECTIVE VARIABLES

Florencia Stelzer^{*1} & María Laura Andrés²

¹Becaria Post- Doctoral CONICET- CIMEPB

² Becaria Post- Doctoral CONICET- CIMEPB

Resumen

En las sociedades modernas el aprendizaje de las matemáticas es central para el bienestar individual e inserción social y laboral. Distintos artículos e informes gubernamentales indican que un porcentaje notorio de los niños no alcanzan el nivel de desempeño esperado para su edad y nivel educativo en esta área del conocimiento. Comprender las variables que intervienen en la adquisición y desarrollo del conocimiento de las matemáticas es central para el diseño e implementación de políticas educativas. El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de la literatura que contribuya a tal comprensión. Para esto se consultaron y se sintetizaron los resultados de investigaciones paradigmáticas que exploraron las asociaciones entre dicho dominio del conocimiento y algunas variables afectivas (motivación, la ansiedad matemática, la percepción de autoeficacia) y cognitivas (memoria de trabajo e inteligencia fluida). La revisión realizada sugiere que existen vínculos específicos y restricciones en la asociación entre las variables cognitivas y afectivas estudiadas y el aprendizaje de la matemática. Se espera que este trabajo represente un aporte para docentes e investigadores interesados en la temática.

Palabras claves: aprendizaje de las matemáticas, motivación, ansiedad matemática, autoeficacia, memoria de trabajo, inteligencia

Abstract

In modern societies mathematical knowledge is central to individual well-being and social and professional integration. Different articles and government reports indicate that a noticeable percentage of children do not reach the expected performance level for their age and education in this area of knowledge. Understanding the variables involved in the acquisition and development of mathematical knowledge is central to educational policies design and implementation. The aim of this paper is to contribute to such understanding through a literature review. Paradigmatic research about the associations between that domain knowledge and some affective variables (motivation, mathematical anxiety, self-efficacy perception) and cognitive (working memory and fluid intelligence) were consulted and their results were synthesized. The review suggests that there are specific association and certain restrictions in the association between cognitive and affective variables and mathematics learning. It is hoped that this work represents a contribution for teachers and researchers interested in the subject.

Key words: mathematics, motivation, math anxiety, self-efficacy, working memory, intelligence

* Contacto: florenciastelzer@gmail.com

El conocimiento de las matemáticas en la actualidad.

En las sociedades modernas el aprendizaje de las matemáticas es central para el bienestar e inserción social de los sujetos. Distintos estudios e informes gubernamentales nacionales e internacionales han señalado que las habilidades y conocimientos de las matemáticas predicen, entre otras cosas, las oportunidades de empleo, el éxito profesional y el nivel de ingresos (Ancker & Kaufman, 2007; Dowker, 2004; Duncan et al., 2007; Every Child a Chance Trust, 2009; Grinyer, 2005; Parsons & Bynner, 2005). Por otra parte, el desarrollo científico-tecnológico de los países se apoya en el conocimiento de las matemáticas, por lo cual, el adecuado aprendizaje de este dominio del conocimiento representa beneficios tanto a nivel de los individuos como de la sociedad en general (National Mathematics Advisory Panel, 2008; Parsons & Bynner, 2005; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2013; Rose & Betts, 2004).

En distintos artículos e informes gubernamentales se reportó que un porcentaje notorio de los niños mostraban un desempeño inferior al esperado para su edad y nivel educativo en matemáticas (Dowker, 2004; Duncan et al., 2007; Gross, 2007; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2013). En la Argentina, el informe emitido por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2013_a), señaló que 25.8% de los estudiantes de 3° año y 35.6% de los estudiantes de 6° año del nivel de educación primaria, exhibían dificultades significativas en el dominio de los contenidos y las capacidades esperables en el área de la matemática establecidos por los *documentos curriculares jurisdiccionales* y los *núcleos de aprendizajes prioritarios* (NAP) del sistema educativo Argentino. Adicionalmente, dicha entidad indicó que 52.2% de los estudiantes de 2° y 3° año del nivel de educación secundaria y el 27.9% de los estudiantes de 5° y 6° de tal nivel de educativo, mostraban un desempeño bajo en tal área del conocimiento respecto de lo pautado según tales criterios del sistema educativo argentino (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2013_b). Por otra parte, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2013), indicó que el desempeño medio de los estudiantes argentinos de 15 años en matemática, era notoriamente inferior al desempeño medio estimado sobre los países participantes del Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) ($M_{OECD}=494$; $M_{Argentina}=388$). Asimismo, el 66% de los estudiantes argentinos evaluados no alcanzaron el nivel de desempeño básico estimado por la OECD (2013) en el área de matemáticas.

Frente a este panorama, la comprensión de los factores que explican el aprendizaje de la matemática, es central para el diseño de políticas educativas que permitan mejorar e igualar las oportunidades de adquisición y desarrollo de tal conocimientos (National Mathematics Advisory Panel, 2008; Geary et al., 2008). El objetivo de este trabajo es contribuir a dicha comprensión realizando una revisión de algunas de las principales variables afectivas y cognitivas que han sido asociadas al aprendizaje de la matemática en niños y adolescentes. Específicamente, en este estudio analizaremos las variables afectivas motivación, ansiedad matemática y percepción de autoeficacia. Por otra parte, abordaremos las variables cognitivas memoria de trabajo e inteligencia. A continuación se describen los resultados de los principales trabajos que analizaron las relaciones entre estas variables y el aprendizaje de la matemática.

Estudios que exploraron la asociación entre variables afectivas y el aprendizaje de las matemáticas

Distintos autores han señalado que la motivación es clave para el aprendizaje. En la literatura se observa cierto consenso en caracterizar a la motivación como un estado de movilización interna que impulsa la ejecución de acciones y el logro de metas (Ryan & Deci, 2000). Desde esta perspectiva, la motivación puede ser entendida como diferencias individuales en el monto de energía que impulsa las acciones. Si bien las diferencias motivacionales son intrínsecas, es decir, conforman una característica propia de los sujetos, las mismas se manifiestan en la interacción de los mismos con las actividades u objetivos. Desde ciertos modelos teóricos (Deci & Ryan, 1985) se propone que las actividades disparan la motivación en la medida en que permiten la satisfacción de necesidades psicológicas innatas, tales como la competencia, la autonomía y el relacionarse (Ryan, Kuhl & Deci, 1997). Según esta perspectiva, cuando una actividad genera por sí misma la satisfacción de una necesidad básica, el impulso motivacional implicado en ésta es intrínseco. Este tipo motivacional involucra la obtención de placer en la realización de las actividades *per se*. En contraposición a la motivación intrínseca, ciertos investigadores propusieron el concepto de motivación extrínseca, según el cuál es el resultado o la consecuencia de la actividad lo que genera satisfacción. En los casos en los que la motivación es extrínseca, la misma puede variar conforme al nivel de “autonomía” del sujeto en la ejecución de las actividades. Es decir, en algunos casos los sujetos se orientan hacia las actividades debido a la presencia de una fuente de coerción externa, mientras que en otros el impulso motivacional es disparado por la persecución voluntaria o autónoma de las consecuencias de la actividad (e.g., estudiar más porque el obtener buenas calificaciones permite ganar una beca). En este caso la conducta del sujeto es independiente de una coerción externa (e.g., estudiar más porque en caso de reprobación recibirían un castigo de los padres).

Por otra parte, otros modelos teóricos han postulado diferentes tipos motivacionales según los objetivos que los disparan. Ciertos investigadores han contrapuesto una motivación por especialización (*mastery goal orientation*) a una motivación por desempeño (*performance goal orientation*) (Ames, 1990; Dweck & Leggett, 1988). La motivación hacia la especialización está orientada al incremento en la propia competencia y comprensión. Por el contrario, la motivación por desempeño se dirige a la superación de otros. Asimismo, dentro de esta última categoría se ha distinguido entre un desempeño orientado a la búsqueda de metas (*performance approach goals*) y un desempeño orientado a la evitación de metas (*performance avoidance goals*) (Elliott & Harackiewicz, 1996; Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr & Urban, 1998).

Distintos autores señalaron que la motivación intrínseca se asociaba a un mejor desempeño en matemática. Por ejemplo, Lepper, Corpus y Iyengar (2005) indicaron que en estudiantes de entre 3° y 8° año la motivación intrínseca se relacionaba positivamente tanto a las calificaciones obtenidas en matemáticas como al desempeño en pruebas estandarizadas de tal dominio del conocimiento. Asimismo, ciertos autores sugirieron que el aprendizaje de la matemática afecta el nivel de motivación intrínseca. Específicamente, Cueli, González-Castro, Álvarez, García y González-Pineda (2014) indicaron que en alumnos de 5° y 6° año de la educación primaria, la obtención de calificaciones bajas en matemáticas afectaba negativamente el nivel de motivación intrínseca exhibida dos semanas después de su registro. De manera sorprendente, cuando se consideraba el valor predictor conjunto del nivel de motivación intrínseca y del desempeño en matemática sobre el rendimiento en esta área de conocimiento un mes y medio después, la motivación no explicaba el mismo. Asimismo, estos autores indicaron que la utilidad y la competencia percibida en matemática, la ansiedad ante la

misma y los sentimientos provocados por ésta eran independientes del aprendizaje de la matemática.

El concepto de utilidad percibida considera el grado en que el estudiante percibe como valioso y ventajoso el aprendizaje de la matemática. Este concepto se asocia a la motivación extrínseca autónoma (Ryan & Deci, 2000). Asimismo, la motivación extrínseca autónoma ha sido asociada a un mayor compromiso (Connell & Wellborn, 1990), mejor desempeño (Miserandino, 1996), y mayor persistencia en la realización de las tareas (Vallerand & Bissonnette, 1992).

Por otro lado, la competencia percibida implica las creencias del estudiante sobre su competencia y capacidad para aprender y obtener buenas calificaciones. Ciertos autores han designado la misma como autoeficacia (*self-efficacy*). Ésta se asocia a la motivación hacia la especialización y, en conjunto, ambas se relacionan positivamente con el aprendizaje de la matemática. Por ejemplo, Linnenbrink (2005) reportó que los estudiantes de 5° y 6° año que mostraban una motivación hacia la especialización también presentaban un mayor sentido de autoeficacia, interés en la matemática, capacidad de solicitar ayuda y un mejor desempeño en matemática, respecto de los estudiantes con una motivación hacia el desempeño. En un sentido semejante, Rosario, Lourenco, Paiva, Rodrigues, Valle y Tuero-Herrero (2012) reportaron que la percepción de autoeficacia en matemática, el éxito escolar y el aprendizaje autorregulado –capacidad de fijar metas, planificar, monitorear el logro de objetivos y corregir los errores durante el aprendizaje- predecían el desempeño en matemáticas de alumnos de entre 5° y 9° año. Asimismo, Stevens, Olivrez y Hamman (2006) reportaron una asociación positiva entre la autoeficacia y la motivación intrínseca, y entre la autoeficacia y la ejecución en matemática en estudiantes de entre 4° y 10° año. En congruencia con estos resultados, Gutman (2006) indicó que los estudiantes de nivel secundario que exhibían una motivación orientada hacia la especialización, experimentaban un cambio más positivo en la percepción de autoeficacia y un mejor desempeño en matemática durante su transición por este nivel educativo que los adolescentes que no mostraban este patrón afectivo.

Por otra parte, la motivación por especialización y la autoeficacia se vinculan al modo en el cual los niños interpretan sus errores. Puntualmente, los niños que realizan actividades académicas motivados por mejorar su capacidad, tienden a interpretar los errores como insuficiencia de práctica, por lo cual, mantienen niveles de motivación elevados frente a problemas desafiantes. En un sentido diferente, los niños que orientan sus metas de aprendizaje a la superación de otros niños (objetivo de desempeño), tienden a interpretar las fallas como una incapacidad para adquirir ciertas habilidades (Geary et al., 2008). Este modo de significar su rendimiento los predispone a evitar la elección de actividades académicas desafiantes y repercute negativamente sobre su aprendizaje.

Por último, el concepto de ansiedad ante las matemáticas implica una reacción emocional negativa ante las situaciones que requieren realizar actividades con conocimientos de matemática. Los sujetos con ansiedad matemática se caracterizan por presentar un desempeño bajo en matemática, baja participación en cursos electivos que impliquen este conocimiento y evitación de carreras de formación superior que involucren los mismos (Ashcraft, 2002; Ashcraft & Krause, 2007).

En síntesis, el aprendizaje de la matemática conforma un proceso complejo, en el cual se ven involucradas diferentes variables afectivas, tales como el tipo de motivación, las creencias sobre la propia competencia y capacidad y las respuestas emocionales ante tareas matemáticas.

Estudios que exploraron la asociación entre la memoria de trabajo, la inteligencia fluida y el aprendizaje de las matemáticas.

La memoria de trabajo es la capacidad de retener y procesar de forma concurrente información en la mente. Según Miyake y Shah (1999) la memoria de trabajo constituiría un sistema de capacidad limitada implicado en el control, regulación y mantención activa de la información relevante para la realización de tareas cognitivas complejas. Los modelos cognitivos de la memoria de trabajo difieren en la estructura de componentes que consideran para dicho constructo (Canet-Juric, Richard's, Introzzi, Andres, & Urquijo, 2013). El modelo de Baddeley y Hitch (Baddeley, 1992; 2012, Baddeley & Hitch, 1974) constituye uno de los más influyentes en la literatura. En su versión original este modelo distingue un componente amodal, el ejecutivo central, responsable de la manipulación, actualización y control de las interferencias en el procesamiento cognitivo, y dos sistemas modales de retención y repaso de la información, el bucle fonológico (información modal verbal) y la agenda viso-espacial (información modal viso-espacial). Distintos investigadores reportaron que la memoria de trabajo se encuentra estrechamente vinculada al constructo inteligencia fluida (Engle, Tuholski, Laughlin, & Cowan, 1999), el cual hace referencia a la capacidad de razonamiento abstracto y resolución de problemas que es independiente de la experiencia (Cattell, 1957). Diferentes autores consideran que la memoria de trabajo y la inteligencia fluida se superponen parcialmente, no obstante, en la actualidad no es claro cuáles son los procesos básicos que explica la varianza común e independiente entre ambos (Ackerman, Beier, & Boyle 2005; Alloway, Gathercole, Willis, & Adams, 2004; Conway, Kane & Engle, 2003).

Las investigaciones que analizaron la influencia conjunta de la memoria de trabajo y la inteligencia fluida sobre el aprendizaje de la matemática indicaron que estos procesos se asocian transversal (Andersson, 2007; 2008; Swanson & Beebe-Frankenberger, 2004; Zheng, Swanson & Marcoulides, 2011) y longitudinalmente (Alloway, 2009; Alloway & Alloway, 2010, Fuchs et al., 2010; Geary, 2011; Jordan et al., 2013; Swanson, 2011). Sin embargo, se observan resultados contradictorios respecto del grado en que ambos explican el desempeño en matemática. Por ejemplo, Fuchs et al. (2010) reportaron que tanto el ejecutivo central como la inteligencia fluida predecían las mejoras en el desempeño en problemas aritméticos verbales durante el transcurso del primer año de la escolaridad primaria, mientras que la agenda viso-espacial y el bucle fonológico no lo hacían. Sin embargo, en estudios posteriores se observó que las puntuaciones en el bucle fonológico y el ejecutivo central durante el primer año de la educación primaria, predecían el desempeño en problemas aritméticos verbales en tercer año; por el contrario, la inteligencia fluida y la agenda viso-espacial no explicaban dicho desempeño (Swanson, 2011). Por otra parte, en niños de 3° año, Jordan et al. (2013) indicaron que el ejecutivo central de la memoria de trabajo predecía la habilidad para resolver problemas aritméticos con fracciones dos años después. Por el contrario, la inteligencia fluida no explicaba tal capacidad.

Respecto del desempeño general en matemática, Alloway y Alloway (2010) reportaron que las puntuaciones en inteligencia fluida de niños preescolares, mostraban un valor predictor bajo respecto de las puntuaciones en el ejecutivo central, sobre el rendimiento 6 años después en pruebas estandarizadas de matemática. Asimismo, las puntuaciones en el bucle fonológico durante el preescolar no explicaban tal desempeño posterior (Alloway & Alloway, 2010). En un sentido contrario, Geary (2011) halló que tanto la inteligencia fluida como los distintos componentes de la memoria de trabajo explicaban la trayectoria de aprendizaje matemático durante los primeros 5 años de la educación primaria. Por otro lado, Alloway

(2009) indicó que en niños de entre 7 y 11 años de edad con trastornos del aprendizaje, la memoria de trabajo – pero no la inteligencia fluida- predecía el aprendizaje de la matemática 2 años después.

Discusión y Conclusiones

Los estudios revisados sugieren que la motivación intrínseca, la motivación extrínseca autónoma y la motivación por especialización se asocian y predicen el aprendizaje de la matemática durante la educación primaria y secundaria. Asimismo, estos tipos motivacionales se encontrarían asociados a un conjunto de variables cognitivo-afectivas, tales como la percepción de la autoeficacia y la capacidad autorregular el propio aprendizaje, que también contribuyen al aprendizaje de la matemática.

Dada la importancia de estas variables para el aprendizaje de la matemática, el diseño de intervenciones y estrategias pedagógicas que puedan influir sobre las mismas constituye un desafío central a nivel de política educativa. Algunos estudios han indicado que ciertas características del contexto y el tipo de feedback que se les proporciona a los estudiantes afectarían las mismas. Por ejemplo, Ames (1992) indicó que la motivación por especialización podía promoverse al: (a) acentuar la relevancia o el sentido del aprendizaje de ciertos contenidos, (b) promover el interés y establecer metas personales parciales, (c) proponer actividades diversas y novedosas, y (d) enfatizar que las habilidades y conocimientos se desarrollan y su adquisición constituye un proceso.

Por otra parte, ciertos estudios indicaron que las creencias implícitas de los niños sobre su rendimiento y capacidad podrían modificarse. Puntualmente, Blackwell, Trzesniewski y Dweck (2007) reportaron que aquellos estudiantes que eran instruidos sobre el carácter maleable de la inteligencia, presentaban una mejor trayectoria de desempeño en matemática respecto de los estudiantes que no eran instruidos en este conocimiento. Adicionalmente, existe evidencia de que la capacidad de autorregulación puede ser modificada a través de la instrucción (Fuchs et al., 2003) y tales cambios repercuten positivamente sobre el aprendizaje de la matemática.

Por otro lado, respecto de la asociación entre la memoria de trabajo, la inteligencia fluida y el desempeño y aprendizaje de la matemática, se observan resultados contradictorios entre estudios. Los mismos difieren en el año de cursado de los participantes, la extensión temporal de la asociación longitudinal analizada y en el tipo de conocimiento de la matemática considerado. Estas diferencias podrían explicar los resultados contradictorios entre los mismos. La replicación de los diseños utilizados esclarecería si las contradicciones observadas se deben a estas diferencias metodológicas. Por otro lado, tanto la memoria de trabajo como la inteligencia fluida se desarrollan durante la etapa escolar, por lo cual, para profundizar la comprensión de las relaciones longitudinales entre estos procesos y el aprendizaje de la matemática, deberían considerarse los cambios en el desarrollo de las tres variables. Esperamos que este trabajo represente un aporte para docentes e investigadores interesados en la temática, así como una síntesis que promueva nuevas investigaciones para una mejor comprensión del conjunto de variables implicadas en el aprendizaje de la matemática.

Referencias

- Ackerman, P.L., Beier, M.E., & Boyle, M.O. (2005). Working memory and intelligence: The same or different constructs? *Psychological Bulletin*, *131*, 30–60.
- Alloway, T. P. (2009). Working Memory, but Not IQ, Predicts Subsequent Learning in Children with Learning Difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, *25* (2). <http://www.psychcontent.com/content/1015-5759>
- Alloway, T.P., & Alloway, R.G. (2010) Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, *106*(1), 20–9.
- Alloway, T. P, Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, *87*, 85–106.
- Ames C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. *84*, 261–71
- Ancker, J. S. & Kaufman, D. (2007). Rethinking health numeracy: a multidisciplinary literature review. *Journal of the American Medical Informatics Association*, *14*(6), 713–21.
- Andersson, U. (2007). The contribution of working memory to children’s mathematical word problem solving. *Applied Cognitive Psychology*, *21*, 1201–16.
- Andersson, U. (2008). Working memory as a predictor of written arithmetical skills in children: the importance of central executive functions. *British Journal of Educational Psychology*, *78*, 181–203.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current directions in psychological science*, *11*(5), 181-185.
- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic bulletin & review*, *14*(2), 243-248
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, *255*, 556–559.
- Baddeley, A. (2012). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology*, *63*, 1-29.
- Baddeley, A.D. & Hitch, G.J. (1974). Working memory. En G.H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. Vol. VIII., (pp. 47-90), New York: Academic Press
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, *78*(1), 246-263
- Cattell, R. B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. New York: World Book.
- Conway, A. R. A., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, *7*, 547–552.
- Canet-Juric, L., Richards, M., Intozzi, I., Andrés, M. L., Urquijo, S. (2013). Development Patterns of Executive Functions in Children. *Spanish Journal of Psychology*, *16*, 41, 1–13.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 22, pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cueli, M., González-Castro, P., Álvarez, L., García, T., González-Pineda, J. A. (2014). Variables afectivo-motivacionales y rendimiento en matemáticas: Un análisis bidireccional. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(2), 153-163.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Secretaría de Educación (2013a). *Operativo Nacional de Evaluación 2013 3° y 6° año de la Educación Primaria . Informe de Resultados*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2015/07/INFORME-DE-RESULTADOS-PRIMARIA-ONE-2013.pdf>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Secretaría de Educación (2013b). *Operativo Nacional de Evaluación 2013 2°/3° año de la Educación Secundaria Informe de Resultados*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2015/04/INFORME-DE-RESULTADOS-ONE-MUESTRA-2%C2%B0-3%C2%B0-A%C3%91O-.pdf>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Secretaría de Educación (2013c). *Operativo Nacional de Evaluación 2013 5°/6° año de la Educación Secundaria Informe de Resultados*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2015/04/INFORME-DE-RESULTADOS-ONE-CENSO-2013.pdf>
- Dowker, A. (2004). What works for children with mathematical difficulties. DCSF Report 00086-2009BKT-EN.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Dweck, C.S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*. 95, 256–73
- Elliot, A.J., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70, 968–80.
- Engle, R., Tuholski, S., Laughlin, J. & Conway, A. (1999). Working Memory, Short-Term Memory, and General Fluid Intelligence A Latent-Variable Approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128 (3), 309-331.
- Every Child a Chance Trust. (2009). *The long-term costs of numeracy difficulties*. Recuperado de <http://www.everychildachancetrust.org/counts/index.cfm>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003). Enhancing third-grade student's mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of educational psychology*, 95(2), 306.
- Fuchs, L. S., Geary, D.C., Compton, D.L., Fuchs, D., Hamlett, C.L., Seethaler, P.M., et al. (2010). Do different types of school mathematics development depend on different constellations of numerical versus general cognitive abilities? *Developmental Psychology*, 46(6), 1731–46.
- Geary, D. (2011). Cognitive Predictors of Achievement Growth in Mathematics: A 5-Year Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 47(6), 1539–52.

- Geary, D. C., Boykin, A. W., Embretson, S., Reyna, V., Siegler, R., Berch, D. B., & Graban, J. (2008). Report of the task group on learning processes. *National mathematics advisory panel, reports of the task groups and subcommittees*, 4-1.
- Grinyer, J. (2005) *Literacy, numeracy and the labour market*. London: DfES
- Gross J. (2007). Supporting children with gaps in their mathematical understanding: the impact of the National Numeracy Strategy (NNS) on children who find mathematics difficult. *Educational Child Psychology*, 24, 146–56.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology* 31 (1), 44-63.
- Jordan, N., Hansen, N., Fuchs, L., Siegler, R., Gersten, R., Micklos, D. (2013). Developmental predictors of fraction concepts and procedures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 45–58.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of educational psychology*, 97 (2), 197-213.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ... & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 23(2), 113-131.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203–214.
- Ministerio de Educación. (2011a). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2º Ciclo Educación Primaria. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109594/NAPsegundociclo2011.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación. (2011b). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Básico Educación Secundaria. Recuperado de http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=1a820389-3f95-4bfb-9d54-a4630322f7c1&rec_id=110570
- Miyake, A. & Shah, P. (1999). Toward unified theories of working memory: Emerging general consensos, unresolved theoretical issues and future directions. En Miyake, A. & Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp.442-481). Cambridge: Cambridge University Press.
- National Mathematics Advisory Panel (2008). *Foundations for success: The final report of the national mathematics advisory panel*. Washington, DC: U.S. Department of Education. recuperado de <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/final-report.pdf>.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2013). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Parsons, S. & Bynner, J. (2005). *Does numeracy matter more?* National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. Research Report London: Institute of Education. Recuperado de: <http://eprints.ioe.ac.uk/4758/1/parsons2006does.pdf>

- Rosario, P., Lourenco, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Valle, A., & Tuero-Herrero, E. (2012). Prediction of mathematics achievement: Effect of personal, socioeducational and contextual variables. *Psicothema*, 24(2), 289-295.
- Rose, H. & Betts, J.R. (2004). The effect of high school courses on earnings. *Review of Economics and Statistics*, 86 (2), 497–513.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701–728.
- Stevens, T., Olivrez, A., & Hamman, D. (2006). The role of cognition, motivation, and emotion in explaining the mathematics achievement gap between Hispanic and White students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(2), 161-186. doi: 10.1177/0739986305286103
- Swanson, H.L. (2011) Working memory, attention, and mathematical problem solving: a longitudinal study of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), 821–37.
- Swanson, H. L., & Beebe-Frankenberger, M. (2004). The relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 471–91.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Zheng, X., Swanson, H. L., & Marcoulides, G. A. (2011). Working memory components as predictors of children's mathematical word problem solving. *Journal of experimental child psychology*, 110(4), 481-498.

ENTRENAMIENTO DE LA MEMORIA DE TRABAJO: EVALUACIÓN Y EFECTOS DE TRANSFERENCIA.

WORKING MEMORY TRAINING: EVALUATION AND TRANSFER EFFECTS.

Santiago Vernucci^{*1}, Isabel M. Introzzi² & María M. Richard's²

¹Becario Doctoral CONICET – CIMEPB/IPSIBAT

²Investigador CONICET – CIMEPB/IPSIBAT

Resumen

La memoria de trabajo (MT) es un proceso clave para la cognición de alto nivel, fundamentalmente implicada en habilidades y capacidades vinculadas al desempeño académico. Su importancia ha impulsado el diseño de programas de intervención destinados a optimizar el funcionamiento ejecutivo o rehabilitar a niños con diversos déficits asociados. Si bien existen algunos resultados positivos en relación al uso de programas informatizados de entrenamiento de MT en población infantil, los estudios destinados a diseñar y probar su eficacia son todavía limitados y sus resultados no son concluyentes. Es por eso que este proyecto se propone diseñar un programa de entrenamiento informatizado para MT destinado a niños sanos de edad escolar; evaluar el impacto del entrenamiento en el desempeño en tareas con demanda de MT; analizar si los efectos del entrenamiento se generalizan a otros dominios, y si los efectos del entrenamiento se mantienen en el tiempo. Se trabajará con una muestra no probabilística de 60 niños escolarizados de 8-10 años de edad; se implementará un diseño cuasi-experimental, asignando a los participantes a 2 grupos: entrenamiento y control. Se espera poder probar la eficacia del programa de entrenamiento, y contribuir al conocimiento del funcionamiento de la MT en niños de edad escolar.

Palabras claves: memoria de trabajo – entrenamiento – niños

Abstract

Working memory (WM) is a key process for higher order cognition, fundamentally implied in capacities and skills related to academic achievement. Its importance has driven the design of intervention programs aimed to optimize executive functioning or rehabilitate children with diverse associated deficits. In spite of some positive results related to the use of computerized training programs in children population, studies bound to designing and proving their efficacy are still limited and their results are not concluding. Therefore, this project intends to design a computerized WM training program for healthy school-aged children; assess its impact on their performance in tasks with WM demands; analyze if such training effects generalize to other domains, and if they are sustained over time. We will work with a non probabilistic sample of 60 school-attending children, aged 8 to 10 years old, and implement a quasi-experimental design, assigning participants to 2 groups: training and control. We aim to demonstrate the efficacy of the training program, and contribute to the knowledge of WM functioning in school-aged children.

Key words: working memory – training – children

* Contacto: santiago.vernucci@gmail.com

Entrenamiento de la memoria de trabajo

Las Funciones Ejecutivas (FE) se definen como un conjunto de procesos mentales que permiten desarrollar una conducta planificada, mantener la concentración y la atención, en ocasiones en las que un comportamiento intuitivo, automático o sobreaprendido sería insuficiente o contraproducente (Diamond, 2013; Espy, 2004). Estos procesos regulan la cognición y acción humana (Miyake & Friedman, 2012), permitiendo al individuo: retener información y representaciones complejas, para operar mentalmente sobre ella, y actuar tomándola como base; tomar decisiones en lugar de actuar impulsivamente, y adaptarse de manera rápida y flexible a situaciones cambiantes (Davidson et al., 2006). Por estos motivos, se considera que los procesos ejecutivos contribuyen de manera significativa al control del pensamiento, la conducta y las emociones (Diamond, 2013). En la actualidad, se reconoce a la Memoria de Trabajo (MT), la Inhibición (IN) y la flexibilidad como los principales procesos ejecutivos, siendo la MT uno de los procesos que más atención ha recibido por parte de los investigadores. La MT se define como un sistema complejo de capacidad limitada que permite el acceso temporario a un conjunto selecto de representaciones para el logro de procesos cognitivos en curso (Cowan, 1997; Miyake & Shah, 1999). Los estudios efectuados en los últimos 15 años muestran que la MT constituye un proceso clave para la cognición de alto nivel pues constituye un importante predictor de habilidades y capacidades cognitivas vinculadas al desempeño académico como la comprensión lectora (Engel de Abreu et al., 2014), el lenguaje (Baddeley, 2003), la resolución de problemas no verbales y las habilidades matemáticas (Bull & Scerif, 2001; Bull, Espy, & Wiebe, 2008; Diamond, 2013).

La importancia que revisten las FE, y en particular la MT (Klingberg, 2010) ha impulsado el diseño de programas de intervención destinados a optimizar el funcionamiento ejecutivo o rehabilitar a niños con diversos déficits o alteraciones asociadas a ésta función (Jaeggi et al., 2011; Klingberg, Forssberg, & Westerberg, 2002; Klingberg et al., 2005; Morrison & Chein, 2011; Söderqvist et al., 2012; Thorell et al., 2009). El supuesto de base de estos programas es que la ejercitación sistemática y controlada puede generar una mejora sobre el funcionamiento ejecutivo (véase Lipina & Sigman, 2011; Diamond & Lee, 2011). El entrenamiento de los procesos cognitivos básicos mediante la utilización de juegos computarizados diseñados con algoritmos adaptativos es un enfoque prometedor para optimizar el desarrollo cognitivo y el aprendizaje (Segretin et al., 2011), y los niños de 8 a 12 años parecen ser quienes podrían beneficiarse en mayor medida con este tipo de intervenciones (Diamond & Lee, 2011). Sin embargo, a pesar que existen algunos resultados positivos en relación al uso de estos programas en población infantil, aún no existe evidencia suficiente que permita afirmar inequívocamente la transferencia de los beneficios de la estimulación de la MT a otros dominios y capacidades (véase Chein & Morrison, 2010; Shipstead, Redick, & Engle, 2012; Stelzer et al., 2013). En síntesis, los estudios destinados a diseñar y probar la eficacia de programas de entrenamiento de MT son todavía limitados y sus resultados no son concluyentes.

Las críticas más frecuentes vinculadas a los programas de entrenamiento de FE, y en especial a los de MT, señalan cuestiones referidas al diseño y metodología, y al tipo de actividades implementadas en el entrenamiento (véase Lipina & Sigman, 2011). Dentro de las críticas vinculadas al diseño y metodología, se destacan las que se enfocan en la transferencia de los resultados. Sheese y Lipina (2011) distinguen diversas formas de transferencia. La *transferencia cercana* se refiere al aprendizaje que se generaliza a partir de una tarea, a otra relativamente similar, mientras que la *transferencia lejana* se refiere al aprendizaje que se generaliza a diferentes tareas. Además, la *transferencia a corto plazo* y la *transferencia a largo plazo* se refieren a la perdurabilidad en el tiempo de los efectos de la intervención. Estos

distintos tipos de transferencia no siempre son evaluados al momento de desarrollar un programa de entrenamiento, lo que genera dificultades para conocer adecuadamente los efectos de la intervención (Diamond & Lee, 2011; Sheese & Lipina, 2011). Mientras que algunos estudios no obtienen datos acerca de la generalización de los efectos (Holmes, Gathercole & Dunning, 2009; Klingberg, 2010; Stelzer et al., 2013; Thorell et al., 2009), otros no aportan información acerca de su permanencia en el tiempo (Holmes et al., 2009; Thorell et al., 2009). Finalmente, en relación a las críticas que se refieren al tipo de tareas seleccionadas, las más relevantes parecen ser aquellas que señalan la falta de especificidad de las actividades y ejercicios en relación al proceso objeto del entrenamiento. Con frecuencia, los programas implican de manera indirecta al proceso que se pretende entrenar, o activan el funcionamiento concurrente de varios procesos (i.e. se han utilizado tareas de MT para la intervención sobre el control inhibitorio, véase Klingberg et al., 2005), lo que genera un obstáculo muy importante, dado que el proceso responsable de la mejoría es sumamente difícil de ser identificado.

A partir de lo expuesto, el proyecto propone diseñar y evaluar la eficacia de un programa de entrenamiento de MT destinado a niños sanos de entre 8 y 10 años de edad. Para el logro de este objetivo y en función de las críticas y falencias señaladas, se prevé un diseño o plan de análisis que incluya la evaluación de: a. el impacto del programa sobre el desempeño en tareas clásicas de MT (transferencia cercana); b. la generalización de sus resultados a otros dominios y habilidades (transferencia lejana); y, de encontrarse evidencia de una mejoría, c. su persistencia o mantenimiento a través del tiempo (transferencia a largo plazo). Además, y en relación al tipo de tareas de entrenamiento propuestas, d. se diseñarán actividades de elevada especificidad en relación al proceso entrenado. Teniendo en cuenta el posible impacto de este proyecto, se destaca la importancia de contar con un programa de entrenamiento que cuente con la practicidad de ser completamente informatizado, que su diseño presente un entorno atractivo, de carácter lúdico, y que sea estimulante para el participante, así como sencillo de administrar. Estas características posibilitarán una mejor difusión y utilización del programa, en diferentes ámbitos. Finalmente, es preciso considerar la relevancia de disponer de programas de entrenamiento de estas características diseñados en nuestro medio (véase Lipina & Sigman, 2011), dado que los mismos son todavía escasos.

Se espera que la implementación del programa de entrenamiento implique una mejora en la eficiencia de funcionamiento de la memoria de trabajo. Además, que esta mejora se post-entrenamiento se manifieste en el nivel de desempeño en tareas que evalúen el proceso entrenado (efecto de transferencia cercana) y en otras actividades cognitivas complejas que involucran dicho proceso, entre otros (efecto de transferencia lejana); así como en tareas evaluadas inmediatamente después de finalizado el entrenamiento (efecto de transferencia a corto plazo) y a los tres y seis meses de finalizado el mismo (efecto de transferencia a largo plazo).

Metodología

Tipo de diseño y análisis de datos

Se implementará un diseño de tipo cuasi-experimental pre-post con un grupo control, diseño mixto de 2 mediciones (pre y post) x 2 grupos (1 experimental y 1 control). La totalidad de la muestra (GE y GC) será evaluada antes y después de la intervención con la Batería de Tareas de Autorregulación Cognitiva (TAC, Introzzi & Canet Juric, 2013), con la versión *screening* del Test Leer para Comprender (TLC, Abusamra et al., 2010), y con los

sub-tests Conceptos y Matrices de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (*WISC-IV*, adaptación argentina de Taborda, Brenlla & Barbenza, 2011).

1. Para contrastar la hipótesis relativa al incremento en la eficiencia del funcionamiento de la MT (hipótesis relativa a la transferencia cercana y a corto plazo) se comparará el desempeño obtenido por los diferentes grupos en las fases de pre y post entrenamiento, en una tarea similar a la tarea de MT de la TAC, durante la semana posterior a la finalización del entrenamiento (Tiempo 1 [T1]). 2. Para contrastar la hipótesis de la persistencia en el tiempo de los resultados (transferencia cercana y a largo plazo) se repetirán estas evaluaciones a ambos grupos a los 3 meses (Tiempo 2 [T2]) y a los 6 meses (Tiempo 3 [T3]) de finalizado el entrenamiento. 3. Para contrastar la hipótesis de la transferencia lejana y a corto plazo, se evaluará en la fase de pre y post entrenamiento el desempeño de los diferentes grupos en el TLC, y en los sub-tests Matrices y Conceptos del *WISC-IV*, en el T1. 4. Para contrastar la hipótesis de la persistencia en el tiempo de estos resultados (transferencia lejana y a largo plazo) se repetirán estas evaluaciones a ambos grupos en el T2 y en el T3.

Con relación a las medidas *intra-grupo*: 1. Se espera encontrar ausencia de diferencias significativas en el GC entre las mediciones pre y post entrenamiento en la tarea de MT de la TAC modificada, y diferencias significativas entre estas medidas en el GE (T1). 2. Se espera encontrar ausencia de diferencias significativas en el GC entre las mediciones pre y post entrenamiento en las tareas del TLC, Matrices y Conceptos (*WISC-IV*), que involucran una participación parcial del proceso entrenado y diferencias significativas entre las mismas medidas en el GE (T1). 3. De verificarse las diferencias en el GE, se espera que la mejoría se mantenga en los distintos tiempos de la evaluación (T2 y T3), lo que se manifestará a través de la ausencia de diferencias entre las mediciones efectuadas en los distintos momentos. En cuanto a las medidas *inter-grupo*: en todos los casos la comparación con el GC permitirá controlar que los cambios se deban efectivamente al entrenamiento y no al desarrollo propio de la edad u otros factores. En este sentido, se espera encontrar ausencia de diferencias significativas en la fase pre entrenamiento entre el GC y GE; y la existencia de diferencias que impliquen mayores puntuaciones del GE en la fase de post entrenamiento.

Para la contrastación de las hipótesis propuestas se seleccionarán pruebas de diferencias de medias en función del tipo de distribución, la naturaleza de las variables, y la cantidad y naturaleza de mediciones implicadas en el análisis (intra o inter-grupo). Así, se estima utilizar la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, coeficientes de correlación y/o asociación, el índice *d* para la evaluación del tamaño del efecto, análisis de los intervalos de confianza y gráficos en función de los objetivos.

Participantes y consideraciones éticas

Se trabajará con una muestra no probabilística de 60 niños escolarizados de entre 8 y 10 años de edad, de ambos sexos, alumnos de diferentes instituciones educativas de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata. Los participantes se distribuirán en dos grupos: experimental o de entrenamiento (GE) y control (GC), ($n= 30$ cada grupo con 10 niños por edad [8, 9 y 10 años]). Para su conformación, se tendrán en cuenta los siguientes criterios de inclusión: alumnos no repitentes, que actualmente no estén en tratamiento psicológico y/o psiquiátrico, que no presenten antecedentes de trastornos del aprendizaje ni trastornos del desarrollo según reportes brindados por docentes, y que presenten una talla y peso acordes a la edad.

Una vez que el proyecto sea presentado y autorizado ante a las instituciones participantes, se efectuarán reuniones con los padres de los niños, en las que los miembros del equipo de investigación brindarán información acerca de los objetivos del estudio, las

características e implicancias de la intervención, las fuentes de financiamiento del proyecto, tratamiento y anonimato de los datos, y cualquier otra información que permita evacuar dudas a los padres. A continuación, se realizará la invitación a participar del estudio entregándoles material informativo con la totalidad del contenido tratado en la reunión, incluyendo información de contacto del grupo de investigación y del Consejo Local para evacuar dudas que pudieran surgir en relación al cuidado de los derechos de sus hijos en un contexto de investigación. Si aceptan la participación de sus hijos en la investigación, se les entregará una hoja de consentimiento informado (condición necesaria para la participación del niño en el estudio) donde constarán todos los momentos y actividades en los que el niño participará. En el momento de la intervención el niño debe aceptar formar parte del estudio, pudiendo interrumpir su participación y abandonar el estudio en el momento que así lo desee. Se presume que los beneficios que pueden obtenerse por participar en el estudio son superiores a los riesgos. Los procedimientos a implementar serán sometidos al Comité de Ética del Programa Temático Interdisciplinario en Bioética, dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNMDP, pudiendo incorporarse cualquier modificación que el mismo considerara pertinente. El estudio respetará los principios éticos para la investigación con seres humanos. Para la implementación de esta investigación se tomarán los procedimientos recomendados por la *American Psychological Association*, los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, lo establecido en la Ley Nacional 26061 de Protección Integral de los Derechos del Niño, se tratarán los datos personales del/a niño/a conforme a lo estipulado por la Ley 25326 de Protección de Datos Personales, se respetarán las pautas de la Ley Provincial 11044 (tanto sus disposiciones generales como lo estipulado en relación a la investigación con menores), la Declaración de Helsinki, los lineamientos dados por el CONICET para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (2857/06) y lo establecido por la Ley Provincial 13298 de Promoción y Protección integral de los Derechos del Niño, y por cualquier otra disposición que a los efectos de garantizar los derechos del niño dictara el Consejo Local de Promoción de los Derechos del Niño de la Municipalidad del partido de General Pueyrredón.

Cuestiones generales vinculadas al diseño e implementación del programa

Los niños del GE serán entrenados durante seis semanas con un programa que consistirá en la realización de una serie de tareas por sesión para estimular directamente el funcionamiento de la MT, y que incluirá algoritmos adaptativos utilizados en estudios desarrollados en nuestro medio (López Rosenfeld et al., 2013). Dichas actividades estarán basadas en tareas de MT presentes en la literatura, ampliamente utilizadas. El programa tendrá una frecuencia de 3 encuentros semanales, cada uno con una duración aproximada de 30 minutos, en donde se implementarán las actividades correspondientes al entrenamiento de la MT. Los niños del GC, llevarán a cabo una actividad lúdico-recreativa que se acordará previamente con los docentes, con una frecuencia y duración similar a la del entrenamiento del GE. Se considerará que la actividad seleccionada no demande de manera específica procesos de FE.

Instrumentos

Tareas de pre y post-entrenamiento:

1. *Batería de Tareas de Autorregulación Cognitiva (TAC)*. Es un programa informatizado que integra un conjunto de tareas ejecutivas en una única plataforma digital, permitiendo evaluar de manera específica MT, inhibición y flexibilidad cognitiva. Se

evaluará a los participantes con las pruebas de MT. El tiempo total aproximado para la realización de ésta tarea es de 20 minutos.

2. *Test Leer para Comprender (TLC)*. Es una prueba que evalúa exhaustivamente las habilidades de comprensión de textos. Validada para niños argentinos de hasta 12 años de edad. Se administrará la versión de *screening*. El tiempo total aproximado para la realización de ésta tarea es de 7-12 minutos.
3. *Sub-test Concepts (WISC-IV)*. Evalúa la capacidad de razonamiento abstracto y formación de categorías. Será considerada como variable de estudio la puntuación directa del sub-test. El tiempo total aproximado para la realización de ésta tarea es de 10 minutos.
4. *Sub-test Matrices (WISC-IV)*. Evalúa la capacidad de razonamiento no verbal o inteligencia fluida. Será considerada como variable de estudio la puntuación directa del sub-test. El tiempo total aproximado para la realización de ésta tarea es de 10 minutos.

Actividades de entrenamiento:

1. Tarea de MT con interferencia, basada en el paradigma dual (adaptada de Hale, Bronik & Fry, 1997). En la actividad propuesta, al niño se le presenta una matriz de 4x4, dentro de la cual aparecen una serie de ítems (cruces) de uno en uno, de diferentes colores. El niño debe indicar el color de cada ítem tocando o señalando con el cursor una paleta de colores colocada a la derecha del estímulo presentado. Luego, debe indicar correctamente en la matriz la posición y el orden en que se presentaron los ítems. Los mismos se presentan de manera secuencial y con un nivel de complejidad creciente. Los niveles de dificultad de la tarea están dados por la cantidad de ítems que se presentan en cada ensayo. El criterio para pasar al siguiente nivel supone que el niño complete dos ensayos consecutivos de manera correcta.
2. Tarea de MT con manipulación espacial (Hale et al., 2007). En la actividad propuesta, al niño se le presenta una matriz de 4x4, dentro de la cual aparecen una serie de ítems (cruces) de uno en uno. Se le pide al participante que imagine que cada ítem presentado se desplaza una columna hacia la derecha. Luego, debe indicar correctamente en la matriz la posición de los ítems (desplazados hacia la derecha) y el orden en que se presentaron los ítems. Los mismos se presentan de manera secuencial y con un nivel de complejidad creciente. Los niveles de dificultad de la tarea están dados por la cantidad de ítems que se presentan en cada ensayo. El criterio para pasar al siguiente nivel supone que el niño complete dos ensayos consecutivos de manera correcta.
3. Tarea basada en el paradigma *Detection Change* (Luck & Vogel, 1997; Rouder et al., 2005). En la actividad propuesta, al niño se le presenta un *set* de ítems (i.e. cuadrados de colores), que varían en cantidad: de 1 a 12 por *set*. Luego de un intervalo, el *set* se presenta nuevamente. En la mitad de los ensayos el *set* testado es idéntico al original, mientras que para el otro *set*, un ítem al azar cambia de color. Los participantes juzgan cuando un cambio ha sucedido. El niño debe tocar o seleccionar con el cursor el ítem que cree que ha cambiado, o bien indicar que el conjunto de elementos no ha cambiado. Los ítems se presentan de manera secuencial, con un nivel de complejidad creciente. Los niveles de dificultad de la tarea están dados por la cantidad de ítems que se presentan en cada ensayo. El criterio para pasar al siguiente nivel supone que el niño complete dos ensayos consecutivos de manera correcta.

Factibilidad

Se cuenta con los recursos del Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación –CIMEPB– dependiente de la Facultad de Psicología, UNMdP: oficinas con equipos de computación, acceso a base de datos especializadas, software estadísticos, impresoras, suscripción a publicaciones, además de los recursos de la Biblioteca Central de la UNMdP y del Centro de Documentación de la Facultad de Psicología. Para la conformación de la muestra se dispone de convenios con dos instituciones de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata (OCA 2444/12 y OCS 1984/12) y con la Municipalidad del Partido de Gral. Pueyrredón (OCS 21047/12). Este trabajo estará vinculado al proyecto mayor acreditado por la UNMDP denominado “Estudios psicométricos para la evaluación de la memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva e inhibición comportamental en población infantil. Análisis de la Batería Informatizada de Tareas de Autorregulación Cognitiva (TAC)”, dirigido por la Dra. María M. Richard’s y codirigido por la Dra. Isabel M. Introzzi. Asimismo, para el trabajo en la temática la Dra. Richard’s dirige un PIP CONICET individual (categoría Investigador Único) (11420110100030) y la Dra. Introzzi un PIP de carácter grupal (categoría Grupo Investigación) (11220110100293). Asimismo, ambas investigadoras forman parte del Grupo Responsable del PICT 2013-3198: “Patrones de desarrollo de mecanismos de autorregulación en niños y adolescentes”, FONCYT (Fondo Nacional de Ciencia y Técnica) - Resolución 214/14.

Aporte esperado de los resultados

Se espera que el desarrollo del presente plan de trabajo, que implica el diseño de un programa de entrenamiento para memoria de trabajo en niños de edad escolar y la evaluación de su eficacia, pueda resultar en la generación de una herramienta valiosa para llevar a cabo intervenciones con el objetivo de estimular el funcionamiento cognitivo de tal población. Los resultados que se obtengan significarán una contribución al conocimiento del funcionamiento ejecutivo, en particular de la memoria de trabajo, en niños de edad escolar.

Referencias

- Abusamra, V, Ferreres, A., Raiter, A, De Beni, R., & Cornolodi, C. (2010). *Test Leer para Comprender, TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders, 36*, 189–208.
- Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive Functioning as a Predictor of Children’s Mathematics Ability: Inhibition, Switching, and Working Memory. *Developmental Neuropsychology, 19*(3), 273–293
- Bull, R., Espy, K.A., & Wiebe, S.A. (2008). Short-Term Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Years. *Developmental Neuropsychology, 33*(3), 205–228.
- Chein, J.M., & Morrison, A.B. (2010). Expanding the mind’s workspace: Training and transfer effects with a complex working memory span task. *Psychonomic Bulletin & Review, 17*(2), 193-199.
- Cowan, N. (1997). The development of working memory. En N. Cowan (Ed.), *The development of memory in childhood* (pp. 163-198). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.

- Davidson, M.C., Amso, D., Anderson, L.C., & 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), 2037–2078.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*, 135-168.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4–12 Years Old. *Science*. *333*(6045), 959–964.
- Engel de Abreu, P., Abreu, N., Nikaedo, C., Puglisi, M., Tourinho, C., Miranda, M., Befi-Lopes, D., Bueno, O., & Martin, R. (2014). Executive functioning and reading achievement in school: a study of Brazilian children assessed by their teachers as “poor readers”. *Frontiers in Psychology*, *5*, 550.
- Espy, K.A. (2004). Using developmental, cognitive, and neuroscience approaches to understand executive control in young children. *Developmental Neuropsychology*, *26*(1), 379-384.
- Hale, S., Bronik, M. D. & Fry, A. F. (1997). Verbal and spatial working memory in school-age children: Developmental differences in susceptibility to interference. *Developmental Psychology*, *33*(2), 364-371.
- Hale, S., Myerson, J., Emery, L.J., Lawrence, B.M., & Dufault, C. (2007). Variations in Working Memory across the Life Span. En A. Conway, C. Jarrold, M.J. Kane, A. Miyake, & J. Towse (Eds.), *Variation in Working Memory* (pp. 194-224). New York: Oxford University Press.
- Holmes, J., Gathercole, S.E., & Dunning, D.L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, *12*(4), F9-F15.
- Introzzi, I., & Canet Juric, L. (2013). Tareas de Autorregulación Cognitiva. En Introzzi, I., Canet Juric, L., Comesaña, A., Andres, M. L. & Richard´s, M. (2013) Evaluación de la Autorregulación cognitiva y emocional. Presentación de un Programa. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (suplemento)*, 1-11.
- Jaeggi, S.M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Shah, P. (2011). Short- and long-term benefits of cognitive training. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *108*(25), 10081–10086.
- Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, *14*, 317–324.
- Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P.J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, K., Gillberg, C.G., Forsberg, H., & Westerberg, H. (2005). Computerized Training of Working Memory in Children with ADHD. A Randomized, Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *44*(2), 177-186.
- Klingberg, T., Forsberg, H., & Westerberg, H. (2002). Training of Working Memory in Children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *24*(6), 781-791.
- Lipina, S., & Sigman, M. (Eds.) (2011). *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- López Rosenfeld, M., Goldin, A.P., Lipina, S.J., Sigman, M., & Fernandez Slezak, D. (2013) Mate Marote: A flexible framework for large-scale educational interventions. *Computers & Education*, *68*, 307-313.
- Miyake, A., & Friedman, N.P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(1), 8–14.

- Miyake, A., & Shah, P. (Eds.) (1999). *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. New York: Cambridge University Press.
- Morrison, A.B., & Chein, J.M. (2011). Does working memory training work? The promise and challenges of enhancing cognition by training working memory. *Psychonomic Bulletin Review*, 18, 46–60.
- Segretin, M.S., Goldin, A., Hermida, M.J., Elias Costa, M., Sigman, M., & Lipina, S. (2011). Diseño e implementación de un programa computarizado de entrenamiento de procesos cognitivos básicos en niños de edad escolar. En S. Lipina, & M. Sigman (Eds.), *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación* (pp. 265-278). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sheese, B., & Lipina, S. (2011). Funciones ejecutivas: Consideraciones sobre su evaluación y el diseño de intervenciones orientadas a optimizarlas. En S. Lipina & M. Sigman (Eds.), *La pizarra de Babel Puentes entre neurociencia, psicología y educación* (229-242). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Shipstead, Z., Redick, T.S., & Engle, R.W. (2012). Is working memory training effective?. *Psychological Bulletin*, 138(4), 628-654.
- Söderqvist, S., Nutley, S.B., Ottersen, J., Grill, K.M., & Klingberg, T. (2012). Computerized training of non-verbal reasoning and working memory in children with intellectual disability. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 271.
- Stelzer, F., Cervigni, M.A., & Mazzoni, C. (2013). Programas de entrenamiento cognitivo de la memoria de trabajo. Un análisis comparativo de estudios en niños. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 24(2).
- Taborda, A., Brenlla, M.E., & Barbenza, C. (2011). Adaptación argentina del WISC-IV. En D. Wechsler. *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños cuarta edición (WISC-IV)*. Buenos Aires: Paidós.
- Thorell, L.B., Lindqvist, S., Bergman, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science*, 12(1), 106–113.

IRRACIONALIDAD MOTIVADA EN CIENCIA:
EL CASO DEL ESCOLASTICISMO EN PSICOLOGÍA

MOTIVATED IRRATIONALITY IN SCIENCE:
THE CASE OF SCHOLASTICISM IN PSYCHOLOGY

Agostina Vorano ^{*112}

¹ Becaria de investigación (categoría: Estudiante Avanzado) de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

Una de las propiedades epistemológicas más sobresalientes de la Psicología es la coexistencia en su seno de una gran variedad de sistemas. Ésta multiplicidad constituye una de las condiciones necesarias del escolasticismo. Suele señalarse la importancia de este problema, no obstante lo cual no ha sido sistemática ni profundamente indagado. Por ello, uno de los objetivos del presente estudio consiste en elucidar el concepto de escolasticismo. Algunas de las plausibles características de este fenómeno permitieron conjeturar que en su surgimiento y sostenimiento participan procesos de irracionalidad motivada. Por ello, otro de los objetivos radica en indagar el rol posiblemente desempeñado por dichos procesos. Debido a la índole teórico-filosófica de la presente investigación, la metodología utilizada consiste en el análisis crítico de la bibliografía empleada y en la elucidación de los conceptos considerados. Se espera que esta investigación contribuya a esclarecer teóricamente la noción de escolasticismo, y asimismo a sentar las bases para desarrollar investigaciones empíricas y dispositivos de intervención pedagógica que permitan su gradual superación.

Palabras claves: escolasticismo en Psicología - irracionalidad motivada.

Abstract

One of the most salient epistemological properties of Psychology is the coexistence, within this discipline, of a great variety of systems. This multiplicity constitutes one of the necessary conditions of the phenomenon of scholasticism. The importance of this problem is usually remarked; nonetheless, it has been neither systematic nor deeply analyzed. That is the reason why one of the goals of this research consists on the elucidation of the concept of scholasticism. Some of the plausible characteristics of this phenomenon allowed to conjecture that processes of motivated irrationality are involved in its origin and maintenance. That is why another goal consists on inquiring into the role which those processes possibly perform. Due to the theoretical-philosophical nature of this research, the methodology consists on the critical analysis of the texts which were employed and on the elucidation of the concepts which were considered. This investigation is expected to contribute to the theoretical clarification of the notion of scholasticism, and it is expected as well to contribute to the development of the basis for empirical investigations and devices of pedagogical intervention which enable its gradual overcoming.

Key words: scholasticism in Psychology - motivated irrationality.

* Contacto: a.vorano@hotmail.com

¹² La becaria se desempeña bajo la dirección del Dr. Gustavo Fernández Acevedo, profesor de las Facultades de Psicología y Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y director del proyecto *Autoengaño y voluntarismo doxástico indirecto*.

Escolasticismo e irracionalidad motivada

La Psicología comprende una notoria multiplicidad de sistemas, cada uno de los cuales se compone de una serie de problemas, propuestas teóricas, metodologías de investigación, abordajes praxiológicos y orientaciones axiológicas que le son particulares y que, consecuentemente, permiten diferenciarlo de los restantes sistemas. Esta particularidad epistemológica de la Psicología ha sido profundamente indagada a lo largo de la historia de esta disciplina, se la ha considerado como uno de sus rasgos más distintivos, y se la ha valorado de muy diversas maneras.

La existencia de diversos sistemas psicológicos constituye una de las condiciones necesarias, aunque no suficientes, del fenómeno del escolasticismo. La segunda condición necesaria de este fenómeno consiste en la adhesión acrítica y dogmática de diferentes grupos de investigadores y/o profesionales a un único sistema psicológico. Este problema epistemológico de la Psicología¹³ ha sido y es objeto de numerosos debates; en Argentina se ha discutido con particular vehemencia al respecto (Vilanova, 2003). No obstante, esta problemática no ha sido sistemática y profundamente investigada, por lo cual aún no se dispone de una definición nítida del concepto de escolasticismo (Tosi & Tosi, 2014).

Si bien, entonces, no se cuenta con abundantes precedentes investigativos en lo que respecta a esta temática, pueden encontrarse interesantes reflexiones sobre aquella en los escritos de Alberto Vilanova (op. cit.), cuyos aportes constituyeron en buena medida las bases para ulteriores indagaciones (Aroza, & Pérez Morando, 2011; Fierro et al., 2014). Vilanova abogó persistentemente por el “desmaniatamiento escolástico”; en otras palabras, sostuvo enfáticamente que la única postura válida en ciencia supone la superación del escolasticismo. En varios pasajes de *Discusión por la Psicología* (op. cit.), Vilanova exploró algunos de los factores que dificultan el logro de dicho desmaniatamiento. Así, en relación con la segunda condición necesaria del escolasticismo cabe mencionar un pasaje de *La compulsión afiliatoria*, en el que Vilanova remarcó que “(...) las creencias íntimas cierran la puerta a toda verdad que las contraríe y sólo permiten el ingreso de aquellas que sean corroborantes” (ibíd.; p. 142), e indicó que este sesgo no responde al entendimiento sino más bien al temperamento. Allí también inspeccionó el modo en que la imperiosa tendencia a formar parte cierto grupo de científicos y/o profesionales alimenta el dogmatismo y desalienta la crítica. Puede advertirse en estos pasajes una incipiente indagación de los procesos psicológicos involucrados en la génesis y/o mantenimiento del escolasticismo. Esta indagación es interesante, no obstante lo cual es un tanto esquemática, por lo que puede considerársela como un punto de partida que requiere ulterior desarrollo. Por esta razón, en el presente estudio no sólo se intenta ofrecer una definición precisa del escolasticismo, sino que se procura profundizar el análisis de los procesos cognitivos y emotivo/motivacionales involucrados en su surgimiento y sostenimiento. Específicamente, se examina la conjetura según la cual el escolasticismo es un fenómeno en el que intervienen procesos de irracionalidad motivada, es decir, fenómenos en los cuales se actúa de modo contrario a normas de racionalidad teórica y/o práctica debido a la presencia de motivos o emociones que afectan los procesos correctos de adopción y/o mantenimiento de creencias o cursos de acción (Mele, 1987; Mele, 2004).

Abordar el escolasticismo desde esta perspectiva permite reflexionar acerca una problemática destacada por Thagard (2004a), a saber: ¿cuáles son algunos de los desafíos que ciertos factores emotivo-motivacionales imponen a la racionalidad de la ciencia? En relación

¹³ El escolasticismo es un problema epistemológico que puede afectar a cualquier disciplina, siempre y cuando se cumplan en ella sus dos condiciones esenciales, que serán especificadas más adelante en el presente trabajo. Sin embargo, aquí únicamente se considerará qué ocurre con este fenómeno en el seno de la Psicología.

con este punto, resulta oportuno mencionar una distinción: aquella que media entre los retos que la ciencia enfrenta según éstos provengan o bien de la “cognición fría” o bien de la “cognición caliente” (Thagard, *ibíd.*). La primera categoría de desafíos es relativa a las limitaciones netamente cognitivas de los científicos; en palabras de Thagard “El desafío que impone la cognición fría a la racionalidad científica consistiría en que los procesos cognitivos de las personas son tales que les resulta difícil o imposible razonar en formas que promuevan los objetivos de la ciencia.” (*ibíd.*, p. 378). Considérese, por mencionar sólo un ejemplo, el caso del sesgo de confirmación: éste es un fenómeno relativamente frecuente, consistente en tender a buscar información que apoye las creencias sostenidas y en ignorar los datos que se opongan a tales creencias. En otras palabras, este sesgo alienta tendenciosamente la confirmación de las conjeturas, y desalienta de modo igualmente tendencioso los intentos de refutación de hipótesis. Si bien este sesgo puede ser desatado por factores emocionales, en muchas ocasiones opera en ausencia de tales factores (es decir, opera como fenómeno propio de la cognición fría). A partir de esta descripción, es sencillo apreciar cómo el sesgo de confirmación desafía seriamente la posibilidad de que los científicos se adecuen a las prescripciones de, por ejemplo, la epistemología popperiana, de acuerdo con las cuales aquéllos deben actuar como “agentes falsadores” (Thagard, *ibíd.*). Así, “Si la racionalidad científica requiriera que las personas fueran agentes falsadores o agentes probabilísticos, entonces el desafío de la cognición fría sería una seria amenaza.” (Thagard, *ibíd.*; p. 378). Ahora bien: si se adopta una perspectiva epistemológica que contemple las particularidades y limitaciones cognitivas de los humanos (tal como la perspectiva propuesta por Thagard en el texto citado), desde la cual consecuentemente no se prescriba que los científicos se ajusten estrictamente a la norma de operar como agentes falsadores o como agentes probabilísticos, pueden superarse muchos de los retos que la cognición fría impone a la racionalidad de la ciencia. Pero los desafíos no se agotan: aún persisten los correspondientes a la cognición caliente (es decir, a fenómenos de índole emotivo-motivacional). Regular el influjo de la cognición caliente sobre el desarrollo de las actividades científicas no es una tarea sencilla. Es por este motivo que Thagard afirma que “Un desafío más serio [respecto del proveniente de la cognición fría] a la racionalidad de la ciencia proviene de la cognición caliente. Como todas las personas, los científicos son seres emocionales, y sus emociones pueden conducir a distorsiones en sus trabajos científicos si ellos están apegados a valores que son perjudiciales para los fines legítimos de la ciencia¹⁴.” (*ibíd.*; p. 378).

En síntesis, la irracionalidad motivada es uno de los fenómenos en los que puede apreciarse cómo la cognición caliente puede entorpecer el desarrollo de la ciencia¹⁵: en ciertas ocasiones, los científicos se encuentran bajo el influjo de emociones y/o motivaciones que los conducen a la transgresión de normas de racionalidad científica (tanto en el ámbito teórico como en el práctico). Más adelante, se explicará cómo las características del escolasticismo suponen la transgresión de dichas normas, y se desarrollará la conjetura según la cual esta

¹⁴ Cabe señalar que no sería correcto aseverar que la cognición caliente indefectiblemente entorpece el desenvolvimiento de la ciencia. Por el contrario, ciertas emociones y/o motivaciones permiten el desarrollo de las actividades científicas, e incentivan a los científicos a lograr el cumplimiento de los objetivos legítimos de la ciencia (Thagard, 2004b). En consecuencia, si estos factores emocionales/motivacionales fueran eliminados (lo cual ni siquiera es factible), la ciencia resultaría severamente perjudicada. Como bien sostiene Mitroff, “Eliminar emociones fuertes y compromisos intensos sería eliminar algunas de las fuerzas nutritivas más vitales de la ciencia” (1974; p. 248).

¹⁵ Para facilitar la exposición de esta temática, se menciona aquí únicamente a la ciencia, pero las ideas sostenidas se aplican asimismo a los campos de la tecnología y de la praxiología.

transgresión ocurre (al menos parcialmente¹⁶) debido al accionar de procesos de irracionalidad motivada.

Metodología

Debido a la naturaleza teórico-filosófica de la presente investigación, la metodología adoptada consiste en el análisis crítico de la bibliografía empleada, en la elucidación de los conceptos y los supuestos relacionados con la problemática a analizar, en la sistematización de la información considerada, y en la inspección de los argumentos a favor de, así como de las objeciones contra, la conjetura según la cual el escolasticismo podría ser explicado (al menos parcialmente) como un fenómeno en cuya génesis y mantenimiento intervienen procesos de irracionalidad motivada.

Si bien esta investigación no es en sí misma empírica, su ejecución supone la consideración y el análisis de evidencia fáctica pertinente (por ejemplo, relativa a los diferentes sesgos involucrados en los procesos de irracionalidad motivada; Kunda, 1990; Dawson, Gilovich, & Regan, 2002; Bastardi, Uhlmann, & Ross, 2011). Esto se debe a que puesto que la Epistemología forma, en numerosos aspectos, un continuo con la ciencia (Mele, op. cit.; Goldman, 1993), es viable y asimismo deseable abordar algunos de sus problemas (como el del escolasticismo) no sólo mediante el análisis conceptual sino también mediante la consideración y sistematización de los hallazgos empíricos pertinentes.

Resultados preliminares

En el presente apartado, se expondrán resultados preliminares debido a que esta investigación aún se encuentra en curso.

En primer lugar, cabe señalar que a fin de caracterizar correctamente al escolasticismo es necesario contemplar las diferencias que permiten distinguir este fenómeno de la unificación (Ardila, 2003; 2010) y del pluralismo (Richelle, 1985; 2000; Sternberg, & Grigorenko, 2001; Vilanova, op. cit.). La existencia de una multiplicidad de sistemas psicológicos discernibles entre sí es una de las condiciones necesarias para que el escolasticismo sea viable; también es una de las condiciones que permiten la existencia del pluralismo. En este caso, la diferencia radica en el modo en que los científicos y/o los profesionales adhieren a alguno de los sistemas psicológicos existentes: cuando la adhesión es acrítica y dogmática, prolifera el escolasticismo; por el contrario, cuando la adhesión evita el dogmatismo y no descarta la crítica ni el diálogo, sino que en cambio los alienta, se consolidan las bases del pluralismo. Por su parte, la diferencia entre el escolasticismo y la unificación también gira en torno a la condición ya mencionada, a saber, la existencia simultánea de sistemas psicológicos disímiles: el escolasticismo supone esta condición; por el contrario, la unificación demanda su superación¹⁷.

¹⁶ Sería simplista desconocer la importancia que otros fenómenos pueden tener en la génesis y mantenimiento del escolasticismo; empero, el foco del presente estudio recae sobre la irracionalidad motivada, por lo que la consideración e indagación de otros fenómenos pertinentes serán tareas que deberán desarrollarse en el marco de futuras investigaciones.

¹⁷ El pluralismo y la unificación difieren entre sí fundamentalmente por el modo en que la diversidad es conceptualizada en cada caso, y consecuentemente por la manera en que estas propuestas se enfrentan a aquella: los unificadores juzgan que la diversidad en sí misma es perniciosa, por lo cual se oponen a cualquiera de sus

En segundo lugar, corresponde enumerar algunas de las características distintivas del escolasticismo:

- El ya mencionado carácter dogmático y acrítico de la adhesión de diferentes grupos de científicos y/o profesionales a un único sistema psicológico.
- La renuncia al diálogo crítico entre quienes adhieren a sistemas psicológicos diferentes.
- La desestimación de la evidencia que se opone al sistema por el cual se aboga.
- La existencia de grupos cerrados constituidos únicamente por los científicos y/o profesionales que adhieren ortodoxamente a cierto sistema.

A estas características fundamentales pueden añadirse otras dos, que pueden considerarse como secundarias puesto que suelen registrarse sólo en los casos específicos de ciertos sistemas psicológicos:

- La sobreestimación de la exégesis de textos considerados sacros.
- La admiración pasional de representantes destacados de los sistemas psicológicos de los que se trate.

Si se consideran las características recién enumeradas, puede advertirse que éstas suponen la transgresión, inmediata o mediada, de normas básicas de racionalidad teórica y práctica, tales como la búsqueda de la verdad, la búsqueda de explicaciones completas y satisfactorias (Thagard, op. cit.), la promoción del diálogo racional y crítico, y la evitación del dogmatismo (Popper, 1962). De acuerdo con la conjetura propuesta en el marco de la presente investigación, estas transgresiones serían el producto (al menos parcial) de procesos de irracionalidad motivada; en otras palabras, puede hipotetizarse que dichas transgresiones resultarían del accionar de diferentes sesgos (tales como el de confirmación, el de autoridad espuria, el de negación de la evidencia, el de pensamiento grupal, el de viveza de los datos, etc.¹⁸), los cuales serían desencadenados por la presencia de diferentes emociones y/o motivaciones (entre los que podrían mencionarse el apego afectivo respecto de los representantes destacados de diversos sistemas psicológicos, la valencia emocional asignada a ciertas concepciones, la necesidad de evitar la inseguridad intelectual, el interés por resguardarse de objeciones que serían experimentadas como conmociones, etc.).

A fin de ilustrar este punto, podría inspeccionarse sucintamente un ejemplo basado en un fragmento de un texto escrito por Richelle (op. cit.; p. 73): “No es raro, por otra parte, que la enseñanza en un departamento se haga cada vez más homogénea, admitiéndose sólo a profesores de la misma corriente. Se da en ella una intolerancia totalmente ajena al espíritu científico [...] La intolerancia está presente incluso en la organización de las reuniones científicas; bajo pretexto de hallarse entre especialistas que se comprenden, se invita sólo a personas dispuestas a no oponerse nunca.” La intolerancia a la que Richelle alude constituye un rasgo “secundario” del escolasticismo, es decir, un rasgo derivado de algunas de las características principales de este fenómeno: el dogmatismo, la ortodoxia y la renuncia al diálogo crítico. La intolerancia, así como los factores de los cuales se deriva, suponen la transgresión de las normas de racionalidad mencionadas en el párrafo previo: así, por ejemplo, que la intolerancia implique excluir de reuniones científicas a quienes podrían presentar

manifestaciones; por su parte, los pluralistas consideran que únicamente la diversidad dogmática y escolástica es perjudicial para el desarrollo de la Psicología, por lo cual se enfrentan sólo a esta índole de diversidad y, simultáneamente, promueven la diversidad dialógica e integrada. Más allá de esta disimilitud, cabe destacar que ninguno de estos dos conjuntos de propuestas -que convergen en la pretensión de superación del escolasticismo- ha prosperado contundentemente, motivo por el cual el escolasticismo continúa siendo un escollo epistemológico vigente.

¹⁸ Puede encontrarse una adecuada descripción de estos y otros muchos sesgos en (Thagard, 2011).

objeciones fundadas contra los contenidos del sistema psicológico por el cual se aboga conduce a transgredir la norma consistente en promover el diálogo racional y crítico y evitar el dogmatismo. Esta transgresión ocurriría mediante la puesta en funcionamiento de sesgos tales como el de confirmación, el de negación de la evidencia y el de pensamiento de grupo¹⁹. Podría pensarse que algunas de las emociones y/o motivaciones que provocan la intolerancia entre quienes adhieren a sistemas psicológicos disímiles podrían consistir en antipatías personales; en intereses vinculados con la lucha por la ocupación de espacios de poder académico o de nichos laborales; o en la inclinación a evitar la amenaza para la autoestima que suscitan las objeciones, amenaza acentuada cuando existe un compromiso emocional con el sistema sostenido -en otras palabras, cuando lo que se encuentra en juego son “creencias íntimas”, al decir de Vilanova (op. cit.)-.

Comentarios finales

Analizar el problema epistemológico del escolasticismo en Psicología en relación con la irracionalidad motivada reviste importancia tanto teórica como práctica. En lo que al primer punto respecta, mediante el presente estudio se podría avanzar en la elucidación del concepto de escolasticismo, que hasta ahora no ha sido rigurosamente definido, y se podría profundizar su comprensión. En lo que al segundo punto concierne, cabe considerar el posible impacto que estudios de este tipo podrían tener sobre el modo en que se imparte la enseñanza de la Psicología en las universidades: conocer los procesos de irracionalidad motivada que podrían estar involucrados en la génesis y mantenimiento del escolasticismo facilitaría la creación de dispositivos pedagógicos (García, 2014) que podrían permitir la regulación de dichos procesos y el consecuente fortalecimiento del pensamiento crítico²⁰. En este punto, es pertinente retomar las reflexiones de Thagard (op. cit.): como bien observa este autor, quienes se han dedicado a la promoción del pensamiento crítico lo han hecho partiendo de la suposición de que éste podía mejorarse significativamente a partir de la consideración de los análisis de las argumentaciones tal como se llevan a cabo en el campo de la lógica formal e informal. En cambio, Thagard sostiene que “(...) podemos obtener un mejor entendimiento de las fallas del pensamiento atendiendo a los procesos psicológicos, antes que analizando falacias lógicas, pocas de las cuales son relevantes para las clases de errores de pensamiento que las personas cometen de hecho.” (ibíd.; p. 153). Esta consideración pone de manifiesto la relevancia de las

¹⁹ El primero de los sesgos mencionados fue descrito anteriormente. El segundo de ellos consiste en la “Tendencia a rechazar la evidencia antes que abandonar una hipótesis favorecida con la cual la evidencia entra en conflicto.” Por último, el tercero de estos sesgos consiste en la “Tendencia de la gente que trabaja en grupos a llegar a conclusiones acríticas.” (Thagard, op. cit.; p. 166).

²⁰ Algunas cátedras de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata pretenden efectivamente el logro de estos objetivos (a pesar de que no mencionen explícitamente nociones como “escolasticismo” o “irracionalidad motivada”). Al respecto, considérese a modo de ejemplo una de las metas expresadas en una de las fichas de cátedra de Historia Social de la Psicología: “Promover el desapego emocional hacia las doctrinas, y desalentar las actitudes creenciales en la medida en que los ‘grandes hombres’ no son estudiados desde la idea que tenían de sí, sino como productos históricos (...)” (Vilanova, 1997; citado en Di Doménico, 2012). Como ya se indicó, el apego emocional hacia algún sistema psicológico en particular, así como la admiración que suelen suscitar los “grandes hombres” de los distintos sistemas que componen la Psicología, son potenciales desencadenantes de sesgos que suponen la transgresión de normas de racionalidad teórica y/o práctica (irracionalidad motivada). Ahora bien: para que la promoción del “desapego emocional hacia las doctrinas” sea sistemática y efectiva, parece necesario investigar las características de dicho apego, y asimismo indagar los sesgos que podrían ponerse en funcionamiento como producto de aquel.

investigaciones psicológicas para generar los insumos pertinentes para el desarrollo de estrategias que promuevan la gradual superación del escolasticismo.

Referencias

- Ardila, R. (2003). La necesidad de unificar la Psicología: el paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 28-37.
- Ardila, R. (2010). La unidad de la psicología. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 72-83.
- Aroza, M., & Pérez Morando, M. (2011). *El pluralismo teórico en psicología*. Material de circulación interna de la cátedra de Sistemas Psicológicos Contemporáneos I; Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bastardi, A., Uhlmann, E., & Ross, L. (2011). Wishful Thinking Belief, Desire, and the Motivated Evaluation of Scientific Evidence. *Psychological Science*, 22(6), 731-732.
- Dawson, E., Gilovich, T., & Regan, D. (2002). Motivated Reasoning and Performance on the was on Selection Task. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(10), 1379-1387.
- Di Doménico, C. (2012) *Presentación de la asignatura Historia Social de la Psicología. Cursada 2012*. Material de circulación interna de la cátedra de Historia Social de la Psicología; Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Fierro, C., Di Doménico, C., Ostrovsky, A., Moya, L., Visca, J., Manzo, G., Galarza, A., et al. (2014). *Discusión por la psicología, hoy: la vigencia del pensamiento de Alberto Vilanova*. Trabajo libre presentado en el VI Congreso Marplatense de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina.
- García, J. E. (2014) La creación de soportes adecuados en la promoción de científicos e investigadores psicológicos. *Cuadernos Pedagógicos*, 37-46.
- Goldman, A. (1993) *Philosophical applications of cognitive science*. Colorado, US: Westview Press.
- Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological bulletin*, 108(3), 480-498.
- Mele, A. (1987). *Irrationality. An essay on akrasia, self-deception and self-control*. New York, US: Oxford University Press.
- Mele, A. (2004). Motivated irrationality. In A. Mele & P. Rawling (Eds.), *The Oxford handbook of rationality* (pp. 240-256). New York, US: Oxford University Press.
- Mitroff, I. I. (1974). *The subjective side of science: a philosophical inquiry into the psychology of the Apollo moon scientists*. Amsterdam, the Netherlands: Elsevier Scientific Pub.
- Popper, K. R. (1962) *The open society and its enemies*. New Jersey, US: Princeton University Press.
- Richelle, M. (1985). Temores y esperanzas para la Psicología del año 2000. En P. Fraisse (Ed.), *El porvenir de la Psicología* (pp. 65-77). Madrid, España: Morata.
- Richelle, M. (2000). Hacia una psicología integradora: ¿utopía o necesidad? *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(4), 581-588.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2001). Unified psychology. *American Psychologist*, 56(12), 1069-1079.
- Thagard, P. (2004a). Rationality in Science. In A. Mele, & P. Rawling (Eds.), *The Oxford handbook of rationality* (pp. 363-379). New York, US: Oxford University Press.

- Thagard, P. (2004b) The passionate scientist: emotion in scientific cognition. In P. Carruthers, S. Stich, & M. Siegal (Eds.), *The cognitive basis of science* (pp. 235-250). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thagard, P. (2011). Critical thinking and informal logic: neuropsychological perspectives. *Informal Logic*, 31(3), 152-170.
- Tosi, L., & Tosi, J. (2014). Escolasticismo: ¿problema fundamental de la psicología de hoy? *Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*, 26, 63-86. Recuperado de http://www.revistapsicolatina.org/?page_id=1113
- Vilanova, A. (1997). La Historia de la Psicología y su sentido curricular. *Clepios*, 3(2), 18-23.
- Vilanova, A. (2003) *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.

EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD EMPÁTICA EN POBLACIÓN INFANTO-JUVENIL. ANÁLISIS DE LAS INTERRELACIONES CON TEORÍA DE LA MENTE DURANTE EL DESARROLLO

ASSESSMENT OF EMPATHY IN CHILD-YOUTH POPULATION. ANALYSIS OF THE INTERRELATIONS WITH THEORY OF MIND DURING DEVELOPMENT

María Lucía Zabala^{*1}, Marcela Carolina López^{*2} & María Marta Richard's^{*3}

¹Becaria Iniciación UNMP- IPSIBAT

²Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología de la UNMP-IPSIBAT

³Investigadora Asistente CONICET- IPSIBAT

Resumen

En las últimas décadas el estudio de los procesos que comprende la cognición social, ha adquirido gran relevancia debido al valor que revisten en el adecuado desarrollo social de las personas. Uno de los procesos involucrados es la empatía, definida como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de la otra persona y es similar a lo que aquella está sintiendo. Incluye un componente afectivo, como reacción de compartir el estado emocional del otro y un componente cognitivo, de comprensión y adopción de la perspectiva ajena. Otro proceso fuertemente vinculado con la capacidad empática es la teoría de la mente, referido a la competencia de atribuir mente a los otros, predecir y comprender sus conductas en función de entidades mentales como creencias, deseos e intenciones. Considerando la relevancia que diversas investigaciones han otorgado a estos procesos, el objetivo del presente trabajo fue caracterizar la capacidad empática de niños y adolescentes en función de variables biosociales, analizando la influencia de la teoría de la mente en el desarrollo de la empatía. El relevamiento de datos se realizó a través del *Interpersonal Reactivity Index* y el *Test de las Miradas* en una muestra de 169 estudiantes de entre 9 y 18 años, asistentes a Instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata. Los resultados de este trabajo aportan al estudio de la vinculación entre la empatía y la teoría de la mente, contribuyendo al esclarecimiento de las interrelaciones de ambos procesos durante el desarrollo.

Palabras claves: empatía – teoría de la mente – desarrollo – funcionamiento social

Abstract

In recent decades the study of the social cognition processes has become increasingly important due to the value they require in the proper social development of people. One of the processes involved is empathy, defined as an emotional response that derived from the understanding of the emotional state of others and is similar to their feeling. It includes an emotional component, in response to share the emotion of another and a cognitive component, of understanding and adoption of others perspectives. Another process closely linked with the empathic ability is the theory of mind, based on the competition of attribute mind to others, predict and understand their behavior in terms of mental entities as beliefs, desires and intentions. Considering the importance that research has given to these processes, the objective of this study was to characterize the empathic ability of children and adolescents in terms of biosocial variables, analyzing the

* Contacto: lu_zabala@live.com

influence of the theory of the mind in the development of empathy. The survey data was performed using the Interpersonal Reactivity Index and the Reading Mind in the Eyes at a sample of 169 students aged between 9 and 18 years attending educational institutions of the city of Mar del Plata. The results of this investigation contribute to the study of the link between empathy and theory of mind, helping to clarify the interrelationships of both processes during development.

Key words: empathy – theory of mind – development – social functioning

Empatía y Teoría de la Mente

La neurociencia cognitiva social vincula la investigación en psicología social y las neurociencias cognitivas, asumiendo como objetivo el estudio de las bases neurobiológicas de la cognición y las conductas sociales (Grande-García, 2009). Una de las principales líneas de investigación dentro de esta disciplina es la cognición social; definida como un proceso neurobiológico, psicológico y social, por medio del cual se perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales, para construir representaciones de la relación entre uno mismo y los otros; empleando esas representaciones para guiar el comportamiento social (Adolphs, 2001). En dicha línea se incluyen procesos que resultan de vital importancia en el desarrollo de las habilidades sociales, dentro de los cuales cabe destacar la capacidad empática o empatía, que según Eisenberg (2002), corresponde a una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que aquella está sintiendo. Esta capacidad se define por su carácter multidimensional, en tanto implica un componente afectivo, referido a la respuesta de compartir el estado emocional del otro y un componente cognitivo que alude a la comprensión de la perspectiva de la otra persona.

Tradicionalmente se han diferenciado dos tipos de enfoque en el estudio de la empatía: aquellos que le han otorgado importancia como proceso principalmente cognitivo, en tanto toma de perspectiva y adopción de un rol cognitivo (Kohlberg, 1992) y quienes han entendido a la empatía como un proceso fundamentalmente afectivo, de respuesta vicaria a los sentimientos de los otros (Hoffman, 1990). Sin embargo, actualmente se ha impuesto el modelo multidimensional que reconoce la presencia de ambos componentes en la definición del constructo (Davis, 1996).

Uno de los modelos actuales que analiza la capacidad empática desde la neurociencia social la describe como una habilidad cognitiva y social que requiere de la asistencia de otras funciones cognitivas más elevadas y a su vez opera paralelamente a estas. Decety y Svetlova (2012) postulan el desarrollo de la empatía desde la perspectiva del desarrollo del cerebro social, proponiendo una visión evolutiva de la misma, en tanto su ontogenia puede comprenderse desde el marco del neurodesarrollo. Esta perspectiva implica el interés por la evolución del cerebro social desde la infancia hasta la adultez, atendiendo a las continuidades y cambios en la comprensión socio-emocional de los otros y en el desarrollo del procesamiento de la información.

En este marco las formas más evolucionadas y desarrolladas de la empatía están precedidas por un conjunto de formas más elementales, que se corresponden con signos tempranos del comportamiento empático en los niños pequeños, como cuando atienden al malestar de los otros y dan cuenta de una preocupación empática incluso antes de poder manejar con soltura su lenguaje verbal. Así, a lo largo del desarrollo evolutivo y en paralelo al de otros procesos cognitivos, la respuesta empática se complejiza, expresando componentes tanto emocionales como cognitivos en su manifestación. Asimismo, estos procesos presentan

un desarrollo diferencial de acuerdo al género, siendo las mujeres quienes expresan mejores habilidades socio-cognitivas (Mestre, Samper, Frías & Tur, 2009; Pastor, 2004)

Decety y Svetlova (2012) también postulan que la empatía es una capacidad que está asistida por procesos y habilidades de alto nivel cognitivo, tales como las funciones ejecutivas, la teoría de la mente y el lenguaje. De este modo, lejos de considerar a la empatía como una función unitaria, plantean que subsume y a su vez requiere de procesos neurobiológicos y sistemas sociales, emocionales y cognitivos que operan en paralelo. Uno de estos procesos lo constituye la teoría de la mente, definida como la competencia de atribuir mente a otros y, de predecir y comprender sus conductas en función de entidades mentales como las creencias, los deseos y las intenciones (Rivière, 1996). Diversas investigaciones (Decety, 2010; Decety & Lamm 2006; Decety & Svetlova, 2012; Fernández-Duque 2008; Moya-Albiol, Herreo & Bernal, 2010; Singer, 2006) analizan la empatía y la teoría de la mente en función de las bases neuronales implicadas en ambos procesos, intentando estudiarlos dentro del marco del neurodesarrollo social. Desde esta perspectiva se sostiene que la empatía y la teoría de la mente implican la activación de sistemas neuronales comunes en lo que respecta al componente cognitivo de la empatía, pero aducen, al mismo tiempo, que esta capacidad involucra correlatos neuronales propios asociados al procesamiento emocional. Singer (2006) plantea un desarrollo temprano de la empatía respecto de las habilidades implicadas en teoría de la mente, debido a que las estructuras cerebrales asociadas a la respuesta emocional (límbicas), se desarrollan previamente a las implicadas en la teoría de la mente (lóbulo temporal y pre-frontal).

En relación a la vinculación entre habilidades socio-cognitivas y diferencias de género, diversas investigaciones abordan la correspondencia entre la organización funcional del cerebro y las capacidades cognitivas de hombres y mujeres, planteando que existe una conformación de redes neurales y procesos bioquímicos diferentes originada, entre otros factores, por la influencia del contexto socio-cultural y la acción de las hormonas sexuales propias de cada género. Esta organización funcional distintiva del cerebro genera, desde edades tempranas, comportamientos diferenciales en hombres y mujeres que incluyen procesos cognitivos, lingüísticos y emocionales (LeVay, 1991, 1993; Zhou, 1995). Considerando la capacidad empática en particular, cobra relevancia la diferencia registrada en la activación de regiones del sistema límbico en hombres y mujeres. Mientras que los hombres presentan mayor actividad en las regiones basales y temporales, en las mujeres la activación es mayor en el área tálamo-cingular generando en el comportamiento emocional masculino mayor tendencia a expresar su estado emocional mediante conductas agresivas, mientras que las mujeres prefieren la mediación simbólica, la verbalización y la expresión oral (Gur, 1999; Kimura, 1992).

Por lo expuesto, profundizar en el análisis de la vinculación entre la capacidad empática y la teoría de la mente en las diferentes etapas del desarrollo y en relación al género, permitirá esclarecer las interrelaciones entre ambos procesos durante el desarrollo. Asimismo, analizar si existe una influencia diferencial de la teoría de la mente sobre los componentes cognitivos y emocionales de la empatía posibilitará conocer en qué medida las estructuras cerebrales implicadas en cada proceso operan de manera conjunta o paralela para garantizar el adecuado funcionamiento social de las personas.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se realizó un estudio descriptivo correlacional con diseño observacional *ex post facto* retrospectivo simple (Montero & León, 2007).

Participantes

Se evaluaron 169 niños y adolescentes con edades entre 9 y 18 años, conformando dos grupos: niños de 9 a 12 años y adolescentes de 13 a 18 años. Dicha muestra se obtuvo a partir de Convenios ya establecidos por el Grupo de Investigación *Comportamiento humano, genética y ambiente*, con Instituciones Educativas (primarias y secundarias) públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata. La participación fue voluntaria y sujeta al consentimiento de los padres y el asentimiento de los estudiantes. Durante el desarrollo del trabajo se respetaron los principios éticos de la investigación con seres humanos, procurándose las condiciones necesarias para proteger la confidencialidad y actuar en beneficio de los participantes.

Procedimiento

Luego del establecimiento de contacto con los participantes, se llevaron a cabo encuentros individuales de aproximadamente 20 minutos en los que se explicaron los objetivos de la investigación, las condiciones éticas pertinentes y posteriormente se aplicaron los instrumentos descriptos a continuación.

Instrumentos

Interpersonal Reactivity Index (IRI): de Davis (1980), en su versión adaptada al español (Mestre, Frías & Samper, 2004). El IRI se compone de dos dimensiones principales, cognitiva y emocional, que dan lugar a cuatro factores, dos cognitivos y dos emocionales. Los pertenecientes a la primera de las dimensiones son: Toma de perspectiva (PT), corresponde a la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona y Fantasía (FS), definida como la tendencia a identificarse con personajes del cine y de la literatura, es decir, evalúa la capacidad imaginativa para ponerse en situaciones ficticias. Mientras que aquellos factores que dan cuenta de la dimensión emocional de la empatía son: Preocupación empática (EC), relacionada con sentimientos de compasión, preocupación y cariño por otros; y Malestar personal (PD), asociada a sentimientos de ansiedad y malestar que la persona manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás. Dicho instrumento consta de 28 ítems con cinco opciones de respuesta, puntuables de 0 a 4, según el grado en que la afirmación describa al participante (*no me describe bien, me describe un poco, me describe bien, me describe bastante bien y me describe muy bien*). Cabe aclarar que el IRI no presenta versiones diferenciales según la edad, pudiendo aplicarse a personas desde los 9 años en adelante.

Test de las miradas: versión en español (Baron-Cohen, Wheelwright & Jolliffe, 1997) Esta prueba consta de una serie de fotografías en las que se observan las miradas de hombres y mujeres que expresan un sentimiento, y en la cual el sujeto evaluado debe reconocer el mismo a partir de cuatro opciones de respuesta que rodean la fotografía. Se trataría de un test más avanzado en la medida en que valora aspectos emocionales complejos que surgen en la interacción social. Este instrumento presenta versiones diferenciales en niños/adolescentes y adultos.

Resultados

Con el objetivo que la presentación de los resultados se realice de modo claro y ordenado, éste apartado se ha dividido en tres secciones, respondiendo a los objetivos particulares propuestos en la investigación.

Objetivo 1: Analizar la capacidad empática en niños y adolescentes.

Respecto del primer objetivo se realizó un primer análisis descriptivo con la finalidad de observar los valores de las medias de cada grupo de edad, y la Prueba T de Student para determinar si existe significación estadística de diferencia de medias. La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos en el IRI expresado como índice general de empatía.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos del índice general de empatía según género y etapa del desarrollo.

	Género		Etapa del desarrollo	
	Mujeres (n= 83)	Varones (n= 86)	Niños (n= 62)	Adolescentes (n= 107)
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
IGE	92.18 (11.89)	84.98 (11.53)	87.94 (11.60)	88.60 (12.60)

Nota. IGE = Índice general de empatía

Tabla 2

Diferencia de medias del índice general de empatía según género y etapa del desarrollo.

	Género		Etapa del desarrollo			
	T	Cohen's D	gl	t	Cohen's d	gl
IGE	3.99**	0.61	167	-.46	0.05	167

Nota. IGE = Índice general de empatía

* p < .05. ** p < .01

Respecto del género la Tabla 1 permite observar que la media obtenida por las mujeres fue de 92,18 superando a la de los varones de 84,98. Los valores correspondientes a la desviación estándar son semejantes en ambos grupos, indicando cierta regularidad en la variación de los puntajes. En la Tabla 2 se evidencian diferencias estadísticamente significativas, acompañadas por un tamaño del efecto alto.

Respecto de la etapa del desarrollo de los participantes, los resultados observados indican que si bien la puntuación media obtenida fue levemente superior en los adolescentes, la diferencia no es significativa.

Objetivo 2: Valorar diferencialmente los componentes afectivos y cognitivos de la capacidad empática en función de edad y género.

La Tabla 3 permite observar los resultados obtenidos en relación a los dos componentes de la capacidad empática: cognitivos y emocionales, establecidos a partir de las cuatro subescalas que presenta el Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980), Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos en función al género y a la etapa del desarrollo (Tabla 3); y de diferencia de medias para establecer la significación estadística entre los mencionados grupos (Tabla 4)

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de los subíndices de empatía según género, nivel y tipo de gestión

	Género		Etapa de desarrollo	
	Mujeres (n= 83)	Varones (n= 86)	Niños (n= 62)	Adolescentes (n= 107)
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
TP	24.55 (4.81)	23.71 (4.78)	24.68 (4.18)	23.80 (5.12)
F	20.76 (5.38)	19.22 (4.21)	19.93 (5.09)	20.00 (4.76)
PE	25.98 (4.04)	23.74 (4.36)	23.39 (4.05)	25.68 (4.30)
MP	20.69 (5.08)	18.32 (5.03)	19.95 (5.20)	19.37 (5.20)

Nota. TP = Toma de perspectiva; F = Fantasía; PE = Preocupación empática; MP = Malestar personal.

Tabla 4
Diferencia de medias de los subíndices de empatía en género, etapa del desarrollo.

	Género			Etapa del desarrollo		
	t	Cohen's d	gl	t	Cohen's d	Gl
TP	1.14	-0.17	167	1.14	-0.22	167
F	2.06*	-0.31	167	-.08	0.01	167
PE	3.45**	-0.53	167	-3.40**	0.54	167
MP	3.31**	-0.46	167	.68	-0.11	167

Nota. TP = Toma de perspectiva; F = Fantasía; PE = Preocupación empática; MP = Malestar personal.

* p < .05 ** p < .01

Los resultados expuestos en las Tablas 3 y 4 evidencian que las mujeres presentaron puntuaciones medias superiores a los varones en los cuatro subíndices de empatía, siendo

estas diferencias estadísticamente significativas en el caso de la escala cognitiva Fantasía, y las dos subescalas emocionales: Preocupación Empática y Malestar Personal.

Respecto del nivel de desarrollo se observan medias superiores en los niños en el caso de la subescala Toma de perspectiva y Malestar Personal, e inversamente, los adolescentes puntuaron más alto en las escalas Fantasía y Preocupación Empática. Se evidenciaron, asimismo, diferencias estadísticamente significativas respecto de la escala emocional Preocupación Empática.

Enriqueciendo los resultados precedentes, se realizaron análisis que permitieron establecer la relación entre el género y el nivel de desarrollo con la finalidad de indagar si las diferencias de género en empatía se mantienen en las dos etapas del desarrollo y si existen variaciones según se trate de la dimensión cognitiva o emocional de dicha capacidad.

En la Tabla 5 y 6 se exhiben los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales respectivamente, sobre el índice general de empatía y los subíndices cognitivos y emocionales, en función al género y el nivel evolutivo.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos del índice general de empatía y los subíndices según género y edad.

Índices	Niños (N= 62)		Adolescentes (N= 107)	
	Mujeres (n= 31)	Varones (n= 31)	Mujeres (n= 52)	Varones (n= 55)
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
IGE	90.78 (11.76)	85.11 (10.89)	93.01 (12.01)	84.91 (11.97)
TP	24.61 (4.52)	24.75 (3.87)	24.52 (5.02)	23.12 (5.17)
F	20.89 (5.26)	18.97 (4.80)	20.67 (5.50)	19.36 (3.88)
PE	24.69 (3.45)	22.09 (4.24)	26.75 (4.20)	24.67 (4.18)
MP	20.59 (4.81)	19.30 (5.58)	21.08 (5.25)	17.76 (4.65)

Nota. M = Mujeres; V = Varones; IGE = Índice general de empatía; TP = Toma de perspectiva; F = Fantasía; PE = Preocupación empática; MP = Malestar personal.

Tabla 6

Diferencia de medias del índice general de empatía y los subíndices según género y edad.

	Niños (n= 62)			Adolescentes (n= 107)		
	Género			Género		
	t	Cohen's d	Gl	t	Cohen's d	Gl
IGE	1.96*	-1.29	60	3.49**	-0.67	105
TP	-.12	0.03	60	1.41	-0.27	105
F	1.50	-0.38	60	1.42	-0.27	105
PE	2.64*	-0.67	60	2.56**	-0.49	105

MP	.97	-0.24	60	3.45**	-0.67	105
----	-----	-------	----	--------	-------	-----

Nota. IGE = Índice general de empatía; TP = Toma de perspectiva; F = Fantasía; PE = Preocupación empática; MP = Malestar personal.

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

En cuanto al grupo de niños, los análisis muestran que las mujeres presentan puntuaciones medias más altas que los varones en el Índice General y todos los subíndices de empatía, exceptuando Toma de perspectiva. Siendo estas diferencias estadísticamente significativas en el Índice General de Empatía y en la subescala emocional Preocupación Empática.

Respecto del grupo de adolescentes, los resultados muestran que las mujeres puntuaron más alto en todas las escalas, presentando diferencias significativas en el caso del Índice General de Empatía y las dos subescalas emocionales: Preocupación Empática y Malestar Personal.

Por lo expuesto, puede considerarse que las diferencias significativas halladas corresponden al Índice General de Empatía, a favor de las estudiantes de género femenino tanto en el grupo de niños como en el de adolescentes. Por otro lado, respecto de las subescalas, los resultados que evidenciaron diferencias estadísticas corresponden -en todos los casos- a aquellos pertenecientes al componente afectivo de la capacidad empática (Preocupación Empática y Malestar Personal), también en ambos grupos.

Objetivo 3: Analizar la vinculación de la teoría de la mente con los distintos componentes de la empatía durante el desarrollo.

Con la finalidad de cumplir con tal objetivo se realizaron análisis de correlación bivariada entre la capacidad empática, expresada como índice general de empatía y sus dimensiones cognitivas y afectivas, y la teoría de la mente, evaluada mediante el Test de las Miradas. A continuación la Tabla 7 exhibe los resultados de los análisis estadísticos correspondientes.

Tabla 7

Correlación bivariada entre capacidad empática y teoría de la mente según etapa del desarrollo.

Índices	Teoría de la Mente	
	Niños (n=62)	Adolescentes (n=107)
IGE	.248	-.191*
COGNITIVAS	.323*	-.112
AFECTIVAS	.093	-.201*

Nota. IGE = Índice general de empatía

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

Los resultados muestran que en el caso de los niños existe una correlación positiva de intensidad baja a moderada entre la teoría de la mente y la dimensión cognitiva de la empatía. Por su parte, los adolescentes evidencian correlaciones negativas de intensidad baja entre la teoría de la mente y el índice general de empatía, y entre teoría de la mente y la dimensión afectiva de la empatía.

Reemplace aquí por los resultados de su trabajo. Recuerde que la mejor manera de presentarlos es ordenarlos de acuerdo con los objetivos de su trabajo.

Discusión y Conclusiones

Funcionar adecuadamente en el contexto social requiere de una serie de habilidades entre las que la capacidad empática desempeña un papel central. La empatía, como proceso de cognición social, implica “ponerse en el lugar del otro”, adoptar su perspectiva y compartir el sentimiento ajeno, pudiendo así establecer y sostener las relaciones sociales.

Partiendo de la relevancia que reviste la empatía para la interacción social, la presente investigación planteó como objetivo general caracterizar la capacidad empática en función de variables biosociales como edad y género, analizando la vinculación con teoría de la mente durante el desarrollo.

En concordancia con estudios previos en la temática (Garaigordobil & Maganto, 2011; Garaigordobil, 2009; Garaigordobil & De Galdeano, 2006; Mestre et. al. 2009; Pastor, 2004; Urquiza & Casullo, 2006), los resultados permiten confirmar la hipótesis que las mujeres presentan mayor capacidad empática que los varones. En principio, estas diferencias pudieron observarse respecto de la capacidad empática global (Tablas 1 y 2). Al momento de indagar sus diferentes componentes se evidencia que las mujeres presentan mayor preocupación empática que los hombres, es decir, sienten compasión por los sentimientos de los otros y pueden compartir su estado emocional. Al mismo tiempo, las mujeres pueden sentir mayor malestar personal, experimentando sentimientos de ansiedad y preocupación frente a situaciones ajenas. Si bien estos aspectos de la empatía implican el aspecto emocional o afectivo de dicha capacidad, también se encontró que las mujeres presentan mejor habilidad para fantasear y situarse imaginativamente en las situaciones de los otros -empatía cognitiva- (Tablas 3 y 4). A semejanza de lo hallado en un estudio previo (Pastor, 2004), y exceptuando la capacidad cognitiva de adoptar la perspectiva ajena que no evidenció diferencias según género, las habilidades implicadas en la capacidad empática son mayores en las mujeres. Estos resultados podrían relacionarse con diferencias neuroanatómicas y funcionales entre hombres y mujeres, implicando un mayor compromiso de áreas involucradas en el procesamiento emocional en el caso de estas últimas (Gur et al., 1999; Kimura, 1999), así como la acción diferencial de las hormonas sexuales en el cerebro (García, 2003). Desde los primeros meses de vida intrauterina la conformación de redes neuronales y procesos bioquímicos es disímil entre hombres y mujeres, dando lugar a diferencias en el desarrollo de ciertos procesos cognitivos, lingüísticos y emocionales, como podría ser la empatía.

A su vez, el contexto social y cultural también ejerce influencia en el modo de responder a las emociones ajenas. Filogenéticamente la mujer fue la encargada de introducir a sus hijos en el contexto sociocultural, iniciando los procesos de socialización básicos que permiten luego la supervivencia. De este modo, se espera una mayor respuesta empática por parte de las mujeres, siendo quienes deben ocuparse de la crianza y cuidado de los hijos y demostrar más sensibilidad frente a los otros. Mientras que de los hombres se espera una menor capacidad de expresar las emociones de modo empático, presentando una mayor tendencia a expresarse emocionalmente mediante conductas de tipo agresivas (Gur et al., 1999; Kimura, 1992).

Continuando con el análisis de la influencia del género y estableciendo su relación con el nivel de desarrollo, se encontró que las diferencias entre mujeres y varones se mantienen

desde la niñez a la adolescencia (Tablas 5 y 6). A semejanza de lo hallado en estudios precedentes (Garaigordobil & Maganto, 2011; Garaigordobil, 2009; Pastor, 2004), si bien las niñas tienen mayor capacidad empática que los niños de su edad, las diferencias no resultan significativas; siendo la adolescencia el momento en que esas diferencias aumentan y las mujeres dan cuenta de una mayor habilidad para emocionarse y preocuparse por las circunstancias de los otros. En este sentido el aspecto emocional de la empatía es el que distingue a hombres de mujeres, atribuyendo tales diferencias, como fuera mencionado anteriormente, al efecto que generan, luego de la pubertad, los cambios hormonales en las estructuras cerebrales involucradas en la activación de respuestas afectivas (García, 2003). Por otra parte, el hecho de que la capacidad de adoptar la perspectiva ajena no haya evidenciado diferencias según género, podría explicarse bajo el supuesto de que las áreas cerebrales involucradas en el procesamiento cognitivo de mayor complejidad (toma de perspectiva), aún no se encuentran completamente desarrolladas hasta finalizada la adolescencia (Castelli, Frith, Happé & Frith, 2002; Giedd et al., 1999; Gogtay et al., 2004; Schultz et al., 2003; Sowell et al., 2003), pudiendo atribuir a la franja etárea de la muestra evaluada los resultados del presente estudio. Futuras investigaciones que incluyan poblaciones adultas posibilitarán observar si existen variaciones en la capacidad de adoptar la perspectiva ajena entre mujeres y hombres.

Por otra parte, los análisis realizados en función al nivel evolutivo: niñez/adolescencia, permiten inferir que los adolescentes tienen una mayor capacidad para preocuparse por los otros y sentir compasión frente a los sentimientos ajenos (Tablas 2 y 4). Si bien la literatura afirma que la empatía aumenta con la edad y la presente investigación postula tal hipótesis, los resultados sólo avalan dicha hipótesis en el caso del aspecto emocional de la capacidad empática. En este sentido, a pesar que los modelos explicativos del desarrollo de la empatía concuerdan en que el aspecto cognitivo de dicha capacidad evoluciona más tardíamente que el afectivo, los resultados no mostraron un aumento en los adolescentes respecto de la capacidad de adoptar la perspectiva ajena ni situarse imaginativamente en las circunstancias del otro. Esto se explicaría, como fuera expuesto, bajo el supuesto de que la maduración de las áreas cerebrales involucradas en los procesos cognitivos de mayor complejidad, no finaliza sino hasta concluida la adolescencia (Singer, 2006).

Respecto del análisis de la relación entre la teoría de la mente y la empatía durante el desarrollo pueden plantearse diversas cuestiones. En primer lugar, y en concordancia con los modelos descritos anteriormente (Decety, 2010; Decety & Lamm, 2006; Decety & Svetlova, 2012; Fernández-Duque, 2008; Moya, 2010; Singer, 2006), los resultados evidenciaron que durante la niñez la empatía correlaciona en sentido positivo con la teoría de la mente en su dimensión cognitiva. Esto implica que los niños requieren de la asistencia de una función cognitiva superior como la teoría de la mente, para poder adoptar la perspectiva cognitivo-emocional de las otras personas, empleando conjuntamente ambas habilidades en el funcionamiento social. En este sentido, se aporta evidencia en favor de estudios que comprueban que las áreas cerebrales involucradas en el procesamiento cognitivo de la respuesta empática maduran más tardíamente que las implicadas en el procesamiento emocional de la información, con lo cual el rol de la teoría de la mente cumple un papel preponderante como asistente de la empatía cognitiva durante la niñez. Por lo expuesto, se puede afirmar que, en el caso de los niños, la hipótesis planteada en el plan de trabajo fue confirmada siendo que la dimensión cognitiva de la empatía correlaciona con la teoría de la mente, no siendo así en el caso de la dimensión afectiva que aparenta funcionar con mayor autonomía.

Por su parte, respecto de la relación entre ambos procesos durante la adolescencia se hallaron resultados que indican que existe una correlación negativa entre la capacidad empática global y la teoría de la mente, y que dicha correlación se evidencia específicamente en la dimensión afectiva de la empatía. Estos resultados implican que durante esta etapa del desarrollo la asistencia de la teoría de la mente no cumple un papel central en la respuesta empática global, evidenciando cierta independencia entre ambos procesos. Siendo que hacia fines de la adolescencia las áreas cerebrales implicadas en la adopción de perspectivas ajenas y la capacidad imaginativa se encuentran más desarrolladas y no requieren, en mayor medida, de la regulación de procesos superiores como la teoría de la mente. Por otro lado, el hecho que exista una correlación negativa entre la empatía afectiva y la teoría de la mente puede interpretarse bajo el supuesto que el componente afectivo de la capacidad empática -referido a la preocupación por los otros y la vivencia de malestar personal a partir de experiencias ajenas- se halla disociado de la teoría de la mente, en tanto esta última puede circunscribirse mayormente a una capacidad de tipo cognitiva.

En este sentido, los resultados de la investigación permiten hipotetizar que la adolescencia parece ser la etapa en la que la empatía y la teoría de la mente comienzan a tomar caminos propios y funcionar separadamente, sumando evidencia en favor del postulado que considera que ambos procesos son independientes en lo que respecta al componente afectivo de la capacidad empática (Decety, 2010; Decety & Lamm 2006; Decety & Svetlova, 2012; Moya, 2010; Singer, 2006)

Consideramos que analizar la vinculación entre la capacidad empática y la teoría de la mente en la niñez y la adolescencia permitió esclarecer las interrelaciones entre ambos procesos durante el desarrollo. En este sentido, los aportes realizados contribuyen al conocimiento del modo en que la empatía y la teoría de la mente operan conjunta y paralelamente durante las distintas etapas vitales, garantizando así el adecuado funcionamiento social de las personas.

Referencias

- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 11, 231-239.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. & Jolliffe, T. (1997). Is there a ‘language of the eyes’? Evidence from normal adults and adults with autism or Asperger syndrome. *Visual Cognition*, 4, 311-331.
- Burnett, A., Reutens, D. & Wood, A. (2010). Social cognition in Turner’s Syndrome. *Journal of Clinical Neuroscience*, 17, 283-286.
- Castelli, F., Frith, C., Happé, F., & Frith, U. (2002). Autism, Asperger syndrome and brain mechanisms for the attribution of mental states to animated shapes. *Brain*, 125(8), 1839-1849.
- Constantino, J.N & Todd, R.D. (2003). Autistic traits in the general population: a twin study. *Arch Gen Psychiatry*, 60, 524-30.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* 10, 85, 1-17.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Colorado: Westview Press. 2ª edición.
- Decety, J. & Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental cognitive neuroscience*, 2(1), 1-24.

- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental neuroscience*, 32(4), 257-267.
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146-1163.
- Eisenberg, N. (2002). "Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization". En R. J. Davidson & A. Harrington (Eds.). *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature* (pp. 135, 131-164). London: Oxford University Press
- Fernández-Duque, D. (2008). Bases cerebrales de la conducta social, la empatía y la Teoría de la Mente. En Labos, E., Manes, F. & Slachevsky, A. *Tratado de neuropsicología clínica: Bases conceptuales y técnicas de evaluación*. (pp. 399-407). Buenos Aires: Akadia Editorial.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 51-62.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and psychological therapy*, 9(2), 217-235.
- Garaigordobil, M., & De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- García, E. (2003). Neuropsicología y género. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 86, 2175-2186.
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia Social: el maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a una nueva disciplina. *Anales de Psicología*, 25, 1-20.
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., ... & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature neuroscience*, 2(10), 861-863.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C. & Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(21), 8174-8179.
- Guijo Blanco, V. (2002). Estudio Multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años. *Universidad de Burgos*, 2(3.2), 137-138.
- Gur, R. (1999). Sex differences in brain gray and White matter in healthy young adults. *Journal of Neuroscience*, 19, 4065-407.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justicemotivation. *Motivation and Emotion*. 14, 151-172.
- Kimura, D. (1992). Cerebro de varón, cerebro de mujer. *Investigación y ciencia*, (194) 77-84.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Descleé de Brouwer (publicación original, 1984)
- Lai, C. S., Fisher, S. E., Hurst, J. A., Vargha-Khadem, F. & Monaco, A. P. (2001). A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder. *Nature*, 413, 519-523.
- Lawrence, K., Campbell, R., Swettenham, J., Terstegge, J., Akers, R., Coleman, M. & Skuse, D. (2003). Interpreting gaze in Turner syndrome: impaired sensitivity to intention and emotion, but preservation of social cueing. *Neuropsychologia*, 41, 894-905.
- LeVay, S. (1993). *The sexual brain*. Cambridge MA, MIT Press.

- LeVay, S. (1991) A difference in hypothalamic structure between heterosexual and homosexual men. *Science*, 253, 1034-1037.
- Mazzocco, M. (2006). The cognitive phenotype of Turner Syndrome: Specific learning disabilities. *International Congress Series 1298*, 83-92.
- Mestre, V, Frias, M. D. & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mestre, V., Samper, P., Frías, M.D. & Tur, A. M (2009). Are Women More Empathetic than Men? A Longitudinal Study in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Morales-Vallejo, P. (2009b). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias. Recuperado el 10 de noviembre del 2009, del sitio Web de la *Universidad Pontificia Comillas de Madrid*: <http://www.upcomillas.es>
- Moya-Albiol, L., Herrero, N. & Bernal, M. C. (2010) Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50, 89-100.
- Murphy, M., Mazzocco, M., Gerner, G. & Henry, A. (2006). Mathematics learning disability in girls with Turner Syndrome or fragile X Syndrome. *Brain and cognition*, 61(2), 195-210.
- Pastor, R. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de psicología*, 22(3), 323-339.
- Rivière, Á., & Núñez, M. (1996). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Ross, J.; Zinn, A.; McCauley, E. (2000). Neurodevelopmental and psychosocial aspects of Turner syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6(2): 135– 141.
- Saxe, R. & Baron-Cohen, S. (2006). The neuroscience of theory of mind. *Social Neuroscience*, 1(3-4), 1-9.
- Schultz, R. T., Grelotti, D. J., Klin, A., Kleinman, J., Van der Gaag, C., Marois, R., & Skudlarski, P. (2003). The role of the fusiform face area in social cognition: implications for the pathobiology of autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 415-427.
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: review of literature and implications for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 855-863.
- Sowell, E. R., Peterson, B. S., Thompson, P. M., Welcome, S. E., Henkenius, A. L., & Toga, A. W. (2003). Mapping cortical change across the human life span. *Nature neuroscience*, 6(3), 309-315.
- Urquiza, V., & Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de investigaciones*, 13, 297-302.
- Watkins, M. W. (2003). Effect size calculator (Computer software). State College, PA Ed-Psych Associates.
- Wechsler, D. (2002). WAIS III. Test de Inteligencia para adultos. Manual Técnico. Buenos Aires. Paidós.
- Weschler, D. (2005). Escala de Inteligencia de Weschler para niños IV (WISC IV) – Manual de Aplicación. Madrid: TEA.
- Zhou, J. (1995) A sex difference in the human brain and its relation to transsexuality. *Nature*, 378, 68-70.

ESTADOS DE ESTRÉS Y FUNCIONAMIENTO DE REDES ATENCIONALES.
ANÁLISIS DIFERENCIAL DEL PROCESAMIENTO DE ESTÍMULOS SOCIALES Y NO
SOCIALES.

STRESS CONDITIONS AND OPERATION OF ATTENTIONAL NETWORKS.
DIFFERENTIAL ANALYSIS OF THE PROCESSING OF SOCIAL AND NON-SOCIAL
STIMULI.

Verónica Zabaletta^{*1}, Marcela López² & Isabel Introzzi³

¹ Becaria Perfeccionamiento UNMDP - IPSABAT

² Codirectora grupo de Investigación Comportamiento, Genética y Ambiente IPSABAT -
UNMDP

³ Investigador adjunto CONICET- IPSIBAT- UNMDP

Resumen

El estrés es un proceso biopsicosocial, producto del desbalance entre las demandas contextuales y los recursos del individuo para afrontarlas, siendo fundamental la evaluación cognitiva realizada. Pueden diferenciarse procesos activos que involucran mecanismos psiconeuroendócrinos adaptativos para lograr un nuevo equilibrio –eutres– y la activación fisiológica excesiva –distres– producto de una acción ineficaz, inadecuada o la persistencia del estímulo en el tiempo. Si bien se conoce que la atención es uno de los procesos cognitivos influidos neuroendocrinamente por el estrés, hasta el momento no se ha relacionado el funcionamiento de las redes que componen el sistema atencional –control ejecutivo, alerta y orientación– con los estados de estrés. Por otra parte el tipo de estímulo a procesar –social o no social– puede influir sobre el funcionamiento de este sistema. Es por ello que el presente proyecto propone adaptar el *Attentional Network Test* para comparar en adultos, con diferentes estados de estrés, el desempeño de las tres redes atencionales, ante estímulos sociales y no sociales, con el fin de aportar mayor conocimiento sobre el estrés, contribuyendo además a la comprensión del funcionamiento de las redes atencionales en relación con parámetros biopsicológicos y calidad de información procesada.

Palabras claves: Estrés – redes atencionales – estímulos sociales.

Abstract

Stress is a biopsychosocial process, resulting from an imbalance between contextual demands and individual resources to address them, cognitive assessment being fundamental. Can be differentiated active processes involving psychoneuroendocrine adaptive mechanisms to achieve a new balance –eutres–, and excessive physiological arousal –distres– product of ineffective, inappropriate action or persistence of a stimulus in time. While it is known that attention is one of the cognitive processes neuroendocrinologically influenced by stress, so far has not been linked the operation of the attentional networks involved –executive control, warning, orientation– with the stress conditions. Moreover, the kind of stimulus processed –social or non-social– may influence the functioning of this system. That is why this project proposes to adapt

* Contacto: vzabaletta@hotmail.com

the Attentional Network Test and compare adults with different stress conditions, assessing the performance of three attentional networks, according to social and nonsocial stimuli; in order to provide greater knowledge about stress, contributing to the understanding of the operation of attentional networks in relation to bio-psychological parameters and the quality of processed information.

Key words: stress – attentional networks – social stimuli

Estados de estrés y redes atencionales.

Estados de estrés

Los modelos y abordajes utilizados en la investigación sobre procesos de estrés suelen discriminarse en función de la importancia que otorgan a la dimensión biológica, psicológica o social. Recientemente han surgido modelos de carácter más integrativo y abarcativo, como el modelo transaccional de estrés, que incluye el análisis de estas tres dimensiones. De acuerdo a este enfoque, el estrés se define como el resultado de un desbalance entre las demandas del contexto y los recursos que posee el individuo para afrontarlas, siendo fundamental la evaluación cognitiva que la persona realiza tanto de las demandas como de sus recursos (Cohen y Lazarus, 1983; Sandín, 2003).

Desde una perspectiva predominantemente biológica, el estrés se ha equiparado a un continuo, cuyos extremos representan estados bien diferenciados: el eutres y el distres (Aycardi-Fonseca, 2000). Asimismo, estos conceptos se han complementado con las nociones de alostasis y carga alostática, respectivamente (McEwen y Gianaros, 2010). La fase alostática, coincide con el estado de eutres, un proceso activo que involucra mecanismos adaptativos implicados en lograr un nuevo equilibrio. En esta fase se produce una activación fisiológica conocida como arousal, que permite a la persona enfrentar y adaptarse a los cambios del ambiente. El arousal, implica la movilización de energía hacia el sistema nervioso central y los órganos necesarios para las respuestas de lucha-huída, lo que promueve el alerta y la vigilancia a través del incremento de la secreción de catecolaminas. Conjuntamente, se produce un aumento de la secreción de glucocorticoides (GC) que permite sostener la activación iniciada por las catecolaminas. Sin embargo, cuando la alostasis es ineficaz, inadecuada o el estímulo que la provoca se prolonga en el tiempo, se produce una activación excesiva denominada carga alostática, que coincide con el estado de distres, ya que al verse superada la capacidad reguladora, genera un desgaste de los sistemas neuroendocrinos involucrados en los procesos de adaptación.

Los GC son los protagonistas fundamentales del proceso de estrés, pero con efectos muy diferentes en el estado de eutres y distres. En condiciones fisiológicas normales los GC promueven la secreción de glutamato, neurotransmisor excitador que, en concentraciones óptimas, favorece la cognición a través de la estimulación de las arborizaciones dendríticas. Esta condición, promueve el mantenimiento del estado de alerta y la atención focalizada (López-Mato, 2009a), favoreciendo la interpretación de señales, y la valoración y respuesta psicobiológica a las mismas (Escolano-Pérez, 2012). Sin embargo, el incremento excesivo de las concentraciones de GC, aumenta las concentraciones de glutamato hecho altamente perjudicial para las neuronas generando con frecuencia la muerte neuronal y el deterioro cognitivo. Hallazgos recientes muestran que, en condiciones de distres se presentan distintos tipos de alteraciones o disfunciones cognitivas (López-Mato, 2009b). Entre los procesos cognitivos más afectados se distingue la atención y la memoria, y como consecuencia, el aprendizaje (Joseph-Bravo y de Gortari, 2007; Nieto-Escamez y Moreno-Montoya, 2011).

Redes atencionales

El sistema atencional se ocupa de diferentes funciones como el alerta, la orientación y control ejecutivo, cumpliendo así un papel fundamental como mediador en la adecuada interacción con el medio ambiente; permitiendo adaptar el comportamiento a metas e intenciones. Se ha encontrado que estas funciones generan la activación de áreas cerebrales diferentes, además de estar moduladas por distintos neurotransmisores; determinado tres redes anatómico funcionales que interactúan como parte del sistema atencional (Petersen y Posner, 2012). La red de alerta: está asociada a regiones frontales y parietales del hemisferio derecho, con participación de la noradrenalina, manteniendo en un estado preparatorio o de activación general al sistema ante la posible aparición de un estímulo (Petersen y Posner, 2012). La red de orientación se encuentra asociada al lóbulo parietal posterior, núcleos del tálamo y los colículos superiores implicados en la orientación automática de la atención hacia el lugar donde puede aparecer un estímulo potencialmente relevante. (Posner, Sheese, Odluda, y Tang, 2006). La red ejecutiva está asociada al córtex prefrontal dorsolateral y frontomedial (cingulado anterior) (Bush, Luu, y Posner, 2000) y áreas parietales (Petersen y Posner, 2012; Posner). Esta red, posibilita la resolución de conflictos entre distintas respuestas que compiten por el predominio, extrayendo la información relevante de patrones estímulares y descartando la irrelevante. La valoración del procesamiento dentro de cada una de estas tres redes, puede realizarse utilizando diferentes mediciones de tiempos de reacción. (Fan, Bruce, McCandliss, Sommer, Raz y Posner, 2002)

Hasta el momento no se registran investigaciones que hayan abordado el funcionamiento de estas tres redes atencionales en sujetos en estado de distres. Si bien se conoce que en esta condición existe una afectación de la atención, el análisis de los problemas atencionales no han sido explorados desde un modelo que permita distinguir cuál o cuáles de las tres redes atencionales se encuentra especialmente comprometida.

Por otra parte, resulta interesante considerar si el funcionamiento atencional podría presentar diferencias ante estímulos sociales y no sociales. Desde el descubrimiento de las neuronas en espejo (Rizzolatti y Craighero, 2004), un amplio número de investigaciones avalan la diferenciación en el procesamiento de la información social y no social, al establecer la existencia de un sustrato cerebral y mecanismos neuronales específicos implicados en el procesamiento de información social (Adolphs, 2003; Jellema y Perrett, 2005). El interés en la investigación acerca del procesamiento diferencial de la información social radica en la importancia que la adecuada recepción y procesamiento de señales sociales tiene para la adaptación y supervivencia de la especie humana, dado que nuestro medio natural es social (Adolphs, 2003; Grande-García, 2009). En este sentido, estudios con síndromes del espectro autista, así como otras patologías psiquiátricas y neuropsicológicas (Adolph, 2001; Martín-Contero, Secades-Villa, Tirapu-Ustároz, 2012) han permitido evidenciar que cuando la capacidad de procesamiento y recepción de las señales sociales se encuentra especialmente afectada genera dificultades en la vida cotidiana.

A partir de las consideraciones previas realizadas en relación a los niveles de GC en los diferentes estados de estrés y sus efectos sobre el sistema nervioso central y los procesos cognitivos; conjuntamente con el valor filogenético de las señales sociales cabe cuestionarse: ¿influyen los estados de estrés sobre las redes que componen el sistema atencional? ¿pueden observarse diferencias en el funcionamiento de los distintos componentes atencionales en función del tipo de estímulo? La respuesta a estos interrogantes contribuirá a explorar un área aún en desarrollo, colaborando en la mejor comprensión del funcionamiento del sistema

atencional en personas con diferentes estados de estrés, a la vez que aporta información sobre el procesamiento de señales sociales y no sociales.

Es por ello que la presente investigación, propone caracterizar el funcionamiento de las redes atencionales en personas adultas con diferentes estados de estrés y determinar si existen diferencias asociadas al procesamiento de estímulos sociales y no sociales, partiendo de la suposición que las personas con estado de distres presentarán un desempeño significativamente menor del sistema atencional, en tanto que las personas sin estado de distres presentarán un desempeño significativamente mayor del sistema atencional ante señales sociales. De esta manera se espera conocer el funcionamiento de las redes atencionales en personas adultas, con eutres y distres y determinar si existe asociación entre el funcionamiento de las redes de alerta, orientación y control ejecutivo y los diferentes estados de estrés en personas adultas, en el supuesto de que a mayor índice de estrés, menor índice de desempeño en las redes de alerta y orientación. Se espera además establecer si existe en personas adultas relación entre el funcionamiento diferencial de las redes atencionales, los índices de los diferentes estados de estrés y el tipo de estímulo que se procesa, en la suposición de que a mayor índice de estrés menor índice de desempeño del sistema atencional ante estímulos sociales.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se trabajará con un diseño no experimental, transversal, ex post facto, retrospectivo con diferencia de grupo (Montero y León, 2007).

Participantes

Se seleccionarán aleatoriamente 200 hombres y mujeres, entre 25 y 55 años de edad, según los valores sugeridos por Sudman (citado por Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 1991) como muestras típicas de estudios con pocos subgrupos, representativas de una población regional de sujetos. La muestra se obtendrá a partir del contacto con instituciones laborales, educativas y/o recreativas que nuclean a personas adultas. La participación será voluntaria y sujeta al consentimiento informado de los participantes. Se excluirán de la muestra aquellas personas que al ser consultadas durante la entrevista declaren poseer alteración en la secreción de GC y/o hormonas tiroideas, por enfermedad y/o administración de medicamentos.

Procedimiento

La presente investigación se encuentra radicada en el grupo de investigación Comportamiento humano, genética y ambiente (OCA 582/09), con anclaje en el Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación (OCA 602/09), enmarcada en el *proyecto Aportes al estudio de los procesos de funcionamiento social. Evaluación de variables mediadoras en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner*, en colaboración con el proyecto *Desarrollo de la regulación de la cognición, el comportamiento y la emoción durante el ciclo vital*. La colaboración de ambos grupos de investigación, asegura los insumos, la infraestructura y el equipamiento necesarios para el desarrollo de la investigación, dada la trayectoria de los mismos en el diseño de tareas experimentales, así como en la investigación interdisciplinaria.

Instrumentos

Para valorar el funcionamiento diferencial de las redes de alerta, orientación y control ejecutivo del sistema atencional se empleará una versión digitalizada del Attentional Network Test (ANT) (Fan, Bruce, McCandliss, Sommer, Raz, y Posner, 2002). En la pantalla de una computadora se presentarán sobre un fondo gris oscuro, en forma aleatoria, diferentes secuencias de eventos denominadas ensayos. En todos los casos a cada participante se lo instruirá a focalizar su atención sobre el punto de fijación (cruz) durante toda la tarea y a responder tan rápido y preciso como le fuera posible, se le solicitará que responda a la presentación del objetivo presionando la tecla izquierda/derecha del mouse, según corresponda. Para medir el *control ejecutivo* se presentarán filas de cinco flechas por encima del punto de fijación central o bien por debajo del mismo. El target será la flecha central que puede indicar hacia la izquierda o hacia la derecha. Los flancos consistirán en dos flechas a cada lado del target que pueden apuntar en su misma dirección (condición congruente) o en la dirección opuesta al target (condición incongruente). En la condición neutra o control aparecerán líneas en lugar de flechas como flancos. El participante deberá identificar la dirección de la flecha central presionando la respectiva tecla del mouse. Para medir la *alerta* y la *orientación* se presentarán cuatro condiciones señal diferentes: a) no señal: aparecerá sólo el punto de fijación (+) (ni alerta ni orientación- condición neutra), b) señal central (señal de alerta): aparecerá un asterisco en el punto de fijación, c) doble señal: se presentarán simultáneamente dos asteriscos, uno encima y otro debajo de la fijación (señal de alerta con mayor campo atencional) y d) señal espacial: en este caso puede aparece un asterisco por encima o por debajo de la fijación, indicando el lugar de aparición del target (100% ensayos válidos) (implica la red de alerta y de orientación).

La secuencia temporal de eventos de cada ensayo se describe en la Figura 1, destacándose en un recuadro las distintas condiciones de señal que podían aparecer previas al target. Se presentarán un total de cuatro bloques de ensayos: el primero de práctica con 24 ensayos, y luego tres bloques experimentales de 96 ensayos cada uno (cuatro condiciones clave x dos localizaciones del target x dos dirección del target x tres condiciones de los flancos x dos repeticiones) y un descanso entre ellos. En todos los casos se medirá acierto error y tiempos de reacción.

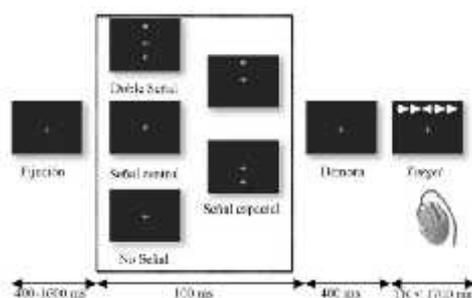


Figura 1. Secuencia temporal de eventos de un ensayo. (Fan, Bruce, McCandliss, Sommer, Raz y Posner, 2002) Para valorar el desempeño diferencial del sistema atencional ante estímulos sociales y no sociales, se realizará una adaptación del *Attentional Network Test* (ANT) tomando como modelo una tarea previamente diseñada por el grupo de investigación donde se inserta el presente proyecto basados en el procedimiento experimental diseñado por Stauder, Bosch y Nuij

(2011), tomando también como referencia la tarea desarrollada por Lawrence, et al (2003). Este procedimiento consiste en la modificación del tipo de estímulos a presentar, reemplazando en la tarea original los asteriscos y las líneas empleadas como flancos por fotografías del área de los ojos de rostros de hombre y mujer con los ojos cerrados y las flechas por fotografías del área de los ojos de rostros de hombre y mujer que miran a derecha o izquierda respectivamente.

La valoración del estado de estrés, se realizará administrando tres cuestionarios: *Escala de Síntomas Somáticos* (ESS-R) (Sandín y Chorot, 1995). Mide frecuencia e intensidad de

síntomas y condiciones en una escala tipo Likert, con 90 ítems en los cuales los participantes deben indicar la frecuencia de presentación durante los últimos doce meses. Datos sobre fiabilidad y validez de la ESS-R han sido presentados por los autores (Sandín y Chorot 1991). *Cuestionario de Estrés Diario* (CED 44-R) (Sandín, Valiente y Chorot, 1999). Es un cuestionario constituido por 44 ítems relacionados con distintas facetas de la vida cotidiana de las personas (familia, trabajo, estudios, economía, entre otros). Estos ítems, además de estar formulados de una manera neutra, evitan hacer referencia explícita a procesos cognitivos o emocionales y no se solapan con sucesos vitales mayores. Datos sobre fiabilidad y validez de la ESS-R han sido presentados por los autores (Santed, Sandín, Chorot y Olmedo, 2000; Santed, Sandín y Chorot, 1996). *Cuestionario de Sucesos Vitales* (CSV) (Sandín, 2008). Consiste en una relación de 61 ítems, que representan sucesos vitales estresantes que pudieron ser experimentados durante el último año, debiendo responder simultáneamente el grado de estrés, la evaluación positiva o negativamente del suceso y lo esperado o inesperado del mismo. Datos sobre fiabilidad y validez del CSV fueron por publicados por Veytia-López, González-Arratia-López-Fuentes, Andrade-Palos y Oudhof (2012).

Aporte esperado de los resultados

Se espera que la presente investigación permita no solo describir con mayor precisión el perfil de funcionamiento atencional en estados de distres, altamente prevalentes en la sociedad actual, sino también desarrollar estrategias de intervención, ajustadas y eficientes. Esto último resulta de gran interés dado el impacto que genera la disfunción atencional sobre el funcionamiento de otros procesos cognitivos tales como la memoria y el aprendizaje y en consecuencia sobre el desempeño en la vida cotidiana. Conjuntamente se intenta obtener información sobre el valor de las señales sociales en el funcionamiento de los sistemas atencionales, dato de relevancia para la diferenciación entre procesos de cognición básica y cognición social.

Referencias

- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human social behavior. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 165-178. Recuperado de: <http://www.nature.com/nrn/journal/v4/n3/abs/nrn1056.html>
- Anderson, S. W., Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D. y Damasio, A. R. (1999). Impairment of social and moral behavior related to early damage in human prefrontal cortex. *Nature Neuroscience*, 2, 1032-1037. Recuperado de: http://www.nature.com/neuro/journal/v2/n11/full/n1199_1032.html
- Aycardi-Fonseca, M.I. (2000). Aspectos psicosociales en la rehabilitación del paciente con enfermedad coronaria: evaluación e intervención. Universidad de La Sabana. Facultad de Psicología. Bogotá. Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10818/4934>
- Bush, G., Luu, P., y Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in the anterior cingulate cortex. *Trends in Cognitive Science*, 4, 215-222. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10827444>
- Cohen, F. y Lazarus, R.S. (1983). Coping and Adaptation in Health and Illness. En D. Mechanic (Ed.), *Handbook of health, health care, and the health profession*. 608-631. New York: Free Press Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression: a century of research in review*. Academic Press.

- Escolano-Pérez, E.N. (2012). El cerebro materno y sus implicaciones en el desarrollo humano. *RevNeurol* 2013; 56, 101-8. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/120804059/El-cerebro-materno>
- Fan, J., Bruce, D., McCandliss, Sommer, T., Raz, A. y Posner, M.I. (2002). Testing the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of Cognitive neuroscience*, 14(3), 340-347. Recuperado de: http://razlab.mcgill.ca/docs/JCNS_testing_independance_attentional.pdf
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22) 187-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>
- Gira, A. R. (2004). Factores de riesgo y estrés en adultos. *Revista de la facultad de medicina* 6 (1) 2005. Recuperado de: http://www.fm.unt.edu.ar/Servicios/publicaciones/revistafacultad/vol_6_suplemento_n_1_2005/revistapag28-31.pdf
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia social: El maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a una nueva disciplina. *Anales de Psicología*, 25(1), 1-20. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v25/v25_1/01-25_1.pdf
- Hernandez-Sampieri, C.R., Fernandez-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (1991) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana de México. México
- Jellema, T. y Perrett, D. I. (2005). Neural basis for the perception of goal-directed actions. En A. Easton y N. J. Emery (Eds.), *The cognitive neuroscience of social behavior* (pp. 81-112). Hove, East Sussex, Reino Unido: Psychology Press.
- Joseph-Bravo, P. y de Gortari, P. (2007). El estrés y sus efectos en el metabolismo y el aprendizaje. *Biotecnología*, 14, 65-76. Recuperado de: http://www.ibt.unam.mx/computo/pdfs/libro_25_aniv/capitulo_06.pdf
- Lawrence, K, Campbell, R, Swettenham, J, Terstegge, J, Akers, R, Coleman, M. y Skuse, D. (2003). Interpreting gaze in Turner syndrome: impaired sensitivity to intention and emotion, but preservation of social cueing. *Neuropsychologia*, 41, 894-905. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/0012667526>
- Lopez-Mato, A. (2009a) Estrés Crónico, Distres, Estrés Agudo y TEP. Serie del Curso Psiconeuro- Inmuno - Endocrinología. Recuperado de: <http://www.intramed.net/contenido.asp?contenidoID=57479>
- Lopez-Mato, A. (2009b) PNIE del stress agudo y crónico. Serie del Curso Psiconeuro- Inmuno - Endocrinología. Recuperado de: <http://www.intramed.net/contenido.asp?contenidoID=57479>
- Martín-Contero MC, Secades-Villa R, Tirapu-Ustárriz J. (2012) Cognición social en adictos a opiáceos. *Revista de Neurología*, 55 (12):705-712. Recuperado de: <http://www.revneurolog.com/sec/resumen.php?id=2012553>
- McEwen, B. S. y Gianaros, P. J. (2010). Stress- and allostasis- induced brain plasticity, *Annual Review of Medicine* 2011. 62, 5.1-5.15 doi:10.1146/annurev-med-052209-100430
- Mirasoli, M., Deo, S. K., Lewis, J.C., Roda, A. y Daunert, S. (2002). Bioluminescence immunoassay for cortisol using recombinant aequorin as a label. *AnalBiochem*, 306, 204-11. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12123657>
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>

- Navarro-Gonzalez, M. I (2009). *Procesos cognitivos y ejecutivos en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Una investigación empírica*. (Tesis doctoral). Recuperado de: http://eprints.ucm.es/9652/1/T31044_.pdf
- Nieto-Escamez, F. y Moreno-Montoya, M. (2011) Neurogénesis en el giro dentado del hipocampo: implicaciones para el aprendizaje y la memoria en el cerebro adulto *Archivos de Neurociencias (Mexico)* 16(4), 193-199. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2011/ane114e.pdf>
- Petersen, S. E., y Posner, M. I. (2012). The Attention System of the Human Brain: 20 Years Afet. *Annual Reviews of Neuroscience*, 35, 73–89. doi:10.1146/annurev-neuro-062111-150525
- Posner, M. I., Sheese, B. E., Odluda , Y., y Tang, Y. (2006). Analyzing and shaping human attentional networks. *Neural Networks*, 19(9), 1422–9. doi:10.1016/j.neunet.2006.08.004
- Rizzolatti G, Craighero L (2004). The mirror-neuron system. *AnnuRevNeurosci* 27: 169–192. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15217330>
- Rodríguez-Fernández, J.M., García-Acero, M. y Franco, P. (2013). Neurobiología del estrés agudo y crónico: su efecto en el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal y la memoria. *Universitas Médica*, 54(4) 472-494. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231029998005>
- Sandín, B. (2008). *El estrés psicosocial: Conceptos y consecuencias clínicas* (2ª ed.). Madrid: Klinik
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 141-157. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=325942>.
- Sandín, B., Valiente, R.M. y Chorot, P. (1999). Evaluación del estrés psicosocial: Material de apoyo. En B. Sandín (Ed.), *El estrés psicosocial: Conceptos y consecuencias clínicas* (pp. 245-316). Madrid: Klinik.
- Sandín, B. y ChorotP. (1995). *Escala de Síntomas Somáticos (ESS-R)*, UNED, Madrid
- Sandín, B. y Chorot, P. (1991). Escala de Síntomas Somáticos (ESS). *III Congreso de Evaluación Psicológica*, Barcelona, 25-28 de septiembre.
- Santed, M.A., Sandín, B., Chorot, P. y Olmedo, M. (2000). Predicción de la sintomatología somática a partir del estrés diario: Un estudio prospectivo controlando el efecto del neuroticismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 5, 165-178. Recuperto de: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/RPPC/article/download/3896/3751>
- Santed, M. A., Sandín, B. y Chorot, P. (1996). Cuestionario de Estrés Diario (CED): Validez de constructo y el problema de la confusión de medidas. *Boletín de Psicología*, 51, 45-70.
- Veytia-López, M., González-Arratia-López-Fuentes, N.I., Andrade-Palos, P. y Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes: El papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud Mental* 2012, 35, 37-43. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252012000100006&script=sci_arttext

TAREA DE FLANCOS INFORMATIZADA PARA LA EVALUACION DE LA INHIBICION PERCEPTUAL

COMPUTERIZED FLANKER TASK FOR THE ASSESSMENT OF PERCEPTUAL INHIBITION

Eliana Zamora^{*1}, María, M. Richard's² & Isabel, M. Introzzi²

¹Becaria Doctoral CONICET- CIMEPB/IPSIBAT

²Investigadora CONICET- CIMEPB/IPSIBAT

Resumen

En la actualidad existe cierto acuerdo en definir a la inhibición como un constructo multidimensional, es decir integrado por un conjunto de procesos diferentes y con características operativas propias. La mayoría de los autores que adhieren a este enfoque suelen distinguir entre la inhibición perceptual, cognitiva y comportamental. La inhibición perceptual (IP) es el proceso responsable de suprimir el efecto de interferencia que generan los estímulos ambientales sobre las tareas o actividades que estamos realizando. Este proceso inhibitorio es esencial para un funcionamiento cognitivo eficiente dado que favorece la concentración en la información que es relevante para el logro de nuestros objetivos. El objetivo de este trabajo fue diseñar una tarea que permitiera evaluar el funcionamiento de la IP a través de un paradigma experimental de flancos. La tarea se administró a una muestra piloto con el objeto de analizar si los índices obtenidos cumplían con los criterios de validez esperados para el paradigma. El principal resultado de este tipo de experimentos es que el tiempo de reacción (TRs) en la condición de ensayos incongruentes es superior al de los ensayos congruentes y neutros; cuando esas diferencias son significativas se habla de interferencia, y cuando la diferencia entre la condición congruente y neutra es significativa, de facilitación. Los resultados señalan que el instrumento de evaluación parece ser sensible a la detección del proceso de IP en la población evaluada.

Palabras claves: tarea informatizada- inhibición perceptual- tarea de flancos

Abstract

Nowadays, there is some agreement defining inhibition as a multidimensional construct, i.e., integrated by a set of different processes each with its own operative features. The majority of the authors who adhere to this approach often distinguish between perceptual, cognitive and behavioral inhibition. Perceptual inhibition (PI) is the process responsible of suppressing the interference effect generated by environmental stimuli over our ongoing tasks or activities. This inhibitory process is essential for an efficient cognitive operation because it favors concentration on relevant information for our goals achievement. The purpose of this work was to design a task which allows the assessment of the PI operation through a flanker task experimental paradigm. It was administered to a pilot sample in order to analyze if the obtained indices met with the paradigm's expected validity criteria. The main result of this type of instruments is that response time (RT) of incongruent trials condition is higher than the congruent and neutral trials condition's; when these differences are significant, this is called interference, and when the difference between the congruent and neutral conditions is significant, this is called facilitation.

* Contacto: eliana.zamora@conicet.gov.ar

Results indicate that the evaluation instrument seems to be sensitive to the detection of the PI process on the test subjects.

Key words: computerized task- perceptual inhibition- flanker task

Inhibición y tarea de flancos

El término Funciones Ejecutivas (FEs) se refiere a un conjunto de procesos mentales de orden superior involucrados en el control deliberado y voluntario del comportamiento, el pensamiento y las emociones (Miyake & Friedman, 2012; Zelazo & Cunningham, 2007). Dichos procesos participan en situaciones nuevas y complejas que implican un esfuerzo cognitivo y donde las respuestas sobreaprendidas o automáticas resultan insuficientes (Davison, Amso, Anderson & Diamond, 2006; Diamond, 2013; Gilbert & Burgess, 2008; Huizinga, Dolan & van der Molen, 2006). Estos procesos contribuyen a los distintos actos de control y de ajuste que resultan necesarios para el logro de las metas individuales, motivo por el cual se han propuesto como uno de los componentes principales de la autorregulación (Hoffman, Scheimmel & Baddeley, 2012). Esto último explica la participación activa de estos procesos en dominios tan heterogéneos como la salud mental y física, el aprendizaje, el rendimiento escolar, y el desarrollo cognitivo, social y psicológico (Blair & Razza, 2007; Diamond, 2005; Fairchild et al., 2009; Lui & Tannock, 2007; Moffit et al, 2011; Toll, Van der Ven, Kroesbergen & Van Luit, 2011).

Actualmente, gran parte de la investigación empírica considera a las FEs como un constructo multidimensional reconociendo a la Memoria de Trabajo, la Inhibición y la Flexibilidad Cognitiva como los principales componentes o procesos ejecutivos (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013; Lehto, Juujarvi, Kooistra & Pulkkinen, 2003; Miyake et al., 2000; Miyake & Friedman, 2012), es decir, aquellos componentes sobre los que se asienta el desarrollo y el funcionamiento de otros procesos de segundo orden, como la planificación, la toma de decisiones y la organización.

Estos mecanismos presentan diferentes características funcionales y operativas por lo que se entiende contribuyen de manera diferencial al control de la conducta y el pensamiento, orientada a objetivos y metas. Por lo tanto, es necesario distinguir la contribución específica de cada mecanismo a la autorregulación o control ejecutivo. La inhibición tiene como principal función intervenir atenuando la interferencia o tendencias prepotentes que pueden originarse tanto en el dominio del pensamiento, la propia conducta o incluso el ambiente externo (Friedman & Miyake, 2004; Miyake & Friedman, 2012; Nigg, 2000). Sin este control inhibitorio, estaríamos a merced de nuestros impulsos, de los viejos hábitos de pensamientos y acciones, y de aquellos aspectos del ambiente o contexto que nos impulsan hacia determinado sentido o lugar. La posibilidad de ejercer un control inhibitorio nos permite elegir y eventualmente tener la opción de cambiar una línea de conducta o pensamiento (Diamond, 2013).

En principio, la manera en que las personas seleccionan la información relevante y descartan la información irrelevante constituye un aspecto central para la comprensión del comportamiento humano adaptativo orientado a objetivos, ya que es preciso seleccionar un subconjunto de estímulos (los relevantes) y descartar los que no son de nuestro interés (los irrelevantes). En este sentido, es fundamental el mecanismo atencional responsable de esta habilidad de selección, conocido como *atención selectiva*. Este mecanismo ejerce sus funciones a través de dos procesos: facilitación e inhibición. El término facilitación se refiere a procesos por los cuales la probabilidad y/o intensidad de una respuesta atencional se

incrementa, resultando en una disminución del tiempo de respuesta respecto a una condición base o control (Kreutzer, Caplan & DeLuca, 2011). Si la atención es realmente un foco que se puede mover y fijar a lo largo del campo visual, se obtendrá una disminución del tiempo de respuesta cuando ésta es colocada en el lugar de aparición del objetivo, y un aumento del tiempo de respuesta cuando la atención se encuentra del lado contrario del lugar donde posteriormente aparecerá el objetivo, como sucede en una tarea de experimental. Por otro lado, la inhibición ha estado estrechamente ligada a los fenómenos de interferencia. El concepto de interferencia se emplea cuando la manipulación resulta en el incremento del tiempo de respuesta (TR) y también para referirse a un decremento en el desempeño causado por información o comportamientos irrelevantes. Ambos fenómenos (facilitación e interferencia), se presentan como efectos experimentales clásicos y muy robustos en el ámbito de la psicología experimental (ver Dempster & Corkill, 1999). Tradicionalmente, para explicar estos fenómenos, se hace referencia a un conjunto de tareas que comparten una característica común: la condición experimental crítica que presenta un conflicto entre dos aspectos o dimensiones de la estimulación. Una dimensión, relevante, requiere una determinada respuesta, mientras que la otra, irrelevante para la tarea, apunta hacia una respuesta que es incompatible con la requerida por la dimensión relevante. Para obtener una medida del conflicto necesitamos comparar la condición experimental con una que no implique interferencia y que servirá de condición control. En la tarea de interferencia de color, conocida como *Tarea tipo Stroop* (Stroop, 1935), la dimensión relevante y la irrelevante aparecen integradas en un único estímulo, consistente en una palabra coloreada que indica un color, y donde el objetivo de la tarea consiste en indicar el color en el que se presenta la palabra. En este caso la condición incongruente consiste en la presentación de una palabra que debe indicar un color diferente al que posee (por ejemplo la palabra rojo en color verde), mientras que la condición congruente debe presentar una palabra coloreada en el color que indica la palabra (la palabra rojo en color rojo). El hallazgo típico es un TR más prologando en la condición de interferencia (incongruente) respecto a la condición neutra. Otro ejemplo experimental clásico se encuentra en las *Tareas tipo Simon* (Simon & Berbaum, 1990), donde los participantes deben pulsar la tecla de la derecha o izquierda en un aparato de respuestas, en función de un aspecto relevante del estímulo objetivo (identidad, color o forma) que no tiene nada que ver con su localización. Aquí la interferencia se obtiene cuando la ejecución de los participantes es peor (mas TR y mayor cantidad de errores) en la condición incongruente que en la condición congruente. En una condición neutral, el objetivo se presentaría en una localización central.

Siguiendo otra línea de investigación, en los estudios experimentales de Eriksen y Eriksen (1974) se presentaban a los sujetos letras en el centro de la pantalla, y éstos debían responder si las letras pertenecían a uno de dos conjuntos definidos previamente; a los lados aparecían otras letras (distractores) que podían pertenecer al mismo conjunto o al opuesto. Se manipulaba la distancia de los distractores con respecto al objetivo (target). Los resultados de esta investigación mostraron un efecto de facilitación cuando los distractores eran del mismo conjunto y un efecto de interferencia cuando eran del conjunto opuesto; también se evidenció que estas interferencias disminuían según aumentaba la distancia entre el target y los distractores, y desaparecían casi completamente a partir de 1° de ángulo visual. Estos estudios contribuyeron a la noción de foco atencional: se obtuvo evidencia empírica de que si los estímulos ocupan, como máximo, 1° de ángulo visual, todos ellos son procesados, y por lo tanto compiten entre sí. Por su parte, los estímulos que caen fuera del foco no son facilitados por el mecanismo atencional y producen muy poca o nada de interferencia en el procesamiento de los objetivos.

Una explicación común de los fenómenos observados en todas estas tareas consiste en asumir que la dimensión irrelevante (palabra, localización y flancos) es procesada junto con la dimensión relevante, compitiendo por acceder a la respuesta y por tanto se produce un conflicto entre las respuestas que requieren ambas dimensiones. Por ejemplo, en la tarea de flancos habría dificultad para concentrar la atención en el objetivo debido a la proximidad de los distractores; en la tarea Stroop la palabra es procesada automáticamente y en la tarea Simon, la localización del estímulo activaría de forma automática la tendencia a responder con la mano correspondiente a la localización, compitiendo con aquella asignada a través de instrucciones (Fuentes Melero & García Sevilla, 2008). Básicamente, en estos casos la inhibición es concebida como el proceso (Arbuthnott, 1995) o uno de los procesos (Dempster, 1993) por los cuales los eventos que interfieren son resueltos, y los sujetos que muestran ser susceptibles a la interferencia a su vez muestran con frecuencia un pobre control inhibitorio.

Sin embargo, esta interferencia puede actuar en distintos niveles. Por lo tanto, así como ocurre con la multidimensionalidad de las FEs, esto mismo sucede con la estructura del proceso inhibitorio. Los enfoques multidimensionales distinguen entre distintos procesos inhibitorios en función del nivel de representación y de las etapas de procesamiento de la información que involucran (Friedman & Miyake, 2004; Nigg, 2000). Así, la inhibición ocurre tanto a nivel de la percepción, como de la cognición y el comportamiento.

Enfocándonos en la inhibición al nivel de la percepción o inhibición perceptual, ésta refiere a la habilidad para suprimir o eliminar la interferencia que generan los estímulos ambientales sobre las tareas en curso. Esta función inhibitoria es también la responsable de evitar que esta información gane acceso al foco atencional. Es por ello que en algunos modelos teóricos el término utilizado para designar esta función es “función de acceso” (*access function*) (Hasher, Zacks & May, 1999; Hasher, Lustig & Zacks, 2007).

Un paradigma clásico que se puede utilizar para medir este proceso inhibitorio es el paradigma que sustenta la *Tarea de Flancos* (Eriksen & Eriksen, 1974), donde el sujeto debe identificar un estímulo target que se sitúa entre dos estímulos distractores (flancos). En cada ensayo, el participante debe intentar ignorar los distractores y responder solamente al estímulo target. La inhibición perceptual se evalúa comparando el rendimiento en ensayos con estímulos flanqueadores incongruentes con los ensayos con flancos neutros o congruentes.

Sin embargo, esta tarea logra activar el proceso de interferencia cuando su contenido se encuentra dentro de un reducido ángulo visual (menor o igual a 1°) (Eriksen, 1997). Esta situación representa una limitación ya que es necesario realizar la tarea con objetos de tamaño reducido y/o con distancias del sujeto a la pantalla muy controladas. Adicionalmente, en la tarea clásica de flancos, si se utilizaran objetos de mayor tamaño, el sujeto podría reducir su atención al ángulo visual mencionado que le permitiría evitar el ingreso de los distractores al sistema cognitivo. Para lograr tal objetivo, en primer lugar, se propuso diseñar una tarea informatizada que permita evaluar la inhibición perceptual, superando las limitaciones mencionadas. Por lo tanto, para poder ampliar el ángulo visual se propone una tarea de flancos con objetos grandes y variando la posición de los estímulos para evitar estrategias de fijación visual al target. En segundo lugar, se consideró poner a prueba la tarea en función de los paradigmas experimentales que la sustentan, y finalmente evaluar el comportamiento de este proceso inhibitorio en función de sus índices principales en una muestra piloto.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Estudio correlacional, transversal. Diseño con una variable independiente, intrasujeto, con orden aleatorio por bloques (Montero & León, 2007).

Participantes

La muestra piloto consistió en 8 participantes de entre 18 y 29 años ($M=24$; $DE=5.38$) de población general, con secundario completo y/o universitario en curso o finalizado, con visión normal o corregida. Se consideró que los participantes no estuvieran en tratamiento psicológico y/o psiquiátrico al momento de la evaluación.

Procedimiento

Se solicitó la participación de los sujetos informándoles sobre el objetivo de esta investigación, brindándole toda la información necesaria para responder sus dudas. La evaluación se realizó en un ambiente controlado, sin distracciones.

Instrumentos

Para evaluar la inhibición perceptual se diseñó una tarea informatizada a través del *Software libre PsychoPy* (Peirce, 2007) en una PC portátil con una pantalla 17 pulgadas. El diseño de esta tarea está basado en el *Paradigma de Flancos* (Eriksen & Eriksen, 1974). Como se muestra en la Figura 1, se presentan figuras geométricas idénticas de diferentes colores: uno de los colores es el target u objetivo, situado en el centro, y cuando está presente se debe responder pulsando una tecla lo más rápido posible; los otros elementos de color se sitúan a la misma altura a ambos lados del target y actúan como distractores (flancos), por lo que deben ser ignorados. Si el target y los flancos poseen la misma identidad (color), y por lo tanto, la misma respuesta asociada, nos encontramos en una *condición congruente*; si ambos poseen diferente identidad y diferente respuesta asociada nos encontramos en una *condición incongruente*. La condición neutral, ocurre cuando el target posee distinto color a los distractores, pero estos no poseen una respuesta asociada, y se agregó para realizar comparaciones de diferencias significativas. Las instrucciones de la tarea consisten en pulsar la tecla 'w' cuando el color de la figura central es azul, y pulsar la tecla 'o' cuando el color de la figura central es amarillo. Los distractores neutrales son de color rojo. Por lo tanto, tenemos seis tipos de ensayos: azul-azul-azul, amarillo-amarillo-amarillo, azul-amarillo-azul, amarillo-azul-amarillo, rojo-azul-rojo, rojo-amarillo-rojo; siendo los dos primeros ensayos congruentes, los dos siguientes incongruentes, y los dos últimos neutros. El principal resultado de este tipo de experimentos es que el tiempo de reacción (TR) en la condición de ensayos incongruentes es superior al de los ensayos congruentes y neutros; cuando esas diferencias son significativas se habla de interferencia, y cuando la diferencia entre la condición congruente y neutra es significativa, existe evidencia de facilitación. Inmediatamente antes de cada presentación, aparece en la pantalla una señal en forma de cruz que indica el lugar en el que aparecerán los estímulos. La presentación de los estímulos fue variada según la localización (superior-centro-inferior). El tiempo de ejecución medio de la tarea fue de 3 minutos.

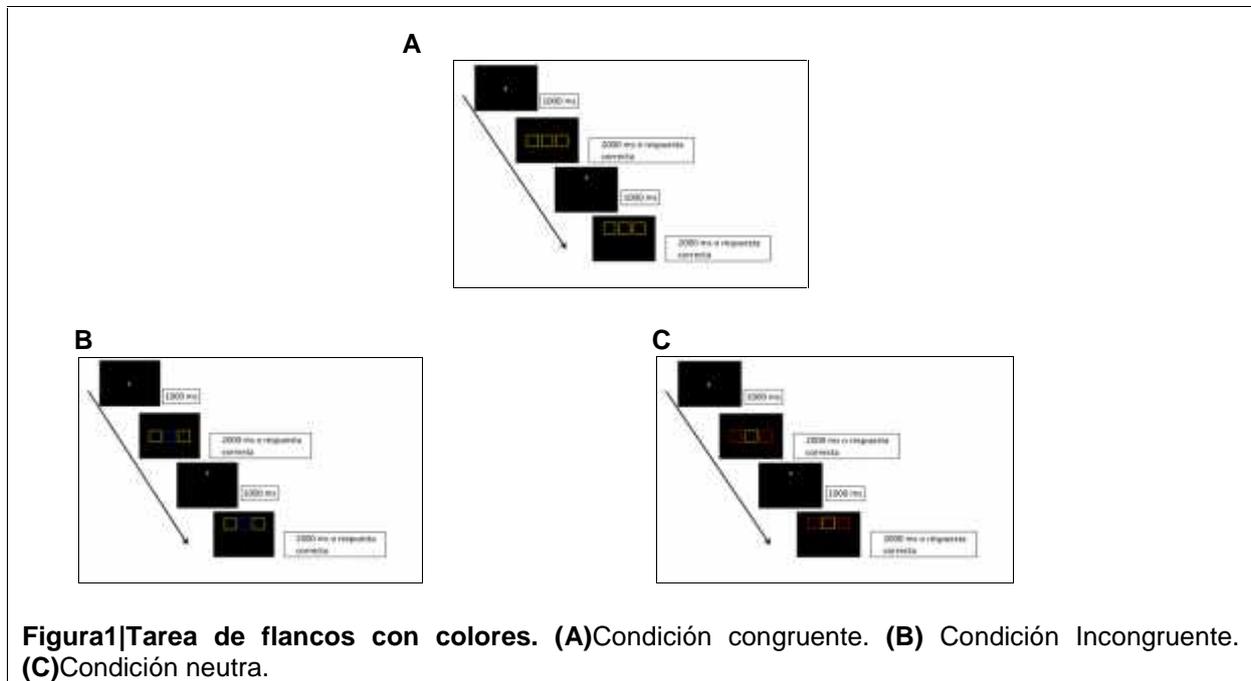


Figura1|Tarea de flancos con colores. (A)Condición congruente. (B) Condición Incongruente. (C)Condición neutra.

Resultados

En primer lugar, para verificar el cumplimiento de los criterios internos de la tarea relacionados con los TR, se realizó un ANOVA de medidas repetidas para analizar los efectos entre los tres tipos de condiciones (incongruente-congruente-neutra), encontrando diferencias estadísticamente significativas entre los TRs ($f=19,23$; $p=.001$). Posteriormente, con el fin de identificar aquellas condiciones entre las cuales se encontraban diferencias, se realizaron comparaciones post hoc (*Bonferroni*) entre las medias de TR y se halló un efecto significativo entre las condiciones congruente- neutra ($p=.000$) y las condiciones incongruente- neutra ($p=.000$).

Discusión y Conclusiones

Los resultados indican que esta tarea cumpliría con los postulados que sustentan la tarea de flancos, y que podría ser sensible a la detección del proceso de inhibición perceptual en la muestra evaluada, dado que la diferencia entre las condiciones incongruente y neutra, reflejaría la capacidad del proceso inhibitorio para controlar la interferencia generada por los distractores (flancos) (Eriksen & Eriksen, 1974). Dados estos resultados, se prevé la inclusión de imágenes (estímulos con características emocionales) en la parte superior de la pantalla, irrelevantes y sorprendidas a la tarea de flancos con el objetivo de seguir explorando aquellas condiciones que tienen un distractor inesperado, y aquellas condiciones que no lo presenten (Forster & Lavie, 2008). La mayoría de los estudios que han detectado un déficit inhibitorio en personas con distintos trastornos psicopatológicos han utilizado estímulos emocionales y neutros debido a que con frecuencia, las diferencias en el funcionamiento inhibitorio respecto al grupo control solo se hacen evidentes cuando el diseño de la tarea incluye estímulos con

valencia emocional o saliencia afectiva (Goeleven, De Raedt, Baert & Koster, 2006; Gotlib, Krasnoperova, Yue & Joormann, 2004; Joorman & Gotlib, 2008; Kalanthroff, Cohen & Henik, 2013; Moritz et al., 2002; Sears, Newman, Ference & Thomas, 2011) (mayores efectos de intrusión, y aumento de la interferencia del material negativo). Lo mismo se ha encontrado en niños con síntomas de distractibilidad e hiperactividad/impulsividad (Kalanthroff, Cohen & Henik, 2013). Dentro de las características metodológicas de estas investigaciones, autores han planteado que el uso de estímulos emocionales, podría producir resultados más consistentes (Gotlib, Krasnoperova, Yue & Joormann, 2004; Mogg & Bradley, 2005), independientemente del nivel de sintomatología (Kellough, Beevers, Ellis, & Wells, 2008; Sears et al., 2010). Por este motivo, se prevé la modificación de las tareas inhibitorias además de los estímulos neutros, estímulos con valencia afectiva tanto positiva como negativa, y su nivel de activación.

Por otro lado, es importante destacar que se ha realizado un trabajo sobre validación de una tarea de búsqueda visual, destinada a evaluar atención selectiva y también este proceso inhibitorio (Richard's, Introzzi, Zamora & Vernucci, en prensa), pero que la misma contiene estímulos neutros. A su vez, será necesario estudiar las cualidades psicométricas del instrumento así como su sensibilidad y especificidad en distintos grupos de edad y con un mayor tamaño muestral.

Referencias

- Arbuthnott, K. D. (1995). Inhibitory mechanisms in cognition: Phenomena and models. *Cahiers de psychologie cognitive/Current Psychology of Cognition*, 14 (1), 3-45.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child development*, 81(6), 1641-1660.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663.
- Davidson, M., Amso, D., Anderson, L., Diamond A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4-13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44:2037-78.
- Dempster, F. N., & Corkill, A. J. (1999). Interference and inhibition in cognition and behavior: Unifying themes for educational psychology. *Educational Psychology Review*, 11(1), 1-88.
- Dempster, F. N. (1993). Resistance to interference: Developmental changes in a basic processing mechanism. In *Emerging themes in cognitive development* (pp. 3-27). Springer New York.
- Diamond, A.(2013).Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- 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*, 17,807-25.
- Eriksen, B. & Eriksen, C. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception & psychophysics*, 16(1), 143-149.
- Eriksen, C. (1997). La tarea de los flancos y la competición de respuestas: un instrumento útil para investigar una variedad de problemas cognitivos. *Estudios de Psicología*, 18(57), 93-108.

- Fairchild, G., van Goozen, S.H., Stollery, S.J., Aitken, M.R., Savage, J., et al. (2009). Decision making and executive function in male adolescents with early-onset or adolescence-onset conduct disorder and control subjects. *Biological psychiatry*, 66(2), 162-168.
- Forster, S., & Lavie, N. (2008). Failures to ignore entirely irrelevant distractors: The role of load. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 14(1), 73.
- Friedman, N. P., Miyake, A., Corley, R. P., Young, S. E., DeFries, J. C., & Hewitt, J. K. (2006). Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological science*, 17(2), 172-179.
- Friedman, N. P. & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 101-135
- Fuentes Melero, L., & García Sevilla, J. (2008). *Manual de Psicología de la atención. Una perspectiva neurocientífica*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Gilbert, S., & Burgess, P. (2008). Executive function. *Current Biology*, 18 (3), 110-114.
- Goeleven, E., De Raedt, R., Baert, S., & Koster, E. H. (2006). Deficient inhibition of emotional information in depression. *Journal of affective disorders*, 93(1), 149-157.
- Gotlib, I. H., Krasnoperova, E., Yue, D. N., & Joormann, J. (2004). Attentional biases for negative interpersonal stimuli in clinical depression. *Journal of abnormal psychology*, 113(1), 127.
- Hasher, L., Zacks, R. T., & May, C. P. (1999). Inhibitory control, circadian arousal, and age. In D. Gopher & A. Koriat (Eds.), *Attention and performance* (pp. 653–675). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hasher, L., Lustig, C., & Zacks, R. T. (2007). Inhibitory mechanisms and the control of attention. En A. A. Conway, C. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyake, & J. N. Towse (Eds.), *Variation in working memory* (pp. 227-249). Oxford: Oxford University Press.
- Hoffmann, W., Schmeichel, B. & Baddeley, A (2012) Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences* 16(3) 174-180.
- 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.
- Joormann, J., & Gotlib, I. H. (2008). Updating the contents of working memory in depression: interference from irrelevant negative material. *Journal of abnormal psychology*, 117(1), 182.
- Kalanthroff, E., Cohen, N., & Henik, A. (2013). Stop feeling: inhibition of emotional interference following stop-signal trials. *Frontiers in human neuroscience*, 7.
- Kellough, J. L., Beevers, C. G., Ellis, A. J., & Wells, T. T. (2008). Time course of selective attention in clinically depressed young adults: An eye tracking study. *Behaviour research and therapy*, 46(11), 1238-1243.
- Kreutzer, J. S., Caplan, B., & DeLuca, J. (2011). *Encyclopedia of clinical neuropsychology*. New York: Springer.
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 59-80.
- Lui, M., & Tannock, R. (2007). Working memory and inattentive behaviour in a community sample of children. *Behavioral and Brain Functions*, 3(1), 12.

- Miyake, A. & Friedman, N. (2012) The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science* 21(1) 8–14.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H, Howerter, A. & Wager TD (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobes” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.
- Mogg, K., & Bradley, B. P. (2005). Attentional bias in generalized anxiety disorder versus depressive disorder. *Cognitive therapy and research*, 29(1), 29-45
- Moffitt, T.E., et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 2693–2698.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moritz, S., Birkner, C., Kloss, M., Jahn, H., Hand, I., Haasen, C., & Krausz, M. (2002). Executive functioning in obsessive–compulsive disorder, unipolar depression, and schizophrenia. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 17(5), 477-483.
- 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.
- Peirce, J. W. (2007). PsychoPy-psychophysics software in Python. *Journal of neuroscience methods*, 162(1), 8-13.
- Richard’s, M.; Introzzi, I; Zamora, E. & Vernucci, S. (en press). Analysis of Internal and External Validity Criteria for a Computerized Visual Search Task. A pilot study. *Applied Neuropsychology: Child*.
- Sears C., Newman K., Ference J., & Thomas C. (2011). Attention to emotional images in previously depressed individuals: an eyetracking study. *Cognitive, Therapy and Research*, 35(6), 517–528.
- Simon, J. R. & Rudell, A. P. (1967). Auditory S-R compatibility: the effect of an irrelevant cue on information processing. *Journal of applied psychology*, 51, 300-304.
- Stroop, J.R. (1935) Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.
- Toll, S., Van der Ven, S., Kroesbergen, E. & Van Luit, J. (2011) Executive Functions as Predictors of Math Learning Disabilities. *Journal of Learning Disability* 44 (6), 521-532.
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135-158). New York: Guilford.

UN ACERCAMIENTO DE KANT A SADE. IMPLICANCIAS ETICAS.

AN APPROACH OF KANT TO SADE. ETHICAL IMPLICATIONS.

Laura Rangone *

¹ Becaria categoría Perfeccionamiento.

Director: Lic. Alfredo Cosimi. Grupo: Teoría y Prácticas Psicoanalíticas. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto mayor que tiene por eje abordar la noción de masoquismo en la obra de Jacques Lacan. Entre los objetivos de este proyecto se destaca la importancia de diferenciar los conceptos de sadismo y masoquismo, en pos de ello se hace necesario revisar el escrito de Lacan más emblemático en torno al sadismo, se trata del texto *Kant con Sade* (1963).

Acercar Kant a Sade implica no solo introducirnos en algunas consideraciones filosóficas de ambos autores, sino también, dar cuenta de las implicancias éticas que este acercamiento conlleva y de la posición del psicoanálisis en torno a este asunto.

Palabras claves: Sade – ética – Kant – psicoanálisis.

Abstract

This work is part of the greatest project that approach the notion of masochism in the works of Jacques Lacan, among the objectives of this project it stresses the importance of differentiating the concepts of sadism and masochism, in pursuit of this, it is necessary to review the most emblematic letter of Lacan around sadism, *Kant with Sade* text (1963).

Approach Kant to Sade implies not only introduce us to some philosophical considerations of both authors, but also account of the ethical implications that this approach involves and position of psychoanalysis on this issue.

Key words: Sade - ethics - Kant - psychoanalysis

*Contacto: lau_rangone@hotmail.com

Algunos antecedentes de la puesta en relación de Kant con Sade.

El presente trabajo toma como eje algunos postulados presentes en el escrito de Lacan *Kant con Sade*, publicado en el año 1963, tres años luego del *Seminario 7, La ética del Psicoanálisis* (1959-1969). Se trata de uno de los escritos más complejos de la producción lacaniana, siendo también, el que mayor número de referencias contiene, lo que – agregaría – no deja de ser uno de los factores de su complejidad.

La preposición “con”, del título del texto de Lacan, implica, de algún modo, colocar del mismo lado a Kant y a Sade e invita a pensar en una particular operatoria de lectura, que no es, sin embargo, la primera en señalar una articulación entre los trabajos de Sade y de Kant. Cosimi (2008) destaca en este sentido, el material de Elizabeth Roudinesco (1993), *Lacan. Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. La analista francesa encuentra en la Escuela de Frankfurt (en especial en Adorno y Horkheimer), el antecedente de la puesta en relación de las obras de Kant y del marqués.

Por su parte, Michel Sauval (s/f), menciona que en su artículo *Kant avec Sade?* Thierry Marchaisse (1982) propone – lo que podríamos situar aventuradamente como – otro antecedente, más temprano que el señalado por Roudinesco y, fundamentalmente, más inesperado, el propio Kant. Dice Sauval:

Thierry Marchaisse señala que Kant mismo habría percibido la tensión entre el formalismo de la ley y su estatuto de ley moral, ya que, en tanto puramente formal, la ley no podría ser ni moral ni amoral. Según Marchaisse, sobre el final de su vida, atormentado por la decapitación de Luis XVI, Kant admite la existencia de una malignidad completamente formal, es decir, admite a Sade (s/f).

No hemos hallado en el texto original de Marchaisse una afirmación de este tenor. La enunciación acarrea algunas dificultades que van desde la facticidad de los dichos kantinos, hasta la puesta en juego de la noción de una malignidad referida como “completamente formal”; además asumir que ello es admitir a Sade, implica un salto lógico, que no podemos considerar como netamente kantiano. Es posible suponer que la referencia de Sauval descansa, en última instancia, en el carácter de contemporáneos del marqués y del filósofo alemán. En el inicio de su escrito Lacan destaca este factor temporal²¹, al tiempo que da un paso más: “La *filosofía en el tocador* viene ocho años después de *La crítica de la razón práctica*. Si, después de haber visto que concuerda con ella, demostramos que la completa, diremos que da la verdad de la crítica.” (1963, p. 727)

En la cita se mencionan tres cuestiones, que implican una estrecha conexión entre las obras de Sade y de Kant; *Filosofía en el tocador* “concuerda”, “completa” y “da la verdad” de *La crítica de la razón práctica*.

Intentaremos a continuación incluir algunas consideraciones que permitan desplegar esta idea.

²¹ Ya se había referido al mismo en su Seminario 7. (1959/1960) (pág. 97)

Desarrollo

La subversión kantiana o la formalidad de Kant

En articulación con *La crítica de la razón práctica* (1788) se encuentra *La crítica de la razón pura* (1781) cuyo contenido es necesario tener presente, a pesar de que no podemos explayarnos en él, ya que nos conduciría a bifurcaciones que excederían las intenciones de este escrito.

En su trabajo de 1781, Kant plantea que es imposible conocer lo absoluto, en la medida en que el conocimiento humano se limita a los fenómenos del mundo; la cosa en sí es incognoscible, solo podemos conocer las cosas tal como se nos aparecen. Sin embargo, hay que tener en cuenta que Kant concibe al hombre como un ser dotado de razón, y en tanto la razón es entendida como la facultad de lo incondicionado, la búsqueda de lo absoluto es una disposición propia del hombre. Ahora bien, si la vía del conocimiento no conduce al acercamiento con lo absoluto, este acercamiento habrá de situarse en otra vía, la de la ética, la de aquello que determina la acción del hombre, la de la razón práctica.

Según la ética aristotélica, el principal objetivo es alcanzar la felicidad o el bienestar, aquí, este último concepto no se diferencia del de “Bien”. La coincidencia entre ambos conlleva la imposibilidad de instituir una universalidad. (Un objeto de bienestar para X, puede no serlo para Y).

La propuesta kantiana implica separar Bien de bienestar, al individualizarlos, la solución de la universalidad es posible.²²

Ahora bien, la separación de los mencionados términos reposa en la constitución de una ética que puede ser catalogada de sacrificial, en la medida en que hace de la renuncia cierto requisito. Se trata de dejar de lado los objetos de bienestar, a los que Kant llama “objetos patológicos”, de este modo, el sujeto puede encontrarse solo ante la ley.

Es necesario aclarar que el empleo del calificativo “patológico”, no debe entenderse en el sentido corriente o médico del término. Los objetos patológicos implican todo aquello que atañe a la sensibilidad humana; todo lo “que puede padecer el sujeto en su interés por un objeto (...)” (Lacan, 1963, p. 728)

Según Karoathy (2005) la pretensión de Kant de renunciar a todos los objetos, lo deja en sumisión a un único objeto, que resulta mucho más terrible, la voz del superyó. El autor nos recuerda que no por azar Freud identificó el superyó con el término kantiano de imperativo categórico. No es esta, sin embargo, la única referencia freudiana sobre asunto, así, por ejemplo, en *Totem y tabú* (1913) leemos: (...) el tabú en verdad sigue existiendo entre nosotros; (...) no es otra cosa, por su naturaleza psicológica, que el “imperativo categórico” de Kant, que pretende regir de una manera compulsiva y desautoriza cualquier motivación conciente. (Freud, 1913, p.8).

Por su parte, sostiene Lacan:

La búsqueda del bien sería pues un callejón sin salida, sino renaciese *das Gute*, el bien que es el objeto de la ley moral. Nos es indicado por la experiencia que tenemos de oír dentro de nosotros mandatos, cuyo

²² Sostiene Karoathy respecto de la ética kantiana: Esta ética presupone una coincidencia ideal de todos los hombres, de todos los seres racionales, como criterio de moralidad. Es la ética de la *Aufklärung*, la ética de la Ilustración europea que no puede pensar las contradicciones. De este modo las distintas voluntades individuales crean la “armonía social” a través del contrato social. (2005, p. 46)

imperativo se presenta como categórico, dicho de otra manera, incondicional. (Lacan, 1963, p.728)

¿Es en este carácter incondicional del imperativo, en su “regir de manera compulsiva”, donde podemos ubicar ese sesgo de malignidad, que referimos al comienzo?

Para avanzar en este punto se hace necesario retomar algunas coordenadas kantianas, que hemos comenzado a esbozar.

La conciencia moral es la conciencia del deber, que ordena de un modo incondicionado, absoluto. Se trata de mandatos que no apuntan a una variedad de consecuencias o ganancias; “hay que hacer x”, no por una finalidad (como, por ejemplo, evitar la cárcel o ganar dinero o esperar retribución a cambio), sino simplemente porque es x lo hay que hacer. Es el deber por el deber mismo. Hacer lo que se indica, sin que ello este condicionado a nada. Exigencia absoluta, que no descansa en justificativos más allá de ella misma. Nos encontramos frente a una concepción no teleológica. Es en esta línea donde se ubica el llamado imperativo categórico.

Mientras el imperativo hipotético²³ está sujeto a una o varias condiciones, el categórico no, es por ello que para Kant es este último el que resulta relevante desde el punto de vista ético.

A partir de lo expuesto es posible afirmar que, es a través de la conciencia moral, que tenemos contacto con lo incondicionado, en la medida en que ella ordena de ese modo.²⁴ ¿Y qué ordena? Aquí, es donde participa el tema de la formalidad. No interesa el contenido de la orden, sino que hay una orden; la ética kantiana es formal. Veamos su formulación más extendida: “Actúa de modo que la máxima de tu voluntad pueda, al mismo tiempo, valer siempre como principio de una legislación universal.” (Kant, 1788, p. 42)

Kant introduce luego otras formas que puede adquirir el imperativo. No nos es posible ahondar aquí sobre ello. Antes bien, intentaremos asomarnos a la propuesta lacaniana que no hace de la máxima de Kant, la única en juego.

La máxima sadiana

El primer movimiento de Lacan en *Kant con Sade* consiste, podría decirse, en resituar la obra del marqués, colocando al tocador sadiano incluso a la altura de la Academia, el Liceo y la Stoa, la justificación de ello estriba en que, tanto en Sade como en estos lugares que dieron nombre a escuelas filosóficas, “se prepara la ciencia rectificando la posición de la ética.” (Lacan, 1963, p. 727)

La pregunta ineludible, entonces, es qué ética abren (¿o continúan?) los escritos del marqués.

Luego de mencionar, entre otras cuestiones, el ascenso del tema de la felicidad en el mal durante el siglo XIX, dice Lacan en el escrito del '63: “Aquí Sade es el paso inaugural de una subversión de la cual, por picante que la cosa parezca ante la consideración de la frialdad del hombre, Kant es el punto de viraje, y nunca detectado, que sepamos, como tal.” (p. 727). Se trata de una noción que ya había adelantado algunos años antes, en el Seminario sobre la

²³ Los imperativos hipotéticos incluyen, a su vez, los imperativos técnicos (reglas para llevar a cabo una habilidad) y los pragmáticos (reglas de prudencia).

²⁴ Lacan usa en este punto la expresión “voz de la conciencia”, sin embargo debemos tener presente que no es este un término de Kant. Recurrir a la expresión “voz” le permite acercar el asunto a sus propias conceptualizaciones, en tanto, la voz es una de las formas del objeto *a*; cuestión que Lacan venía trabajando en su *Seminario 10*, el mismo año que escribió *Kant con Sade*.

Ética, donde, en referencia a la obra de Sade, leemos: “(...) no puede pretenderse que carezca de coherencia y, en suma, ella propone para justificar las posiciones de lo que puede llamarse una suerte de antimoral, exactamente los criterios kantianos.” (Lacan, 1959, p. 97)

Lacan plantea una relación entre la máxima kantiana y lo que él llama la máxima sadiana, también de carácter universal. Esta máxima reza: “Tengo derecho a gozar de tu cuerpo, puede decirme quien quiera, y ese derecho lo ejerceré sin que ningún límite me detenga en el capricho de las exacciones que me venga en gana saciar en él.” (Lacan, 1963, p. 730)

Es la máxima de derecho al goce, que tiene la particularidad de no apoyarse en la noción de reciprocidad, implicando el derecho de cualquiera al goce de mi cuerpo, sin estar ello limitado por mi derecho.

Rolando Karothy sostiene respecto de esta máxima:

El escritor francés decía que no se puede acceder a la república – obviamente la república sadiana – más que haciendo el esfuerzo de renunciar a toda lógica de la propiedad. La máxima del derecho al goce no está limitada por aquel cuyo cuerpo es el objeto, lo cual implica que el ejercicio de este derecho ignora toda piedad y compasión. (2005, p. 69)

Según el autor de la cita, la máxima del derecho al goce tiene la dimensión de un deber que descarta cualquier motivación por fuera de la orden propia de la máxima. Es este un punto en común con la lógica kantiana. Aquí, la homologación de Kant con Sade yace en la expulsión de lo patológico y en el carácter formal de la ley.

Cuando Lacan introduce la perspectiva sadiana bajo la forma de una máxima, idea que no es original del su escrito *Kant con Sade*, sino que propone en el *Seminario 7*, menciona:

Si se elimina todo elemento de sentimiento de la moral, si se lo retira, si se lo invalida, por más guía que sea en nuestro sentimiento, en su extremo el mundo sadista es concebible (...) como una de las realizaciones posibles de un mundo gobernado por una ética radical, por la ética kantiana tal como ésta se inscribe en 1788. (1959, p. 98)

La universalidad propia de la ley, su vaciamiento de contenido, su pura formalidad, su requerimiento de obediencia absoluta y sin condiciones, ha llevado a varios autores a subrayar el costado maligno que subyace en estas concepciones, una suerte de lado sádico de Kant, o si se quiere, Sade “da la verdad” de Kant.

Dice Eric Laurent:

Kant es la culminación de esta ética que predica el universal y que tiene su conclusión dramática en distintas situaciones pero particularmente en el terror posterior a la Revolución Francesa, es decir, una experiencia política que no respetó la existencia para establecer el reino de lo universal. (Laurent, 1995, en Karothy, 2005, p. 81)

No solo es posible una lectura de la Francia post-revolucionaria desde las premisas que aquí nos ocupan, otras situaciones político-sociales, que implicaron la participación de agentes burocratizados, pueden colocarse bajo la misma óptica; agentes que, llegado el caso, “fundamentaron” su accionar en la obediencia ciega al mandato.

Más allá de estas consideraciones, que requerirían de un tratamiento más pormenorizado (que incluiría, entre otros, el tema del Ideal), interesa subrayar que la puesta en relación de Kant con Sade pasa por pensar al imperativo categórico como semejante, en cierto sentido, a la maniobra sadina, que hace de los protagonistas seres acallados, en nombre de un imperativo de goce. Detengámonos un momento en una noción que es necesario no dejar pasar, contrariamente a encasillar a Sade en filas del libertino sin ley, idea simplista y siempre atravesada por la falacia de una suerte de desenfreno perverso; es preciso reconocer que hay legalidad en Sade, claro que bajo la forma de la máxima del derecho al goce.

La tesis lacaniana que acerca Kant a Sade, implica considerar que ambos, en pos del universal, sacrifican la singularidad (con matices diferentes en cada caso). Se trata, al tiempo, de un lugar alejado de la ética del psicoanálisis, que nunca podría sustentarse en la función del imperativo. En todo caso, en lo que al análisis se refiere, interesa la pregunta: “¿Ha usted actuado en conformidad con el deseo que lo habita?” (Lacan, 1960, p. 373)

Discusión y Conclusiones

El recorrido de este trabajo constituye solo una pequeña fracción de lo que el tema propuesto nos invita a pensar; fracción cuyo disparador podemos ubicar en algunos términos iniciales del texto lacaniano *Kant con Sade* (1963), donde el “con” da cuenta de un acercamiento original entre ambos autores. Si para Lacan la obra de Sade no solo concuerda con la de Kant, sino que también la completa y da su verdad, es porque la formalidad de la máxima kantiana y el vaciamiento que, desde el punto de vista subjetivo conlleva, encuentra paralelismo y fundamento en los postulados sadianos. Ambas perspectivas y/o su acercamiento, arrojan una ética que no sigue la propuesta analítica, en tanto corren al sujeto en pos de un universal, que bajo la figura del imperativo, ordena promoviendo obediencia ciega. Por su parte, la faceta de la subjetividad y del deseo nos convoca, ya desde Freud, a la responsabilidad, aun por el contenido de los sueños.

Referencias

- Cosimi, A. (2008). Interpretaciones de Kant con Sade: La lectura de Adorno y Horkheimer. En *Actas XVI Jornadas de Investigación del grupo Teoría y Prácticas Psicoanalíticas*, 11, 25-27.
- Freud, S. (1913/2007). Totem y tabú. En Autor *Obras Completas. Tomo 13*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1929/2007). El malestar en la cultura. En Autor *Obras Completas. Tomo 21*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kant, I. (1781/2008). *Crítica de la Razón Pura*. Buenos Aires: Libertador.
- Kant, I. (1788/2013). *Crítica de la Razón Práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Karothy, R. (2005). *Una sola gota de semen...El sexo y el crimen según Sade*. Buenos Aires: Lazos.

Lacan, J. (1959-1960/2011). *Seminario 7. La ética del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1962-1963/2010). *Seminario 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1963/2011). Kant con Sade. En Autor *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Marchaisse, T. (1982). Kant avec Sade? *Revue de Psychanalyse Littoral*, 6, 5-22.

Roudinesco, E. (1993). *Lacan esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. Buenos Aires: FCE.

Sade, D. (1795/2007). *Filosofía en el tocador*. Buenos Aires: Gradifco.

Sauval, M. (s/f). *Lectura del Seminario 10. Notas y comentarios. La estructura del deseo sádico*. Recuperado de <http://www.sauval.com/angustia/s8deseosadico.htm>.