



ISSN: 1668-7477

# **Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación**

***Año 2008***

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

# Índice

Becario y título del proyecto	pág.
<b>Vivas Leticia.</b> Las relaciones semánticas en pacientes con lesión cerebral.	1
<b>Silva Peralta Yamila.</b> Indicadores de éxito de la formación en el área de RRHH y liderazgo del formador en situaciones críticas.	12
<b>Brandariz Romina.</b> Análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Estados de la Disposición al Cambio (Sócrates 8A).	29
<b>Cingolani Juan.</b> Estudio de las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico en adolescentes de Mar del Plata.	32
<b>Canet Juric Lorena.</b> Memoria de trabajo: bucle fonológico y ejecutivo central y su relación con la comprensión lectora.	40
<b>Dematteis M. Belén.</b> Estudio de la calidad psicométrica de una escala breve para evaluar la personalidad.	49
<b>Fasciglione M. Paula.</b> Diseño y evaluación de la eficacia de un programa de intervención psicosocial para el asma bronquial: aplicaciones en adolescentes y adultos.	54
<b>Aguilar M. José.</b> Estilos parentales y afrontamiento en niñas con síndrome de Turner.	61
<b>Otegui Banno Manuela.</b> Evaluación del desempeño del tutor en campus virtuales desde un enfoque por competencias.	66
<b>López Maisonnave M.Cruz.</b> Ley, sanción y escuela. Una investigación sobre los modos de transmisión docente de la ley.	81
<b>Montes Silvana.</b> Errores relacionados con la inatención de los conductores.	86
<b>Coni Ana.</b> El desarrollo de la flexibilidad cognitiva en tareas de categorización en niños de 6 a 10 años y su relación con la memoria de trabajo.	92
<b>Moya Luis.</b> Opiniones de estudiantes de ciclo básico y de ciclo profesional sobre la formación de grado en Psicología, y concordancias con los parámetros formativos propuestos a nivel nacional.	100

<b>Rubiales Josefina.</b> Evaluación de la flexibilidad cognitiva e inhibición en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad.	112
<b>Di Giovanni Darío.</b> Síndrome de burn-out en instituciones educativas de Mar del Plata.	120
<b>Poo Fernando.</b> Risky driving behaviours and driving style: their relation to alcohol drinking habits.	127
<b>Martínez Festorazzi Valeria.</b> Desarrollos salugénicos en la adolescencia: relaciones entre socialización parental y estilos de apego. Su influencia sobre el autoconcepto en adolescentes argentinos.	135
<b>Andrés M. Laura.</b> Presentación de una prueba para evaluar conciencia sintáctica. Relaciones con el aprendizaje de la lectura en niños de 5 a 8 años.	143
<b>Castagnaro Ana Clara.</b> Ley, sanción y familia. Una investigación sobre los modos de transmisión parentales de la ley.	150
<b>Grill Silvina.</b> Conducta de enfermedad y vulnerabilidad personal: estudio de las relaciones entre personalidad y malestar subjetivo en adultos de la ciudad de Mar del Plata.	161
<b>Maccarone Silvina.</b> Relación entre inteligencia y pensamiento crítico en la vejez.	168

## Las relaciones semánticas en pacientes con lesión cerebral

*Leticia Y. Vivas*

Becaria de la categoría Iniciación, UNMdP.

Director: Jorge R. Vivas

Centro de Procesos Básicos, Metodología y Educación.

Presentación de resultados del proyecto.

### Resumen

El objetivo del presente trabajo es mostrar los resultados de la aplicación de un método de estimación de distancias semánticas en pacientes que sufrieron un Accidente Cerebro Vascular. Se administró el método Distsem a 30 pacientes y 30 sujetos controles sanos. Se analizaron cuali y cuantitativamente tanto las matrices como las justificaciones otorgadas por los pacientes y se compararon con los patrones del grupo control. Se realiza una interpretación de los datos a la luz de la Teoría Extendida de Propagación de la Activación (Collins y Loftus, 1975). Los resultados sugieren que algunos pacientes tienden a fallar en el proceso de búsqueda dentro de la red semántica, particularmente en el control de la propagación de la activación que es necesario para realizar la tarea. Algunos realizan una excesiva propagación de la activación encontrando asociaciones entre elementos de distinta categoría semántica y otros realizaron una escasa propagación encontrando muy pocas similitudes entre todos los pares de palabras. Por otra parte, los criterios que utilizaron para establecer cercanía entre pares fueron heterogéneos y predominaron las respuestas funcionales en aquellos pacientes que establecieron un excesivo número de asociaciones.

**Palabras clave:** estimación de distancias semánticas – accidente cerebro vascular – redes semánticas

### Introducción

Hay cierto consenso en la literatura científica acerca de que la memoria semántica se organiza en forma de red (McNamara y Holbrook, 2003). Dentro de las propuestas teóricas realizadas en esta línea el modelo de redes semánticas propuesto por Collins y Loftus (1975) ha sido uno de los más utilizados. Estos autores desarrollaron la Teoría Extendida de Propagación de la Activación la cual plantea que cada concepto es representado por un nodo y sus asociaciones son representadas como vínculos de distinta fortaleza. Cuando un concepto es procesado, la activación se propaga por los nodos vecinos en un gradiente decreciente. Este modelo propone que la red semántica está organizada de acuerdo a líneas de similitud semántica. Cuantas más propiedades en común hay entre dos conceptos más cerca se hallan en la red. Así, los conceptos de una misma categoría semántica estarían más próximos entre sí de modo que generarían sub-agrupamientos en la red.

Para decidir si un concepto coincide o no con otro en algún aspecto se debe coleccionar suficiente evidencia que alcance un criterio positivo o negativo. La evidencia consiste en varios tipos de intersecciones que se encuentran durante la búsqueda en la memoria. De acuerdo con Collins y Loftus la evidencia positiva puede ser: una conexión superordinada, una comparación de propiedades o una comparación con ejemplares del mismo nivel. Hay estudios que indican que en tareas de estimación de distancias semánticas los sujetos sanos identifican aquellos conceptos que pertenecen a la misma categoría semántica (es decir que comparten una conexión superordinada) y tienden a estimar una mayor proximidad entre ellos (Denney, 1975; Olver y Hornsby, 1966; Smiley y Brown, 1979). Este fenómeno es explicado por el modelo de Collins y Loftus de la siguiente manera: en el momento en que se solicita el establecimiento de la distancia semántica entre dos conceptos, hay un proceso de búsqueda del nodo de intersección entre ambos, que sería la conexión superordinada (su categoría semántica). En caso de no hallarse esta conexión podrían surgir respuestas en función de propiedades físicas comunes o por tener en común algún concepto intermediario (por ejemplo, cuchillo y silla, los dos se encuentran asociados con cocina).

Varias investigaciones han encontrado alteraciones en estos procesos en sujetos con diversas patologías que afectan al sistema semántico. La mayor parte de los estudios se han avocado a estudiar pacientes con demencia (generalmente la enfermedad de Alzheimer) y Esquizofrenia (Chan, Butters, Salmon, y McGuire, 1993; Peraita y Moreno, 2006; Peraita, Diaz y Anlló-Vento, 2008; Lecardeur et al., 2007; Mathalon, Faustman y Ford, 2002; Spitzer, 1997; Tyler, Moss, Patterson y Hodges, 1997). Los métodos utilizados con más frecuencia en este tipo de estudios han sido la verificación de verdad o falsedad de enunciados lingüísticos, las tareas de relaciones semánticas, las de priming semántico y las de comparación triádica. Estas tareas tienen la limitación de que, si bien permiten explorar la presencia de diversas relaciones semánticas, no permiten obtener una configuración de la red de conceptos. Es decir, no permiten ver simultáneamente las relaciones semánticas entre varios conceptos que establecen las personas. El método que se propone en el presente trabajo permite superar esta limitación.

El método DISTSEM (Vivas, 2004, 2008) se basa en la Teoría Extendida de Propagación de la Activación y consiste en una herramienta que permite capturar una red semántica conformada a partir de las estimaciones de distancias semánticas realizadas por un sujeto a partir de pares de conceptos dados por el examinador. En el presente trabajo se muestran los resultados de una aplicación del método para el análisis de redes semánticas en pacientes que sufrieron un Accidente Cerebro Vascular (ACV) y un grupo de controles sanos.

## Método

*Sujetos:* se evaluaron 30 sujetos que ingresaron al Hospital Privado de Comunidad (HPC) de la ciudad de Mar del Plata como consecuencia de haber sufrido un accidente cerebro vascular y 30 sujetos control apareados por edad y nivel educativo (en la Tabla 1 se observan los datos demográficos). Los pacientes fueron evaluados durante su internación, cuando fue posible de acuerdo al estado del paciente, y un mes después del alta hospitalaria. Todos los participantes dieron el consentimiento informado y el protocolo de investigación fue aprobado por el Consejo Institucional de Revisión de Estudios de Investigación dependiente del Consejo Comité de Ética del HPC.

**Tabla 1.** Datos demográficos.

	Pacientes	Controles
Edad	68.59 (SD 6.972)	69.27 (SD 8.273)
Nivel educativo	9 años $\pm$ 3	9 años $\pm$ 3

*Instrumentos:* Se administró el método Distsem (Vivas, 2004) para evaluar la estimación de distancias semánticas entre pares de conceptos. Para elaborar el instrumento se utilizaron las normas asociativas intracategoriales de Callejas y colaboradores (2003). Se seleccionaron palabras de alta familiaridad y se tomaron tres palabras de cada categoría semántica (animales, frutas, mobiliario y vestimenta), dos con mayor grado de asociación y una con menor grado.

A su vez se administraron las siguientes pruebas: subescala de dígitos (directos e invertidos) para evaluar procesos atencionales y memoria de trabajo; subtest de Fluidez Verbal Semántica y Fonológica, y subtest de comprensión verbal de la batería Barcelona (Peña-Casanova, 2005) y una tarea de recuerdo libre con las palabras utilizadas en el método Distsem.

## Análisis de los resultados

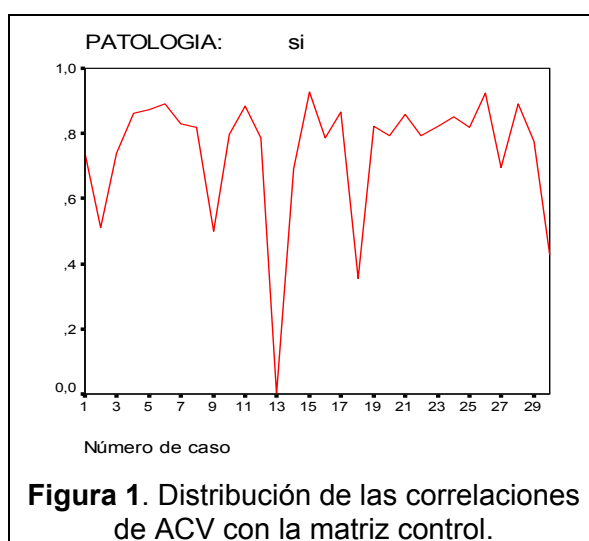
Los resultados fueron analizados en dos aspectos: a) análisis cuantitativo de las matrices resultantes de acuerdo a la opción elegida, b) análisis cualitativo de las justificaciones emitidas. En cuanto al primer aspecto se realizaron dos tipos de análisis de correlación QAP utilizando el programa Ucinet 5 (Borgatti, Everett & Freeman, 1999). Uno fue entre las matrices producidas por los sujetos con ACV y una matriz generada a través del cálculo del modo de las respuestas otorgadas en una muestra de sujetos adultos, sanos, universitarios (denominada *matriz inter-jueces*), y otro fue entre las matrices de los sujetos con ACV y una matriz generada a partir del cálculo del modo de las respuestas del grupo control (denominada *matriz control*).

En cuanto al segundo aspecto del análisis, se clasificaron las justificaciones utilizadas por los sujetos para cada respuesta, resultando la siguiente codificación: 1: por categoría

semántica, 2: por asociación espacial, 3: por funcionalidad, 4: por similitud de propiedades perceptuales, 5: por similitud ortográfica, 6: por conversión (uno de los elementos se convierte en el otro), 7: otras, y 8: no tienen ningún parecido. Se realizó un Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples mediante el programa SPAD (CISCIA, 1998) a partir de las justificaciones otorgadas por los sujetos. Este análisis permite representar el universo de las respuestas dadas en cada uno de los 30 pares de conceptos en torno a planos que quedan definidos por factores. El Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples permitió representar a los sujetos de acuerdo al tipo de justificación que predominó en sus respuestas en función de tres factores. A su vez, se realizó el mismo análisis solo con los ítems que estaban compuestos por palabras de diferente categoría semántica.

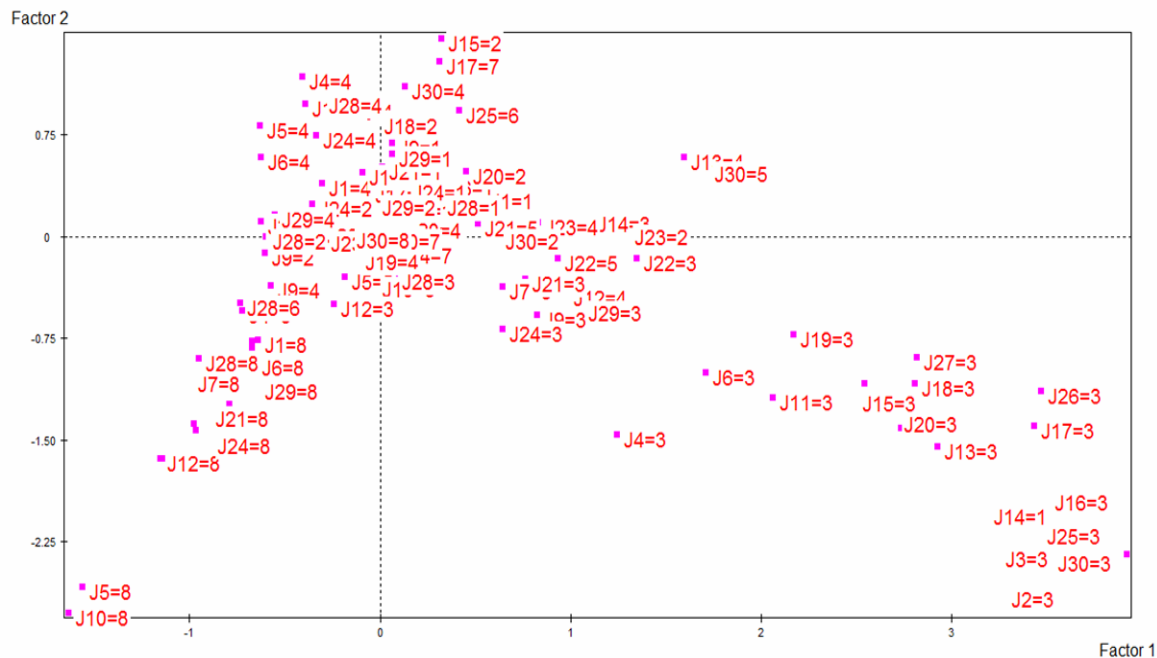
### Resultados

Si bien se evaluó a los sujetos en dos instancias no se hallaron diferencias significativas ( $p > 0.10$ ), por lo tanto el análisis de correlación se circunscribe a la segunda instancia de evaluación (un mes posterior al alta) que es la que abarca a la mayor parte de los sujetos. Los resultados producto del análisis de las correlaciones entre ambos grupos (clínico y control) con la matriz inter-jueces muestran que la media de las correlaciones obtenidas por el grupo control es de 0.835 (SD 0.080) mientras que la media del grupo clínico es de 0.740 (SD 0.174). La diferencia entre ambas es estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ). También se observó una marcada diferencia en la dispersión de los datos por grupo, siendo el grupo clínico más disperso que el grupo control. En la Figura 1 se ilustra el resultado de los valores obtenidos por las matrices de los sujetos del grupo clínico en su correlación con la matriz control. Se puede observar la marcada dispersión de los valores obtenidos.



Los resultados del Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples se ilustran en los gráficos siguientes. En la Figura 2 se observa la disposición de las respuestas dadas en

función de los dos factores que explican la mayor parte de la varianza. Los valores de J (ej. J30) significan el número de ítem en que se otorgó esa justificación y el valor después del signo "=" es la codificación del tipo de justificación que otorgó (véanse valores arriba).



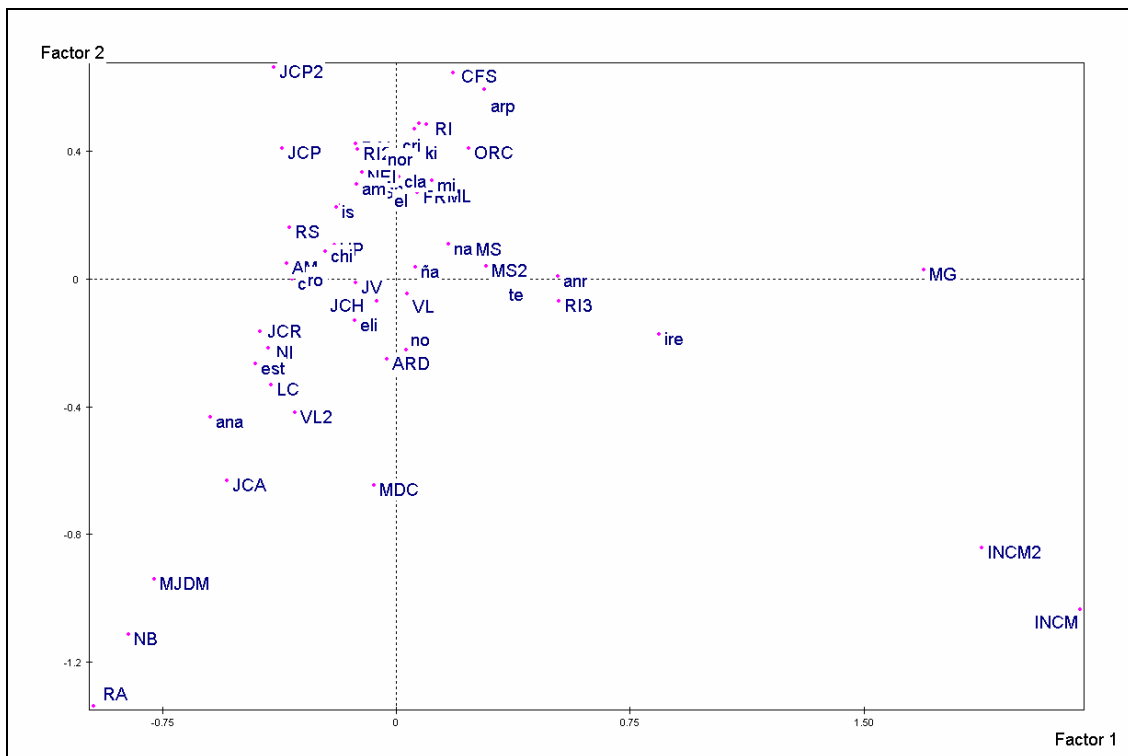
**Figura 2.** Análisis factorial de correspondencias múltiples (justificaciones).

El primer dato llamativo son algunas respuestas atípicas como la J30=3. El ítem J30 estaba constituido por el par VACA-CAMA y alguno de los sujetos eligió la justificación por funcionalidad (valor 3) para esta opción produciendo una respuesta diferente a la mayoría. La respuesta concreta que dio el sujeto en este caso fue “se parecen porque los dos son imprescindibles”. Lo mismo ocurre con las respuestas J2=3, J3=3, J13=3, J16=3, J17=3, J25=3 y J26=3, todas implican justificaciones por funcionalidad en los pares de palabras respectivos. En el otro extremo del Factor 1 se encuentran como respuestas atípicas las de valor 8 (ausencia de similitud) en los pares 5 (MANZANA-PERA) y 10 (PERA-NARANJA). La descripción de los ejes factoriales nos indica que el eje factorial 1 organiza las respuestas de valor 3 hacia un extremo y las de valor 8 hacia el otro, mientras que el eje factorial 2 organiza las respuestas de valor 1 y 4 hacia un lado y las de valor 3 y 8 hacia el otro. Esto revela una tendencia de respuesta entre los sujetos que se ubican hacia uno y otro lado.

En la Figura 3 se puede observar la ubicación de los sujetos con ACV (con sus iniciales en mayúsculas) y los sujetos control (en minúsculas) de acuerdo a los Factores 1 y 2 en función de sus respuestas. Los sujetos que tienen un número 2 adelante (ej. JCP2) indica que es la respuesta otorgada en la segunda instancia de evaluación. Varios sujetos con ACV se ubican en posiciones extremas respecto de ambos factores. Las justificaciones



por pertenencia a una misma categoría semántica (valor 1) se agrupan en el centro y son las que caracterizan al grupo control (indicados en minúsculas) y a algunos sujetos con ACV que mostraron desempeños similares al grupo control.

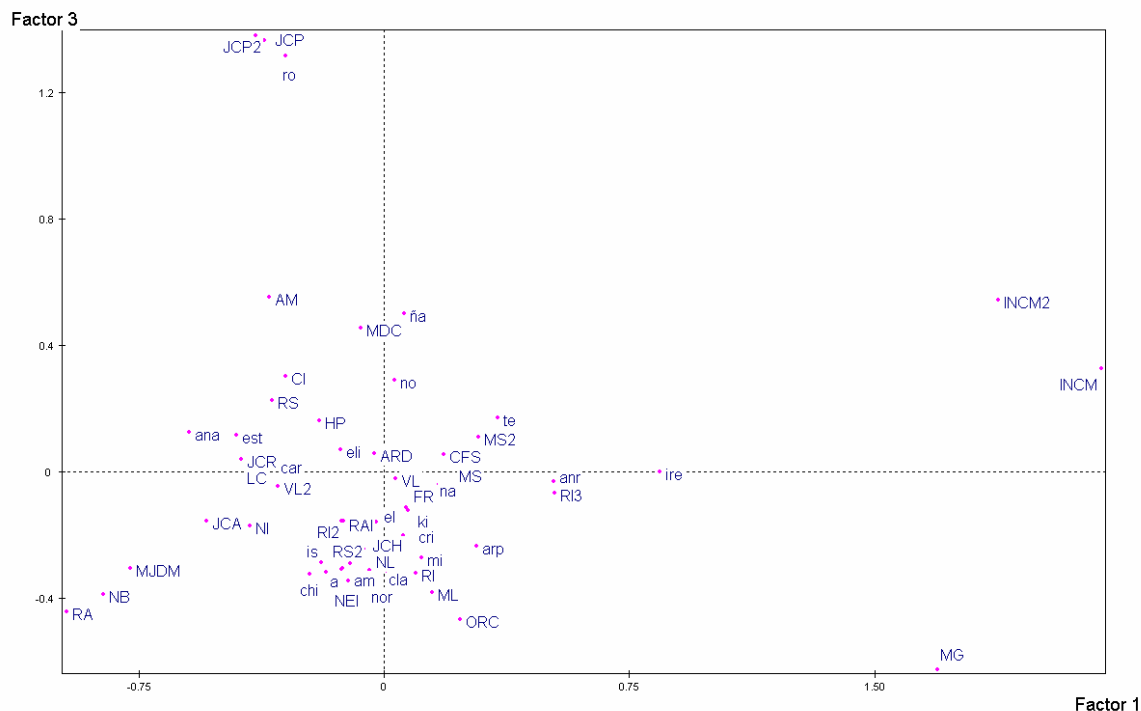


**Figura 3.** Análisis factorial de correspondencias múltiples (sujetos).

En particular, vemos que los sujetos MG e INCM están claramente alejados del resto en lo que respecta al eje factorial 1; los sujetos RA, NB y MJDM conforman una agrupación separada del resto en los ejes factoriales 1 y 2; mientras que los sujetos JCP, CFS y *arp* quedan en los extremos del Factor 2. Los sujetos RA, NB y MJDM encontraron muy pocas similitudes entre los pares de palabras, por eso se agrupan con las justificaciones iguales a 8. Los sujetos MG e INCM generaron muchas justificaciones por funcionalidad y por eso se agrupan del lado de las justificaciones iguales a 3. Los dos generaron muchas justificaciones del tipo “se parecen porque son cosas útiles para el hombre”. Por su parte, el sujeto CFS generó algunas justificaciones atípicas como la “J15=2” (dijo: “para comer la naranja me siento en la silla”) y es por eso que queda ubicado en la parte superior del eje factorial 2. El sujeto JCP2 quedó ubicado en un extremo del eje 2 porque generó muchas justificaciones con valor 4 (por propiedades perceptivas).

En la Figura 4 se observan los Factores 1 y 3. El Factor 3 agrupa hacia arriba las respuestas de valor 4 y hacia abajo las respuestas de valor 1. En el extremo del Factor 3 está ubicado el sujeto JCP en su primera y segunda instancia de evaluación y el sujeto control *ro* quienes utilizaron justificaciones de valor 4 (por propiedades perceptivas). Se

puede observar que la mayor parte de los sujetos control se agrupan en la parte inferior del factor 3 debido a la prevalencia de respuestas por categoría semántica.



**Figura 4.** Análisis factorial de correspondencias múltiples (sujetos).

Un análisis posterior, realizado solo con los pares de palabras que pertenecían a distinta categoría semántica, indica que los sujetos que generaron justificaciones atípicas, particularmente CFS, HP, MG e INCM, emitieron ese tipo de respuestas principalmente en pares de palabras sin relación semántica.

Retomando el análisis de correlaciones mencionado anteriormente, en la Tabla 2 se describen las correlaciones obtenidas por los sujetos atípicos (pacientes y controles) con la matriz inter-jueces y con la matriz control.

**Tabla 2.** Correlaciones de sujetos atípicos.

Sujetos atípicos	Correlación matriz jueces	Correlación inter-matriz control	Localización	Lateralización	Tipo de ACV
RA	0.000	0.000	tálamo-lenticular	Izquierdo	hemorrágico
NB	0.188	0.355	occipital	Izquierdo	isquémico
MJDM	0.562	0.501	talámico	Izquierdo	hemorrágico
MG	0.668	0.739	parieto-occipital	Derecho	isquémico
INCM	0.643	0.691	occipital	Izquierdo	isquémico
INCM2	0.667	0.710	occipital	Izquierdo	isquémico
JCP	0.871	0.862	occipital	Derecho	isquémico
JCP2	0.866	0.869	occipital	Derecho	isquémico
CFS	0.797	0.820	talámico	Izquierdo	hemorrágico
HP	0.705	0.775	fronto-parieto-	Izquierdo	isquémico

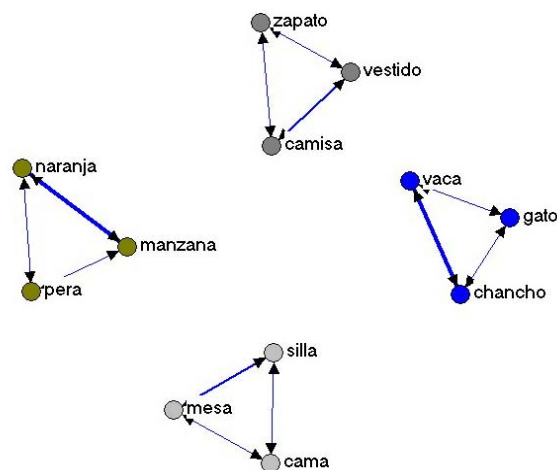
temporal

ro*	0.771	0.868
arp*	0.912	0.924

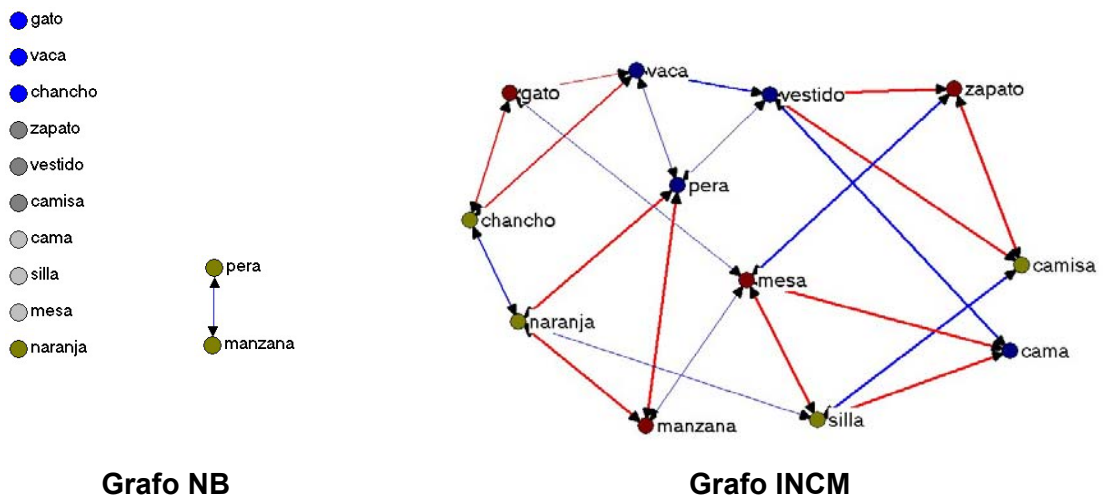
\* Son sujetos control que quedaron ubicados en posiciones extremas.

Cabe destacar que los sujetos que encontraron pocas similitudes entre los pares RA, NB y MJDM obtuvieron correlaciones de 0.000, 0.188 y 0.562 respectivamente, respecto de la matriz inter-jueces. Las dos primeras no son significativas ( $p=1$  y  $p=0.190$  respectivamente) y la tercera, si bien es significativamente distinta de 0 ( $p<0.01$ ) está por debajo de la media de las correlaciones del grupo control. Por su parte, los sujetos que habían establecido un número muy grande de asociaciones entre los pares de conceptos con justificaciones principalmente por funcionalidad, MG e INCM, obtuvieron valores significativamente por debajo de la media de las correlaciones del grupo control ( $p<0.01$ ). Por su parte, los sujetos JCP, CFS, HP, *arp* y *ro*, a pesar de generar algunas justificaciones atípicas, la matriz de estimaciones que generaron no se aleja de manera significativa de la media del grupo control.

A continuación, se puede observar la matriz control y las redes de dos pacientes, uno con escasas asociaciones y otro con excesivas asociaciones. Se trata de los pacientes NB y INCM ubicados en extremos opuestos del Factor 1. Los grafos fueron realizados mediante el programa NetDraw (Borgatti, 2002). El grosor de las líneas indica la fortaleza del vínculo y el color de los nodos indica los agrupamientos. Se puede ver cómo la red de la matriz control se organiza claramente en torno a las cuatro categorías semánticas utilizadas en la prueba. El paciente NB sólo establece asociación entre PERA y MANZANA. Por su parte, la paciente INCM establece un alto número de asociaciones y los agrupamientos que se generan no se corresponden con categorías semánticas.



**Grafo matriz control**



## Discusión

El presente trabajo ilustra la aplicación de un método de estimación de distancias semánticas en pacientes con una patología neurológica. Los resultados ponen de manifiesto que algunos de los ellos realizan estimaciones de proximidad entre conceptos distintas a las esperables de acuerdo al desempeño del grupo control. Las respuestas no fueron homogéneas. Por un lado, se hallaron sujetos que establecieron escasas asociaciones entre los pares de palabras. Por otro lado, se hallaron sujetos que encontraron más vinculaciones que los sujetos control, incluso encontrando similitudes en aquellos pares que no tenían vinculación semántica, y que utilizaron justificaciones para realizar sus estimaciones que no se corresponden con categorías semánticas sino que se basan principalmente en la funcionalidad. En ambos casos los datos pueden ser leídos a partir del modelo de Collins y Loftus (1975). Cabe suponer que hubo una falla en el control del proceso de propagación de la activación ya sea por insuficiencia como por exceso. Estos resultados parecen sugerir que el primer grupo presenta una cierta inhibición de la propagación de la activación por la cual no se llega a nodos de intersección entre los elementos del par presentado. En el segundo caso, es decir aquellos que establecieron un número de asociaciones superiores a los sujetos control, habría una propagación de la activación mayor a la esperada para la tarea, es decir que falló el proceso de inhibición de competidores (Howard, Nickel, Coltheart & Cole-Virtue, 2006) que permite establecer cuáles son las estimaciones pertinentes para la tarea. Los seres humanos somos capaces de encontrar asociaciones entre cualquier par de conceptos que se nos presente, sin embargo, algunas asociaciones son más apropiadas que otras. En este caso, los sujetos con ACV extendieron su búsqueda más allá de lo esperado sin tener en cuenta el universo de conceptos con que se trabajaba en la tarea.

Por otra parte, haciendo un análisis de las justificaciones utilizadas se observa que algunos pacientes con ACV utilizaron criterios diferentes a la categoría semántica para justificar sus estimaciones. Es decir que la evidencia utilizada para tomar la decisión de similitud entre conceptos no fue siempre a través de una búsqueda de la conexión superordinada, o sea la categoría semántica de pertenencia, sino que en algunos casos predominó la comparación de propiedades perceptuales, en otros casos, la asociación espacial de los elementos y, en otros, criterios más amplios que la categoría superordinada basados en la similitud funcional (ej. "son útiles para el hombre"). Esto podría estar indicando que hay una selección diferente del tipo de respuesta apropiada para la tarea, lo cual conduce a pensar en una diferencia a nivel del funcionamiento ejecutivo, que sería el responsable de la selección de la respuesta semántica más apropiada para la tarea (Moss, Abdallah, Fletcher, Bright, Pilgrim, Acres y Tyler, 2005).

Para concluir, cabe mencionar que si bien se finalizó con el proyecto elaborado para la beca de investigación, se continuará trabajando en esta línea de investigación aumentando el número de pacientes de modo de obtener una muestra con un tamaño suficiente que permita realizar un análisis estadístico que contemple variables como la localización, lateralidad y tipo de ACV. Por otra parte, se aumentará la cantidad de pruebas para poder explorar con mayor detalle los diversos tipos de relaciones conceptuales y las funciones ejecutivas asociadas a estas tareas.

### Referencias bibliográficas

- Borgatti, S; Everett, M y Freeman, L (1999). *UCINET 5 for Windows. Software for Social Network Analysis*. Columbia: Analytic Technologies.
- Borgatti, S (2002) *NetDraw. Network Visualization software*. Columbia: Analytic Technologies. Versión 0.60.
- Callejas, A; Correa, A; Lupiáñez, J y Tudela, P (2003) Normas Asociativas Intracategoriales para 612 Palabras de Seis Categorías Semánticas en Español. *Psicológica*, 24, 185-214.
- Chan, AS; Butters, N; Salmon, DP y McGuire, KA (1993). Dimensionality and clustering in the semantic network of patients with Alzheimer's disease. *Psychology and Aging*, 8, 411-419.
- Collins, A y Loftus, E (1975) A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82 (6), 407-428.
- CISCIA, (1998). *SPAD: programa de tratamiento de datos*. Versión 3.5.
- Denney, DR (1975) Developmental changes in concept utilization among normal and retarded children. *Developmental Psychology* 11; 359-368.
- Howard, D; Nickel, L; Coltheart, M y Cole-Virtue, J. (2006). Cumulative semantic inhibition in picture naming: experimental and computational studies. *Cognition*, 100 (3), 464-482
- Lecardeur, L; Giffard, B; Laisney, M; Brazo, P; Delamillieure, P; Eustache, F y Dollfus, S. (2007) Semantic hyperpriming in schizophrenic patients: Increased facilitation or impaired inhibition in semantic association processing? *Schizophrenia Research*, 89, 243-250
- Mathalon, DH; Faustman, WO y Ford, JM (2002). N400 and Automatic Semantic Processing Abnormalities in Patients with Schizophrenia. *Archives of General Psychiatry*, 59, 641-648.
- Moss, HE; Abdallah, S; Fletcher, P; Bright, P; Pilgrim, L; Acres, K y Tyler, LK (2005) Selecting Among Competing Alternatives: Selection and Retrieval in the Left Inferior Frontal Gyrus. *Cerebral Cortex* 15:1723-1735

- Olver, RR, y Hornsby, JR (1966). On equivalence. In J. S. Bruner, RR Olver, PM Greenfield, et al. (Eds.), *Studies in cognitive growth* (pp. 68-85). New York: Wiley.
- Peña-Casanova, J (2005) *Programa integrado de exploración neuropsicológica. Test Barcelona Revisado*. TBR. Madrid, España: Masson.
- Peraita, H y Moreno, FJ (2006) Análisis de la estructura conceptual de categorías semánticas naturales y artificiales en una muestra de pacientes de Alzheimer. *Psicothema*, 11(3), 492-500.
- Peraita, H; Diaz, C y Anlló- Vento, L (2008) Processing of semantic relations in normal aging and Alzheimer's disease. *Archives of clinical neuropsychology*, 23 (1), 33-46
- Smiley, SS, y Brown, AL (1979). Conceptual preference for thematic or taxonomic relations: A nonmonotonic age trend from preschool to old age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 249-257.
- Spitzer, MA (1997) A cognitive neuroscience view of schizophrenia thought disorder. *Schizophrenia Bulletin*, 23, 29-50.
- Tyler, LK; Moss, HE; Patterson, K y Hodges, J (1997) The Gradual Deterioration of Syntax and Semantics in a Patient with Progressive Aphasia. *Brain and Language*, 56, 426-476
- Vivas, J (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 1 (1), 56-61.
- Vivas, J, (2008) Distsem. Un Método de captura y graficación de Redes Semánticas. Aplicaciones a Educación y a Neuropsicología. *Revista Mexicana de Psicología*. (En evaluación).

**Indicadores de éxito de la formación en el área de RRHH y liderazgo del formador en situaciones críticas.**

*Yamila Fernanda Silva Peralta*

Tipo de Trabajo: Descripción de Proyecto de Tesis

Tutores: Dr. Antonio Del Cerro Ramón y Dra. María Concepción Menéndez Montañés

Programa de Doctorado "Psicología de los Recursos Humanos"

Departamento de Psicología Social - Universidad de Barcelona

**Resumen**

El objetivo de esta investigación es analizar indicadores de éxito de la formación en el área de RRHH y valorar la importancia del liderazgo del formador en situaciones críticas. Se utilizan dos vías de búsqueda de la información: búsqueda documental (Base de Datos PsycINFO, 1952-2008) y entrevistas de incidentes críticos a formadores de empresas y consultoras de Barcelona. A la vez se combinarán dos técnicas de análisis: análisis bibliométrico de documentos y análisis de contenido de los incidentes críticos.

Los resultados de este estudio permitirán obtener información relevante para definir criterios acerca de a planificación estratégica e implementación de la formación en el área de RRHH así como para enfatizar la importancia del rol del formador, definiendo las características necesarias en su función de líder competente para alcanzar el éxito de la formación. Se aportarán implicaciones académicas y profesionales.

**Palabras-clave:** formación de RRHH; evaluación de la formación; formadores de RRHH; liderazgo; incidentes críticos

**Objetivo general:**

Conocer qué es el éxito de la formación en el área de RRHH y valorar la importancia del liderazgo del formador en situaciones críticas.

**Objetivos particulares:**

1. Analizar la producción científica (por períodos, por autores individuales, por colaboración entre autores, por fuentes y por instituciones) sobre la evaluación de la formación en el área de RRHH.

2. Identificar y categorizar indicadores de éxito en la literatura científica analizada.
3. Identificar en los incidentes críticos de los formadores los indicadores de éxito categorizados.
4. Analizar y contrastar las dimensiones de liderazgo transaccionales y transformacionales del Full Range Leadership Model (Avolio & Bass; 2004) en los incidentes críticos de los formadores.
5. Analizar y contrastar las dimensiones transaccionales y transformacionales en formadores externos y en formadores internos.
6. Indagar la co-ocurrencia de dimensiones de liderazgo e indicadores de éxito en los incidentes críticos.

**Las preguntas de investigación:**

1. ¿Qué características presenta la literatura científica sobre evaluación de la formación de RRHH?
2. ¿Qué indicadores de éxito de la formación de RRHH pueden encontrarse en la literatura científica?
3. ¿Cómo es el liderazgo en los incidentes críticos de los formadores?
4. ¿Cómo es la co-ocurrencia de dimensiones de liderazgo de los formadores y de indicadores de éxito en los incidentes críticos?

**Las hipótesis:**

1. Los autores más productivos liderarían los principales grupos de colaboración.
2. Las universidades se constituirían como las instituciones más productivas en la Base de Datos PsycINFO.
3. Se producirían en el tiempo un aumento del número de trabajos publicados en colaboración.
4. Los indicadores de evaluación de la formación del modelo de Kirkpatrick (1996): (1) reacciones, (2) aprendizaje, (3) transferencia al puesto de trabajo y (4) resultados en la organización serían los más recurrentes en la literatura analizada.
5. En los incidentes críticos habría co-ocurrencia de dimensiones de liderazgo transformacionales y dimensiones transaccionales.
6. Las dimensiones transformacionales más recurrentes serían la Consideración Individual y la Estimulación Intelectual tanto en incidentes exitosos como en no-exitosos.



7. Los formadores externos (que trabajan en consultoras o bien como autónomos) presentarían mayor recurrencia de dimensiones transformacionales en comparación con los formadores internos.
8. Los indicadores aprendizaje y transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo serían co-ocurrentes con dimensiones transformacionales.
9. Los indicadores satisfacción, costo-beneficio de la formación y rentabilidad serían co-ocurrentes con dimensiones transaccionales.

### **Diseño de investigación**

Se trata de un estudio descriptivo porque indagará y caracterizará los la productividad científica y los indicadores del éxito de la formación a partir del análisis bibliométrico de la literatura científica. González Uceda (1997) plantea que la bibliometría es una herramienta que permite al investigador obtener teorías contrastables y aceptadas desde la comunidad científica, pero que requiere del auxilio de otras herramientas como el análisis cualitativo de la información recolectada desde una perspectiva social para lograr una explicación adecuada de la realidad. Es entonces que se incorpora el análisis de contenido (Taylor y Bodgan, 1994; Flick, 2004; Navarro & Díaz, 1994) de los incidentes críticos (Flanagan, 1954) de los formadores en el área de RRHH para comprender qué es éxito y el no-éxito y cómo liderarlo.

A su vez serán comparados los incidentes críticos exitosos con los no-exitosos y los formadores internos con los formadores externos (ya sean éstos consultores o bien formadores autónomos). Finalmente, se analizará la co-ocurrencia de dimensiones de liderazgo del formador y de indicadores de éxito de la formación en cada uno de los incidentes.

### **Procedimiento de investigación**

Por un lado, se realizará un análisis bibliométrico de la literatura científica dado que interesa conocer el estado actual del tema de estudio para la identificación de indicadores de éxito en la formación de los Recursos Humanos. Serán analizados los registros de la base de datos PsycINFO. Se han considerado 3 criterios para la elección de la Base de Datos: (1) la accesibilidad material; (2) la amplitud de años que sean considerados en la Base de Datos; (3) y el hecho de que se trate de una Base de Datos de Psicología ya que interesa indagar qué se ha escrito desde la disciplina Psicología sobre el éxito / efectividad / evaluación de la formación de RRHH.

Asimismo interesa la comparación y contraste de los registros y el descubrimiento de relaciones significativas, para lo que será necesario analizar, clasificar e interpretar diferentes parámetros (la productividad científica, la productividad institucional, la productividad de los autores y el grado de colaboración entre autores). Se utilizarán para ello los modelos clásicos de análisis bibliométrico postulados por Lotka (1926), Bradford (1934), Cole & Cole (1973) y Price (1963).

Las fuentes de esta investigación serán secundarias: los registros de la base de datos PsycINFO, y primarias: las entrevistas de incidentes críticos. Las unidades de análisis serán los campos de cada los registros y las frases del formador que califiquen a cada incidente crítico como exitoso o no exitoso y que representen acciones llevadas a cabo por el formador durante la situación crítica. El muestreo de este estudio será intencional ya que serán entrevistados formadores de RRHH de diferentes empresas y consultoras de Barcelona incluyendo formadores autónomos. Se prevén unas 40 entrevistas y, por lo tanto, 80 incidentes críticos a analizar.

Se administrarán, transcribirán y analizarán cualitativamente los indicadores de éxito y el liderazgo del formador de RRHH en cada uno de los incidentes críticos según las dimensiones del Full Range Leadership Model (Avolio & Bass; 2004). Asimismo interesa el contraste de los indicadores de éxito y las dimensiones de liderazgo del formador en los incidentes críticos exitosos respecto de los no exitosos, el contraste entre indicadores de éxito y dimensiones de liderazgo de los formadores externos respecto de los formadores internos y el análisis de la co-ocurrencia de dimensiones de liderazgo e indicadores de éxito.

Se utilizarán los programas: FileMaker Pro 4.0 para la organización de los registros en un fichero personal y SPSS (versión 11.0) para la elaboración de tablas y gráficos y la presentación de resultados finales.

### **Limitaciones de esta investigación**

Una limitación es el sesgo muestral, la estrategia de búsqueda de registros condiciona los resultados obtenidos y la probabilidad de que el artículo sea incorporado y publicado en la Base de Datos PsycINFO depende de la significación de los resultados y de los criterios de clasificación de la American Psychological Association.

Otra limitación es que se analizará lo que el formador dice que ha hecho en cada incidente crítico, no se puede reducir el nivel psicológico al análisis discursivo, simplemente se trata de una aproximación.

No fue incluida la perspectiva de los seguidores (los formandos en este caso) y esta es otra limitación para un estudio de liderazgo. En este caso es muy difícil poder incluir el punto de vista de los formandos ya que se indagará acerca de experiencias pasadas y se estima que la mayoría de los formadores (sobre todo los consultores y formadores autónomos) no tendrían contacto directo en la actualidad con los formados de cada una de sus experiencias críticas.

### **El impacto de esta investigación:**

Partiendo de la base el fenómeno de estudio de esta investigación es novedoso en la literatura científica, los resultados de esta investigación permitirán estructurar y sintetizar el estado del arte acerca de la formación de RRHH, el formador y el éxito de la formación, lo cuál impactará positivamente a la hora de diseñar futuros proyectos de investigación sobre la misma o similar línea de trabajo.

Desde el punto de vista profesional, los resultados de este estudio impactarán en el diseño y planificación de la evaluación de la formación. Si la formación es comprendida como proceso en el que el diseño, ejecución y evaluación están interrelacionados y si se considera al rol del formador como estratégico en este proceso para alcanzar el éxito, entonces la experiencia y punto de vista del formador son necesarios para optimizar los procesos de formación.

Finalmente, los resultados de esta investigación impactarán directamente en la formación en las organizaciones y, específicamente, en todo lo concerniente al perfil y competencias necesarias de un formador, lo que se traduce en el descubrimiento de criterios para la selección y assessment de formadores y sobretodo para la formación de formadores.

### **Marco Teórico**

El marco teórico de la investigación se estructura en tres grandes tópicos: (1) la formación en el área de RRHH, (2) el formador en el área de RRHH, y (3) el liderazgo.

#### *La formación en el área de RRHH*

Los cambios económicos que impactan en las actividades productivas, las nuevas demandas del mercado de trabajo a nivel de competencias (sobretodo vinculadas a la gestión de nuevas tecnologías) y las funciones polivalente requeridas, hacen indispensable la formación continua de recursos humanos (en adelante RRHH) en una organización (Winfred, A., et al., 2003; Navío, 2005).

Jiménez (1996) opina que la formación continua en el trabajo tiene como objetivos el ajuste, la adaptación y/o la disminución de las distancias entre las competencias del obrero, las demandas del mercado y de las posiciones de trabajo. Otros autores (Pineda, 1995; Münch, 1996; Lapeña y González, 1998) describen los objetivos de la formación continua de la siguiente forma: ayudar al trabajador a aprender la ejecución correcta de las tareas; promover flexibilidad y capacidad de adaptación a las demandas cambiantes de la organización, ofrecer la posibilidad para la mejora y promoción, permitir la innovación, anticiparse a los problemas, promover el desarrollo profesional, aumentar la motivación de los trabajadores, aumentar la productividad de la compañía, reducir controles y supervisión directa y, por consiguiente, los costos. Craig y Bittel (1991) agregan como finalidad de la formación que las personas (independientemente de su lugar en la jerarquía) pueden y quieren hacer un buen trabajo, y lo harán si tienen la oportunidad. Esa oportunidad se dará si la empresa prevé la necesidad de optimizar conocimientos, habilidades o actitudes, al hacerlo la empresa mejora su productividad al paso que el individuo avanza en su carrera. La formación se constituye así en una de las mejores inversiones en recursos humanos y una de las principales fuentes de bienestar para el personal de toda organización.

Las formaciones de RRHH pueden clasificarse de diferentes maneras: Jiménez Jiménez (1999) y Schaafsma (1997) diferencian entre la formación interna, endogámica o en el lugar de trabajo que es impartida por personal de la empresa, y la formación externa que se imparte por los expertos externos y que incluso puede estar impartida fuera de las instalaciones de la empresa. Pereda y Berrocal (1999) identifican tres tipos formación según el nivel jerárquico al que va dirigida: formación estratégica, formación funcional y formación operativa. A su vez, identifican cuatro estrategias de la formación: estrategia externa (las compañías buscan personal calificado en otras compañías); la estrategia pasiva (la formación es consecuencia de los cambios que se presentan en el contexto sin planearla); estrategia activa (la formación previene los cambios negativos que pueden ocurrir e incluye una planificación); y estrategia rutinaria (la formación es de una manera rutinaria en respuesta a las tendencias del contexto pero sin haber clarificado las necesidades reales de la organización).

Van der Krogt (1998) identifica distintas estructuras de aprendizaje que conviven en una organización: sistemas de aprendizaje de auto-iniciación (que le permiten al formando organizar su aprendizaje de acuerdo a sus intereses y necesidades); sistemas de aprendizaje vertical (son sistemas producto de la identificación de necesidades, de la Planificación de la formación y de los Departamentos de Recursos Humanos), sistemas de aprendizaje horizontal (es el aprendizaje informal que ocurre

en los grupos de trabajo) y sistemas externos de aprendizaje (formación externa que es contratada por la organización a través de asociaciones, institutos, consultoras, etc.). Simons y Harris (1999) también plantean cuatro sistemas de aprendizaje en el trabajo que están interrelacionados: (1) sistemas de autoaprendizaje, en donde el énfasis está puesto en los intereses y necesidades de la persona; (2) sistemas verticales de aprendizaje, que presenta una clara estructura conformada por la identificación de necesidades, los planes de formación, los formadores, el Departamento de Recursos Humanos; (3) sistemas horizontales de aprendizaje, basados en la conformación de grupos y su intercambio; y (4) sistemas externos de aprendizaje: el aprendizaje está conducido por proveedores externos a la empresa (asociaciones profesionales, institutos, consultores, etc.). Según estos últimos autores los formadores externos tienen un conocimiento limitado de las estructuras, procesos, relaciones, valores, etc., de la organización y por lo tanto deben invertir más tiempo en su comprensión para actuar de manera efectiva. Por el contrario, la formación de características más incidentales está focalizada a la tarea, es espontánea y no planeada, ocurre en el contexto de trabajo en el cual se desarrolla la tarea y generalmente aparece frente a problemas o situaciones críticas de trabajo. Martin Artilles y López (1999) así como Hager (1997) y Marsik y Watkins (1990) también reconocen los planos de la formación informal (incidental, no-programada para dar respuesta a un problema) y formal (planificada y ofrecida por expertos en un tema). Smith (1997) coincide con los autores previos en que el aprendizaje ocurre en general en situaciones incidentales introduciendo en la discusión la necesidad de que la formación no se reduzca a un sistema de aprendizaje de tipo vertical, sino que se incluya su rol en la formación informal e incidental. Sin embargo, a pesar de estas consideraciones, la formación en el trabajo se suele reducir a una formación más estructurada y planificada (ya sea interna o externa) que incluye diagnóstico de necesidades, diseño, impartición y evaluación.

Respecto a la evaluación de la formación de RRHH diversos modelos han sido propuestos (Day, et al. 2001; Tracey, et al. 2001; Kraiger, et al. 1993; Kraiger, 2002), sin embargo el modelo más utilizado es el de Kirkpatrick's (1996) quien plantea 4 niveles de evaluación de la formación, consideradas para Winfred , et al. (2003) como diferentes operacionalizaciones de la efectividad de la formación. Estos niveles son: (1) reacciones de los capacitados, medidas subjetivas como cuestionarios de auto-evaluación acerca de cómo han vivido la experiencia los formandos (Twitchell, Holton, & Trott, 2001; Sugrue & Rivera, 2005; Morgan & Casper, 2000); (2) medidas del aprendizaje de los formandos (conocimientos, habilidades, emociones) a través de exámenes, resolución de casos; (2) medidas de la transferencia del aprendizaje al

puesto de trabajo o los cambios en el desempeño del formando (Arthur, et al., 1998; Facticeau, et al., 1995; Quiñones, 1995) que incluyen la perspectiva del superior inmediato y medidas objetivas de desempeño; y (4) los resultados organizacionales (Kraiger, 2002; Brown, 2005) como la productividad y la rentabilidad. Varias investigaciones postulan las características del formador y la interacción formador-formando como dimensiones claves que influyen en las reacciones y aprendizaje de los formandos (Colquitt et al., 2000; Sitzmann, et al., 2008; Christophel, 1990). Para otros investigadores los recursos tecnológicos utilizados participan como moderadores en el proceso de capacitar (Sitzmann, et al, 2006; Brown & Ford, 2002; Ainley, et al., 2002) ya que influyen en el aprendizaje y el rol de los formadores. Mitnik, Coria y García Goette (2006) plantean que la eficacia en la formación es la transferencia al formando de competencia previstas por el formador diferenciando un contexto de transmisión y contexto de uso de las competencias.

#### *El formador en el área de RRHH*

Para definir al formador o formador de RRHH será considerada la propuesta de Jimenez (1999) y Evans, et al. (1990) en la cual el formador es una persona que vincula ya sea a la concepción, la realización, la valoración y/o evaluación de la formación, es una definición amplia en la que caben múltiples roles según las responsabilidades diferentes en el proceso de capacitar. Bilignières-Légeraud y Deret (1991), Tejada (1999) y Di Bartolomeo y Esteban (2002) reconocen funciones o responsabilidades diferentes del formador entre ellas podrían identificarse: el análisis de necesidades, la planificación, la ejecución, el diseño de materiales específicos, la realización de la formación, el soporte de la formación, el seguimiento y orientación, la evaluación de la formación, la consultoría, el análisis financiero de la acción y la investigación. Darling y colaboradores (1999) agregan la función de administración y subcontratación de la formación y el marketing o promoción de la formación en la empresa. Por otro lado, agregar tres roles diferenciados que pueden asumir los formadores, identificando diferentes competencias para cada uno: el rol filosófico, el rol estratégico y el rol operativo. El rol filosófico hace referencia a un formador innovador, soporte de una cultura innovadora, soporte de una visión compartida, portador de fines y objetivos de una organización, y en tal sentido se relacionaría con el estilo más transformacional; el rol operativo caracteriza al rol de un líder de equipos, facilitador, asesor, un gestor operativo para el desarrollo de los individuos y de los grupos; y el rol estratégico enfatiza en el desarrollo y los cambios organizativos, en el rol más político y en la influencia para esos cambios.

Dal Miglio and Tramontano (1999) identifican diferentes competencias interpersonales del formador llamadas *competencias psicosociales* (se incluyen: incentivar el espíritu de equipo y las buenas relaciones de trabajo, la negociación, la promoción de valores personales y profesionales, la comunicación interpersonal, la estabilidad emocional, la autocrítica, entre otras). Tejada and Pont (2001) también identifican similares competencias denominándolas *competencias sociales* (se incluyen en este caso habilidades de gestión, de organización, de comunicación y animación durante la formación). Algunos autores como Wlodkowsky (1993) y Heinzmann, et.al. (1980) consideran que el feedback es la más poderosa competencia de un formador. Stolovich (1999) identifica a la comunicación, y sobre todo la escucha, como la habilidad más importante del formador. Caffarella and Merriam (1999) resaltan la interacción colaborativa, proveer un clima de aprendizaje entre formadores y formandos, un estilo de comunicación de tipo cooperativo y el reconocimiento de los sentimientos y emociones de los participantes como competencias necesarias. Orly (1998) postulará que el formador en la empresa es, entre otras cosas, un transformador de cultura, ya que velará por una gestión sistémica que implique el trabajo en equipos, la auto-responsabilidad, el trabajo en red, la autonomía en la toma de decisiones, también es un consejero porque motiva a otros, suscita nuevas necesidades, clarifica puntos de vista y facilita la comunicación.

Otros autores clasifican las actividades y roles específico que puede asumir un formador. Parry (1996) adjudica al formador los roles de agente de cambio, analista de necesidades y facilitador, las competencias vinculadas a estos roles enfatizan son: (1) aportar feedback, (2) gestionar procesos grupales y (3) construir relaciones entre los individuos. Liang (1999) agrega las siguientes actividades: (1) el desarrollo de relaciones interpersonales que potencian una visión corporativa de la empresa, (2) la resolución de problemas y (3) la toma de decisiones. Hequet (1995) especifica algunas de las demandas más importantes de la empresa al formador: atender a las necesidades de los trabajadores a partir de estar en contacto con los procesos de trabajo; provocar un “efecto cascada” enseñando a los directivos, mandos medios, supervisores a cómo formar; ayudar a pensar problemas y buscar soluciones, facilitando la resolución en equipo cuando sea posible. Simons y Harris (1999) plantean que el rol del formador varía de acuerdo con el tipo de aprendizaje y el tipo de trabajo. Los autores diferencian dos tipos de formadores: (a) los formadores expertos quienes transfieren los conocimientos y habilidades a los trabajadores y (b) los formadores informales o incidentales. Hager (1997) y Marsick y Watkins (1990) también enfatizan la importancia de los formadores informales para el aprendizaje en el contexto de trabajo.

Mitnik, Coria y García Goette (2006) enfatizan como cualidades del formador la credibilidad, la responsabilidad y la solvencia. Los autores Gauld y Miller (2004), Thompson (2001), Walter (2002), Birkenholz (1999) encontraron en sus estudios que la efectividad de la formación estaría vinculada con la calificación formal y los años de experiencia de los formadores. Sin embargo, Palmer (1989) plantea que según el punto de vista del empleador, cualquiera que tenga un poco de conocimientos sobre un área determinada puede formar, sin darle importancia a las calificaciones profesionales formales. Según Navío (2005) habría que pensar en qué nivel de responsabilidad del formador (Director, Gestor, Consultor, Instructor) se atribuyen las distintas competencias. Sin embargo el contexto cambiante en las organizaciones requiere, como ya fue planteado en un comienzo, de polivalencia de rol, de adaptabilidad y flexibilidad del formador, esto permite hablar de múltiples tareas que muchas veces se realizan en equipo e interdependencia entre las responsabilidades.

### *Liderazgo*

Durante más de treinta los modelos de liderazgo se han concentrado en los rasgos de personalidad, las conductas de líder y factores situacionales o modelos de contingencias. Los últimos modelos contemplan aspectos relacionados con la transformación de los individuos, grupos y organizaciones. Avolio y Bass (2004) se ubican en este último modelo entendiendo al liderazgo como un proceso continuo de dimensiones transaccionales y transformacionales encadenadas e incluyendo la posibilidad de combinación de ellas en diferentes situaciones. Un líder eficaz para Bass (1998) será sensible a las necesidades y expectativas de los demás y actuará en la consecuencia.

Las dimensiones de liderazgo transformacional son: influencia idealizada (como atributo y como comportamiento), inspiración motivacional, estimulación intelectual y consideración individual. Estas dimensiones se relacionan con el compromiso del líder hacia (1) el éxito de la misión de organización, (2) el desarrollo de individuos y equipos de trabajo y la organización misma, y (3) la innovación. Estos líderes despliegan un sentido fuerte de confianza y estimulan a sus seguidores para auto-superarse y aumentar los niveles morales y éticos significativamente.

Por otro lado, las dimensiones del liderazgo transaccional son: dirección pasiva por excepción, dirección activa por excepción y reconocimiento contingente (Avolio & Bass, 2004). Este tipo de liderazgo se caracteriza por comportamientos asociados con transacciones constructivas o bien correctivas. Bass (1999) ha enfatizado la relación costo-beneficio en este tipo de liderazgo. Este líder reconoce y clarifica las tareas



necesarias para alcanzar los resultados, define las expectativas y promueve comportamientos orientados a esas expectativas.

Es importante reconocer que estos autores no evalúan el liderazgo transformacional como opuesto al transaccional. Las dimensiones del liderazgo transformacional no reemplazan a las transaccionales, todo lo contrario, las incrementan. Los líderes transformacionales pueden ser transaccionales si las circunstancias así lo requieren (Bass & Avolio, 1993; Avolio & Bass, 1988). Según este modelo la eficacia del líder es vista a través de cuatro aspectos: (1) el logro de la satisfacción de las necesidades laborales de los colaboradores; (2) conocimiento de las necesidades del colaborador en los altos niveles administrativos; (3) la contribución de los colaboradores al desempeño de la organización; (4) el desempeño del líder como miembro de un equipo de trabajo.

#### *Liderazgo en contexto de formación*

No se han encontrado antecedentes del estudio de liderazgo en formadores en el área de RRHH, sin embargo se han encontrado varios estudios llevados a cabo en contextos educativos (escuelas, institutos, universidades) que son incluidas en el marco teórico de la presente investigación. Para Larocca (2003) el estilo de liderazgo eficaz de un profesor es democrático porque considera el punto de vista de los estudiantes. Rackley (2006) desarrolló un estudio longitudinal para investigar la relación entre las auto-percepciones de liderazgo en maestros de escuela y las creencias de eficacia, los resultados muestran creencias negativas vinculados a escasas oportunidades y apoyo por parte de la Dirección de las escuela para el desarrollo del liderazgo. Bankowski (2003) exploró la relación entre el liderazgo transformacional y motivación del maestro no encontrando relación entre ambas variables. También la Grill (1999) investigó la naturaleza de la relación entre el liderazgo participativo del maestro y su satisfacción en el trabajo; el análisis de datos no mostró correlaciones significativas entre ambas variables; pero si fueron encontradas correlaciones significativas entre el liderazgo del maestro y los años de experiencia enseñando. Vettorello (1999) puso en evidencia con su estudio que educadores asumen cada vez con mayor frecuencia roles y responsabilidades de liderazgo teniendo que gestionar diferentes tipos de demandas y generar credibilidad a través de sus prácticas. A otros autores como Berry and Ginsburg's (1990), Crowther, 1997, Silva, et al. (2000), Leithwood & Jantzi (2006) relacionan el liderazgo del Maestro a las características transformacionales como promover el cambio en el status

quo, estimular la creatividad e innovación, comportarse de una manera ética y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

### Referencias bibliográficas

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94*, 545–561.
- Arthur, W., Jr., Bennett, W., Jr., Stanush, P. L., & McNelly, T. L. (1998). Factors that influence skill decay and retention: A quantitative review and analysis. *Human Performance, 11*, 57–101.
- Avolio, B.J., & Bass, B. M. (1988). Transformational leadership, charisma and beyond". En J. G., Hunt, B., Baloga, H. Dachler, y C, Schriesheim (eds.), *Emerging leadership vistas* (pp. 29-50). New York: Pergamom Press.
- Avolio, B., & Bass, B. (2004) *Multifactor leadership questionnaire. Third Edition Manual and sampler set*. California: Mind Garden, Inc.
- Bankowski, B. (2003). A study of the relationship between transformational leadership and teacher motivation in New York City elementary schools. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 63*, 3796.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. En M., Chemers, y R., Ayman (eds.) *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49-80). New York: Academic Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Military and civilian impact*, New York: Lawrence Erlbaum.
- Bass, B. (1999). Current developments in transformational leadership. *The Psychologist-Manager Journal, 1*, 5-21.
- Berry, B., & Ginsburg, R. (1990). Creating lead teachers: From policy to implementation. *Phi Delta Kappan, 71*, 616–21.
- Bilignières-Légeraud, A, & Deret, E. (1991). La formación de los formadores: una lógica de integración. *Revista Europea de Formación Profesional, 1*, 46-51.
- Birkenholz, R. (1999). *Effective Adult Learning*, Interstate Publishers, Inc: Danville.
- Bradford, S. C. (1934). Sources of information on specific subjects. *Engineering, 137*, 85-86.
- Brown, K. G. (2005). Examining the structure and nomological network of training reactions: A closer look at "smile sheets." *Journal of Applied Psychology, 90*, 991-1001.
- Brown, K. G., & Ford, J. K. (2002). Using computer technology in training: Building an infrastructure for active learning. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and*

*managing effective training and development: State-of-the-art lessons for practice* (pp. 192–233). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cafarella, R., Merriam, S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education, 39*, 323–340.

Cole J. R., & Cole, S. R. (1973). *Social Stratification Science*. Chicago : University of Chicago Press.

Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology, 85*, 678-707.

Craig, R., Bittel, L. (1991). *Manual de Entrenamiento y Desarrollo de Personal*. México: Diana S.A.

Crowther, F. (1997). Teachers as leaders. An exploratory framework. *International Journal of Educational Management, 11*, 6-13.

Dal Miglio, G., & Tramontano, I. (1999). Vers la définition d'un modele national de compétences des professionnels de la formation. *Actualité de la Formation Permanente, 160*, 69-73.

Darling, J., Darling, P., Elliot, J. (1999). *The changing role of the trainer*. London: Institute of Personal and Development.

Day, E. A., Arthur, W., Jr., & Gettman, D. (2001). Knowledge structures and the acquisition of a complex skill. *Journal of Applied Psychology, 86*, 1022–1033.

Del Cerro Ramón, S. (2008). *Liderazgo y grupalidad: Estudio de los factores influyentes del Liderazgo de Rango Total en el desarrollo de perfiles de grupalidad en unidades de aprendizaje educativo*. Tesis doctoral. Universidad Ramón Llul.

Di Bartolomeo, L., & Esteban, F. (2002). El profesional de la formación. En D. Pineda (coord.), *Pedagogía Laboral*. Barcelona: Ariel Educación.

Dickson, M., Den Hartog, D., & Mitchelson, J. (2003). Research on leadership in a cross-cultural context: making progress, and raising new questions. *The Leadership Quarterly, 14*, pp. 729-768.

Evans, K., Dovaston, V., & Holland, D. (1990). The changing role of the in-company trainer: an analysis of british trainers in the european community context. *Comparative Education, 26*, 45-59.

Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management, 21*, 1–25.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flanagan, J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 4, 327-359.
- Gaud, D., & Miller, P. (2004). The qualifications and competences held by effective workplace trainers. *Journal of European Industrial Training*, 28, 8-22.
- González Uceda, L. (1997). Teoría de la ciencia, documentación y bibliometría. *Revista general de Información y Documentación*, 7, 15-201.
- Grill, P. (1999). The relationship between leadership roles and job satisfaction among elementary teachers. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60, pp. 340.
- Hager, P. (1997). *Learning in the workplace. Review of research*. Adelaide: National Centre of Vocational Education Research.
- Hanges, P., House, R. J., Dickson, M. W., Dorfman, P. W., & 170 co-authors (1998). The development and validation of scales measuring societal culture and culturally-shared implicit theories of leadership. University of Maryland: Maryland.
- Heinzmann, A., Komaki, J. Lawson, L. (1980). Effect of training and feedback: component analysis of a behavioural safety program. *Journal of Applied Psychology*. 65, 261-270.
- Hequet, M. (1995). The new trainer. *Training*. 32 (12). 23-29.
- House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., & 170 co-authors (1999). Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. En W. F., Mobley, M. J., Gessner, y V., Arnold (eds.) *Advances in global leadership* (pp. 171-233). Stamford: JAI Press.
- Javidan, M., & House, R. (2001). Cultural acumen for the global manager: Lessons from Project GLOBE. *Organizational Dynamics*, 29, 289-305.
- Jiménez Jiménez, B. (1996). Los formadores. *Educar*, 20, 13-27.
- Jiménez Jiménez, B. (1999). La formación continua de trabajadores: pasado, presente y perspectivas de futuro. En J. Gairín, & A. Fernández (Eds.), *Planificación y Gestión de instituciones de Formación*. Barcelona: Praxis.
- Jong, Thijssen y Versloot (2001). Planned training on the job: A typology. *Advances in Developing Human Resources*, 3. 408-414.
- Kirkpatrick, D. L. (1996). Evaluation. In R. L. Craig (Ed.), *The ASTD training and development handbook* (4th ed., pp. 294-312). New York: McGraw-Hill.
- Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 311-328.

- Kraiger, K. (2002). Decision-based evaluation. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and maintaining effective training and development: State-of-the-art lessons for practice* (pp. 331–375). Mahwah, NJ: Jossey-Bass.
- Lapeña, A., & González, M. (1998). *La formación continua de los trabajadores. Manual del formador*. Madrid: Instituto de Formación y Estudios Sociales.
- Larocca, M. (2003). Perception of leadership qualities in higher education: Impact of professor gender, professor leader style, situation, and participant gender. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64, 1551.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201-227.
- Liang, C. (1999). Benchmarking competent instructional media designers in the corporate world. *Educational Media International*, 36, 317-320.
- Lotka, J. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16, 317-323.
- Martín Artiles, M., & Lope, A. (1999). ¿Sirve la formación para tener empleo? [Is it good the training to have employment?]. *Papers 58. Univesitat Autònoma de Barcelona*. 39-73.
- Marsick, V., & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning workplace learning*. New York: Croom Helm.
- Mitnik, Coria y García Goette (2006). Reconstruyendo las esperanzas: la calidad de la capacitación. En: Mitnik, F. (Coord.) *Políticas y programas de capacitación para pequeñas empresas. Un análisis multidisciplinar desde la teoría y la experiencia*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Morgan, R. B., & Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 301–317.
- Münch, J. (1996). La formación profesional continua en los países de la Unión Europea. Diversidad de funciones y problemas especiales. *Revista Europea de Formación Profesional*, 7, 3-7.
- Navarro, P., & Diaz, M. (1994). Análisis de Contenido. En J. Delgado, y J. Gutierrez (coords.) *Métodos y Técnicas de cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis Psicología.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*, Octaedro EUB, Barcelona.
- Orly, P. (1998). Intégrer la formation, une démanche pour gérer les compétences? *Actualité de la Formation Pemanente*, 153, 64-70.

- Palmer, T. (1989). *Developing University Training Programs to Meet Business Needs*. Proceedings of the HRD Professors Network Conference of the ASTD. Washington, DC.
- Parry, S. (1996). The quest of competencies. *Training*, 33 (7), 48-56.
- Pereda, S., & Berrocal, F. (1999). El entorno empresarial. La empresa, su organización y funcionamiento. *Revista Complutense de Educación*, 10, 15-35.
- Pineda, P. (1995). *Auditoría de la formación*, Gestión 2000, Barcelona.
- Price, D. J. S. (1963). *Little Science, Big Science*. New York: Columbia University Press.
- Quiñones, M. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology*, 80, 226–238.
- Rackley, R. (2006). A longitudinal investigation of change in teacher efficacy and perceptions of leadership following participation in a technology integration program. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66, 4300.
- Schaafsma, H. (1997). Alternatives pathways to management competences: housing constructions. *Journal of European Industrial Training*, 21, 19-25.
- Silva, D., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102, 779-804.
- Smith, A. (1997). Making false assumptions. Examining some popular preconceptions about enterprise training. *Good thinking, good practice. Research perspectives on learning at work*. Centre for Learning and Work Research, Griffith University: Brisbane.
- Simons, M., & Harris, R. (1999). Workplace trainers: What do they do? *AVETRA Conference Papers. Centre for Research in Education, Equity and Work*. University of South Australia.
- Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D., & Wisner, R. (2006). The comparative effectiveness of Web-based and classroom instruction: A metaanalysis. *Personnel Psychology*, 59, 623–664.
- Sitzmann, T., Casper, W., Brown, K., & Ely, K. (2008). A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions. *Journal of Applied Psychology*, 93, 280-295.
- Stolovich, H. (1999) Adult learning workshop. *Training Conference*. Chicago. IL.
- Sugrue, B., & Rivera, R. J. (2005). *State of the industry: ASTD's annual review of trends in workplace learning and performance*. Alexandria, VA: ASTD.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Tejada, J. (1999). El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía*, 157, 17-26.
- Tejada, J., & Pont, E. (2001). La calidad en los programas de formación de formadores. Una mirada desde referentes, criterios e indicadores. *III Congreso de Formación Ocupacional. Formación, Trabajo y Certificación: nuevas perspectivas de trabajo y cambio en la formación*, Diputación Provincial de Zaragoza, Zaragoza.
- Thompson, K. D. (2001). *Adult Educator Effectiveness with the Training Context: A Study of Trainee Perception of Effective Trainer Characteristics*. Doctoral Dissertation to the Department of Adult Learning and Technology and The Graduate School of The University of Wyoming, USA.
- Tovey, M (1997). Training mentors for maximum transfer. *Research perspectives on learning and work*, 2, 101-118.
- Tracey, J. B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S., & Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 5–23.
- Twitchell, S., Holton, E. F., & Trott, J. R., Jr. (2001). Technical training evaluation practices in the United States. *Performance Improvement Quarterly*, 13, 84–109.
- Van der Krogt, J. F. (1998). Learning network theory: The tension between learning systems and work systems in organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 9, 157-177.
- Vettorello, K. (1999). Special educators: Self-perceptions of special educators as measured by the leadership practices inventory. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59, 2448.
- Walter, D. (2002). *Training on the Job*.ASTD: VA, USA
- Winfred, A., Winston, B, Edens, P., & Bell, S. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88, 234-245.
- Wlodkowsky, R. (1993). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Guide to Improving Instruction and Increasing Learner Achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.

**Análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Estados de la  
Disposición al Cambio (Socrates 8A)**

*Romina Antonela Brandariz*

Director: Dr. Gustavo Fernandez Acevedo

Codirectora: Dra. Mariana Cremonte

Grupo de investigación: Sustancias psicoactivas y lesiones por causa externa

Beca de Entrenamiento de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC)

**Resumen:**

La motivación, definida como un estado de disponibilidad o deseo de cambiar es un aspecto fundamental en el proceso de cambio de un comportamiento adictivo. Los objetivos de este proyecto son analizar la consistencia interna y estructura factorial de la escala de Estados de la Disposición al Cambio (SOCRATES 8A). Esta mide la motivación al cambio en personas que presentan trastornos por uso de alcohol a través de tres subescalas: Reconocimiento, Ambivalencia y Predisposición al cambio. Se busca adaptar y validar el instrumento en la población local. Para ello se administrará un cuestionario que contendrá la escala SOCRATES en su versión en castellano y preguntas que indagarán variables sociodemográficas y relacionadas con el tratamiento y evolución del cambio. La muestra será probabilística (sistemática) y estará compuesta por pacientes en tratamiento que asistan al Servicio de Alcoholismo e Hígado del Hospital Interzonal General de Agudos "Oscar Alende" y/o que concurran a las reuniones de los grupos de auto-ayuda de Alcohólicos Anónimos, de la ciudad de Mar del Plata.

Se espera que los resultados contribuyan al conocimiento de las características del proceso de cambio de los pacientes y a mejorar la calidad psicométrica del instrumento.

**Introducción:**

El presente proyecto de investigación es una continuación de la tesis de grado, en la que se describió el grado de conciencia del trastorno por dependencia de alcohol (DSM-IV, APA, 1993) del paciente y el grado de facilitación de los otros significativos. A partir de ese trabajo se evidenció la necesidad de efectuar un análisis de las propiedades psicométricas del instrumento Escala de Estados de la Disposición al



cambio (SOCRATES) (Miller y Tonigan, 1996). Éste mide, de acuerdo al modelo transteórico de Prochaska y Di Clemente (1983), la motivación al cambio en personas con problemas por uso de alcohol a través de tres subescalas: Reconocimiento, Ambivalencia y Predisposición al cambio.

**Objetivo:**

El objetivo de este proyecto es validar el instrumento en la población local, dado que el instrumento fue originariamente diseñado y estudiado en poblaciones estadounidenses. Para ello se analizarán su consistencia interna y su estructura factorial, de esta forma se buscará obtener un instrumento idóneo, válido y confiable para medir el nivel de motivación al cambio.

**Método:**

Para la realización del trabajo ya se cuenta con una muestra constituida por 48 participantes. Esta está compuesta por personas en tratamiento por trastorno de dependencia de alcohol (DSM-IV, APA, 1993) que asisten al Servicio de Alcoholismo e Hígado del Hospital Interzonal General de Agudos "Oscar Alende" (HIGA) y/o que concurren a las reuniones de los grupos de autoayuda de Alcohólicos Anónimos, de la ciudad de Mar del Plata. Se planea ampliar la muestra hasta lograr la recolección de los datos de por lo menos 100 participantes. Los datos se recolectarán en entrevistas personales de aproximadamente 25 minutos de duración. El cuestionario a utilizar contiene una traducción adaptada del instrumento SOCRATES y otras preguntas que evalúan: el tiempo que hace que el paciente está en tratamiento, la frecuencia del mismo, si realiza o no tratamiento psicológico complementario, interrupciones en el tratamiento y recaídas o violaciones de la abstinencia, además de variables sociodemográficas.

**Relevancia del tema:**

Debido a la seriedad y gravedad que revisten los trastornos por uso de alcohol (DSM-IV, APA, 1993), y a su prevalencia en nuestro medio huelga destacar la relevancia del tema de este proyecto. Poder evaluar la predisposición al cambio resulta un aporte fundamental para futuras investigaciones que contribuyan a realizar aportes teóricos. A su vez, el trabajo aporta conocimientos a nivel tecnológico que podrán ser utilizados en distintos abordajes de la patología en la esfera profesional.

**Referencias bibliográficas:**

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders, cuarta edición*. Washington DC: American Psychiatric Association.

Miller, W. & Tonigan, J. (1996). Assessing drinkers' motivations for change. The Stages of Change Readiness and Treatment Eagerness Scale (SOCRATES). *Psychology of Addictive Behaviours*, 10 (2), 81-89.

Prochaska, J & Diclemente, C (1983). Stages and process of self-change of smoking: toward and integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 390-395.

**Estudio de las relaciones entre las estrategias de afrontamiento  
y el bienestar psicológico en adolescentes de Mar del Plata.**

*Juan Marcelo Cingolani*

Directores: Dra. Claudia Castañeiras - Lic. María Cristina Posadas

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

Beca de Investigación, categoría Iniciación, UNMDP

**RESUMEN:**

El presente trabajo tiene por objetivo estudiar las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico en una muestra de 745 adolescentes escolarizados de entre 15 y 18 años de la ciudad de Mar del Plata. Se trata de un diseño transversal con metodología descriptiva correlacional y evaluación interindividual, para el que se administraron las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (ACS. Frydenberg y Lewis, 1996) y la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-J. Casullo, 2002). Los resultados muestran relaciones significativas entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico en la población evaluada, y la variable sexo presentó un efecto diferencial, informando los varones mayores niveles de bienestar que las mujeres. Estos hallazgos constituyen un aporte para el diseño y desarrollo de programas de prevención y promoción de la salud, al identificar factores de riesgo y salugénicos en adolescentes de nuestro medio.

**PALABRAS CLAVE:** estrategias de afrontamiento – bienestar psicológico – adolescencia

**INTRODUCCIÓN**

Por la propia dinámica evolutiva en la *adolescencia* se producen diversos y profundos cambios en el nivel físico, social y psicológico, que involucran sustanciales transformaciones para la identidad personal (Casullo y Fernández Liporace, 2001). En esta etapa se incrementan las probabilidades de presentar desajustes en el equilibrio psicosocial sujeto-entorno, lo cual puede repercutir en el desarrollo psicológico, e influir potenciando o disminuyendo las dificultades relacionadas con la confianza en sí mismo, la timidez, la ansiedad, el sentimiento de eficacia, la autoestima, y el afrontamiento

(Frydenberg y Lewis, 1996). El grado en el cual el adolescente pueda reorganizar sus estructuras cognitivas y comportamentales ante las demandas internas y externas, definirá que el desequilibrio resultante sea vivenciado como dinamizador o perturbador, y el conjunto de respuestas (pensamientos, sentimientos, acciones) que utilice el sujeto para resolver estas situaciones problemáticas y reducir las tensiones que ellas generan, dará cuenta de su *capacidad de afrontamiento* (Casullo y Fernández Liporace, op cit).

Las estrategias de afrontamiento pueden agruparse conformando tres estilos que representan aspectos funcionales y disfuncionales (Frydemberg y Lewis, 1991). El *estilo dirigido a solucionar el problema* consiste en trabajar para resolver la situación problemática, manteniéndose optimista y relajado durante el proceso; el *estilo de afrontamiento en relación con los demás* consiste en acercarse a otros para obtener apoyo; y el *estilo improductivo* da cuenta de una combinación de estrategias improductivas de evitación que muestra una incapacidad empírica para afrontar los problemas.

En los últimos años se han realizado investigaciones (Casullo *et al*, 2002; Diener, 1984) que abordan cómo las estrategias de afrontamiento repercuten sobre el estado de *bienestar psicológico*, el cual es definido como el grado en que un individuo juzga favorable su vida, considerándola como un todo (Veenhoven, 1991). Ryff y Keyes (1995) integran las teorías del desarrollo humano óptimo, el funcionamiento mental positivo y las teorías del ciclo vital, y sostienen que el bienestar psicológico está compuesto por seis dimensiones bien diferenciadas: 1) una apreciación positiva de sí mismo; 2) la capacidad para manejar de forma efectiva el medio y la propia vida; 3) la alta calidad de los vínculos personales; 4) la creencia de que la vida tiene propósito y significado; 5) el sentimiento de crecer y desarrollarse a lo largo de la vida y, 6) el sentido de autodeterminación.

Desde esta perspectiva, el trabajo que se presenta intenta ser un aporte para el conocimiento de aquellas estrategias utilizadas por los adolescentes de Mar del Plata. Desde el Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica creemos que contar con datos locales sobre las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y los niveles de bienestar psicológico favorecerá la identificación de factores de riesgo y de protección, y facilitará el diseño de intervenciones eficaces que promuevan comportamientos saludables en nuestro medio.

## **METODOLOGÍA**

**Sujetos:**

La muestra estuvo conformada por 745 adolescentes de ambos sexos, alumnos de establecimientos educativos públicos de Nivel Polimodal de la ciudad de Mar del Plata. La composición muestral fue la siguiente: 345 mujeres (46,3%) y 400 varones (53,7%), con un rango de edad de 15 a 18 años, y una media de  $16,32 \pm 0,96$  años para el total de los casos estudiados.

**Instrumentos:**

- *Escalas de afrontamiento para adolescentes (ACS. Frydenberg y Lewis, 1996)*

Este inventario de 80 ítems permite evaluar 18 estrategias de afrontamiento diferentes que se han identificado conceptual y empíricamente: 1. *Buscar apoyo social*, 2. *Concentrarse en resolver el problema*, 3. *Esforzarse y tener éxito*, 4. *Preocuparse*, 5. *Invertir en amigos íntimos*, 6. *Buscar pertenencia*, 7. *Hacerse ilusiones*, 8. *Falta de afrontamiento*, 9. *Reducción de la tensión*, 10. *Acción social*, 11. *Ignorar el problema*, 12. *Autoinculparse*, 13. *Reservarlo para sí*, 14. *Buscar apoyo espiritual*, 15. *Fijarse en lo positivo*, 16. *Buscar ayuda profesional*, 17. *Buscar diversiones relajantes*, y 18. *Distracción física*. Estas 18 estrategias pueden ser agrupadas en tres estilos básicos de afrontamiento: dirigido a la resolución del problema, afrontamiento en relación con los demás, y afrontamiento improductivo.

- *Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-J. Casullo, 2002)*

Este instrumento evalúa mediante 4 dimensiones el Bienestar Psicológico autopercebido en población joven: 1. *Control de situaciones* evalúa la sensación de control y autocompetencia; 2. *Vínculos psicosociales* indaga la capacidad para establecer buenos vínculos; tener calidez, confianza en los demás y capacidad empática y afectiva; 3. *Proyectos* alude a las metas y propósitos que se tienen en la vida., considerar que la vida tiene valor y significado; y 4. *Aceptación de sí mismo* evalúa la capacidad para aceptar los múltiples aspectos de uno mismo, incluyendo los buenos y los malos.

**Procedimiento:**

Este estudio se basa en un diseño transversal, descriptivo-correlacional, y los datos obtenidos fueron procesados con el software SPSS 13.0.

Para la recolección de los datos se gestionó la colaboración de 4 instituciones públicas educativas, informando en cada una acerca de las características de la investigación. Con el fin de contar con una muestra representativa, se seleccionaron establecimientos con marcadas diferencias: un Colegio al cual se accede mediante examen e ingreso; una Escuela de Educación Media provincial ubicada en la zona céntrica de la ciudad, caracterizada por un alto índice de alumnos repetidores; otra Escuela de Educación Media ubicada en un barrio periférico, en donde gran parte de los estudiantes provienen de familias de bajos recursos económicos; y una Escuela de Educación Técnica, con una alta proporción de alumnos varones. Cabe destacar que los directivos de todos estos establecimientos se mostraron interesados en colaborar con la investigación, facilitando el ingreso y la administración de los instrumentos a los estudiantes.

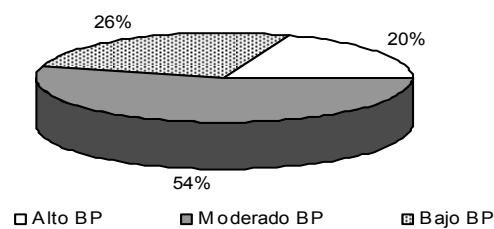
Para obtener la información se administraron los instrumentos en grupos de 25/30 adolescentes, en un único encuentro de aproximadamente 45 minutos, y en todos los casos la participación fue voluntaria, anónima y bajo consentimiento informado.

## RESULTADOS

### 1. Bienestar psicológico de los adolescentes

Para estudiar el bienestar psicológico (BP) se establecieron tres categorías en función de la distribución empírica de las puntuaciones: BP bajo (hasta  $P_{25}$ ); BP moderado (entre  $P_{25}$  -  $P_{75}$ ) y BP alto ( $P_{75}$  o más). El 19,6% de los adolescentes presentó alto bienestar y el 26,3% obtuvo bajos niveles según las categorías establecidas [Gráfico 1].

**Graf.1.** Distribución de los adolescentes en función del BP



2. Efecto de las variables sexo y edad en los niveles de bienestar psicológico

Para estudiar si había diferencias en el bienestar psicológico en función del sexo y la edad de los adolescentes de la muestra, se aplicó la prueba de diferencia de medias (t de student).

Los varones presentaron puntuaciones significativamente más elevadas de *bienestar psicológico* que las mujeres ( $t=-4.50$ ,  $p<0.001$ ).

Para estudiar la variable edad se establecieron dos categorías: 15-16 años (59%), y 17-18 años (41%). Los resultados obtenidos indican que la edad no se presenta como una variable moduladora del bienestar psicológico.

3. Relaciones entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico

Se estudiaron las relaciones entre cada una de las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico autoinformado por los adolescentes (r de Pearson). A los fines de ofrecer una mayor claridad, sólo se comentan las principales características de estas relaciones [Tabla 1]. Es interesante observar que no sólo la utilización de ciertas estrategias correlacionó con los niveles de bienestar, sino que la no utilización de otras estrategias también favorece una mejor autoevaluación.

Los adolescentes que informaron una combinación de estrategias improductivas, quienes presentaron incapacidad personal para afrontar sus problemas, o se refugian en conductas como el consumo de sustancias, huyendo de los demás para que no conozcan sus problemas y sintiéndose responsables de los mismos, presentaron bajos niveles de bienestar psicológico.

Por el contrario, aquellos que informaron fundamentalmente estrategias dirigidas a la resolución del problema, tales como analizar diferentes alternativas para poder afrontar exitosamente, esforzarse y dedicarse con compromiso, y que buscan distracciones físicas relacionadas con la práctica de deportes, fueron los que presentaron mayores niveles de bienestar psicológico.

También pero con menor potencia se hallaron relaciones positivas entre el bienestar psicológico y el afrontamiento en relación con los demás, como inclinarse a compartir los

problemas con otros, profundizando en relaciones íntimas, interesándose en lo que los otros piensen, y pudiendo acudir a profesionales en el caso de necesitarlo

**Tabla 1.** Relaciones entre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico

<i>Estrategias de afrontamiento</i>	<i>Bienestar psicológico</i>
<i>Afrontamiento dirigido a la resolución del problema</i>	
2. Concentrarse en resolver el problema	0.28**
3. Esforzarse y tener éxito	0.24**
15. Fijarse en lo positivo	0.18**
17. Buscar diversiones relajantes	0.07*
18. Distracción física	0.23**
<i>Afrontamiento en relación con los demás</i>	
1. Buscar apoyo social	0.17**
5. Invertir en amigo íntimos	0.17**
6. Buscar pertenencia	0.17**
10. Acción social	
14. Buscar apoyo espiritual	
16. Buscar ayuda profesional	0.14**
<i>Afrontamiento improductivo</i>	
4. Preocuparse	0.23**
7. Hacerse ilusiones	-0.07*
8. Falta de afrontamiento	-0.33**
9. Reducción de la tensión	-0.23**
11. Ignorar el problema	-0.21**
12. Autoinculparse	-0.27**
13. Reservarlo para sí	-0.27**

\* p<0,05 \*\* p<0,01

## COMENTARIOS FINALES

Interesados por la problemática adolescente y por la relevancia significativa que esta etapa tiene para la vida adulta, desde el Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica nos propusimos emprender una serie de estudios científicos destinados a avanzar en el conocimiento y la comprensión de aquellos aspectos que participan de un modo saludable (factores protectores) y/o de un modo disfuncional (factores de riesgo) en el desarrollo adolescente. En este sentido, concretamente se ha estudiado en qué medida los modos de afrontamiento más adaptativos o menos adaptativos se relacionan con el bienestar psicológico de los adolescentes.

Los resultados obtenidos indican para los adolescentes de Mar del Plata una tendencia general de valores de bienestar psicológico entre moderado y alto (73,7% de la muestra), los cuales siguen la tendencia hallada en investigaciones previas en otros



contextos (Casullo et al, 2002). No obstante es importante considerar que hubo un grupo más vulnerable que informó bajos niveles de bienestar psicológico (26,3%).

En el mismo sentido que investigaciones desarrolladas en Tucumán (Contini de González, Cohen Imach, Figueroa y Coronel de Pace, 2006), las adolescentes de Mar del Plata informaron significativamente menores niveles de bienestar psicológico que los varones. Para la variable edad no se encontraron diferencias significativas, lo cual puede deberse al reducido rango con el que se trabajó (de 15 a 18 años). De todas formas es necesario tener en cuenta la naturaleza y composición de la muestra, así como las características de la investigación, para establecer el alcance de los resultados y potenciales conclusiones.

Nuestros resultados sugieren que las estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes tienen una importante relación con la experiencia de bienestar psicológico, datos que confirman la tendencia de hallazgos previos (Frydenberg y Lewis, 1991; González Barrón, Montoya Castilla, Casullo, y Verdú, 2002).

Al analizar cualitativamente los resultados obtenidos se puede señalar que presentaron mayores niveles de bienestar psicológico quienes utilizaron fundamentalmente estrategias dirigidas a la resolución del problema. Estos adolescentes, ante una situación problemática, son los que tienden a analizar diferentes alternativas para poder afrontar exitosamente sus problemas, se esfuerzan y se dedican con compromiso, y también fortalecen el concepto de sí y su imagen corporal por medio de actividades deportivas. También se hallaron relaciones positivas entre el bienestar psicológico y la utilización de algunas estrategias correspondientes al afrontamiento en relación con los demás. Esto indicaría que quienes presentan una tendencia a compartir los problemas con otros, interesándose por la búsqueda de relaciones personales, y acudiendo a profesionales en el caso de necesitarlo, son quienes presentan mayor bienestar.

Por el contrario, aquellos adolescentes en los que predomina la elección de estrategias de tipo improductivo, son los que intentan sentirse mejor por medio de actividades que disminuyen el estrés tales como la ingesta excesiva de alcohol, de sustancias psicoactivas o fumar. También presentan comportamientos de huida temporaria de la casa o de la escuela, recursos de carácter evasivo, se refugian en la fantasía, en el mundo interno, aislándose y negándose a participar de relaciones afectivas gratificantes y duraderas.

A pesar de las limitaciones propias de un estudio exploratorio-descriptivo para la posible generalización de estos resultados, se estima que este estudio constituye un aporte en el campo de la salud. El abordaje de los factores implicados en el desarrollo y las fortalezas personales se convierte en un recurso inestimable para el diseño e implementación de programas de intervención eficaces que promuevan comportamientos saludables en los adolescentes de nuestro medio.

## REFERENCIAS

- Casullo, M. et al. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. y Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Investigaciones en Psicología*. Facultad de Psicología. UBA. 6 (1): 25-49.
- Contini de González, N., Cohen Imach, S., Figueroa, M. y Coronel de Pace, C. (2006). *Pensar la adolescencia hoy*. Buenos Aires: Paidós
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3): 542-575
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1991). Adolescent doping: The Different Ways in Which Boys and Girls Cope. *Journal of adolescence*, 14: 119-133.
- (1996). *ACS. Escalas de Afrontamiento para adolescentes. Manual*. Madrid: TEA.
- González Barrón, R.; Montoya Castilla, I.; Casullo, M. y Verdú, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes, *Psicothema*, 14 (2): 363-368
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4): 719-727.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24: 1-34

**Memoria de trabajo: bucle fonológico y ejecutivo central y su relación con la comprensión lectora**

*Lorena Canet Juric*

Directora: Debora I. Burin- Co-Director: Sebastián Urquijo  
UNMP-CONICET

**Resumen**

El objetivo de este trabajo es comparar y establecer relaciones entre el desempeño en tareas de comprensión de textos con el desempeño en tareas que evalúan el funcionamiento ejecutivo, particularmente la memoria de trabajo. Para ello se administró a 89 niños entre 8 y 9 años de escuelas de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata dos textos que evalúan la comprensión lectora y dos tareas que evalúan el componente ejecutivo y el bucle fonológico de la memoria de trabajo. Los resultados confirman- al igual que muchos estudios sobre el tema- que existen relaciones significativas entre ambas habilidades cognitivas aunque esto no se evidencia con las dos medidas de memoria de trabajo administradas.

Palabras clave: memoria de trabajo-ejecutivo central-comprensión lectora.

**Abstract**

The objective of this work is to compare and to establish relations between the performance in tasks of text comprehension with performance in tasks that evaluate executive operation, particularly the working memory executive operation. For it was administered to 89 children between 8 and 9 years of schools of management public and private of the city of Mar del Plata two texts that evaluate reading comprehension and two tasks that evaluate the executive component and the fonologic loop of working memory. The results confirm like many studies on the subject that exist significant relations between both mental abilities although this not demonstrate with the two measures of administered working memory.

Key words: work-executive memory reading power station-understanding.

**Introducción**

La investigación cognitiva sobre comprensión lectora ha presentado evidencias que sugieren que este proceso se realiza por el procesamiento en paralelo en distintos niveles de la decodificación grafema-fonema, el reconocimiento de palabras, la asignación de funciones sintácticas a las palabras que componen la oración y la integración del significado de las oraciones que componen un texto, realizando inferencias de información implícita. El resultado de la comprensión de un texto

deviene en la construcción de un modelo mental interno coherente y organizado de la información contenida en el mismo (de Vega, Carreiras, Molinari Marotto, 1998). La comprensión lectora ha sido descrita como una variable compleja mediatizada por diversas habilidades y procesos cognitivos (Cain, Oakhill y Bryant, 2000).

Hay evidencia de que el desempeño en tareas de comprensión lectora se relaciona con la memoria de trabajo (Daneman y Carpenter, 1980; Siegel y Ryan, 1989).

Por otro lado, las investigaciones empíricas relacionadas a la decodificación han demostrado que existen niños con un apropiado nivel lector pero con problemas en comprensión entre los 7 y los 11 años (Yuill y Oakhill, 1991). En nuestro medio esta habilidad se adquiere aproximadamente en el tercer año (8-9 años) de la educación primaria básica (Canet Juric, Andres, Urquijo y Ane, 2007). A diferencia de estos resultados, existen otras investigaciones que analizan la influencia de más de una habilidad sobre la comprensión lectora. Algunos de estos estudios han investigado la relación entre la comprensión lectora y la memoria de trabajo controlando la decodificación lectora y el nivel de desempeño en habilidades lingüísticas (Cain, Oakhill y Bryant, 2004). Los resultados confirman que la memoria de trabajo es un fuerte predictor de la comprensión lectora.

Ya desde la década de los '80 existe evidencia de que la memoria de trabajo constituye uno de los factores cognitivos más importantes para dar explicación a las diferencias individuales en la comprensión del lenguaje, tanto en adultos (Daneman y Carpenter, 1980; Just y Carpenter, 1992) como en niños (Gathercole, Pickering, Knight y Stegmann, 2004).

La memoria de trabajo, evolución del concepto de memoria de corto plazo, se refiere al conjunto de procesos y contenidos activados en forma temporaria, "...involucrados en el control, la regulación y el mantenimiento activo de información relevante para la tarea, al servicio de la cognición compleja..." (Miyake y Shah, 1999, p. 450). El modelo de memoria de trabajo más difundido es el de Baddeley (Baddeley, 1986; Baddeley y Logie, 1999) compuesto por tres subsistemas: dos "esclavos" de modalidad específica y capacidad limitada, encargados de la retención temporaria de información auditivo-verbal y visoespacial (el lazo fonológico y la agenda visoespacial, respectivamente), y un sistema amodal responsable del control del procesamiento, la dirección y el cambio atencional, y la recuperación de la memoria a largo plazo, denominado ejecutivo central. Este posee cuatro funciones: la coordinación de tareas simultáneas, el control de decodificación y de las estrategias de recuperación de la información almacenadas, la selección de procesos de atención e inhibición y la recuperación y manipulación de la información almacenada en la memoria de largo plazo (Zoelch, Seitz y Shumann-Hengsteler, 2005).

Diversos autores (Daneman y Carpenter, 1980; Just y Carpenter, 1992) propusieron la existencia de una capacidad general de memoria de trabajo, cuyo monto total disponible variaría entre individuos. Se correspondería con la combinación del componente verbal y ejecutivo central del modelo anterior. Tal capacidad se verifica mediante tareas de amplitud de la memoria de trabajo, que consisten en procesar información (lectura, verificación gramatical) y al mismo tiempo conservar en la memoria información contenida en la tarea para su posterior recuerdo. Se manipula el número de elementos a recordar para determinar la capacidad o amplitud de cada sujeto. Esta capacidad se ha asociado a la comprensión lectora tanto en adolescentes y adultos (García Madruga, Eloúsa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999) como en niños (Cain, Oakhill y Bryant, 2004; Savage, Lavers y Pillay, 2007). Esto sugiere que la comprensión de un texto requiere una memoria de trabajo donde se depositan los productos resultantes del procesamiento de las distintas frases (proposiciones textuales e inferidas) a la vez que se realizan los procesos exigidos por la lectura y la tarea en curso.

El objetivo de este trabajo es por tanto comparar y establecer relaciones entre el desempeño en tareas de comprensión de textos con el desempeño en tareas que evalúan el funcionamiento ejecutivo, particularmente la memoria de trabajo.

#### Metodología

##### *Participantes*

Se trabajó con aproximadamente 86 niños de entre 8 y 9 años de edad, alumnos de 3º año de EPB de escuelas de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata, Prov. de Bs. As. Los niños presentaban buen nivel en decodificación lectora.

##### *Procedimiento*

Se solicitó el consentimiento informado de padres y maestros en el cual se describirán los instrumentos de exploración psicológica, los procedimientos y el objeto de su aplicación. Se administraran las pruebas en cada escuela, de forma individual en dos sesiones de aproximadamente 40 minutos cada una, dependiendo de la velocidad de lectura del niño.

##### *Materiales*

1) Con el objeto de evaluar el nivel de decodificación grafema-fonema, se utilizarán las siguientes tareas de la *Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil* (ENI) (Matutte, Roselli, Ardila y Ostrosky-Solís, 2007): lectura de sílabas, palabras, no palabras y oraciones.

2) Con el objeto de evaluar la comprensión de textos se tomarán dos subtests de la *Bateria de Evaluación Neuropsicológica Infantil*, denominados Comprensión de Lectura en Voz Alta y Comprensión de lectura silenciosa. En la primera se le presenta un texto (Tontolobo y el carnero) que el niño debe leer en voz alta, luego debe responder cuatro preguntas acerca del mismo. En la prueba de lectura silenciosa el niño debe leer un texto (La Tienda) en silencio lo más rápido posible, al terminar se le hacen cuatro preguntas en relación al texto. En ambas pruebas se mide la velocidad de lectura.

3) Para evaluar la el ejecutivo central y el bucle fonológico se utilizarán dos pruebas:

- Dígitos en progresión y en regresión: La prueba consiste en leer al niño una serie de dígitos, que debe repetir de forma inmediata, en orden serial directo e inverso, en voz alta. Cada nivel se define por la cantidad de dígitos a recordar, y se presentan dos series por nivel.

- Tarea de amplitud oral (Daneman y Carpenter, 1980, adaptación para niños de la versión local de Barreyro, Burin y Duarte, 2004), en la que se le leen al niño una serie de frases de las cuales tiene que aseverar la verdad o no de las mismas y luego éste debe recordar la última palabra de cada frase. Cada nivel se define por la cantidad de palabras recordadas.

## Resultados

Como se puede observar en la tabla una el promedio de respuestas en las pruebas que evalúan decodificación es alto, de forma tal que la media de respuestas en lectura de sílabas es de casi la totalidad de los ítems ( $M=7,58$ ) repitiéndose esta tendencia en lectura de palabras ( $M=9,94$ ). Lo cuál indica que los participantes evaluados presentan un adecuado nivel lector en relación a sus habilidades de decodificación, hecho que permite continuar con el análisis.

Tabla 1.

*Estadísticos descriptivos para todas las variables del estudio*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Lectura sílabas	99	4	8	7,58	,771
Lectura palabras	99	7	11	9,94	,603
Lectura voz alta	99	0	8	4,06	1,806

comprensión					
Lectura silenciosa	98	0	8	3,06	1,920
comprensión					
Listening Total	87	1,00	25,00	12,1954	4,30411
Dígitos en progresión	98	3	8	5,28	1,072
Dígitos en regresión	98	1	7	3,37	1,019
N válido (según lista)	86				

Para los análisis de las correlaciones se unificaron los índices de comprensión de lectura silenciosa y comprensión de lectura en voz alta, ya que desde el punto de vista teórico ambas evalúan comprensión de textos escritos independientemente de la modalidad de input del estímulo verificándose correlaciones para ambas pruebas ( $M=7,12$ ,  $DS= 2,89$ ).

Tabla 2.

*Correlaciones entre medidas de comprensión lectora y medidas de memoria de trabajo*

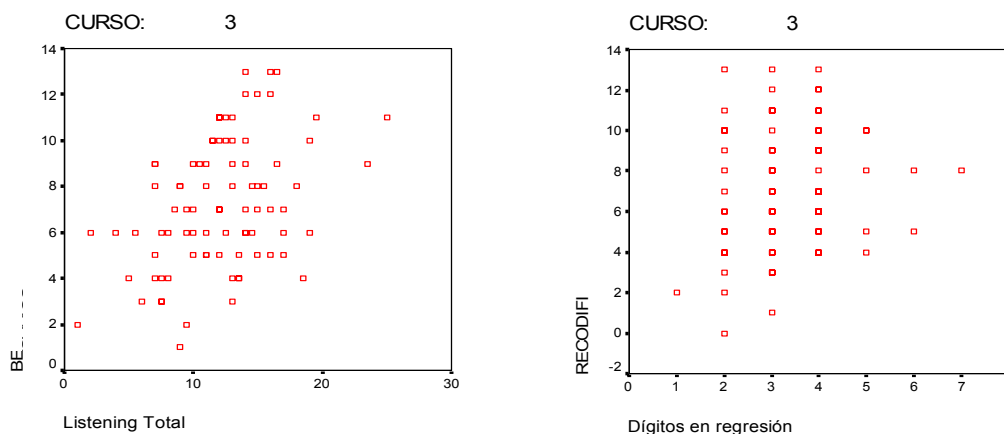
	2	3	4
1. Comprensión lectora	,410(**)	,248(*)	,159
	,000	,014	,119
2. Amplitud de palabras/listening recall		,560(**)	,389(**)
		,000	,000
3. Dígitos en progresión			,397(**)
			,000
4. Dígitos en regresión			-

Como puede observarse en la tabla 2 la medida de memoria de trabajo-amplitud de palabras/*listening recall*- presenta correlaciones estadísticamente significativas con la medida de comprensión ( $r=,410$ ,  $p=,000$ ). Así como también la medida de dígitos en progresión, que en realidad se presenta como una medida de memoria a corto plazo

verbal ( $r=.397, p=.000$ ). La variable dígitos en regresión no presenta correlaciones con la medida de comprensión ( $r=.159$ ).

Figura 1.

*Gráfico de dispersión para medida de amplitud de palabras y comprensión lectora.*



Como se puede observar en la figura 1, existe una tendencia de que a puntajes bajos en comprensión le correspondan puntajes bajos de amplitud de palabras y que a puntajes altos en comprensión le correspondan puntajes altos en la medida de amplitud de palabras. Sin embargo, podemos observar un gráfico más disperso para dígitos en regresión y comprensión que evidencia una relación muy pobre.

### Discusión

Como se dijo con anterioridad el almacenamiento temporario de información de aquello que se va leyendo depende de la memoria de trabajo (Baddeley, 1986, Baddeley y Logia, 1999; Cantor y Engle, 1993; Just y Carpenter, 1992).

Para algunos estudios la memoria de trabajo medida a través de la amplitud de palabras, se presenta cómo una medida consistente y como un predictor importante del rendimiento en lectura en general (Siegel y Ryan, 1989, Nation, Adams, Bowyer-Crane y Snowling, 1999). Si embargo, contrario a nuestros resultados, Stohard y Hulme (1992) señalan que esta medida no presenta correlaciones con la comprensión lectora en particular.

Cómo se destacó en el apartado de resultados la memoria de trabajo medida a través de span de dígitos en regresión no presentó correlaciones con la comprensión lectora.



En el estudio de Swanson (1999) esta tarea se presenta como un pobre predictor de la comprensión y no correlaciona con la misma ( $r=0,21$ ), resultados similares pueden observarse en Savage *et al.* (2005) en donde tampoco presenta correlaciones con la medida de comprensión ( $r=0,13$ ). Éste último autor, señala además Esto muestra que esta medida no puede usarse como un fuerte y único predictor de la comprensión lectora.

Mientras mejores sean los desempeños en tareas de memoria de trabajo como el *listening recall* mayor será su tendencia a buenos rendimientos en tareas que evalúen la comprensión lectora.

En síntesis, algunas de las medidas utilizadas para evaluar memoria de trabajo presentan correlaciones con las medidas de comprensión lectora y otras no, investigaciones futuras deberían tomar un abanico de aquellas medidas de memoria de trabajo que más se relacionan con la comprensión y aplicar análisis que permitan discriminar entre buenos y malos comprendedores.

#### Referencias Bibliográficas

- Baddeley, A.D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. y Logie, R. H. (1999). Working memory. the multiple-component model. In A. Miyake and P. Shah (Eds.), *Models of working memory. Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28-61). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Barreyro, J. P., Burin, D. I., y Duarte, A. (2004). Adaptación de la tarea de amplitud de lectura de Daneman y Carpenter (Working Memory Span). *Revista Argentina de Neuropsicología*, 3, 27.
- 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.; Andres, M.L.; Urquijo, S. y Ane, A.M.D (2007). Métodos de enseñanza de la lectoescritura y desempeño académico. En Universidad Nacional de Catamarca (Eds.) *Lectura y Escritura. Caminos para la construcción del mundo* (684-693). Catamarca: Editorial Científica Universitaria.
- Cantor, J. y Engle, R.W. (1993). Working memory capacity as long-term memory activation: An individual-differences approach. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory and Cognition*, 19 (5), 1101-1114.
- Daneman, M. y Carpenter, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.

- de Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M., & Alonso Quecuty, M.L. (1990). *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- García Madruga, J.A., Eloúsa, M.R., Gutiérrez, F., Luque, J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión Lectora y Memoria Operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Gathercole, S.E., Pickering, S.J., Knigh, C. y Stegmann, Z. (2004) Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1-16.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Matute, E., Roselli, M., Ardila, A. y Ostrovsky-Solís, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Manual de aplicación*. México: El Manual Moderno.
- Miyake, A. y Shah, P. (1999) Toward unified theories of working memory: Emerging general consensos, unresolved theoretical issues and future directions. En Miyake, A. y Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintance and executive control* (pp.442-481). Cambridge: Cambridge University Press.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nation, K., Adams, J.W., Bowyer-Crane, C.A. y Snowling, M.J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimetnal Child Psychology*, 73, 139-158.
- Savage, R. S., Frederickson, N., Goodwin, R., Patni, U., Smith, N., & Tuersley, L. (2005). The relationship among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity and speech perception in poor average and good readers and spellers. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 12–28.
- Savage, R., Lavers, N., & Pillay, V. (2007, June). Working Memory and Reading Difficulties: What We Know and What We Don't Know About the Relationship. *Educational Psychology Review*, 19(2), 185-221.
- Siegel L.S. y Ryan E.B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, 973-980.
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and workingmemory skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 245–256.

- 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.
- Yuill, N. M., Oakhill, J. V. y Parkin, A. J. (1989). Working memory comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Psychology*, 80, 351-361.
- Zoelch, C., Seitz, K., y Schumman-Hengesteler, R. (2005). From Rag(Bag)s to Riches: Measuring the Developing Central Executive. En W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler y B. Sodian (Eds.), *Young Children's Cognitive Development. Interrelationships Among Executive Functioning, Working Memory, Verbal Ability, and Theory of Mind*. (pp. 9-39). Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.

**Estudio de la Calidad Psicométrica de una Escala Breve para Evaluar la  
Personalidad**

*María Belén Dematteis*

Director del Proyecto: Dra Claudia Castañeiras.

Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica. UNMdP.

Beca Estudiante Avanzado SECyT de la UNMdP.

**Resumen:**

El estudio de la personalidad se encuentra entre los tópicos con más desarrollo e investigación de la ciencia psicológica. No obstante, si bien en los últimos años se han incrementado considerablemente los estudios sobre la evaluación de la personalidad, son menos frecuentes las investigaciones sobre la calidad técnica de los instrumentos utilizados. Esta investigación tiene por objetivo realizar un estudio psicométrico de la calidad del *Ten Item Personality Inventory* (TIPI) para evaluar la personalidad según el modelo de los Cinco Grandes Factores. Para ello se aplicarán la versión española del TIPI, el *Big Five Inventory*, y la escala SCL-90-R, cuestionario de 90 síntomas a una muestra de estudiantes universitarios de población general. El estudio se basa en un diseño no experimental con metodología descriptiva y correlacional. Se espera que los resultados del proyecto contribuyan al desarrollo de instrumentos de evaluación adecuadamente adaptados y válidos para nuestra cultura.

**Palabras clave:** evaluación de la personalidad – modelo de los Cinco Grandes Factores – investigación psicométrica – *Ten Item Personality Inventory*.

**Introducción:**

El concepto de personalidad aparece y desaparece dentro del pensamiento psicológico a lo largo del siglo XX. A mediados de la década del 80, la disciplina resurge y comienza el nuevo siglo con fuerza y en expansión (Sánchez, 2007). Actualmente se concibe la personalidad como un patrón complejo de características fuertemente arraigadas, inconscientes en su mayoría, difíciles de cambiar y que se expresan en todas las áreas de funcionamiento. Posee rasgos cognitivos, afectivos y conductuales manifiestos que emergen de una compleja matriz de determinantes biológicos y aprendizajes experienciales (Millon, 2000). También se ha conceptualizado como el resultado de una interacción compleja y dinámica de factores biológicos, psicológicos y sociales (Pérez Urdaniz, Rubio García, Santos, Rubio

Larrosa, 2003). Se considera que la personalidad está formada por dos componentes constitutivos, carácter y temperamento. El primero representa la adherencia de la persona a los valores y costumbres de la sociedad en la que vive y es producto de diversas influencias ambientales. El segundo se considera la parte biológicamente determinada, basamento biogenético desde el cual el patrón personal emerge (Millon, 1994). Existe evidencia de que cerca de un 50% de la personalidad depende del temperamento (Bouchard, 1994).

Una de las teorías de la personalidad con mayor desarrollo en la actualidad se fundamenta en el componente temperamental: el modelo de los Cinco Grandes Factores, un intenso programa de investigación liderado por Robert McCrae y Paul Costa (Costa y McCrae, 1999; John y Srivastava, 1999; Sanz, Silva y Avia, 1999).

El modelo resulta de la confluencia de dos tradiciones psicológicas: las teorías de los rasgos (que sostienen que la estructura de la personalidad puede explicarse a partir de ciertos números de rasgos biológicamente determinados) y los modelos factoriales basados en aislar características de la personalidad mediante la técnica estadística del análisis factorial (Sánchez, 2007). Los factores resultantes son considerados como dimensiones, con dos polos opuestos, y según la traducción más corriente son: amabilidad (y su polo opuesto oposiciónismo), responsabilidad (irresponsabilidad), extroversión (introversión), neuroticismo (estabilidad emocional) y apertura a la experiencia (convencionalismo).

Distintos estudios han probado la estabilidad de los cinco factores a lo largo de la vida adulta, tanto cuando son evaluados por distintos observadores, en diferentes culturas, en distintos idiomas, en distintos grupos de edad o sexo, como cuando son evaluados por distintos instrumentos (Costa y McCrae, 1999; John y Srivastava, 1999; Sanz, Silva y Avia, 1999).

Existen diferentes pruebas para evaluar la personalidad según este modelo. La más destacada es el Inventario de Personalidad NEO-PI-R, que consta de 240 ítems, y fue desarrollado por Costa y Mc Crae (1999). Posteriormente se han diseñado otros instrumentos más breves para evaluar la personalidad según el modelo, como por ejemplo una versión reducida del NEO-PI-R, el NEO-FFI, que consta de 60 ítems, que evalúa sólo los factores y no las facetas.

En esta investigación se utilizarán dos instrumentos breves: el Big Five Inventory [BFI] (John y Srivastava, 1999) de 44 ítems, y el Ten Item Personality Inventory (TIPI) (Gosling, Rentfrow y Swann, 2003).

La relevancia de este estudio técnico se sustenta por un lado, en las consideraciones internacionales que realizan distintos autores sobre los requisitos metodológicos básicos para conducir investigaciones psicológicas en otros contextos,

como por ejemplo los propios de América Latina, al recomendar que se evite la suposición falsa de que los instrumentos e ideas desarrollados en una cultura son igualmente válidos en otras, y sugerir que se tenga especial cuidado en diferenciar las particularidades de cada grupo cultural (lo étnico) de los aspectos éticos aplicables a todas las culturas (Marín,1986); y, por otro lado, en las Pautas Internacionales propuestas por la Internacional Test Comision, (ITI, 1999) para el uso de los tests. En nuestro país, la traducción de este cuerpo normativo realizada por la Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico (A.D.E.I.P, 2000) explicita los distintos aspectos a tener en cuenta sobre el uso y construcción de los instrumentos de evaluación psicológica. Destaca la importancia de contar con estudios sobre validez y confiabilidad de las pruebas y recomienda la elaboración de baremos actualizados y adaptados a cada región.

El objetivo de este trabajo consiste en realizar un estudio psicométrico de la calidad del inventario TIPI para evaluar la personalidad de acuerdo al modelo de los Cinco Grandes Factores. La pregunta principal a la que esta investigación busca dar respuesta es: ¿es el TIPI un instrumento válido y confiable para evaluar la personalidad según el modelo de los cinco grandes en nuestro contexto?

### **Objetivos:**

#### Objetivo general:

1. Estudiar la calidad psicométrica del inventario TIPI como medida de evaluación de la personalidad.

#### Objetivos particulares:

1. Adaptar el inventario TIPI para nuestra población.
2. Evaluar la calidad psicométrica (fiabilidad -consistencia interna - test-retest- y validez) del inventario TIPI.
3. Analizar la consistencia transcultural del instrumento como medida de evaluación de la personalidad.

### **Hipótesis de trabajo:**

El TIPI resulta un instrumento psicométricamente adecuado para evaluar la personalidad en nuestro contexto.

### **Métodos y técnicas:**

#### Diseño:

Se propone un diseño no experimental, con metodología descriptiva y correlacional.

Participantes: La muestra bajo estudio estará compuesta por un número estimado de 150 estudiantes universitarios de ambos sexos que cursan la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Instrumentos:

- *Big Five Inventory* (John, O. y Srivastava, S., 1999).
- *Ten Item Personality Inventory* (Gosling, Rentfrow, Swann, 2003).
- Cuestionario de 90 síntomas de Derogatis revisado (SCL-90-R, Gonzáles de Rivera y otros, 1989)<sup>1</sup>.

### **Resultados esperados:**

Se espera que los resultados del proyecto contribuyan al desarrollo de instrumentos de evaluación adecuadamente adaptados y válidos para nuestra cultura.

### **Referencias:**

- A.D.E.I.P. Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico (2000). Pautas Internacionales para el uso de los Tests (ITC). Argentina.
- Bouchard, T. (1994). Genes, Environment, and Personality. *Science*, 264, 1700-1701.
- Casullo, M (2004). Síntomas psicopatológicos en adolescentes y adultos. El SCL-90-R y los estudios epidemiológicos. Documento de trabajo. UBA. CONICET.
- Costa, P. y McCrae, R. (1999). Manual técnico del NEO – PI – R. Madrid: TEA.
- Derogatis, L.R. (1999) SCL-90 Cuestionario de 90 síntomas. Tea Ediciones.
- González de Rivera JL, Derogatis LR, De las Cuevas C, Gracia Marco R, Rodríguez Pulido F, Henry Benítez M, Monterrey AL. The spanish version of the SCL-90-R. Normative data in the general population. Towson. Clinical Psychometric Research 1989
- Gosling, S.; Rentfrow, P.; Swann, W. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- John, O., Srivastava, S. (1999). *The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives*. En L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research (2nd ed., pp. 102-138)*. New York: Guilford.
- Marín, G (1986). Metodología de Investigación Psicológica. Consideraciones metodológicas básicas para conducir investigaciones psicológicas en América Latina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica América Latina*, N° 32, pág 183-192.

---

<sup>1</sup> La SCL-90-R será administrada entre las dos pruebas de personalidad con la intención de neutralizar el efecto que se pudiera producir (sesgo de respuesta) al incluirse en la administración dos instrumentos diseñados para evaluar el mismo constructo (personalidad).

Millon, T.; Everly, G. (1994). La personalidad y sus trastornos. Martinez Roca. Barcelona.

Millon, T; Davis, R. (2000). Trastornos de la Personalidad. Más allá del DSM IV. Masson. Barcelona.

Pérez Urdaniz, A; Rubio Garcia, I.; Santos, J.; Rubio Larrosa, V. (2003). Trastornos de la personalidad en atención primaria. *Psiquiatría y Atención Primaria*, 4 (3), 12-18.

Sánchez, R (2007). Personalidad, temperamento y sociedad. En: Violencia personalidad y sociedad. González Ramella, G (comp.). Editorial Akadia, Buenos Aires, pag 233-260.

Sanz, J.; Silva, F.y Avia, M. (1999). *La evaluación de la personalidad desde el modelo de los "Cinco Grandes"*: El Inventario de Cinco-Factores NEO (NEO-FFI) de Costa y McCrae. En F. Silva (Ed.), *Avances en Evaluación Psicológica* (pág. 171-234). Valencia: Promolibro.



**Diseño y evaluación de la eficacia de un programa de intervención psicosocial para el asma bronquial: Aplicaciones en adolescentes y adultos.**

*María Paola Fasciglione*

**Grupo de investigación:** Investigación en Evaluación Psicológica.

Facultad de Psicología. UNMdP

**Beca:** Postgrado Tipo I - CONICET

**Director:** Dra. Claudia Elena Castañeiras

**Antecedentes y definición del problema**

El asma bronquial es una enfermedad inflamatoria crónica de las vías aéreas respiratorias, caracterizada por la infiltración de la mucosa por células inmunes e inflamatorias. Dicha inflamación contribuye a la hiperreactividad bronquial frente a distintos estímulos (humos, irritantes, frío, niebla, ejercicio, factores psicoemocionales y estrés), y al estrechamiento -y la consecuente obstrucción- de las vías respiratorias. Los síntomas característicos son: disnea (sensación de ahogo, de falta de aire), sibilancias (debido a la disminución del calibre de los bronquios), opresión torácica, tos y secreciones. Esta condición clínica es parcial o totalmente reversible de forma espontánea o con tratamiento. En la actualidad se sabe que los mecanismos que conducen al desarrollo y expresión del asma implican complejas interacciones entre genes, y entre éstos y factores ambientales (Global Initiative for Asthma [GINA], 2007; National Heart, Lung and Blood Institute [NHLBI], 2007).

En las últimas décadas la frecuencia de esta afección ha aumentando en todo el mundo (World Health Organization [WHO], 2004). Si bien en nuestro país no se cuenta con datos oficiales al respecto, según investigaciones realizadas en occidente, la *prevalencia* del asma es de alrededor del 4-5% de la población adulta y un 10% en menores de 15 años (Moreno, Asrilant, Salmún & Azerrad, 2001; Vázquez & Buceta, 1996).

En contraposición a la alta morbilidad del asma bronquial, la mortalidad debida a ella constituye un hecho relativamente infrecuente (Vázquez & Buceta, 1996). Según fuentes oficiales, el porcentaje de defunciones por asma en nuestro país es de sólo un 0.20% (Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación Dirección de Estadísticas e Información de Salud [DEIS], 2007).

Los síntomas asmáticos recurrentes frecuentemente causan insomnio, fatiga durante el día, reducciones en los niveles de actividad cotidiana y ausentismo escolar y/o laboral. Por estos motivos es que el asma bronquial constituye en la actualidad un importante problema a nivel personal y de salud pública. El carácter crónico y

episódico de las manifestaciones asmáticas puede provocar importantes alteraciones psicosociales en los pacientes y su familia, y con frecuencia conlleva importantes cargas económicas, a nivel familiar y a nivel del sistema sanitario (Vázquez & Buceta, 1996).

A pesar de los avances farmacológicos, actualmente no se dispone de un tratamiento curativo para el asma, por lo cual el objetivo principal de todo abordaje es el control de la enfermedad y la optimización de la calidad de vida de los pacientes (GINA, 2007; Korta Murua et al., 2007, NHLBI, 2007).

Es interesante destacar que no sólo las ciencias médicas están trabajando para cumplir dichos objetivos. En este sentido diversas disciplinas relacionadas con la salud están trabajando con el propósito de identificar variables psicosociales vinculadas con la evolución y el manejo de esta enfermedad respiratoria. A partir de una revisión de las publicaciones científicas a nivel nacional e internacional durante la última década (Fasciglione & Castañeiras, 2007), se observó que los estudios más significativos sobre estas variables en relación al asma han tratado sobre: *calidad de vida* (Juniper, et al., 1999; Nishimura, Hajiro, Oga, Tsukino & Ikeda, 2004; Riccioni et al., 2004), *ansiedad* (Retamales Rojas, 1998; Tovt-Korshynskaa, Dew, Chopeya, Spivakf & Lemkog, 2001; Nascimento et al., 2002; Sáñez et al., 2005), *depresión* (Tovt-Korshynskaa et al., 2001; Hommel, Chaney, Wagner & McLaughlin, 2002; Sáñez et al., 2005) *personalidad* (Benedito Monleón, Botella Arbona & López Andreu, 1996; Chetta et al., 1998; Put, Demedts, Van den Bergh, Demyttenaere & Varieden, 1999; ten Brinke, Ouwerkerk, Bel & Spinhoven, 2001; Put et al., 2004), *alexitimia* (Feldman, Lehrer & Hochron, 2002) y *afrontamiento* (Aalto, Härkäpää, Aro & Rissanen, 2002; Tovt-Korshynskaa et al., 2001).

Asimismo en diferentes partes del mundo se han empezado a poner en práctica y a evaluar los resultados de programas de intervención innovadores que complementan los tratamientos médicos convencionales para el asma bronquial.

Las intervenciones psicosociales para personas con enfermedades físicas han adquirido un protagonismo cada vez mayor. Ejemplos de investigaciones en este sentido han sido los trabajos de Spiegel et al.(1989) y de Fawzi et al. (1993) con pacientes oncológicos, los de Chambless, Babich & Crits-Christoph (1995, citado en Pérez Nieto, Miguel Tobal, Cano Vindel & Jover, 2001) en artritis reumatoidea, y el de Camuñas et al. (2001) con mujeres hipertensas. Particularmente en el caso del asma bronquial se han implementado: programas de entrenamiento para el automanejo del asma bronquial (Arias Diaz, Pernas Gómez & Martín, 1998; Gibson & Powell, 2004), programas de educación sanitaria (Gallefoss, Bakke & Kjaersgaard, 1999), técnicas de visualización (Rietveld, Everaerda & van Beestb, 2000), entrenamiento en *biofeedback* (Lehrer, Smetankin & Putapova, 2000) y programas de intervención cognitivo-

comportamental (Vázquez & Buceta, 1996; Grover, Kumaraiah, Prasadrao & D'souza, 2002; Ross, Davis & MacDonald, 2005). Sin embargo, según dos revisiones sistemáticas de las investigaciones sobre intervenciones psicosociales en esta población clínica (Yorke, Fleming, Shuldham, 2007a; Yorke, Fleming, Shuldham, 2007b), aún resulta necesario optimizar los diseños y probar su eficacia con una mayor cantidad de pacientes y en distintas condiciones, para determinar si este tipo de intervenciones ayudan a mejorar los síntomas, la salud mental y la calidad de vida de las personas con asma. En nuestro país, de hecho, no se reportan estudios empíricos controlados sobre el tema.

Por estos motivos y porque ya se acepta sin reservas el papel relevante que los factores psicosociales pueden desempeñar en los procesos de salud y de enfermedad (Benedito Monleón & Botella Arbona, 1993), consideramos que el diseño de programas de intervención específicos para los pacientes con asma, que complementen los abordajes médicos convencionales, se convierte en una prioridad asistencial en nuestra región.

### **Objetivos del proyecto**

El presente proyecto de investigación tiene dos objetivos generales: 1) diseñar un programa de intervención psicosocial para pacientes con asma bronquial y 2) evaluar la eficacia del programa de intervención en distintas condiciones de aplicación.

Los objetivos específicos son: 1) analizar los procedimientos empíricamente validados en la actualidad para el abordaje de los pacientes con enfermedades físicas crónicas y con asma bronquial en particular; 2) diseñar un programa protocolizado de intervención psicosocial para pacientes con asma bronquial, específico, breve y complementario al abordaje médico de la enfermedad; 3) elaborar un protocolo de evaluación que permita estudiar la eficacia diferencial del programa de intervención; y 4) estudiar la eficacia diferencial del programa aplicado a pacientes adolescentes y adultos bajo las siguientes condiciones: dispositivo grupal vs individual vs no tratamiento. Los criterios para evaluar la eficacia serán la presencia de cambios clínicamente significativos en el funcionamiento de las vías respiratorias y la mejoría de la calidad de vida de los pacientes.

### **Metodología**

La investigación propuesta incluye dos fases: a) diseño de un programa de intervención psicosocial para pacientes con asma bronquial, y b) aplicación del programa y evaluación de su eficacia

Para cumplimentar la primera fase, se llevará a cabo la revisión de los procedimientos empíricamente validados en la actualidad para el abordaje de los

pacientes con enfermedades físicas crónicas y con asma bronquial en particular; y se analizarán las variables que fueron incluidas en dichos estudios. Posteriormente se definirá el diseño de un programa de intervención -breve, específico y complementario al tratamiento médico- para este tipo de pacientes, en función de criterios clínicos basados en el diagnóstico y el pronóstico de la enfermedad.

La segunda fase, específicamente referida a la aplicación del programa y a la evaluación de su eficacia, se basará en un diseño factorial simple de tipo 2 x 3 y asignación al azar de los sujetos a las condiciones experimentales, según el siguiente diagrama:

	<b>Dispositivo grupal</b>	<b>Dispositivo individual</b>	<b>Lista de espera</b>
<b>Adolescentes (15-20 años)</b>	Condición 1	Condición 2	Condición 3
<b>Adultos (21 ó más)</b>	Condición 4	Condición 5	Condición 6

La muestra total bajo estudio, que se obtendrá en Centros de salud especializados de la ciudad de Mar del Plata, se estima en 80 participantes (todos ellos pacientes con diagnóstico de asma bronquial).

Se seguirá una estrategia de tratamiento comparativo con el objetivo de evaluar el impacto diferencial de los dos dispositivos (grupal vs individual) en diferentes rangos de edad (adolescentes vs adultos), y comparado con la condición de *no tratamiento* (lista de espera), que incluirá evaluaciones pretest (línea base) - postest (al finalizar el tratamiento) y seguimiento a los 3 y 6 meses.

El protocolo de evaluación previsto constará de: a) medidas clínicas de la función pulmonar, del diagnóstico, evolución y pronóstico de la enfermedad (según informe médico), y b) técnicas psicométricas de evaluación psicológica

En todos los casos se requerirá el consentimiento informado por parte de los participantes antes de comenzar el estudio. En el caso de los menores de edad, al menos uno de los padres y/o tutor a cargo, también deberá brindar su consentimiento.

Se realizarán análisis cuantitativos y cualitativos de los datos obtenidos y se utilizará el software SPSS para el procesamiento estadístico.

### **Proyección e impacto esperado**

En la actualidad el presente proyecto de investigación recién se encuentra en la primera fase (descrita en Metodología). Se espera que los resultados obtenidos al finalizar el estudio incrementen el conocimiento sobre los aspectos psicológicos implicados en el desarrollo y la evolución del asma bronquial. Dada la ausencia prácticamente total en nuestra región de antecedentes de investigación empírica sobre el

tema, se prevé que este estudio estimule el trabajo asistencial interdisciplinario y aporte un recurso sistemático, específico y complementario a los abordajes médicos tradicionales para el tratamiento integral de los pacientes con asma bronquial. En cuanto a los sistemas de gestión de salud se espera que esta investigación constituya un aporte para optimizar la relación coste-beneficio, disminuyendo la probabilidad de recaídas e ingresos hospitalarios que llevan a estos pacientes a una mayor utilización de los recursos sanitarios.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Aalto, A.M., Härköpää, K., Aro, A. & Rissanen, P. (2002). Ways of coping with asthma in everyday life. Validation of the Asthma Specific Coping Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 53, 1061-1069.
- Arias Diaz, A., Pernas Gómez, M. & Martín, G. (1998). Aplicación de un programa de entrenamiento para el automanejo del asma bronquial. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 14(4), 335-339.
- Benedito Monleón, M.C. & Botella Arbona, C. (1993). *Asma Bronquia: Análisis y técnicas de intervención psicológica*. Valencia: Promolibro.
- Benedito Monleón, M.C., Botella Arbona, C. & López Andreu, J.A. (1996). Influencia de tres tratamientos psicológicos sobre dimensiones de personalidad en niños asmáticos. *Anales de Psicología*, 12 (2), 217-222.
- Camuñas, N., García, E., Vivas, F., Morales, C., Aranda, D. & Cano, A. (2001). Intervención psicológica en mujeres menopáusicas con hipertensión. *Psicología.com*, 5(3). Disponible en <http://www.psiquiatria.com/Interpsiquis2001/2439>.
- Chetta, A., Guerra, G., Foresi, A., Zaimovic, A., Del Donno, M., Chittolini, B., Malorgio, R., Castagnaro, A. & Olivieri, D. (1998). Personality profiles and breathlessness perception in outpatients with different gradings of asthma. *American Journal Respir. Crit. Care Med.*, 157 (1), 118-122.
- Fasciglione, M.P. & Castañeiras, C.E. (2007). Asma bronquial hoy: una perspectiva psicosocial. *Archivos de Alergia e Inmunología Clínica*, 38 (1), 12-18.
- Fawzy, F.I., Fawzy, N.W., Hyun, C.S., Elashoff, T.R., Guthrie, D. Fahey, J.L. & Mortn, D.L.. (1993). Malignant melanoma: Effects of an early structured psychiatric intervention coping and affective state on recurrence and survival 6 years after. *Archives of General Psychiatry*, 50, 681-689.
- Feldman, J.M., Lehrer, P. & Hochron, S. (2002). The predictive value of the Toronto Alexithymia Scale among patients with asthma. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(6), 1049-1052.
- Gallefoss, F., Bakke P.S. & Kjaersgaard, P. (1999). Quality of life assessment after patient education in a randomized controlled study on asthma and chronic obstructive pulmonary disease. *Am. J. Respir Crit. Care Med*, 159 (3), 812-817.
- Gibson, P.G. & Powell, H. (2004). Written actions plans for asthma: an evidence-based review of the key components. *Thorax*, 59, 94-99.

## Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación - 2008

- Global Initiative for Asthma (2007). *Global Strategy for Asthma Management and Prevention*. Disponible en: <http://www.ginasthma.org>.
- Grover, N., Kumaraiah, V., Prasadrao, P.S. & D'souza, G. (2002). Cognitive behavioural intervention in bronchial asthma. *Journal Assoc Physicians India*, 50, 896-900.
- Hommel, K.A., Chaney, J.M., Wagner, J.L. & McLaughlin M.S. (2002). Asthma-Specific Quality of Life in Older Adolescents and Young Adults with Long-Standing Asthma: The Role of Anxiety and Depression. *Journal of Clinical Psychology in Medical settings*, 9(3), 185-191.
- Juniper, E.F., Buist, A.S., Cox, F.M., Ferrie, P.J. & King, D. R. (1999). Validation of a Standardized Version of the Asthma Quality of Life Questionnaire. *Chest*, 115(5), 1265-1270.
- Korta Murua, J. et al. (2007). La educación terapéutica en el asma. *Anales de Pediatría*, 66(5), 496-517.
- Lehrer, P., Smetankin, A. & Putapova, T. (2000). Respiratory Sinus Arrhythmia Biofeedback Therapy for Asthma: A report of 20 unmedicated pediatric cases using the Smetankin Method. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 25(3), 193-200.
- Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación Argentina. Dirección de Estadísticas e Información de Salud (2007). *Estadísticas vitales. Información Básica-2006*. (Serie 5. Nro.50). Buenos Aires: Autor.
- Moreno, G., Asrilant, M., Salmún, N. & Azerrad, S. (2001). *Asma, actividad física y deporte*. Buenos Aires: La Manzana Diseño.
- Nascimento, I., Nardia, A.E., Valença, A.M., Lopesa, F.L., Mezzasalmaa, M.A., Nascentesb, R. & Zinc, W.A. (2002). Psychiatric disorders in asthmatic outpatients. *Psychiatry Research*, 110(1), 73-80.
- National Heart, Lung, and Blood Institute. National Asthma Education and Prevention Program (2007). *Expert Panel Report 3: Guidelines for the diagnosis and management of asthma*. Bethesda, United States: Autor. Disponible en: <http://www.nhlbi.nih.gov/guidelines/asthma/>
- Nishimura, K., Hajiro, T., Oga, T., Tsukino, M. & Ikeda, A. (2004). Health-Related Quality of Life in Stable Asthma: What are remaining quality of life problems in patients with well-controlled asthma?. *Journal of Asthma*, 41(1), 57-65.
- Pérez Nieto, M.A., Miguel Tobal, J.J., Cano Vindel, A. & Jover, J.A. (2001). Programa de intervención cognitivo-conductual en artritis reumatoide. *Psicología.com*, 2. Disponible en <http://www.psiquiatria.com/Interpsiquis2001>.
- Put, C., Demedts, M., Van den Bergh, O., Demyttenaere, K. & Varieden, G. (1999). Asthma symptoms: influence of personality versus clinical status. *European Respiratory Journal* 13, 751-756
- Put, C., Van den Bergh, O., Van Ongeval, E., De Peuter, S., Demedts, M. & Verleden, G. (2004). Negative affectivity and the influence of suggestion on asthma symptoms. *Journal of Psychosomatic Research* 57, 249-255.
- Retamales Rojas, R. (1998) Factores psicológicos y rasgos de personalidad de enfermos alérgicos referidos para interconsulta. *Revista electrónica de psicología* 2(1). Disponible en: [http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol2num1/art\\_4.htm](http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol2num1/art_4.htm).

## Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación - 2008

- Riccioni, G., D'Orazio, N., Di Illio, C., Menna, V., Guagnano, M.T. & Della Vecchia, R. (2004). Quality of life and clinical symptoms in asthmatic subjects. *Journal of Asthma*, 41(1), 85-89.
- Rietveld, S., Everaerda, W. & van Beestb, I. (2000). Excessive breathlessness through emotional imagery in asthma. *Behaviour Research and Therapy* 38(10), 1005-1014.
- Ross, C.J., Davis, T.M. & MacDonald, G.F. (2005). Cognitive-behavioural treatment combined with asthma education for adults with asthma and coexisting panic disorder. *Clin Nurs Res*, 14(2), 131-157.
- Sáñez, E., Vázquez M.I., Romero-Frais, E., Blanco-Aparicio, M., Otero, I. & Vereá, H. (2005). Depression, Panic-Fear, and Quality of Life in Near-Fatal Asthma Patients. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 12 (2), 175-184.
- Spiegel, D., Boom, J.R., Kraemer, H.C. & Gottheil, E. (1989). Effects of psychosocial treatment on survival of patients with metastatic breast cancer. *The Lancet*, 888-892.
- ten Brinke, A., Ouwerkerk, M.E., Bel, E.H. & Spinhoven, Ph. (2001). Similar psychological characteristics in mild and severe asthma. *Journal of Psychosomatic Research*, 50, 7-10.
- Tovt-Korshynskaa, M., Dew, M., Chopeya, I., Spivakf, M.Y. & Lemkog, I.S. (2001). Gender differences in psychological distress in adults with asthma. *Journal of Psychosomatic Research*, 51(5), 629-637.
- Vázquez, M.I. & Buceta J.M. (1996). *Tratamiento Psicológico del Asma Bronquial*. Madrid: Pirámide.
- World Health Organization (2004). *Practical Approach to Lung Health. Respiratory Care in Primary Care Services- a survey in 9 countries*. Geneva: WHO.
- Yorke, J., Fleming, S.L. & Shuldham, C.M. (2007a). Psychological interventions for adults with asthma: A systematic review. *Respiratory Medicine* 101(1), 1-14.
- Yorke, J., Fleming, S.L. & Shuldham, C.M. (2007b). A systematic review of psychological interventions for children with asthma. *Pediatric Pulmonology* 42(2), 114 - 124.

**Estilos parentales y afrontamiento en niñas con Síndrome de Turner.**

*María José Aguilar*

Becaria estudiante avanzada UNMDP.

Grupo de Investigación: Comportamiento Humano, Genética Y Ambiente.

Director: Dr Urquijo, Sebastián

Co- directora: Esp. López, Marcela

El dilema entre herencia y ambiente ha marcado gran parte de la historia de la Psicología generando fuertes polémicas dentro de este campo. Durante el siglo pasado, ambientalistas e innatistas trataron de demostrar el predominio de uno u otro aspecto en el desarrollo humano. Sin embargo, en el presente, la mayoría de las investigaciones que intentan comprender los procesos involucrados en el desarrollo requieren de modelos relacionales, interactivos, de causalidad, donde los factores genéticos y ambientales aparecen operando en conjunción (Bleichmar, 2004). Así el ambioma, entendido como el conjunto de elementos no genéticos, cambiantes, que rodean al individuo y que junto con el genoma intervienen en su desarrollo (Mora, 2004), constituye un concepto útil para el análisis de las interacciones y correlaciones entre genes y ambiente.

El Síndrome de Turner (ST) es una alteración genética, no heredable, determinada por una deleción total o parcial del cromosoma X en el sexo femenino, con una incidencia de 1:2.500 niñas nacidas vivas. Dentro de las características clínicas más frecuentes se encuentran: talla baja, cuello alado, enfermedad cardiovascular, disgenesia gonadal y ausencia de la maduración puberal. Si bien la presencia de algunas de estas características permite sospechar el diagnóstico, este debe ser confirmado a través de estudios citogenéticos. Desde el punto de vista cognitivo no presentan dificultades en las habilidades verbales e intelectuales, datos estadísticos señalan que sólo aproximadamente el 10% de las mujeres con ST poseen cierto grado de retraso mental o trastornos del lenguaje. Sin embargo, pueden presentar problemas en ciertas áreas específicas de aprendizaje como son matemáticas, aritmética y ciencias. Esto se debe a dificultades en la percepción espacial, coordinación visual-motora, razonamiento, déficit en el funcionamiento de la memoria de trabajo y en tareas de atención que requieren control de la impulsividad y automonitoreo. (Ross y col, 2006).



Asimismo, la dificultad en relacionarse con el entorno social constituye una constante durante su desarrollo. Y si bien, suele estar asociada a una multiplicidad de factores físicos y psicológicos: ansiedad social, baja autoestima, estatura menor a la esperada poblacionalmente, entre otras, ninguno de ellos explica completamente las dificultades sociales observadas, constituyéndose en una de las áreas de mayor vulnerabilidad, que requieren de una temprana detección e intervención.

Numerosas investigaciones han correlacionado la variabilidad genotípica del síndrome<sup>1</sup> con la variabilidad observada en el fenotipo. Así, la intensidad y frecuencia de las anomalías somáticas, el grado de afectación de la función ovárica y el perfil neuropsicológico están determinados, en parte, por el grado de deleción y la inactivación o silenciamiento de genes<sup>2</sup> (Bondy, 2003). Sin embargo estos estudios dan cuenta de diferencias individuales, proporcionando evidencias sobre la acción del ambiente en la expresión génica.

Abordar el análisis de posibles asociaciones entre factores ambientales y diferencias individuales posibilitaría la identificación de ambientes específicos que en interacción con ciertos genes expliquen la diversidad en las manifestaciones clínicas del síndrome. Si bien existen pocos datos empíricos en este sentido, el estudio de los estilos parentales es uno de los mejores candidatos para abordar la investigación de la influencia ambiental (Plomin, 2002). Cabe considerar, asimismo, que cada persona experimenta su entorno de manera particular, y es esta experiencia del entorno la que produce interacciones entre la herencia y el ambiente. Es el modo en que se experimenta el entorno el que actúa como filtro en la expresión del genotipo en fenotipo, el que traduce el potencial genético en personalidad y conducta (Bleichmar, 2004).

El ambiente familiar ocupa un lugar central en el desarrollo del niño, permitiendo su constitución como sujeto. Es la percepción que el niño construye acerca del comportamiento de sus padres y no el comportamiento "real" de los mismos, el que fomentará su capacidad de adaptación. Cuando el niño percibe que es aceptado por sus padres, que respetan sus opiniones y están orgullosos de él (familias democráticas), puede enfrentar las situaciones adversas de manera adaptativa ya que percibe un apoyo familiar. Por otro lado, las malas relaciones, caracterizadas por el

---

<sup>1</sup> el 50% de los casos presenta ausencia completa del cromosoma X, el 40% presenta mosaicismo -dos o más líneas celulares-, y el 10% anomalías estructurales del X.

<sup>2</sup> imprinting genético: genes que se expresarían exclusivamente en uno de los cromosomas parentales, donde la pérdida del cromosoma X que contiene los alelos no inactivados resulta en una completa ausencia de los correspondientes genes.

control patológico de ambos padres y la baja aceptación; familias que pueden ejercer un control agresivo y rechazante o infundir ansiedad persistente (familias rechazantes), puede relacionarse con escasa o inadecuada capacidad por parte del niño para enfrentar situaciones adversas. Por último, cuando el niño percibe baja aceptación y poco control de parte de sus padres (familias permisivas) se siente solo con respecto a ellos, buscando apoyo en personas ajenas a su familia. A partir de lo expuesto se pueden considerar cinco estilos de percepción de la relación con los padres: 1) estilo autoritativo, caracterizado por la aceptación y control aceptado y estricto por parte de los padres; 2) estilo autoritario, que implica la aceptación y control estricto y patológico; 3) estilo permisivo, que se relaciona con la aceptación y autonomía extrema; 4) estilo rechazante, caracterizado por un control parental de carácter ansiógeno, basado en el alejamiento en las relaciones, la no aceptación y control patológico; 5) estilo negligente relacionado con la no aceptación y autonomía extrema (Richaud de Minzi, 2007).

La relación que poseen los niños con sus padres tiene una influencia directa en el tipo de estrategias de afrontamiento que adoptan (Richaud de Minzi, 2006). Las estrategias de afrontamiento se definen como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman 1986). Se considera que las estrategias de afrontamiento pueden ser funcionales o conductas de afrontamiento efectivas, y disfuncionales o esfuerzos inadecuados para enfrentar las demandas de la situación (Richaud de Minzi, 2006). Si bien existe variabilidad en el desarrollo de las mujeres con ST, los problemas físicos (baja talla, disgenesia gonadal y posible infertilidad) y neuropsicológicos que presentan incrementan el riesgo de problemas psicológicos y sociales (Suzigan, 2004). El retraimiento social y las dificultades en la interacción con sus pares podrían estar relacionados con el significado que le atribuyen a su síndrome. Este significado funcionaría como un núcleo cognitivo que influye sobre las estrategias de afrontamiento que utilizan ante situaciones sociales, y estaría mediatizado por un discurso paterno en el cual se pondrán en juego las expectativas que los padres poseen de su hija con la realidad que conlleva el síndrome. El estigma de la palabra "Síndrome" impacta en las niñas y sus familias de una manera particular influyendo sobre la percepción que la familia tiene de la niña y que la niña tiene de si misma.

El objetivo de la presente investigación es analizar los estilos parentales y las estrategias de afrontamiento en niñas con ST. Partiendo de las siguientes hipótesis de trabajo:

- Las niñas con Síndrome de Turner perciben la relación parental predominantemente como rechazante (no aceptación y control patológico)
- Las niñas con Síndrome de Turner utilizan de forma predominante estrategias de afrontamiento disfuncionales o desadaptativas en situaciones de interacción social.
- Existe una asociación positiva entre estilos parentales rechazantes y estrategias de afrontamiento disfuncionales en niñas con Síndrome de Turner.

La investigación corresponde a un estudio descriptivo-correlacional, no-experimental de tipo analítico y transversal. Los instrumentos utilizados son: la Escala Argentina de Percepción de la Relación con los Padres (Richaud de Minzi, 2007) y el Cuestionario Argentino de Afrontamiento (Richaud de Minzi, 2006).

Los resultados obtenidos permitirán comprender la influencia que el ambiente familiar (estilos parentales) tiene sobre las estrategias de afrontamiento que las niñas con ST utilizan ante situaciones de interacción social, con la finalidad de elaborar estrategias de prevención e intervención psicológica a nivel individual y familiar que contribuyan en el fortalecimiento y generación de nuevos recursos para que las niñas puedan enfrentar situaciones sociales adversas. Asimismo se incrementará el conocimiento en un área hasta el momento de vacancia y se abrirá una nueva línea de investigación intentando vincular los hallazgos obtenidos con los procesos de cognición social que intervienen en la situación de interacción social.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, E. D. (2004). Modelos interactivos entre la genética de la conducta y la parentalización. *Revista de psicoanálisis*. (17).
- Bondy, C. (2003) *Turner Syndrome: Genotype & Phenotype*. Recuperado 4 de Diciembre de 2006) de [http:// turners.nichd.nih.gov/TS\\_Protocol\\_00-CH-0219.pdf](http://turners.nichd.nih.gov/TS_Protocol_00-CH-0219.pdf).
- Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona. Martínez Roca.
- Lesniak Karpiak, K. (2003) Behavioral Assessment of Social Anxiety in Females with Turner or Fragile X Síndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (1).

- Mora, F., Sanguinetti, A.M. (2004) *Diccionario de Neurociencia*. Alianza Editorial. Madrid.
- Plomin, R., y col. (2002). *Genética de la Conducta*. Buenos Aires. Ariel Ciencia.
- Richaud de Minzi, M.C. (2007) La percepción de estilos de relación con su padre y madre en niños y niñas de 8 a 12 años. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 1 (23).
- Richaud de Minzi, M.C. (2006) *Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años*. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (2).
- Ross, J. ;Roeltgen, D.; Zinn, A. (2006). Cognition and the Sex Chromosomes: Studies in Turner Syndrome. *Hormona Researchs*, 65, 47–56.
- Skuse D.H, James R.S., Bishop D.V., Coppin B., Dalton P. Aamodt-Leeper, G. (1997) Evidence from Turner's syndrome of an imprinted X-linked locus affecting cognitive function. *Nature*, 387, 705–708.
- Suzigan, L. (2004). Turner syndrome: the patients view. Original Article. *Journal de Pediatría*, 80 (4).

## **Evaluación del desempeño del tutor en campus virtuales desde un enfoque por competencias.**

*María Manuela Otegui Banno*

Dir. Mg Ana María Ehuletche

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

Beca de Estudiante Avanzado. SECyT de la UNMdP

### **Resumen**

Este trabajo se propone indagar las competencias necesarias y específicas del desempeño del profesor tutor en situaciones de enseñanza aprendizaje mediadas en campus virtuales. Para esto se analizará el desempeño tutorial en tres asignaturas brindadas con modalidad a distancia utilizando como soporte tecnológico la plataforma e-educativa<sup>1</sup>. Se observará tanto la frecuencia de las intervenciones como las categorías comunicacionales de los mensajes emitidos. Se correlacionarán estos datos con el logro académico promedio obtenido por los alumnos así como con los resultados aportados por la escala de satisfacción de logro de los mismos, se realizarán entrevistas a profesores tutores para complementar con datos cualitativos los resultados cuantitativos del análisis estadístico. Este proceso nos permitirá reconocer indicadores que correlacionen con logro académico y satisfacción de los alumnos. La información obtenida permitirá seleccionar aquellos indicadores que mejoran la calidad de proceso con relación a las variables estudiadas considerando a los mismos válidos para definir competencias específicas en el desempeño del tutor.

### **Palabras claves**

Educación a distancia – Competencias específicas- Desempeño tutorial - Campus virtual

### **Introducción**

El desarrollo y la rápida instalación en la sociedad de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación han causado sobre la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje un fuerte impacto tecnológico. Estas herramientas se han comenzado a utilizar para sostener procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sin contar con el tiempo suficiente para repensar y ajustar las prácticas mediadas por estos entornos.

Surge la necesidad de revisar cuestiones fundamentales del proceso de enseñanza y de aprendizaje mediado electrónicamente como el rol pedagógico del profesor tutor y su entrenamiento para la adquisición de habilidades para este entorno, los efectos de la transición del salón de clase a un espacio virtual, los diseños pedagógicos, los materiales, etc.

El tutor es un profesor designado por la institución educativa, cuya función es orientar, motivar, guiar al estudiante, tanto en aspectos propios de la disciplina que se está estudiando como en temas relacionados con la metodología de estudio y con la forma de alcanzar un aprovechamiento óptimo de los materiales y de las tecnologías que utiliza, en un proceso de aprendizaje autónomo e independiente.

Un profesor tutor de la enseñanza a distancia necesita de una preparación específica en esta metodología.

El rol del tutor se centra en el aprendizaje y no en la enseñanza en el sentido tradicional del término, por eso su figura no puede construirse como un experto transmisor de contenidos, sino más bien como factor de mediación para favorecer el proceso de aprendizaje.

En la modalidad presencial el profesor es el responsable del proceso de enseñanza, es el centro de la clase, toma iniciativas, expone su clase, contesta las dudas y ambos actores, profesor y alumnos deben asistir a las clases.

Se considera al profesor tutor como elemento facilitador y de ayuda y está a disposición del proceso de aprendizaje del alumno.

Si bien los trabajos sobre el rol del tutor han avanzado actualmente sobre el campo de los procesos de enseñanza aprendizaje en relación a las TICs, el auge del e-learning insertándose en la educación superior conjuntamente con los diseños curriculares por competencias focaliza la investigación en establecer las competencias específicas del tutor en este contexto.

Estudios comparativos realizados bajo el modelo de diseño curricular por competencias han llegado a enumerar competencias necesarias para llevar a cabo la función docente como es el caso del Proyecto Tuning (tanto para la Unión Europea, como su formulación para América Latina)<sup>2</sup>. Si bien se han acordado competencias específicas para el rol docente en la clásica modalidad presencial, se abre el desafío de delimitar las competencias para el rol de profesor tutor en situaciones de enseñanza aprendizaje mediadas electrónicamente.

El correo electrónico, los foros, las listas de discusión, los editores de imágenes y sonido, la posibilidad de trabajos colaborativos, o la integración de herramientas en

plataformas interactivas de formación, permite la conceptualización de nuevas soluciones para los interrogantes que plantea la labor docente: atención individualizada y socialización de aportes, comunicación interactiva entre docente-alumno-contenido, presentaciones expositivas y resolución de problemas, estudios de casos, búsqueda y ampliación de las temáticas, incorporación de la actualidad pertinente, etc.

Las *competencias* se entenderán como:

- Construcciones sociales compuestas de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con las tareas que se tiene que desempeñar en determinadas situaciones.
- Un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo.

Las competencias son observables en el ejercicio de un trabajo y constituyen un vínculo entre misiones a llevar a cabo, y los comportamientos puestos en práctica para hacerlo, por una parte, y las capacidades individuales necesarias para lograrlo satisfactoriamente, por otra.

La forma de identificar áreas y sub áreas de competencias para lograr un desempeño exitoso en el ejercicio del rol será estudiando a los tutores, su comportamiento y su desempeño como tales; relacionándolo con los resultados obtenidos en función del logro académico alcanzado por sus alumnos y de la satisfacción de logro de los mismos.

### **Objetivos generales**

Reconocer las capacidades tutorales del docente en procesos de enseñanza aprendizaje mediados por campus virtual que potencien la mejora del logro académico y la satisfacción de los alumnos.

### **Objetivos particulares**

Analizar las interacciones tutorales desde la textualidad de las intervenciones en las distintas herramientas que ofrecen las plataformas virtuales (foros, salas de chat, correo electrónico).

Categorizar los indicadores en términos de capacidades del tutor para la conformación de competencias.

Relacionar las capacidades con las variables logro académico y satisfacción del alumno.

## **Método**

### *Participantes*

En esta investigación se incluyeron como fuente de datos los registros de tres asignaturas de la Tecnicatura en Gestión Cultural <sup>3</sup> durante el año 2007. Se consideraron:

Grupo 1 Historia Cultural del Siglo XX (1º año), N= 165;

Grupo 2- Políticas Culturales (1º año) N= 161;

Grupo 3- Historia y Teoría del Arte y la Cultura (2º año), N= 65.

Número total de casos: 391.

### *Instrumentos*

*Análisis de las Categorías Comunicacionales* (Ehuletche, Terroni 2001). Permite un análisis de las intervenciones textuales tanto de los alumnos como de los tutores. Cada intervención se desglosa en unidades comunicativas (definiendo a las mismas como toda intervención o fragmento de intervención emitido durante el proceso de interacción que tiene sentido y significado en sí misma, constituyendo según Chomsky (1957) un sintagma nominal) y cada unidad comunicativa es clasificada en:

(a) Conceptuales, (se refieren a aquellos contenidos relacionados con la tarea, argumentaciones y contraargumentaciones)

(b) Socioemocionales (toda UC. que aporte sentimientos, emociones, valores, estados de ánimo, etc.), y

(c) de Gestión de Tarea (aluden a toda UC que implica aportes, para lograr el consenso de los miembros del grupo, con el propósito de realizar algo de una determinada manera).

Entrevista semidirigida a los tutores de las asignaturas estudiadas. Consistió en una instancia orientada a recabar información autoreferida de cada tutor en cuanto a su formación, experiencia, planificación y organización del curso, y modos de intervención. También se indagó sobre las herramientas o secciones de la plataforma que utilizó más frecuentemente, y sobre sus consideraciones acerca de la evolución de la matrícula. Se solicitó, por último, su opinión acerca de las características



personales que le facilitaron o le obstaculizaron desempeñar la tarea como tutor y acerca de los elementos que considera debe incorporar para mejorar su tarea tutorial.

“Escala de evaluación de la satisfacción de los alumnos” (Ehuletche, Banno, del Río, Elgart, 2003). Se trata de una escala tipo Lickert que contiene afirmaciones que abordan la satisfacción del alumno en relación a la participación del tutor; los mensajes de sus compañeros y su propia participación. El instrumento incluye también cinco preguntas abiertas sobre sugerencias, aspectos valorados de la modalidad a distancia y de la modalidad particular del tutor, cambios propuestos para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje mediados, y opiniones sobre la forma en que cada tutor estableció la comunicación.

### *Procedimiento*

A partir de una revisión bibliográfica de los diversos aportes teóricos vigentes que abordan la temática de la delimitación de competencias (Braslavsky (1995), Proyecto Tuning América Latina, (2007), Estándares UNESCO (2008), Marcelo<sup>4</sup> (2005), y realizando los ajustes necesarios conforme al modelo de función tutorial que se implementa en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) de la UNMdP, se realizó una propuesta de áreas y sub- áreas de competencia, identificadas y diferenciadas para la evaluación específica del desempeño del tutor en campus virtuales.

Los registros textuales de las tres asignaturas fueron analizados mediante el Análisis de categorías comunicacionales. Asimismo se contabilizaron la frecuencia de intervención de cada alumno y de los tutores. Se tomó como referencia del logro académico alcanzado por los alumnos las calificaciones asignadas por sus tutores en virtud de las instancias evaluadoras como trabajos prácticos y exámenes parciales.

Se realizaron entrevistas semidirigidas individuales a cada tutor de las asignaturas consideradas y se administró la “Escala de evaluación de la satisfacción de los alumnos”.

A partir de la información recogida mediante el análisis comunicacional de los registros de foros, las entrevistas semidirigidas a los tutores y las escalas de evaluación de la satisfacción administradas a los alumnos, se procedió a realizar una evaluación cualitativa de cada modalidad tutorial siguiendo como guía de análisis la delimitación de competencias tutorales propuesta anteriormente. Se describió cada grupo según estadística descriptiva para variables consideradas relevantes tales

como: frecuencia de intervención del tutor, logro académico, estilos comunicacionales del tutor, satisfacción de los alumnos.

A continuación se realizarán correlaciones entre modalidad tutorial, logro académico y satisfacción de logro de los alumnos.

*Estado de Avance*

Al momento se han propuesto las siguientes áreas y sub- áreas de competencia, que se utilizarán como guía de análisis para la evaluación específica del desempeño del tutor en campus virtuales para los tres grupos abarcados en este estudio, permitiendo reconocer los estilos particulares y sus desempeños actuales.

<b>Competencias Tecnológicas</b>	Capacidad de utilizar con dominio suficiente los programas informáticos que son necesarios para diseñar, llevar a cabo y evaluar las prácticas en e-learning.	Procesamiento de textos Programas de gestión de base de datos Creación de hojas de cálculo, etc.
	Capacidad de utilizar con dominio suficiente los programas informáticos que son necesarios para desarrollar procesos de comunicación sincrónica y asincrónica	Manejo de mail, Chat, foro, videoconferencia, navegador de Internet.
	Capacidad para utilizar de forma competente la plataforma de teleformación, conocer sus características y pudiendo aprovechar posibilidades y condiciones técnicas	Conocer los procedimientos para realizar correcciones, etc. Uso en grl de las herramientas que brinda la plataforma.
	Capacidad y disposición mantenerse actualizado en los nuevos programas informáticos que resulten necesarios para el desempeño de su tarea.	
<b>Competencias de diseño Instruccional</b>	Diseñar eficazmente la acción formativa	Conocimiento de los principios y teorías pedagógicas Aplicación de los principios y teorías pedagógicas en la selección y organización adecuada de los

		contenidos.
	Habilidad en la búsqueda y selección de métodos, materiales didácticos y actividades facilitadoras del aprendizaje concretas, más adecuados a los contenidos del curso.	Destreza en la planificación y seguimiento de las actividades individuales Capacidad de diseño de actividades de trabajo grupal colaborativo en e-learning
	Conocimiento y habilidad para realizar adecuadamente tareas de seguimiento, supervisión y evaluación del curso, añadir modificaciones en su transcurso si resulta necesario	Capacidad de introducir modificaciones en la programación cuando las circunstancias y/o el progreso de los alumnos lo requiera Diseñar la evaluación del curso Desarrollar la evaluación del curso (de los contenidos, propio desempeño, aprendizaje de los alumnos)
<b>Competencias éticas y estéticas</b>	Establecer un clima de respeto por la opinión de todos y reconocer las condiciones socioculturales del alumno y respetar el multiculturalismo	Incentivar y promover iniciativas de trabajo personal. Reconocer la diversidad de formaciones, experiencias e intereses de los alumnos.
<b>Competencias Tutorales</b>	Orientar y asesorar a los alumnos a lo largo del proceso de formación	Ayudar a los alumnos en los primeros momentos del curso a familiarizarse con la plataforma, con los contenidos y con las herramientas de comunicación. Conocer a los alumnos y familiarizarse con sus condiciones desde el comienzo del curso Resolver dudas que se le presenten a los alumnos Actuar como facilitador de información Enviar consejos, sugerencias y aclarar dudas Informar del comienzo y finalización de cada eje o módulo Informar a los alumnos de las características del trabajo en grupo en e-learning
	Promover la participación de los alumnos en el curso	Introducir y moderar los debates en el foro Concertar y moderar sesiones de Chat Realizar unas conclusiones

		generales de las sesiones de Chat y los debates en los foros
	Demostrar habilidades comunicativas utilizando las distintas herramientas de comunicación con el objetivo de fomentar la interacción con el alumnado.	<p>Enviar a los alumnos mensajes de apoyo</p> <p>Emplear todos aquellos medios a su alcance con el fin de interactuar con el alumno</p> <p>Seleccionar el sistema de tutorías más adecuado (individual/grupal)</p> <p>Promover que los alumnos puedan resolver dudas planteadas por otros alumnos.</p> <p>Coordinar el equipo de tutores en relación a comunicaciones y a la evaluación de los alumnos</p> <p>Atender a las sugerencias realizadas por los alumnos</p>
	Evaluar las tareas individuales y grupales de los alumnos a lo largo del curso	Evaluar a los alumnos con adecuación a los criterios establecidos y asumiendo un enfoque formativo

Se han realizado las entrevistas semidirigidas a los tutores de las asignaturas consideradas. Se encuentra en progreso la administración de las Escalas de Satisfacción a los alumnos así como el análisis cualitativo de los tres cursos en virtud de los datos recabados.

Es posible adelantar la descripción de los tres grupos para variables consideradas relevantes tales como: frecuencia de intervención del tutor, logro académico, estilos comunicacionales del tutor, evolución de la matrícula. (TABLA 1 y 2)

**Tabla 1**

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<i>FRECUENCIA DE INTERVENCIONES</i>		168	366	88
<i>FRECUENCIA DE INT. DEL TUTOR</i>	<i>F</i>	34	111	18
	<i>F %</i>	20.24%	30.33%	18.37%
<i>FRECUENCIA DE INT. DE LOS ALUMNOS</i>	<i>F</i>	134	255	80
	<i>F %</i>	79.76%	69.67%	81.63%
<i>FRECUENCIA DE UC CONCEPTUALES DEL TUTOR</i>	<i>F</i>	21	45	6
	<i>F %</i>	28%	30%	22.22%
<i>FRECUENCIA DE UC SOCIOEMOCIONALES DEL TUTOR</i>	<i>F</i>	18	59	12
	<i>F %</i>	24%	39.34%	44.44%
<i>FRECUENCIA DE UC DE GESTION DE TAREA DEL TUTOR</i>	<i>F</i>	36	46	9
	<i>F %</i>	48%	30.66%	33.34%
<i>PROMEDIO DE LOGRO ACADÉMICO</i>		6.85	8.23	7.40

**Tabla 2**

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<i>TOTAL INSCRIPTOS</i>		165	161	65
<i>ALUMNOS QUE NO EMPEZARON EL CURSO</i>	<i>F</i>	45	70	21
	<i>F %</i>	27.27% de los inscriptos	43.47% de los inscriptos	32.30% de los inscriptos
<i>ALUMNOS QUE DESERTARON EN ETAPA 1</i>	<i>F</i>	24	21	10
	<i>F %</i>	20% de los que comenzaron	23% de los que comenzaron	22.7% de los que comenzaron
<i>ALUMNOS QUE DESERTARON EN ETAPA 2</i>	<i>F</i>	32	9	3
	<i>F %</i>	33% de los aprobados en etapa 1	23% de los aprobados en etapa 1	21.4% de los aprobados en etapa 1
<i>ALUMNOS QUE COMPLETARON EL CURSO</i>	<i>F</i>	64	61	31
	<i>F %</i>	53.3% de los que comenzaron	67% de los que comenzaron	70.45% de los que comenzaron

Se consideró que los porcentajes de las cantidades presentadas en la tabla 2, para ser representativos y colaborar a la comprensión de la dinámica de cada curso, hacían necesario considerar valores totales de referencia diversos. Por lo tanto, caben las siguientes especificaciones: El porcentaje de alumnos que estando inscripto no comenzó el curso, fue calculado sobre el total de alumnos inscriptos a cada curso. El porcentaje de alumnos que abandonaron el curso en la primera etapa se calculó en función de los alumnos que habían comenzado el curso y el porcentaje de alumnos que desertó el curso en la segunda etapa se calculó en función de los alumnos que habían sido aprobados en la primera etapa del curso. Finalmente el cálculo porcentual de los alumnos que completaron el curso se presenta en función de la cantidad de alumnos que habían comenzado cada curso.

*Probable aporte de los resultados*

Esta investigación se propone abarcar el estudio del comportamiento tutorial y las interacciones mediadas electrónicamente.

Esto posibilitará la construcción de bases para lograr, a posteriori, la descripción y sistematización de indicadores que componen competencias específicas del tutor en situaciones de enseñanza aprendizaje mediadas por campus virtuales.

El presente trabajo aportará sustento para la descripción y definición de capacidades que integren las competencias tutorales básicas, en pos de generar procesos de selección y capacitación de docentes que puedan actuar en escenarios educativos atravesados por los constantes cambios tecnológicos. Poseedores de habilidades para el actuar en nuevos entornos de mediación.

## Bibliografía

- Banno, B. (2001) *Propuesta de diseño curricular por competencias para la capacitación de tutores en educación a distancia*. Presentada en la V Jornadas Iberoamericanas de Información Educativa, (CYTED Y CIF-AECI), Santa Cruz de la sierra, Bolivia.
- Banno, B. (2005), *Diseños curriculares por competencias*, Boletín Educativo - ISSN 0328-3534 - Año 17 - N°178 - Octubre 2005 – EDICIONES NOVEDADES EDUCATIVAS- Pág. 15-17
- Banno, B., De Stefano, A. (2004) *Textos y textualidades en comunicaciones mediadas*. Simposio Virtual Sociedad Mexicana de Computación y Educación. 6 al 14 de septiembre
- Banno, B., De Stefano, A. (2008), *Docencia Universitaria en aula virtual: Perfil por competencias para especialización en e-learning*, Artículo en elaboración para Revista de educación de la Facultad de Humanidades UNMdP
- Barberá, E. et al. (2004). *Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación* [documento de proyecto en línea]. IN3:UOC. (Discusión Paper Series: DP04-002)  
<http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.html> [Fecha de consulta: 12/11/08].
- Braslavsky, C. (1994) ,Una función de la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional, En: Filmus (comp.) ,*Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma
- Carugati, F. y Mugny, G. (1988).La teoría del conflicto sociocognitivo. *En Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*. Mugny y Pérez. España. Anthropos.
- Chiavenato, I. (1995). *Administración de Recursos Humanos* .Editorial MacGraw-Hill. México
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.Trad. cast. introducción, notas y apéndices de C.P. Otero: *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI, 1974.
- Collison, G, Elbaum,B, Haavind, S y Tinker, R (2000) *Facilitating on line learning. Effective strategies for moderators*, Atwood Publishing, USA

- Coll, C. Colomina, R. Onrubia, J. Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En *Infancia aprendizaje. Journal for the of education and development*. España: Consejo.
- Daft, R., Lengel, R. y Trevino, L. (1987). Citados en: Análisis de la interacción grupal a través de medidas de observación en comunicación mediada en Orengo, V; Zornoza, A; Acín, C; Prieto, F; Peiró, J. (1996).
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. y O'Malley, C. (1996). *La evolución de la investigación sobre aprendizaje colaborativo*. En Spada, E., Reiman, P. (Eds). *Learning in Humans y Machines: Hacia una ciencia interdisciplinaria del aprendizaje*. (pp 189-211). Oxford: Elsevier.
- Ehuleche, A. (2001). *Influencia de la interacción grupal presencial y mediada electrónicamente en la toma de decisión. Fundamentos para el diseño de propuestas de mediación pedagógicas desde el Enfoque Constructivista en entornos de Nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información*. Tesis de Maestría en Psicología Social, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- Ehuleche, A, Banno, B., del Río, MJA., Elger, S (2003) La evaluación del soporte tutorial en la mediación electrónica desde la perspectiva de la satisfacción del alumno. RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol 6 N° 1 Junio, 2003 pag 91-106.
- Ehuleche, A., Banno, B., De Stefano, A., González, E., (2007). *Ajustes pedagógicos en entornos virtuales: los procesos colaborativos*, EDUTEC.
- Ehuleche, A., Terroni, N. (2002). Elaboración de categorías de comunicación en las interacciones colaborativas. *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Volumen 16, 185-194. Rosario: CONICET-UNR
- Garrison, D., Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A framework for research and practice*. Nueva York: Routledge Falmer
- Gonzalez, E. (2006). *La exploración de la influencia del dispositivo pedagógico interacción, como potenciador de los logros académicos en procesos de Educación a Distancia, mediados por entornos virtuales*. Trabajo Profesional de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.



Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.

Jiménez (2000). *Análisis del rendimiento académico*. Disponible en: [perso.wanadoo.es/angel.saez/](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/)

Kiesler, S.; Siegal, J.; & McGuire, T. W. (1984). Socialpsychological aspects of computer-mediated communication. *American Psychologist*, 39 (10),11-23.

Litwin, E. (2000) *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu, Buenos Aires

Marcelo, C. (2005). *Prácticas de e-learning*, Editorial Octaedro, Barcelona

McVay, M (2002). *The online educator. A guide to creating the virtual classroom*. Londres: Routle Falmerdge.

Mehrabian (1969). En Rourke, Liam, Anderson, Terry, Garrison, D. Randy & Archer, Walter (2001). Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, 14, 2, Disponible en: <http://www.icaap.org/iuicode?151.14.2.6>

Moscovici (1976).Citado en Psicología social del desarrollo cognitivo. Mugny y Pérez (1988). *Introducción*, 21-22.

Mugny, G. Pérez, J. (Eds) (1988). *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*. Edit. Anthropos España.

Onrubia, J. (2005, Febrero). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción de conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Disponible en:<http://www.um.es/ead/red/M2/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2008), Estándares UNESCO sobre competencias en TICs para Docentes. Disponible en:

<http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Consultado el 13/11/08

Peiró, J., Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos,

[http://cvc.cervantes.es/obref/formacion\\_virtual/formacion\\_continua/peiro.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm) Consultado 19/09/2007

- Perrenoud P., (2007). *Diez Nuevas competencias para enseñar*, Editorial GRAO, Barcelona, España
- Proyecto Tuning América Latina, Informe final: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Disponible en: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/> Consultado 20/09/2007
- Restrepo Sánchez, (2000). *Influencia de la comunicación no verbal en la conducta no asertiva de los alumnos del ciclo 4ºb del Liceo Integrado para Jóvenes y Adultos. Mesa y Posada del Municipio de Envigado.* Disponible en: <http://usuarios.lycos.es/doliresa/index-9.html>
- Rinaudo, M., Chистер, A. y Donolo, D. (2003). Percepción del contexto, participación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Irice*, 17, 99-110.
- Salinas, J. (1995). Organización escolar y redes: Los nuevos escenarios del aprendizaje. En Cabero, y Martínez, F. (Coord). *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza de estudios.* Edit. Areces. Madrid.89-117.
- Santángelo, H. (2005) Temas y problemas en la construcción de conocimientos en entornos digitales. I Congreso Ibero-Amazónico de Tecnología Educativa y Educación a Distancia Universidad Federal de Amazonas de Brasil. Manaus, 6 a 8 de octubre de 2004
- Santangelo H (2000) *Modelos pedagógicos en los Sistemas de Enseñanza no presencial basados en Nuevas tecnologías y Redes de comunicación.* Revista de la OEI No. 24. Setiembre-diciembre 2000. <http://www.campus-ei.org/revista/rie24a06.htm>
- Short, J; Williams, E. Y Christie, B. (1976). *The social psychology of Telecommunications.* Londres:John Wiley & Sons.
- Siegel, J.; Dubrosky, V.; Kiesler, S.; McGuire, T. (1986). Group processes in computer mediated communication. *Psychlit Journal Articles. Database 1974-1990.*
- Tiffin, J. Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información.* Madrid: Paidós.
- Vygotski, L. (1995) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* Obras Escogidas. Vol 3. Madrid: Visor.

Wilson, T., Whitelock, D. (1998). *Monitoring the online behaviour of distance learning students*. En Gonzalez, E. (2006). *La exploración de la influencia del dispositivo pedagógico interacción, como potenciador de los logros académicos en procesos de Educación a Distancia, mediados por entornos virtuales*. Trabajo Profesional de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.

---

<sup>1</sup> Para familiarizarse con las características técnicas de la plataforma puede consultarse el sitio [www.educativa.com.ar](http://www.educativa.com.ar)

<sup>2</sup> Proyecto Tuning América Latina, Informe final: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.

<sup>3</sup> Carrera que se ofrece mediante el SEAD con dependencia académica de las Facultades Arquitectura y Urbanismo y Humanidades de la UNMdP.

<sup>4</sup> Proyecto Prometeo. Bajo la dirección de Carlos Marcelo García, Dirección General de Formación Profesional Ocupacional y Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla, España.

**Ley, sanción y escuela. Una investigación sobre los modos de transmisión docente de la ley**

*Maria Cruz López Maisonnave*

**Presentación general**

Esta comunicación tiene por finalidad presentar parte de la tarea que estamos desarrollando en un equipo de trabajo, de la Facultad de Psicología de la UNMdP. En esta oportunidad, quisiera comentar el proyecto denominado “Ley, sanción y escuela. Una investigación sobre los modos de transmisión docente de la ley”. La misma es de carácter exploratorio y, tiene como objetivo principal indagar los modos de transmisión de la ley por parte de las figuras de autoridad, los docentes de nivel Podimodal en especial; y analizar si estos modos de sancionar tienden a la responsabilización o la culpabilización de sujeto, modificándose las características de apropiación por parte del sujeto de dicha ley. Dicho objetivos se acompañan de otros particulares tales como: comparar los estilos educativos de los docentes de nivel Podimodal, en cuanto al modelo de educación que imparten a sus alumnos; analizar el concepto de justicia que subyace a la administración de sanciones; y considerar la incidencia de los factores epocales en los conceptos mencionados.

Para ello el proyecto se sirve de 60 entrevistas a docentes de nivel Polimodal a quienes se les administra el cuestionario de Perfiles de Estilos Educativos (PEE, Magaz Lago, A. y García Pérez, E. M., 1998), al que se anexa una prueba de situaciones dilemáticas, con el fin de indagar las argumentaciones que se brindan en referencia a las sanciones aplicadas, como así también la noción de justicia que subyace a las mismas. El diseño metodológico incluye también observaciones naturalísticas de la interacción espontánea de docentes y alumnos en instituciones educativas.

En la actualidad las instituciones encargadas de transmitir la ley, la cultura, son objeto de constantes cuestionamientos. Se suelen escuchar comentarios como “la escuela no hace nada”, “la escuela es un desastre”, “a las maestras les falta formación”, “no les importa nada”, etc. El lazo entre la familia y la escuela se halla fragmentado, dañado. Parecería así que siempre la culpa está afuera, en la casa o en la escuela según de quién provenga el discurso. La autoridad de los docentes aparece disminuida. La escuela se muestra frágil, ineficiente, incapaz de dar una respuesta atinada. Las instituciones trasmisoras de cultura dan cuenta de la falta de un pacto social, lo cual deriva en una formación deficiente. La deficiencia de dicha formación conlleva a que la constitución subjetiva evidencie debilidades en los

límites, en el respeto por las normas, el hacerse cargo de las propias responsabilidades y en el ejercicio de la ciudadanía. (Calo y Minnicelli, 2005; Degano, 2005; Duschatzky y Corea, 2002; Minnicelli, 2004).

Asimismo, el filósofo Agamben hace hincapié en las alteraciones que ha sufrido el Estado, resaltando que en los períodos de anomia y de crisis se asiste a un colapso de las estructuras sociales normales y a un desarreglo de los roles y de las funciones sociales que puede llevar hasta la completa inversión de los hábitos y de los comportamientos culturalmente condicionados, asimismo los períodos de luto se caracterizan generalmente por una suspensión y una alteración de todas las relaciones sociales. (Agamben, 2005).

Esta es una realidad que no podemos dejar de tener en cuenta cuando se trata de analizar las maneras en que los docentes se posicionan como Otros, garantes de una Ley que –dentro de nuestra realidad sociopolítica- se encuentra en constante fragmentación y amenaza.

Desde la postura psicoanalítica el niño que adviene al mundo ha de ser constituido como sujeto a partir del cuidado y protección de aquellos que lo rodean. El encuentro con otros le otorga al niño un lugar, lugar desde el cual ira constituyendo su subjetividad. La entrada en el orden de la cultura esta inicialmente a cargo de quién prodiga cuidados al niño, y a lo que se da el nombre de función materna. Semejante importancia tendrá en la vida de todo sujeto la presencia de la función paterna, sinónimo de ley.

Emiliano Galende hace mención al proceso de constitución psíquica por el cual el individuo ha de advenir sujeto. A partir de este proceso de subjetivización y singularización el individuo adquiere los recursos mentales y el conjunto de significaciones que le permiten actuar sobre determinados sectores de su vida social y su cultura. Se puede decir que, de un modo simultáneo su subjetividad es producida por la cultura, a la vez que el individuo resulta productor de esta, dando vida a la forma social. (Galende, 1997) La escuela como institución tiene una gran importancia en éste proceso.

Tal y como lo explica Freud en “Malestar en la Cultura” una relación íntima se establece entre ley y cultura; al mismo tiempo que ambas se encuentran en estrecha relación con lo simbólico, con la palabra, con el respeto por algo supraindividual y la instalación, dentro de cada sujeto, de la conciencia normativa y crítica.

La ley es aquello capaz de subvertir el orden natural, biológico, instintivo; para dotarlo de aquello que es específicamente humano: la cultura, la libertad, la responsabilidad. Vivir en sociedad implica el pasaje del sujeto de un orden enteramente natural para insertarlo en el orden cultural, donde los impulsos

renuncian a su gratificación inmediata para cumplir con las exigencias grupales y sociales habilitando la convivencia humana. Así expresado vemos que la ley esta asociada invariablemente con la protección de la vida. La adquisición de dicha ley se lleva a cabo a través del pasaje el sujeto por las instituciones en el curso de su proceso de socialización. La primera institución en la que se ubicara el niño es su familia y la inmediatamente posterior es la escuela.

La escuela es un espacio en el cual el niño o adolescente pasa una cuota importante de su tiempo y se constituye un lugar de socialización fundamental para el sujeto. Lugar en el cual adquiere norma y pautas, donde adquiere el respeto por el otro, la solidaridad, la responsabilidad. Es una institución destinada a dar al alumno formación, información, contención, en la que entra en relación con otros haciendo que la familia deje de ser el único lugar de aprendizaje. Así se puede establecer que la educación, y la escuela como institución donde se encarna la misma, esta en íntima relación con la ley.

Dentro de la escuela el niño ha de encontrarse con otras figuras de autoridad: maestros, profesores, directores, lo cuales vehicularizan un proyecto compartido. En esta institución el niño da cuenta de la necesidad de postergar la omnipotencia subjetiva en pos de una construcción colectiva. Donde aprende que nadie se halla por encima de la ley sino que ésta debe ser cumplida por todos.

Los docentes son aquellas figuras encargadas de garantizar el respeto de las normas y leyes. Esto significa el establecimiento de límites, que da cuenta de una construcción de alternativas posibles. Límites como aquellos que habilitan las expresiones creativas, la libertad, lo que señalan los consensos y permisos, y no como los que accionan de modo restrictivo o represor. Esto lleva a la noción correcta de límites y valores, y la diferencia clara entre lo prohibido y lo permitido. Al tiempo que nos permite diferenciar la sanción del abuso de poder; y la autoridad del autoritarismo. (DeVries y Zan, 1999)

Desde las posturas del cognitivismo moral Piaget plantea dos tipos de sanciones posibles: aquellas que se aplican como sanciones reparadoras del bien dañado, en las cuales hay relaciones lógicas entre la falta y la pena, estas son las que contribuyen al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad; oponiéndolas a las sanciones expiatorias, basadas sólo en la fuerza de quien las aplica y sin otra finalidad que castigar, promoviendo la formación de sujetos dependientes, heterónomos.

Análoga diferenciación de los tipos de sanciones se realiza desde la perspectiva psicoanalítica. En esta última, nos encontramos con la sanción que se dirige a que el autor de la falta se haga responsable y restaure, en la medida de lo

posible el daño causado o la forma de sanciones que no tienen más finalidad que castigar y que, lejos de contribuir a la responsabilización por parte del agente, lo que hacen es culpabilizarlo. En estos últimos casos, el sujeto, en lugar de brindar su asentimiento subjetivo, reconociéndose como responsable, tiende a sentir que el castigo no es más que goce arbitrario de quien castiga, fomentando como respuesta la hostilidad, el deseo de venganza. (Gerez Ambertin, 2004).

En cada una de las acciones en las cuales los docentes se dirigen a sus alumnos está transmitiendo explícita o implícitamente una Ley, Ley que es garante de un orden moral. Entendiendo la concepción de la moral como las normas que marcan una época, que restringen el accionar de los sujetos, que coaccionan a los individuos para que estos actúen de determinada manera. La moral así entendida nos remite a lo ya mencionado respecto al fin que implica la constitución de un conjunto de normas o pautas que regulan el hacer de una sociedad: la supervivencia del grupo social, buscando la protección, la defensa y la consecución del orden social. Normas que son fruto del contexto social y que se transfieren a las nuevas generaciones en el curso del proceso de socialización, de subjetivización el cual cada individuo inicia al advenir al mundo, y que está a cargo inicialmente de las instituciones socialmente legitimadas.

Es por lo antedicho que me centro en cómo entienden estos Otros, encarnados en este caso en los docentes, la labor que los convoca frente a sus alumnos.

Debido al momento en el cual se encuentra la investigación, no quisiera aventurar en el presente conclusiones que pueden resultar inapropiadas, dejando estas para futuras comunicaciones.

## Bibliografía

- Calo, O. y Minnicelli, M. (2005) La violencia en las aulas y la dialéctica disciplinamiento-subjetivación. Vº Congreso internacional de trauma psíquico y estrés traumático. Buenos Aires. 23 al 25 de junio de 2005.
- Degano, J. (2005) *La ficción de la rehabilitación: Prácticas judiciales actuales y políticas de la subjetividad*. Rosario: Editorial Juris
- DeVries, R. y Zan, B. (1999) *Ambiente sociomoral en el aula. Desarrollo sociomoral temprano en la infancia*. Buenos Aires: Aique.
- Duschatzky, S y Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los cambios de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. *El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Galende, E. (1997) *De un horizonte incierto*. Buenos Aires: Paidós.
- Gerez Ambertín, M. (2004) (Comp.) *Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico*. Buenos Aires: Letra viva.
- Magaz Lago, A. y García Pérez, E. M. (1998) *Perfil de Estilos Educativos*. Bizkaia, España: Grupo ALBOR-COHS
- Minnicelli, M. (2004) *Infancias públicas. No hay Derecho*. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas



## Errores relacionados con la inatención en conductores.

*Silvana Montes*

Director: Dr. Rubén Ledesma.

Co-Director: Dr. Gustavo Fernández Acevedo

Beca de Iniciación de la UNMdP

### Resumen

En este proyecto nos proponemos analizar las diferencias individuales en la propensión a cometer errores relacionados con la inatención durante la conducción, y estimar si estas fallas se encuentran asociadas a un factor más general de propensión a incurrir en errores de desempeño en la vida cotidiana. Se trabajará con una muestra de tipo no probabilística por cuotas definidas según sexo y edad de aproximadamente  $n= 250$  conductores, quienes serán invitados a participar de forma voluntaria en el estudio. Se utilizará para la recolección de datos un protocolo compuesto por los siguientes instrumentos: a) escala de Errores Relacionados con la Inatención en Conductores (ERIC); b) escala de Errores Cognitivos Relacionados con la Atención (ARCES) y c) escala de Atención y Conciencia Plena (MAAS). Los datos serán gestionados y analizados con SPSS 11.0. Se espera que el proyecto contribuya a incrementar nuestro conocimiento sobre el comportamiento humano como factor de riesgo en accidentes de tránsito, como así también brindar información relevante para el diseño de planes de prevención basados en evidencia.

**Palabras clave:** diferencias individuales, errores de conducción, atención, lapsus.

### Definición del problema y estado de la cuestión

Debido a la importancia de los accidentes de tránsito como problema de salud pública, se han realizado importantes esfuerzos dirigidos a comprender el rol de las variables humanas como posible factor de riesgo. Las investigaciones realizadas se han centrado principalmente en determinadas fallas humanas, como los errores en la toma de decisiones o las violaciones deliberadas de normas de tránsito. Por el contrario, las fallas involuntarias que suceden como consecuencia de distracciones o *lapsus* de conciencia han recibido menos atención. Este tipo de fallas son una causa frecuente de accidentes y pueden suceder aun cuando la tarea de conducción es bien conocida e incluso realizada de manera automática. Se ha estudiado que las distracciones pueden relacionarse con cambios en el ambiente, como la aparición

brusca de un objeto o suceso externo; con acciones específicas del conductor -como hablar por celular mientras se maneja-, o con estados 'episódicos' que alteran el desempeño normal, como la fatiga o el consumo de drogas o alcohol (ver por ejemplo Young, Regan, y Hammer, 2003; Stutts, Reinfurt, Staplin, y Rodgman, 2001).

Sin embargo, la hipótesis de que existen factores de predisposición personal que podrían explicar las diferencias individuales en este tipo de fallas ha sido poco explorada hasta el momento, aunque cabe mencionar que hay modelos teóricos que han conceptualizado este tipo de error (Reason, 1984) y también existen instrumentos para su medición, como el DBQ '*Driving Behavior Questionnaire*' (Reason, Manstead, Stradling, Baxter y Campbell, 1990) que incluye específicamente una escala Likert de *Lapsus* durante la conducción. Los *lapsus* son fallas que se producen en la consecución de un plan o una meta que ha sido correctamente establecida, como consecuencia de una falla en la atención, la memoria, la percepción, la ejecución o una combinación de estos elementos (Cheyne, Carriere y Smilek, 2006). Se trata pues de desviaciones no intencionales de un plan de acción bien trazado, es decir, que las equivocaciones no se relacionan con falta de conocimiento. Se producen aún cuando la tarea se realiza de forma automatizada, y pueden, desde luego, producir accidentes graves.

El concepto de *lapsus* puede relacionarse teórica y operacionalmente con el constructo *estilo disociativo de conducción* introducido por Ben-Ari, Mikulincer, y Gillath (2004). Este concepto se integra al modelo teórico general de los autores, subyacente al Inventario MDSI '*Multidimensional Driving Style Inventory*', propuesto para describir patrones estables e idiosincrásicos de conducción desde una óptica multidimensional, incluyendo no solo los errores sino también otras expresiones y conductas del conductor. El Estilo Disociativo se caracterizaría por una tendencia a distraerse fácilmente, cometer errores debido a estas distracciones y exhibir fallas cognitivas y experiencias de disociación al conducir. Esto incluiría comportamientos que van desde ejecutar mal un plan de ruta conocido, hasta otros más riesgosos como incurrir en distracciones que pueden producir accidentes de tránsito. De todas maneras, el constructo *estilo disociativo* posee un sentido más empírico que teórico, ya que responde a un enfoque empírico de diferencias individuales basado en métodos factoriales, por lo cual se necesitan más estudios y desarrollos teóricos para una conceptualización adecuada.

Por otro lado, en los últimos años se han realizado estudios que permiten hablar de un factor de predisposición personal que llevaría a las personas a ser más o menos propensas a incurrir en errores relacionados con fallas de atención en la vida cotidiana. En este sentido, se han construido algunos instrumentos de evaluación

como la escala ARCES (Cheyne *et al.*, 2006), inspirada en el modelo de Reason (1984), y la escala MAAS (Brown y Ryan, 2003), una medida del constructo *Mindfulness*. Este concepto, que ha demostrado cierto poder explicativo en relación a los lapsus atencionales, no tiene una traducción exacta en castellano, pero hace referencia al nivel de conciencia o presencia atenta y reflexiva a lo que sucede en el momento actual (Vallejo-Pareja, 2006). Dicha medida, que se ha encontrado asociada a la escala ARCES, evalúa diferencias individuales en cuanto a la propensión a lograr estados de conciencia o capacidad de 'estar presente' (Cheyne *et al.*, 2006).

En este trabajo nos planteamos analizar si los errores y distracciones que pueden conceptualizarse como lapsus en el desempeño del conductor (Reason, 1984) se relacionan con un factor más general de personalidad o propensión personal a experimentar fallas de atención y ausencias de conciencia en la vida diaria. Suponemos que las fallas en la conducción no serían hechos episódicos, aislados y situacionales, sino que existen diferencias individuales relacionadas con variables psicológicas más generales que explican estos fenómenos. Nuestra intención es aportar evidencia que permita esclarecer hasta qué punto estas fallas durante la conducción pueden entenderse a partir de un factor más general de propensión personal.

### **Objetivos generales**

- (1) Identificar diferencias individuales en la propensión a cometer errores de conducción relacionados, primaria o secundariamente, con la inatención.
- (2) Analizar si los errores en la conducción se relacionan con un factor general de propensión personal a cometer errores de inatención en la vida cotidiana.

### **Objetivos particulares**

- (a) Desarrollar un instrumento de auto-informe que permita evaluar los errores relacionados con la inatención durante la conducción.
- (b) Evaluar algunas propiedades psicométricas del instrumento generado en (a) (estructura factorial, confiabilidad de los puntajes y validez para discriminar entre sujetos con diferente historial de accidente).
- (c) Estimar si las fallas durante la conducción están relacionadas con un factor más general de propensión a incurrir en errores de desempeño en la vida diaria.

### **Hipótesis de trabajo**

*Hipótesis 1.* Existe un factor de propensión personal que aumenta la probabilidad de incurrir en errores relacionados con la inatención durante la

conducción. Este factor se manifiesta como un patrón de comportamientos observables, relativamente estables y consistentes para un mismo individuo.

*Hipótesis 2.* Los errores de inatención del conductor se relacionan, a su vez, con un factor más general de propensión personal a experimentar fallas de atención y ausencias de conciencia en la vida cotidiana.

### **Métodos y técnicas a emplear**

**Participantes.** Se empleará una muestra de tipo no probabilística por cuotas definidas según sexo y edad (18-25 años, 26-45 años y 46 años en adelante) de aproximadamente  $n=250$  conductores. Se plantean los siguientes criterios de inclusión: ser mayor de edad, tener registro de conducir y haber manejado regularmente durante el último mes (al menos una vez por semana). Se excluirán del estudio los conductores que se desempeñan profesionalmente.

**Instrumentos.** Se utilizarán los siguientes instrumentos:

- *ERIC- escala de Errores Relacionados con la Inatención en Conductores.* Esta escala modelo Likert se desarrollará para evaluar errores de desempeño relacionados con lapsus atencionales y ausencias de conciencia durante la conducción.

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

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

**Diseño y procedimiento.** Se trabajará con una estrategia no experimental, transeccional, correlacional. Todos los conductores serán evaluados en las variables mencionadas en un solo momento en el tiempo. Los sujetos serán invitados a participar del estudio en forma voluntaria, garantizando el anonimato y la confidencialidad en la administración de los instrumentos y en el tratamiento de los datos. Previo consentimiento informado, se aplicarán los instrumentos de forma auto-administrada, estando el evaluador presente en el momento de la administración. Se tomará como evidencia para la *Hipótesis 1:* a) la correlación entre los ítems de la escala ERIC, b) la unidimensionalidad del instrumento estudiada mediante Análisis Paralelo de los ítems, y c) la consistencia interna de los puntajes obtenidos. Se

estudiará además la capacidad del instrumento para discriminar entre sujetos con diferente historial de accidentes mediante pruebas de comparación de muestras independientes. Se tomará como evidencia para la *Hipótesis 2* la correlación entre la medida ERIC y el resto de las escalas, estimada mediante técnicas de correlación no-paramétrica. Los datos serán gestionados y analizados con SPSS 11.0.

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

Se espera que el proyecto contribuya a incrementar nuestro conocimiento sobre el comportamiento humano como factor de riesgo en accidentes tránsito, desde la óptica de los modelos actuales en comportamiento del conductor. En tal sentido, cabe mencionar la inexistencia de estudios previos, y el escaso desarrollo nacional en la temática. El proyecto permitiría disponer de una herramienta válida y confiable para el desarrollo de nuevas investigaciones a nivel nacional, a la vez que sentaría un precedente entre los países de habla hispana.

### **Impacto de los resultados (científico, de transferencia, económico, social, etc.)**

La concreción del proyecto puede contribuir a brindar información relevante para el diseño y ejecución de programas tendientes a reducir los niveles locales de accidentalidad, con énfasis en la intervención sobre el factor humano. Se espera que los resultados del proyecto contribuyan al diseño de planes de prevención basados en evidencia.

### **Referencias**

- Ben-Ari, O., Mikulincer, M., & Gillath, O. (2004). The multidimensional driving style inventory-scale construct and validation. *Acc Anal & Prev*, 36, 323-332.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848
- Cheyne, J. A. Carriere, J. & Smilek, D. (2006). Absent-mindedness: Lapses of conscious awareness and everyday cognitive failures. *Conscious and Cognition*, 15, 578-592
- Reason, J.T. (1984). Lapses on attention in everyday life. In: R. Parasuraman & D. R. Davies (Eds), *Varieties of attention*. New York: Academic Press.
- Reason, J.T., Manstead, A., Stradling, S., Baxter, J.S. & Campbell, K. (1990). Errors and violations on the roads: a real distinction? *Ergonomics*, 33, 1315-1332.
- Stutts, J.; Reinfurt, D.; Staplin, L. & Rodgman, E. (2001) The role of driver distraction in traffic crashes. *AAA Foundation for Traffic Safety*, Washington, DC.

- Disponible en URL :  
<http://www.aaafoundation.org/pdf/distraction.pdf> Recuperada el 19/6/2008.
- Vallejo-Pareja. M. A. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27, 92-99.
- Young, K.; Regan, M. & Hammer, M. (2003). Driver distraction: a review of the literature. Monash University Accident Research Centre - Informe Técnico 206.  
Disponible en  
URL: <http://www.monash.edu.au/muarc/reports/muarc206.html> Recuperada el 20/6/2008.

**El desarrollo de la flexibilidad cognitiva en tareas de categorización en niños de 6 a 10 años, y su relación con la memoria de trabajo.**

*Ana Coni*

**Objetivos:**

- estudiar el desarrollo de la flexibilidad cognitiva por medio de un método de mapeo de redes semánticas, con palabras y con dibujos, en niños de 6 a 10 años;
- evaluar la amplitud de la memoria de trabajo a través de pruebas de retención directa e inversa de dígitos en los mismos niños;
- estudiar la relación entre la flexibilidad cognitiva y la amplitud de la memoria de trabajo;
- determinar si existen diferencias significativas en el desarrollo de ambas habilidades de acuerdo con el nivel socioeconómico de los niños.

**Antecedentes:**

Las funciones ejecutivas (FE) constituyen un complejo constructo que puede ser definido de modo amplio como un conjunto de habilidades cognitivas de orden superior, caracterizadas por la planificación estratégica, la flexibilidad cognitiva y la auto-regulación (Weyandt, 2005). Estas habilidades son importantes para responder adecuadamente a las situaciones que demanda la vida cotidiana. Cuando se presentan alteraciones en dichas funciones, los individuos tienden a exhibir dificultades en la generación y la implementación de estrategias, inhabilidad para utilizar la retroalimentación e inflexibilidad en el pensamiento (Anderson, 2001). Pineda (2000) plantea que el período de mayor desarrollo de la función ejecutiva ocurre entre los 6 y los 8 años. En ese lapso, los niños pueden fijarse metas y anticiparse a los eventos sin depender de las instrucciones externas, aunque esté presente cierto grado de descontrol e impulsividad. Por lo general, a los 12 años los niños ya tienen una organización cognoscitiva muy cercana a la de los adultos. Así como la edad influye en el desarrollo de la función ejecutiva, hay evidencia de que condiciones socioeconómicas adversas se asocian con problemas de aprendizaje y de desarrollo cognitivo (Greenspan, 1982).

Uno de los enfoques teóricos más prominentes asociados al estudio de las FE es el del modelo de memoria de trabajo de Baddeley (1992, 1996, 1998; Baddeley y

Hitch, 1994; Baddeley y Della Sala, 1996), que incluye una estructura central llamada *ejecutivo central*, considerada responsable del control y de la regulación de los procesos cognitivos, tales como las FE (Miyake, 2000). Este modelo también da cuenta de dos sistemas subordinados: el bucle o lazo articulatorio y la agenda visoespacial. El primero es responsable de preservar y procesar información basada en el lenguaje. El segundo cuenta con dos subsistemas, el visual pasivo, que retiene información tal como el color y la forma de los objetos, y el sistema espacial, que retiene información dinámica acerca de los movimientos y de las relaciones espaciales entre los objetos (Bull y Scerif, 2001). De acuerdo con Case (1992), la memoria de trabajo comienza a manifestarse entre los 7 y los 12 meses de edad, mejora entre los 4 y los 8 años y alcanza su máximo potencial alrededor de los 11 años. Para Klenberg, Korkman y Lahti-Nuutila (2001), la memoria de trabajo es un componente importante –o incluso un prerrequisito– para la planificación, la selección y la regulación de acciones, dado que estas funciones dependen de la habilidad para procesar activamente información en la memoria de trabajo. Estos sistemas de memoria permiten lidiar –“hacer malabarismos”– con múltiples posibilidades en la mente, lo que puede designarse como flexibilidad cognitiva. Dicha cualidad hace de estos sistemas un ingrediente clave de la inteligencia (Wickelgren, 1997).

Según Papazian, Alfonso y Luzondo (2006), la flexibilidad cognitiva consiste en un proceso mental que depende de la edad y que impone a los procesos de inhibición y a la memoria de trabajo demandas adicionales. En una tarea que requiere flexibilidad cognitiva, el foco de la atención debe ser desplazado de una clase de estímulo a otra, y el sistema de control debe permitir alternar entre dos *sets* cognitivos diferentes (Stuss, Floden, Alexander, Levine y Katz, 2001). De acuerdo con Cartwright (2002), la flexibilidad cognitiva es la habilidad para considerar múltiples aspectos de los estímulos de manera simultánea. Se desarrolla durante los años de la escolaridad primaria y puede ser medida a través de tareas de clasificación múltiple (ej. clasificar objetos por forma y color simultáneamente).

Un trabajo de García Coni y Vivas (2007) mostró que el desempeño de niños de 6 y 7 años en una tarea de reconocimiento de diferencias y similitudes entre figuras geométricas se vio afectado por la dificultad de los sujetos para coordinar diferentes aspectos de los elementos en un conjunto completo, en un claro ejemplo de falta de flexibilidad cognitiva. Siguiendo a Palacios, Marchesi y Carretero (1984), tal dificultad puede ser explicada por la tendencia de los niños menores de 7 y 8 años a atender a un solo aspecto de la realidad, lo cual los conduce a un pensamiento rígido y distorsionado. De acuerdo con Piaget e Inhelder (1971), esta tendencia recibe el nombre de *centración* y su desaparición está ligada al advenimiento del pensamiento



operatorio, que ofrece la capacidad de ponderar simultáneamente un conjunto de variables, abstraerlas y operar sobre ellas. Este cambio en el desarrollo evolutivo posibilita un modo de pensar más flexible. En palabras de Woolfolk (2006), la capacidad de revertir mentalmente un proceso (característica de la lógica operatoria) permite que el sujeto note que hay más de una forma de clasificar un grupo de objetos. Por ejemplo, el sujeto comprende que los botones se clasifican por su color y que también se pueden clasificar por su tamaño o su número de agujeros.

Piaget e Inhelder (1967) plantean que la principal diferencia entre las clasificaciones operatorias y las preoperatorias tiene que ver con el mayor o menor grado de movilidad de las manipulaciones mentales (e incluso materiales) del sujeto. En tal sentido, los autores destacan las estrategias que los niños emplean al clasificar: cuando siguen un orden descendente (dado por el pasaje de los conjuntos más generales a los más específicos por subdivisiones o dicotomías) comúnmente proceden de una manera anticipadora, lo cual les permite cambiar de criterio retroactivamente; por el contrario, cuando el método seguido es ascendente (esto es, se pasa de los subconjuntos iniciales a conjuntos más amplios por reuniones progresivas), en general proceden elemento por elemento, sin anticipaciones y, en consecuencia, sin movilidad retroactiva. Así, plantean que “para anticipar, es necesario recordar y apoyar lo que sigue en lo anterior” (p. 242), por lo que las dificultades en el sostenimiento y cambio de criterio se deben a la incapacidad de utilizar el esquema elegido como esquema anticipador. No poder volver hacia atrás para ver cómo se ha procedido denota una estrecha vinculación de la anticipación con la memoria de trabajo.

Las tareas de categorización usualmente implican la consideración y la ponderación de múltiples variables. En relación con la categorización de conceptos, la Teoría Extendida de la Propagación de la Activación (Collins y Loftus, 1975) postula que el contenido de la memoria semántica está organizado en forma de red. En ella, los nodos representan conceptos, y las líneas que los unen, lazos con diferente fortaleza de asociación, en función de su proximidad semántica. De modo que para esta teoría los conceptos que pertenecen a una misma categoría se encuentran más cercanos entre sí en la red, si bien dentro de una misma categoría las distancias entre los conceptos varían (dentro de la categoría *animales* la distancia entre el concepto *perro* y el concepto *gato* será menor que la de ambos respecto del concepto *vaca*). Por lo tanto, la proximidad entre los conceptos depende de la cantidad de propiedades que tienen en común. El método DistSem (Vivas, 2004) ha demostrado ser un instrumento útil para explorar las redes semánticas a partir de la estimación de las distancias entre conceptos o categorías (Huapaya, Lizarralde, Vivas y Arona, en prensa; Vivas,

Comesaña y Vivas, 2007). En este punto cabe distinguir niveles de dificultad según el material a clasificar; Paivio y Csapo (1973) señalan que el recuerdo verbal libre es generalmente más alto para los ítems presentados como dibujos que para los ítems presentados como palabras.

Debido a que no es usual encontrar estudios longitudinales sobre las funciones ejecutivas (Bull y Scerif, 2001; Anderson, 2002), que la flexibilidad cognitiva es una función de gran importancia para el pensamiento lógico (Sastre-Riba, 2006), que la información es almacenada y procesada de modo verbal o viso-espacial y que el método DistSem permite el estudio de los procesos de categorización, es que surgen las hipótesis de trabajo.

Hipótesis:

- la mejoría que habrá con la edad en el desempeño en las tareas de categorización será mayor en la de estimación de semejanzas y diferencias entre dibujos de objetos que en la que emplea palabras.
- la amplitud de la memoria de trabajo será mayor conforme los niños adquieran más edad.
- habrá una correlación positiva entre los rendimientos en las tareas que evalúan la flexibilidad cognitiva y los desempeños en las pruebas que miden la amplitud de la memoria de trabajo.
- los participantes provenientes de niveles socioeconómicos más bajos presentarán un patrón más lento en el desarrollo de ambas habilidades.

#### **Actividades y metodología:**

Participantes: se trabajará con niños de entre 6 y 10 años, que cursen los cuatro primeros años de la Educación Primaria Básica de dos niveles socioeconómicos. Se procederá a la toma de datos a partir del consentimiento informado de los padres de los alumnos.

*Estudio longitudinal:* el nivel socioeconómico bajo estará compuesto por alumnos de 1º, 2º y 3er año de EPB de la escuela municipal N° 10 de Mar del Plata; el nivel alto comprenderá a alumnos de los mismos años de la escuela privada San Roque de la misma ciudad. En el primer año de trabajo se tomarán las pruebas a 20 niños de ambos niveles de 1º año, y se los evaluará nuevamente en los dos años siguientes (N=120).

*Estudio transversal:* dado que un estudio de este tipo permite abarcar un rango mayor de edades que el longitudinal, en los dos primeros años también se administrarán los instrumentos a 20 niños de 3º y 5º años de EPB de los dos niveles (N=120).

Materiales: se empleará el cuestionario para padres de la batería de Evaluación Neurológica Infantil –ENI– (Rosselli *et al.*, 2004) con el objetivo de reunir información sobre las características socioculturales y de crianza de los niños. Este cuestionario puede autoadministrarse y recopila los datos generales de la familia y el entorno. Para evaluar la flexibilidad cognitiva se utilizarán dos pruebas de estimación de semejanzas y diferencias, una de las cuales empleará conceptos (modalidad verbal), y la otra, dibujos de conceptos (modalidad icónica). En ambas tareas se utilizarán los mismos conceptos, sólo que en la segunda estarán representados simbólicamente por imágenes perceptibles, seleccionadas del *set* estandarizado de dibujos para niños de Cycowicz, Friedman, Rothstein y Snodgrass (1997). Estas dos últimas pruebas surgen de una adaptación del método de mapeo de redes semánticas DistSem, en la cual las distancias entre las palabras/figuras serán establecidas de acuerdo con la estimación de su proximidad en una escala de cinco posibilidades, en la cual 5 implica la relación de máxima similitud, y 1, la menor. Las matrices que resulten de ambas pruebas serán posteriormente comparadas con las configuraciones propuestas como correctas por un grupo de jueces (matrices clave), mediante el método QAP planteado por Hubert y Schultz (1976). Para evaluar la amplitud de la memoria de trabajo se administrarán las pruebas de retención directa e indirecta de dígitos de la batería ENI (Rosselli *et al.*, 2004).

Procedimiento: en el estudio longitudinal se evaluará a los sujetos en tres oportunidades (desde 1º hasta 3er año EPB) para obtener medidas repetidas del desarrollo de la flexibilidad cognitiva y de la memoria de trabajo. A todos los participantes se les administrarán las tareas de categorización de DistSem en ambas modalidades, y el *span* de dígitos directo e inverso de la batería ENI: a la mitad de los participantes de cada año (10 sujetos) se los evaluará primero en la modalidad verbal y luego en la modalidad icónica, procediendo del modo inverso con la otra mitad. Se repetirá este procedimiento en el estudio transversal, con la única diferencia de que cada individuo será evaluado en un solo momento de su escolaridad. Se prevé que la aplicación de los instrumentos conlleve 75 minutos de trabajo individual.

Diseño: se trata, por un lado, de un diseño de tres factores: edad, modalidad de las tareas de categorización (verbal e icónica) y nivel socioeconómico. Los resultados de este diseño factorial se pondrán a prueba estadísticamente por medio de un ANOVA de tres vías (Zar, 1999). Por otro lado, dado que los índices obtenidos en las pruebas de memoria de trabajo no permiten una comparación directa con los de las dos modalidades de DistSem, para evaluar si hay una correspondencia entre las técnicas se realizarán *tests* de correlación (Zar, 1999).

**Referencias bibliográficas:**

- Anderson, V. A. (2001). Development of Executive Functions Through Late Childhood and Adolescence in an Australian Sample. *Developmental Neuropsychology*, 20, 385–406.
- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71–82.
- Baddeley, A. D. (1992). Working Memory. *Science*, 255, 556–559.
- Baddeley, A. D. (1996). Exploring the central executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A, 5–28.
- Baddeley, A. D. (1998). The central executive: A concept and some misconceptions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4, 523–526.
- Baddeley, A. D. y Hitch, G. J. (1994). Developments in the Concept of Working Memory. *Neuropsychology*, 8, 485–493.
- Baddeley, A. D. y Della Sala, S. (1996). Working memory and executive control. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 351, 1397–1404.
- Bull, R. y Scerif, G. (2001). Executive Functioning as a Predictor of Children's Mathematics Ability: Inhibition, Switching, and Working Memory. *Developmental Neuropsychology*, 19, 273–293.
- Cartwright, K. B. (2002). Cognitive Development and Reading: The Relation of Reading-Specific Multiple Classification Skill to Reading Comprehension in Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology*, 94, 56–63.
- Case, R. (1992). The role of the frontal lobes in the regulation of cognitive development. *Brain Cognition*, 20, 51–73.
- Collins, A. M. y Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407–428.
- Eslinger, P. J. y Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 31, 17–28.
- Cycowicz, Y. M., Friedman, D., Rothstein, M. y Snodgrass, J. G. (1997). Picture Naming by Young Children: Norms for Name Agreement, Familiarity, and Visual Complexity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 171–237.
- García Coni, A. y Vivas, J. (2007). Exploración de la zona de desarrollo próximo. Comparación entre dos técnicas. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8, 151-158.
- Greenspan, S. (1982). Developmental morbidity in infants in multirisk families. *Public Health Reports*, 97, 16–23.

- Huapaya, C., Lizarralde, F., Vivas, J. y Arona, G. (en prensa). Modelo de evaluación del conocimiento en un Sistema Tutorial Inteligente. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*.
- Hubert, L. J. y Schultz, J. (1976). Quadratic Assignment as a general data analysis strategy. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 29, 190–241.
- Klenberg, L., Korkman, M. y Lahti-Nuutila, P. (2001). Differential Development of Attention and Executive Functions in 3 to 12 Year Old Finnish Children. *Developmental Neuropsychology*, 20, 407–428.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H. y Howerter, A. (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.
- Paivio, A. y Csapo, K. (1973). Picture superiority in free recall: Imagery or dual coding? *Cognitive Psychology*, 5, 176–206.
- Palacios, J., Marchesi A. y Carretero M. (1984). *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- Papazian, O., Alfonso, I., Luzondo, R. J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42, S45–S50.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1967). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1971). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pineda, D. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología*, 30, 764–768.
- Rosselli, M., Matute, E., Ardila, A., Botero, V. E., Tangarife, G. A., Echeverría, S. E. et al. (2004). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): una batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad. Estudio normativo colombiano. *Revista de Neurología*, 38, 720–31.
- Sastre-Riba, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42, S143–S151.
- Stuss, D. T., Floden, D., Alexander M. P., Levine B. y Katz D. (2001). Stroop performance in focal lesion patients: dissociation of processes and frontal lobe lesion location. *Neuropsychologia*, 39, 771–786.
- Vivas, J. (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 1, 84–94.

- Vivas, J., Comesaña, A. y Vivas, L. (2007). Evaluación de las redes semánticas de conceptos académicos en estudiantes universitarios. *PsicoUSF*, 12, 111–119.
- Weyandt, L. L. (2005). Executive Function in Children, Adolescents, and Adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Introduction to the Special Issue. *Developmental Neuropsychology*, 27, 1–10.
- Wickelgren, I. (1997). Getting a Grasp on Working Memory. *Science*, 275, 1580–1582.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa* (9ª ed.). México: Pearson Educación.
- Zar, J. H. (1999). *Biostatistical analysis* (4ª ed.). Upper Saddle River: Prentice–Hall.

Opiniones de estudiantes de ciclo básico y de ciclo profesional sobre la formación de grado en Psicología, y concordancias con los parámetros formativos propuestos a nivel nacional

*Luis Alberto Moya*

Directora. Lic. Cristina Di Doménico

Codirectora. Dra. Claudia Castañeiras

Beca categoría estudiante avanzado UNMDP

**Resumen:**

En el presente estudio se intenta relevar y analizar, a partir de datos empíricos, las opiniones que los estudiantes tienen con respecto a la formación en el grado académico de Psicología en la carrera de la UNMdP. De acuerdo a los ciclos (implícitos) de la organización curricular, entendidos como el inicial o de formación básica y el avanzado o de formación profesional, se relevarán datos en estudiantes que cursan el tercer año (o su equivalente en asignaturas) y estudiantes que cursan el último año (o que estén en residencia de pregrado) en la Facultad de Psicología de la UNMdP. El marco específico, desde el que se fundamenta la pertinencia de este estudio, remite a dos realidades actuales y complementarias: la exigencia de la carrera de Psicología como regulada (Decreto Ministerial 254/03; inclusión en el art.43 de la LES en 2004) y la presentación al MECyT, en marzo de 2007 y posteriormente en febrero del 2008, del documento que propone los parámetros de acreditación (y por ende las exigencias formativas) de las carreras de Psicología a nivel nacional, elaborado por todas las unidades académicas de Psicología del país, tanto públicas como privadas. Para la realización del estudio se aplicará a muestras de estudiantes de la carrera un cuestionario diseñado para relevar grados de acuerdo-desacuerdo sobre ítemes seleccionados en base a los parámetros formativos propuestos en la curricula local y a nivel nacional, previéndose un análisis multivariado de los resultados.

**Palabras Clave:** psicología – formación de psicólogos – mejoramiento curricular – consensos formativos.

**Introducción:**

Se considera reciente en nuestro país el establecimiento de líneas gubernamentales sobre contenidos y objetivos de la formación psicológica básica -teórica y metodológica- y aplicada o profesional, pudiendo fecharse en la década de los años

90 la recepción y desarrollo de políticas evaluativas que ya contaban con tradición en otros países europeos y americanos (Di Doménico y Piacente, 2003).

Diversas investigaciones acerca de la formación de grado en psicología, plantean que la tradición formativa rioplatense (Argentina, Uruguay, Paraguay y en parte el sur de Brasil) se ha caracterizado por sesgos a lo práctico, a lo clínico, con un perfil altamente profesionalista, carente de una tradición investigativa tanto básica como aplicada, y una hegemonía monoteórica principalmente psicoanalítica, produciendo diseños curriculares con tipicidades regionales y alejados de los criterios reconocidos a nivel internacional, ya sean continentales o extracontinentales. (Cortada de Cohan, 1992; Vilanova, 1993,1994, 2003; Piacente, 1994, 1998; Vezzetti, 1998; Vilanova y Di Doménico, 1999; Klappenbach, 1999; Di Doménico y Vilanova, 2000; Rossi, 2001; Toro y Villegas, 2001, 2003). Se considera que acontecimientos de diversa naturaleza han determinado la necesidad de un replanteo de la formación psicológica a nivel nacional.

#### **Desarrollo:**

En tal sentido pueden diferenciarse los agrupamientos geopolíticos (como el Mercosur, en nuestros países); las asociaciones académicas (como la creación de las redes nacionales de unidades académicas de Psicología públicas –AUAPsi- y privadas –UVAPsi); y la implantación de políticas educativas desde los gobiernos centrales (como la regulación de carreras en el marco de la LES argentina). Ello ha incidido, en nuestro campo disciplinario, para poner en primer plano la discusión sobre los contenidos básicos y aplicados de la formación psicológica en nuestro país. No obstante, el corte con la actitud deliberativa lo produjo la exigencia que el Ministerio planteó a todas las unidades académicas del país, en referencia a producir un acuerdo sobre los parámetros requeridos para garantizar una formación psicológica que pudiera ser reconocida a nivel nacional y que fuera la base para la evaluación y acreditación de la Psicología como carrera regulada a partir de su inclusión en el art.43 de la LES (Documento Conjunto AUAPsi-UVAPsi, 2007). Este esfuerzo, importante por cierto, no cubre la necesaria indagación de aspectos observables, mensurables y contrastables sobre los tópicos formativos, y los estudios a la fecha son escasos, encontrándose en la bibliografía presentaciones de revisión bibliográfica y/o documental o enfoques historiográficos.

Entendemos que el desafío actual es presentar aportes investigativos a los procesos en marcha a los efectos de poder definir ya no los parámetros o las dimensiones generales (carga horaria mínima, criterios de intensidad de formación práctica, estándares de acreditación, actividades reservadas al título y contenidos curriculares



mínimos) sino las variables e indicadores necesarios para orientar adecuadamente los procesos evaluatorios propios de la disciplina. Se ha estimado que los consecuentes procesos de acreditación se efectivicen en un plazo no mayor a dos años, plazo que provee de un tiempo prudencial para efectuar algunos estudios objetivos sobre este tópico, e incluso compararlos con experiencias realizadas en otros países. El presente estudio propone un aporte en este contexto e intenta indagar a un grupo generalmente no consultado cuando de formación se trata: los estudiantes de grado, cuando un estudio de estas características se realiza, generalmente se relevan datos en la población de psicólogos profesionales, de profesores responsables de la formación de grado, o más escasamente de usuarios de los servicios profesionales. Por lo tanto se considera una población objetivo que puede aportar información valiosa, ya que como próximos graduados están motivados para reconocer el campo laboral en el que se insertarán, sus áreas de vacancia y de emergencia, así como sus propias necesidades formativas no cubiertas a partir de la reproducción de lo instituido profesionalmente.

Con el propósito de proveer suficiente información sobre el tema en general, especialmente desde un enfoque historizante, se relevarán antecedentes destacados en el tema de la formación de grado en Psicología, tanto en nuestro país como en el extranjero, como por ejemplo los documentos emanados del proceso de unificación a partir de la creación del Mercado Común Europeo (*Programa Leonardo Da Vinci*) (Buela Casal, Gutiérrez-Martínez, Peiró; 2005); las *National Conferences on Undergraduate Psychology*- en la que se destacó la preocupación por la calidad de la enseñanza (Puente, Mathews y Brewer, 1992); el actual *Trilaterum Forum* entre las asociaciones nacionales de psicólogos de Estados Unidos, México y Canadá (Blanco, Dembo, Di Doménico y Pineda, 1993); los *Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur* realizados desde 1994 (Di Doménico, 1996, 1999), y la implementación del *Programa de mejoramiento del grado en carreras de psicología de universidades públicas* llevado a cabo por la Asociación de Unidades Académicas en Psicología entre 1996 y 1998 (AUAPsi, 1998) .

**Objetivo general:**

Indagar en estudiantes locales el grado y naturaleza de los acuerdos sobre la formación universitaria en psicología y compararlos con los acuerdos propuestos a nivel nacional.

**Objetivos particulares:**

1. Estimar la naturaleza y el grado del acuerdo sobre la formación en psicología en estudiantes que hayan cursado el ciclo de formación básica en la carrera local.
2. Estimar la naturaleza y el grado del acuerdo sobre la formación en psicología en estudiantes que cursan el ciclo de formación profesional en la carrera local.
3. Comparar la naturaleza y el grado de los acuerdos obtenidos en los estudiantes locales con los acuerdos logrados a nivel nacional, representados en el Documento presentado al MECyT.

**Hipótesis de trabajo:**

- 1- La importancia que los estudiantes locales atribuyen a los distintos aspectos de la formación del psicólogo será significativamente diferente de las mismas atribuciones realizadas por grupos de profesores a nivel nacional (vertidas en el Documento Conjunto elevado al Ministerio).
- 2- Éstas diferencias serán más acentuadas en el ciclo básico que en el profesional.

**Métodos y técnicas a emplear:**

Se utilizarán técnicas de cuestionario para indagar las opiniones de los alumnos sobre la formación universitaria de grado en psicología en tres grandes dimensiones: carga horaria mínima, criterios de intensidad de formación práctica y contenidos curriculares. El instrumento se administrará en soporte papel, pudiendo evaluarse la inclusión de un formato electrónico.

Los estudiantes responderán al cuestionario de manera independiente y anónima. La ventaja de éste tipo de técnica nominal radica en que: a) por el carácter sistemático del registro las opiniones son comparables entre sí y analizables mediante procedimientos estadísticos, b) por el carácter independiente y anónimo de las opiniones todas quedan igualmente representadas en los datos finales (Marchena,1990).

Los grupos de estudio estarán conformados del siguiente modo: a) el grupo de alumnos que han cursado el ciclo de formación básica (estimado N= 90) y b) el grupo de alumnos que cursan el ciclo de formación profesional (estimado N= 45). La composición muestral representará el 30 % de la población efectiva de alumnos cursantes en cada uno de los ciclos evaluados (estimado en 300 alumnos que hayan cursado el ciclo básico y 150 alumnos que cursan el ciclo profesional).

Se analizará el grado de concordancia (o acuerdo) entre las opiniones en las diferentes dimensiones, entendiéndolas como una medida de la similitud – disimilitud entre las respuestas que cada grupo da a los diferentes ítemes de opinión que conforman las dimensiones.

Se utilizarán técnicas estadísticas basadas en medidas de correlación no paramétricas o pruebas de concordancia. Los datos serán procesados, gestionados y analizados

mediante el paquete estadístico SPSS.13. Así mismo se realizarán análisis de contenido (cualitativos) a los efectos de evaluar la naturaleza de los acuerdos / desacuerdos respecto a los parámetros nacionales establecidos.

**Probable aporte de los resultados:**

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

**Nota:** se anexa el cuestionario diseñado específicamente para este proyecto.

**Bibliografía:**

- AUAPsi (1998). Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en *Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo*. Buenos Aires: UBA.
- AUAPsi-UVAPsi. (2007) *Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología*. Elevado al MECyT en junio de 2007. Autor.
- AUAPSI-UVAPSI (2008) *Documento elaborado para la Acreditación de la carrera de grado de Psicología. Elevado al MECyT en febrero de 2008*. Autor.
- Blanco, A., Dembo, M., Di Doménico, C., Pineda, G. & Rojo, M. (1993). La formación del psicólogo para el año 2000. *XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile*, Documento de Simposio.
- Blanco, A (1995) Proyecto para el mejoramiento de las currículas en las Universidades de América Latina. Anteproyecto de Psicología. Madrid: *Documentos OEI*.
- Buela Casal, G; Gutiérrez-Martínez,O; Peiró, JM (2005) Towards the European Diploma in Psychology. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 22, Número Monográfico,pp. 243-252
- Cortada de Kohan, N. (1992): Argentina. En Sexton, v. Y Hogan, y: *International Psychology. Views from around the world*. University of Nebraska Press.
- Di Doménico, C (1996) Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiátricol Am lat*, 42 (3) 230-242
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45 (1), 24-33.
- Di Doménico, C. y Piacente, T. (en prensa) Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas*. Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.

- Di Doménico, C. y Vilanova, A. (2000) Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. *Congreso Hispano Lusitano de Psicología, Santiago de Compostela*.
- Klappenbach, H. (1999). Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. *Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina*. San Luis: Mimeo.
- Marchena, J. (1990) El método Delphi. En: Valcio, J. –comp-, *Técnicas gerenciales en administración pública. Documentación Administrativa Nro.223, INAP*.
- Piacente, T. (1994). La carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata: Investigación, grado y posgrado. En *Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Primeras Jornadas de Investigación en Psicología (pp. 27-30)*. Buenos Aires: Autor.
- Piacente, T. (1998): “Psicoanálisis y formación académica en psicología”. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, Vol. 44, N° 3, pp. 278-284*.
- Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En: *Conselho Federal de Psicologia, A psicología no Mercosul (pp. 15-19)*. Brasilia: Autor.
- Puente, A., Matthews, J. Y Brewer, Ch. (1992): *Teaching Psychology in America: a History*. APA, Washington DC.
- Rossi, L. et.al. (2001): *Psicología: su inscripción universitaria como profesión*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Toro, J. Y Villegas, J. (Ed.) (2001): *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol.I Buenos Aires, SIP.
- Villegas, J., Marassi, P. Y Toro, J (Ed.) (2003): *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol.III. Buenos Aires, SIP.
- Vezzeti, H. (1998): Informe sobre el campo de la psicología: la situación de los postgrados. Buenos Aires, CONEAU.
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata - Editorial Martin.
- Vilanova, A (2003) *Discusión por la Psicología*. UNMP.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 39 (3), 193-205*.
- Vilanova, A. (1994). *Enseñanza de la psicología: el mundo y el país*. Prensa Psicológica, 1, 36-37.

## **CUESTIONARIO DE OPINIONES DE ESTUDIANTES ACERCA DE LA FORMACION DE GRADO EN PSICOLOGÍA**

Moya, L; Di Doménico, C; Castañeiras, C (2008) Cuestionario de opiniones de estudiantes acerca de la formación de grado en psicología. Facultad de Psicología. UNMDP. Esta versión ha sido diseñada específicamente para su uso en contextos de investigación dentro del proyecto “Opiniones de estudiantes de ciclo básico y ciclo profesional acerca de la formación de grado en psicología y concordancias con los parámetros formativos propuestos a nivel nacional”, en el marco de las becas de investigación subsidiadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se prohíbe la reproducción y/o utilización parcial o total de este protocolo sin la correspondiente autorización.

**REGISTRO DE DATOS BÁSICOS**

Sexo: F  M

Edad:.....

Año de ingreso a la carrera:.....

Año que cursa actualmente:.....

Promedio general:.....

Cantidad de cursadas aprobadas hasta el momento:.....

Cantidad de Materias aprobadas con final hasta el momento: .....

**Parte I.**

A continuación se presentan una serie de afirmaciones sobre la formación del psicólogo. Elige la respuesta que mejor describa tu opinión en cada caso, teniendo en cuenta la siguiente escala:

- 1-Totalmente en desacuerdo
- 2-En desacuerdo
- 3-Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4-De acuerdo
- 5-Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
El egresado de psicología debe estar formado en diferentes corrientes teóricas, distintos enfoques metodológicos y diversas aplicaciones prácticas.					
Es indispensable en la formación del psicólogo la incorporación de contenidos de otras disciplinas (por ej. Sociología, Antropología, Biología, etc).					
Para garantizar la formación integral de los psicólogos, todas las asignaturas del plan de estudios deben incluir el abordaje de los aspectos éticos y deontológicos correspondientes a los contenidos desarrollados					
En la formación de grado es indispensable capacitar al psicólogo para realizar investigación científica.					
La formación del psicólogo debe orientarse principalmente a la asistencia de personas que presentan trastornos psíquicos.					
Es suficiente en la formación del psicólogo que se incluya en el curriculum una asignatura específica sobre ética y deontología profesional para garantizar el ejercicio responsable de la profesión.					
Estar formado en investigación científica es fundamental para lograr un buen desempeño profesional					
En la formación básica del psicólogo debe incluirse el estudio de los procesos básicos (memoria, atención, percepción, comunicación, etc)					
En la formación del psicólogo se debe acceder en primer término a la formación básica de la disciplina y en segundo termino a la formación profesional.					
En la formación profesional deben incorporarse prácticas supervisadas en centros profesionales (residencia)					
La formación del psicólogo debe estar orientada a la especialización en una corriente teórica específica					
La formación del psicólogo debe prepararlo para ser un agente de cambio social					
La formación para el ejercicio profesional (prácticas) debe estar presente desde el comienzo de la carrera de grado					
La formación del psicólogo debe orientarse principalmente a la prestación de servicios sociales					
En la formación de grado los estudiantes deben llevar a cabo un proyecto de investigación original e independiente como parte de su proceso de formación (tesis)					

En base a tu experiencia formativa ¿consideras que hay alguno/s de los aspectos anteriormente mencionados que no están presentes en tu formación?

SI  NO

Si tu respuesta es SI, indica cuales:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Parte II.

A continuación se presentan nuevamente una serie de contenidos. Elige la respuesta que mejor describa en cada caso tu opinión sobre la importancia de estos contenidos y materias en la formación de los psicólogos, teniendo en cuenta la siguiente escala:

- 1-Totalmente en desacuerdo
- 2-En desacuerdo
- 3-Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4-De acuerdo
- 5-Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
Procesos básicos (memoria, atención, percepción, motivación, etc)					
Bases biológicas del comportamiento					
Procesos neuropsicológicos					
Historia de la psicología					
Epistemología					
Metodología de la investigación					
Estadística descriptiva e inferencial					
Filosofía					
Sociología					
Antropología					
Paradigmas y enfoques psicológicos contemporáneos					
Evaluación psicológica					
Psicodiagnóstico					
Modelos en psicopatología					
Psicología de los grupos y las instituciones					
Psicología clínica					
Psicología educacional					
Orientación vocacional					
Psicología organizacional laboral					
Psicología social					
Psicología comunitaria					
Psicología jurídico forense					
Ética y deontología					
Psicología económica					
Psicología política					
Lógica y matemática					
Inglés					
Francés					
Portugués					



En base a tu experiencia formativa ¿consideras que hay contenidos y/o materias que son necesarios para la formación del psicólogo y que no están representados en el listado anterior?

SI  NO

Si tu respuesta es SI, ¿cuáles serían esos contenidos y/o materias?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

**Parte III.**

A continuación se presentan actividades relacionadas con la psicología. Indica la respuesta que mejor describe tu opinión sobre la importancia de estas prácticas en la formación de los psicólogos, siguiendo la siguiente escala:

- 1-Totalmente en desacuerdo
- 2-En desacuerdo
- 3-Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4-De acuerdo
- 5-Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
Observaciones					
Entrevistas					
Encuestas					
Sondeos de opinión					
Trabajos de evaluación psicológica					
Estudio de casos					
Trabajos de Investigación					
Trabajos de campo					
Elaboración de monografías e informes escritos					
Elaboración de papers o trabajos científicos					
Trabajos de extensión					
Grupos de reflexión para el aprendizaje de la psicología					
Residencia					

En base a tu experiencia formativa ¿consideras que hay prácticas que son necesarias para la formación del psicólogo y que no están representadas en el listado anterior?

SI  NO

Si tu respuesta es SI, ¿cuáles serían?

.....  
.....  
.....  
.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

**Evaluación de la flexibilidad cognitiva e inhibición en niños con Trastorno por déficit de Atención con Hiperactividad**

*Josefina Rubiales*

Director: Sebastián Urquijo

Co-Director: Liliana Bakker

Beca CONICET

Este trabajo se incluye dentro del proyecto de investigación denominado “*El desarrollo de las funciones ejecutivas y el proceso de adquisición de la lectura*” dirigido por el Dr. Sebastián Urquijo, CIPCEM (Centro de Investigación en Psicología Cognitiva, Educativa y Metodología) de la Facultad de Psicología, Universidad de Mar del Plata.

**Objetivo General**

Evaluar la flexibilidad cognitiva y la inhibición en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad con relación a los tres subtipos diagnósticos, al contexto escolar y al familiar.

**Objetivos Específicos**

- Evaluar la flexibilidad cognitiva en niños con y sin TDAH
- Evaluar la inhibición en niños con y sin TDAH
- Comparar y establecer las diferencias de funcionamiento de la flexibilidad cognitiva y de la inhibición en niños con y sin TDAH.
- Analizar la existencia de diferencias en el funcionamiento de la flexibilidad cognitiva y de la inhibición en función de cada subtipo de TDAH.
- Explorar y analizar los antecedentes familiares de inatención, hiperactividad e impulsividad del niño con TDAH.

**Antecedentes**

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se define como un patrón persistente de síntomas de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en las personas con un grado de desarrollo similar (APA, 1994). Es el problema de conducta más habitual en niños de edad escolar y representa uno de los motivos de consulta psicológica y psicopedagógica más frecuente. Afecta a un porcentaje de niños que oscila entre el 3

y el 5% y se da más en varones que en mujeres, en una proporción de 3 a 1 (Valdizán, 2007).

El TDAH es un síndrome complejo con características sintomáticas amplias y variadas. Por este motivo su diagnóstico también resulta complejo. Los síntomas que configuran el TDAH son: labilidad atencional, impulsividad, hiperactividad, psicomotricidad torpe y fragilidad de los mecanismos adaptativos al entorno (Narbona, 1997). Actualmente, su etiología continúa siendo una cuestión debatida, aunque existe cierto nivel de consenso sobre la importancia de la interacción entre factores genéticos y ambientales. Los trabajos clínicos realizados por diferentes grupos han demostrado que el TDAH presenta un elevado grado de agregación familiar, estudios de gemelos y adopción, evidenciaron una heredabilidad del trastorno algo superior al 70%, cifra que lo convertiría, junto al Autismo, en las alteraciones mentales en niños más heredables (Plomin, 2002). Las investigaciones demuestran que los padres de niños con TDAH presentan un riesgo entre dos y ocho veces mayor cuando se los comparan con los controles normales (Ramos-Quiroga, 2007). Los estudios de genes candidatos no han dado todavía resultados que permitan una clasificación específica de los endofenotipos (Mulas, 2007; Mediavilla-García, 2003). La definición actual del trastorno establece tres subtipos: con predominio de inatención (TDAH-I), con predominio de hiperactividad-impulsividad (TDAH-H) y combinado o mixto (TDAH-C). En las últimas décadas, el diagnóstico de los diferentes subtipos clínicos y neuropsicológicos, así como el tratamiento de este trastorno han estado en constante revisión (Pistoia, 2004).

Numerosas investigaciones sobre TDAH coinciden en señalar que el déficit primario se debe a una disfunción ejecutiva (Barkley, 1998; Romero-Ayuso, 2006; Etchepareborda, 1999). Las Funciones Ejecutivas (FE) son definidas como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten establecer metas, planificar, iniciar actividades, autorregular y monitorizar las tareas, seleccionar los comportamientos y conductas de manera precisa (Pineda, 2000). Las FE tienen su base neuroanatómica en la corteza prefrontal (CPF) y sus conexiones recíprocas con otras zonas de la corteza cerebral y estructuras subcorticales, tales como núcleos de la base, núcleo amigdalino, diencéfalo y cerebelo (Pineda, 2000; Papazian, 2006).

En la literatura científica se suele relacionar al TDAH con las funciones ejecutivas y, particularmente, con la inhibición y la alternancia o flexibilidad cognitiva (Papazian, 2006). La inhibición es la capacidad de impedir la interferencia de información no pertinente ante respuestas o patrones de respuestas en marcha y suprimir informaciones previamente pertinentes, pero que no son útiles en la actualidad

(Slachevsky, 2005). El sustrato neurobiológico de la inhibición está relacionado con el circuito frontal orbitolateral, las disfunciones en este sistema producen alteraciones graves en la inhibición y en la capacidad para controlar los impulsos (Jórdan-Vicente, 2004). Los estudios sobre inhibición dan cuenta que los niños con TDAH presentan déficit en la capacidad de inhibición del comportamiento, lo que explicaría la dificultad que poseen para frenar las respuestas impulsivas, para detener las conductas que ya estaban en marcha, para resistir a la interferencia y para mantener los esfuerzos cognitivos centrados en una sola actividad (López-Campo, 2005). El modelo más desarrollado sobre este trastorno propuesto por Barkley asume que el déficit primario es un déficit en los procesos de inhibición, lo que se manifiesta con comportamientos impulsivos (Romero-Ayuso, 2006).

Sin embargo, el rendimiento cognitivo de los diversos subtipos clínicos del TDAH, si bien guardan ciertas similitudes, es diferente. La revisión de la literatura indica que los niños con TDAH de tipo combinado son los que plantean una problemática de mayor gravedad, presentando un menor tiempo de reacción y mayor número de errores, aspectos que indican dificultades en el proceso del control de la inhibición. Así mismo se observan en el grupo combinado mayores dificultades para la generación de reglas, solución de problemas y flexibilidad cognitiva (Romero-Ayuso, 2006).

La flexibilidad cognitiva es la capacidad para cambiar intermitentemente el foco de atención de una o varias reglas, imponiendo a los procesos de inhibición y a la memoria de trabajo demandas adicionales (Slachevsky, 2005; Duke & Kaszniak, 2000). Su sustrato neurobiológico parece relacionarse específicamente con la activación de sistemas relacionados con el cíngulo izquierdo, los cuales se activan durante las situaciones de cambio de categoría en la tarea. La alteración en la flexibilidad cognitiva es una de las características del TDAH, y los subtipos con menor rendimiento en las pruebas, parecerían tener una menor respuesta a la farmacoterapia con psicoestimulantes (Etchepareborda, 2000, 2004; Jórdan-Vicente, 2004). Investigaciones recientes (Etchepareborda, 2004) indican que los niños con TDAH presentan mayor número de errores en las pruebas de flexibilidad que los niños del grupo control. Otros datos muestran una independencia de los resultados con la edad a partir de los 8 años; por tal motivo, la afectación de esta capacidad de origen neocortical se puede reconocer a partir de este momento. Los niños con TDAH con poca flexibilidad cognitiva también presentan trastornos en la discriminación atencional, el control de impulsos y el control de interferencia (Etchepareborda, 2004). El subtipo con predominio del déficit de atención presenta básicamente un compromiso del estado de alerta, la atención sostenida y de la atención selectiva, así

como deficientes mecanismos de control inhibitorios neocorticales. Por el contrario, el subtipo con predominio hiperactivo-impulsivo presenta un escaso control de espera, de impulsos y de interferencia, con trastornos de la psicomotricidad, pobre manejo de la anticipación así como tendencia a precipitarse (Etchepareborda, 1999).

Profundizar en el análisis del perfil cognitivo de los subtipos clínicos de TDAH podría aportar cambios en la conceptualización, la evaluación y el tratamiento del trastorno (Servera-Barceló, 2005). Además es posible relacionar estos subtipos con la diferencia de género, ya que el TDAH afecta de forma diferente a las mujeres y los hombres, las niñas tienen una mayor probabilidad que los niños de tener el subtipo desatento sin hiperactividad, mientras que en los niños predominan la hiperactividad, la impulsividad y los comportamientos disruptivos (Valdizán, 2007).

A partir de las investigaciones citadas se advierte que los estudios sobre el tema son muy recientes, no resultan concluyentes, incluyen pocos datos que relacionen a las FE con los subtipos de TDAH y la diferencia de género y consideren el factor hereditario en el análisis. La revisión de la literatura científica relacionada a este tema, no registra antecedentes en nuestro país.

Por lo expuesto, consideramos que reviste importancia particular el estudio de la flexibilidad cognitiva y la inhibición en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y de las relaciones con los tres subtipos diagnósticos, el contexto escolar y el contexto familiar, en función de las siguientes hipótesis:

- La inhibición y la flexibilidad cognitiva resultan deficitarias en niños con diagnóstico de TDAH.
- Los niños con TDAH-C (subtipo combinado) presentan un déficit mayor en flexibilidad cognitiva e inhibición que los niños con TDAH de los otros subtipos.
- Los niños con TDAH presentan antecedentes familiares de rasgos de inatención, impulsividad e hiperactividad.

### **Actividades y metodología**

**Tipo de estudio:** descriptivo, observacional, caso-control. El diseño de investigación se corresponde a un diseño no-experimental de tipo analítico y transversal.

**Universo:** niños escolarizados de escuelas de la ciudad de Mar del Plata, con edades entre 8 y 11 años de edad. Se excluyen niños con antecedentes de enfermedades neurológicas o psiquiátricas y trastornos del aprendizaje, sujetos con tratamiento farmacológico, psicológico y/o psicopedagógico en el momento de la evaluación y sujetos con retraso mental moderado o grave.

**Muestra:** Se conformarán, de forma intencional, dos grupos pareados por sexo, edad y nivel de instrucción. Su participación será voluntaria y sujeta al consentimiento informado de sus padres y maestros. La muestra clínica estará compuesta por 30 niños con diagnóstico de TDAH y la muestra control por 30 niños sin diagnóstico de TDAH.

**Unidad de análisis:** Las unidades de análisis serán la inhibición y la flexibilidad, ya que se trata de las características que serán objeto de estudio, a estudiar en sujetos sanos y en sujetos con TDAH.

**Variables:** *Dependientes:* Desempeño en pruebas de inhibición y flexibilidad cognitiva. *Independiente:* Presencia de TDAH. *Demográficas:* sexo – edad – nivel de instrucción

**Métodos e instrumentos:** Para confirmar el diagnóstico de TDAH y los subtipos se utilizarán los criterios diagnósticos del DSM-IV (APA, 1994) y la lista de síntomas para TDAH (Pineda, 1999). Para ser incluido en el grupo con TDAH, cada sujeto debe reunir al menos seis síntomas de inatención como de hiperactividad-impulsividad del criterio A del DSM-IV y debe obtener una puntuación igual o superior a 1,5 desviación estándar en inatención y/o hiperactividad-impulsividad en la lista de síntomas de TDAH.

Para distinguir los subtipos del TDAH se utilizarán los criterios del *DSM-IV*:

- TDAH-C, tipo combinado, si han persistido por lo menos durante 6 meses 6 (o más) síntomas de desatención y 6 (o más) síntomas de hiperactividad-impulsividad.
- TDAH-A, tipo con predominio del déficit de atención, si han persistido por lo menos durante 6 meses 6 (o más) síntomas de desatención (pero menos de 6 síntomas de hiperactividad-impulsividad).
- TDAH-H, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo, si han persistido por lo menos durante 6 meses 6 (o más) síntomas de hiperactividad-impulsividad (pero menos de 6 síntomas de desatención).

Para evaluar la genealogía familiar se administrará un cuestionario para indagar rasgos de inatención, hiperactividad e impulsividad en parentesco familiar de primer y segundo grado y se confeccionará un árbol genealógico.

Para evaluar la flexibilidad cognitiva se aplicará la prueba específica de la Bateria de Evaluación Neuropsicológica Infantil -ENI- (Matute, 2007). Consiste en una clasificación de tarjetas. El niño tiene que decidir cuál es el principio (color, forma o número) que subyace a la agrupación de tarjetas, con la retroalimentación (correcto o incorrecto), que da el examinador a sus respuestas. Se califica el número de errores,

el número de respuestas correctas y el número de categorías. El máximo número de categorías es tres, y el de ensayos es 54.

Para evaluar el desempeño en inhibición se aplicarán el Test de Stroop y Tareas de ejecución-no ejecución (go-no-go). El Test de Stroop consiste en solicitar al sujeto nombrar el color de la tinta de una serie de palabras, que no corresponden literalmente al color de impresión. Esto exige prestar atención selectiva a una dimensión relativamente menos sobresaliente del estímulo y, al mismo tiempo, inhibir una respuesta más automática. Se expresa cuantitativamente en un 'índice de interferencia' (que en los sujetos normales es 0 o aproximado a 0). La versión normalizada consta de tres láminas, y cada una contiene 100 elementos distribuidos en cinco columnas de 20 elementos. (Soprano, 2003). Y las Tareas de ejecución-no ejecución se emplean para medir la inhibición de funciones motoras, mediante las cuales se instruye a los sujetos a responder a un estímulo go (sigue), y a inhibir la respuesta ante el estímulo no-go (para). El Test de *tapping* de Luria consiste en golpear una vez cuando el examinador golpea dos y golpear dos cuando el examinador golpea una, exige una respuesta motora a un estímulo visual y auditivo (Soprano, 2003).

### Referencias bibliográficas

- APA. Asociación Americana de Psiquiatría. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, DSMIV. Barcelona: Masson.
- Barkley RA. (1998) *Attention deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. 2 ed. New York: Guilford Press.
- Duke, L.M. & Kaszniak, A.W. (2000). Executive Control Functions in Degenerative Dementias: A Comparative Review. *Neuropsychology Review*, 10(2), 75 – 99.
- Etchepareborda MC, Mulas F, Capilla-González A, Fernández-González S, Campo P, Maestú F, et al. (2004) Sustrato neurofuncional de la rigidez cognitiva en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: resultados preliminares. *Revista de Neurología*; 38 (Supl 1): S145-8.
- Etchepareborda MC, Mulas F. (2004) Flexibilidad cognitiva, síntoma adicional del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. ¿Elemento predictor terapéutico? *Revista de Neurología*; 38 (Supl 1): S97-102.
- Etchepareborda MC. (2000) Evaluación y clasificación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Rev Neurol Clin*; 1:171-80.



- Etchepareborda, M.C. (1999). Subtipos neuropsicológicos del síndrome disatencional con hiperactividad. *Revista de Neurología*; 28 (Supl 2): S 165-S 173
- Etchepareborda, M.C. Abordaje neurocognitivo y farmacológico de los trastornos específicos del aprendizaje. (1999). *Revista de Neurología*; 28 (Supl 2): S 81-S 93.
- Jódar-Vicente, M. (2004). Funciones cognitivas del lóbulo frontal. *Revista de Neurología*; 39 (2): 178-182.
- López-Campo, G.X; Gómez-Betancur, L.A; Aguirre-Acevedo, D.C; Puerta, I.C; Pineda, D.A. (2005). Componentes de las pruebas de atención y función ejecutiva en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología* 40 (6): 331-339.
- Matute, E.; Rosselli, M.; Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2007) *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. México: Manual Moderno.
- Mediavilla-García, C.(2003) Neurobiología del trastorno de hiperactividad. *Revista de Neurología*; 36 (6): 555-565.
- Mulas F, Mattos L, et al (2007) trastorno por déficit de atención/hiperactividad: a favor del origen orgánico. *Revista de Neurología*; 44 (Supl 3):S47-S49.
- Narbona J. (1997) Déficit de atención e hipercinesia. In carbona J, Chevrie-Muller C. (Eds.) *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- Papazian, O.; Alfonso, I. & Luzondo, R.J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(Supl 3), S45–S50.
- Pineda, D. A. (1999). Uso de un cuestionario breve para el diagnóstico de deficiencia atencional. *Revista de Neurología*, 28 (4), 365–372.
- Pineda, D. A. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología*, 30(8), 764–768.
- Pistoia. M, Abad-Mas. L, Etchepareborda. M. C (2004). Abordaje psicopedagógico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad con el modelo de entrenamiento de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*; 38 (Supl1); S149-155.
- Plomin, R; DeFries, J; McClearn, G.E; McGuffin, P (2002). *Genética de la conducta*. Barcelona: Ariel.
- Ramos-Quiroga J.; Ribasés-Haro M. et al Avances genéticos en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad *Revista de Neurología*; 44 (Supl 3):S51-S52.
- Romero-Ayuso, D.M; Maestú, F; González-Marqués, J; Romo-Barrientos, C; Andrade, J.M. (2006) Disfunción ejecutiva en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la infancia. *Revista de Neurología*, 42 (5): 265-271.

- Servera-Barceló, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista de Neurología*; 40 (6): 358-368.
- Slachevsky CHA.; Perez JC.; Silva CJ. et al. (2005) Córtex prefrontal y trastornos del comportamiento: Modelos explicativos y métodos de evaluación. *Rev. chil. neuro-psiquiatr.*, 43(2), 109-121.
- Soprano, A.M. (2003) Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño, *Revista de Neurología*; 37 (1): 44-50.
- Valdizán, J.R; Mercado, E; Mercado-Undanivia, A. (2007) Características y variabilidad clínica del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en niñas, *Revista de Neurología*; 44 (Supl 2): S27-S30.

## Síndrome de Burn-out en instituciones educativas de Mar del Plata

*Darío Di Giovanni*

### Resumen

El síndrome de Burn-out es una patología advertida en la década del 70 por Herbert Freudenberger (1974). Supone la progresiva pérdida de energía de los trabajadores hasta llegar al agotamiento, evidenciar síntomas de ansiedad y depresión, desmotivación en su ámbito laboral y agresividad para con los pacientes. Comienza a estudiarse en el ámbito de los trabajadores de la salud pero no es privativa de los mismos, profesionales que trabajan con otras personas suelen padecer este síndrome. En este proyecto me propongo investigar sobre la posible existencia de este síndrome en docentes de distintas instituciones educativas en el barrio del puerto. El criterio de selección de las mismas fue a partir del conocimiento de ciertas características de los establecimientos del lugar que me ha dado mi participación en un proyecto de extensión que realizo en escuelas de la zona. La realidad que atraviesa el área educativa se ha complejizado durante la última década. Ante esta situación, que parece propicia para la aparición del síndrome, deseo conocer si efectivamente existe Burn-out en estas instituciones y si este se relaciona con las características socio-económicas de las mismas. Trabajaré comparativamente sobre un campo tripartito incluyendo: escuelas privadas, públicas y especiales.

**Palabras claves:** Síndrome de Burn-out-Educación-Psicología Laboral –Enfermedades laborales

**Duración:** 24 meses

### Definición del problema y estado de la cuestión

En los últimos cincuenta años se ha asistido a un cambio de grandes proporciones en al ámbito de la producción, el ambiente y las condiciones de trabajo. La población trabajadora lejos de ser ajena a esta revolución ha sido blanco de las repercusiones en cuanto al desempeño de sus funciones y las relaciones laborales. Como señala Redondo, A (1999) la nueva revolución científica y tecnológica producida por la introducción de las nuevas tecnologías informatizadas tuvo impactos transformadores en las características del empleo, su organización y contenido, las calificaciones profesionales y las condiciones y medio ambiente de trabajo. En este sentido también se pronuncian los trabajos de Pacenza, M. I: y Cordero, S. (2007)

Partiendo de una concepción antropológica del trabajo podemos decir que es una

actividad mediante y a través de la cual el hombre modifica la naturaleza, modificándose a sí mismo. Según Bartoli (1999) el trabajo es para el ser humano un medio necesario para su realización personal. Al mismo tiempo opera como pieza básica de la dinámica del funcionamiento psíquico del hombre. El individuo moderno permanece gran parte de su vida en el ámbito laboral, por lo que el trabajo está vinculado al proceso salud-enfermedad, tanto por su ausencia como por existencia bajo determinadas condiciones. Según Mendes Diz (2003), factores como la organización del trabajo, la duración y la configuración del tiempo del mismo, el sistema de remuneraciones, y las posibilidades de participación en su mejoramiento en cuanto a condiciones, entre otros aspectos, influyen en la vida y la salud de los trabajadores, ocasionando en muchos casos un notable deterioro.

#### *Cuando el trabajo enferma*

La otra cara del fenómeno laboral es la que se relaciona con las enfermedades laborales. La OMS define al trabajo como un importante factor en el fomento de la salud, a la vez que puede ser una fuente de gran malestar, de esta manera el trabajo, lejos de ser una fuente de placer, de subjetivación y realización personal se transforma en un poderoso inductor de sufrimiento, de angustia y de desgaste psíquico/físico. Es fundamental destacar que el contexto social, político y económico son tres factores de suma importancia que inciden de manera directa en la forma de pensar y vivir el trabajo. Sauaya (2003) toma en cuenta el movimiento operado en el seno del Estado a partir de la década de los 80 para sostener que el borramiento de la función reguladora del estado sustituida por leyes del mercado y en consecuencia la distribución de la política tributaria, la concentración de la riqueza, la inequidad distributiva, la destrucción de puestos de trabajo no compensada con una política de empleos y las nuevas formas que aumentan las relaciones salariales sitúan al trabajador en una zona de vulnerabilidad y desafiación.

Según Freudenberg (1974), la enfermedad de la quemadura interna, como se ha traducido en la versión vernácula, es muy difícil observarla en personas que no tengan un gran ideal. Razón por la cual una manera de definirla es como “la enfermedad de la idealidad” ya que se trata generalmente de líderes que no admiten que pueden tener límites y se quemar a fuerza de exigir demasiado de sí mismos. El aporte de Aubert y Gaulezac (2005) resulta ser integrador, al mismo tiempo que incluye la variable socio-cultural, a este respecto pronuncian que este mal vendría dado por la sociedad en que vivimos. Parece derivarse de la lucha que sostenemos constante para dar un sentido a nuestra vida: los ideales de la excelencia que caracterizan a nuestra sociedad serían la causa directa. La necesidad de trabajar enérgicamente, de “apostar fuerte” de llegar a la excelencia, de tender hacia mayores éxitos, de perfeccionarse constantemente y de esforzarse cada vez más, están en el origen de este fenómeno.

### *Condiciones y medio ambiente de trabajo*

El concepto de CYMAT (Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo), hoy es entendido a partir de una visión integradora de la relación del hombre con su medio social, físico y cultural y con su calidad de vida en general. De esta manera incluye los factores organizacionales, sociales, tecnológicos del proceso laboral en el ámbito físico en donde este se desarrolla como así también los riesgos implícitos del medio ambiente de trabajo. Este conjunto de variables, puestas en funcionamiento, configuran la situación de carga total del trabajo la cual, como venimos planteando en este trabajo, influirá de distinta manera, a partir de otros determinantes en juego, en la salud psico/física de los trabajadores. En el caso específico del trabajo docente es importante la particularidad que señala Neffa (1988): las condiciones y medio ambiente de trabajo de los docentes constituyen un tema controvertido, a esta situación se agrega una demanda social cada vez mas creciente de mejor y mayor educación, cuestión que vuelve a poner al docente al centro de la escena.

### *Burn-out: una manera específica del stress laboral*

Según la Dra. Pérez Jáuregui (2000) el Burn-out es padecido por los profesionales de la salud y educadores en general. Aparece en el comienzo ansiedad, fatiga, irritabilidad - signos por lo general advertidos no por el mismo profesional sino por colegas, familiares ó amigos- para finalmente sufrir Burn-out, que puede ser leve, moderado, grave y extremo en su potencialidad de llevar a la muerte. Sintéticamente, las características principales descritas por Maslach (1981) son: 1) Cansancio y desgaste emocional, desvitalización, pérdida de energía tanto psíquica como física. 2) Despersonalización en la relación con los otros (pacientes, colegas) con actitudes de irritabilidad, agresividad, impaciencia, cinismo, suspicacia e intolerancia. 3) Pérdida del sentimiento de competencia e idoneidad profesional, desmotivación, pérdida de la autoestima laboral, deserción y abandono de tareas. De acuerdo a Maslach y Jackson (1981) el síndrome del quemado tendría tres componentes estructurales que lo conforman de manera invariable, ellos son: 1) Agotamiento emocional 2) Despersonalización 3) Realización personal

### *La situación educativa*

Como plantea Hernández (2002), el maestro tiene una profesión que se desarrolla bajo determinadas exigencias mentales. Martínez (2002) expone, basada en una encuesta nacional de CTERA (1992) sobre las condiciones de vida y de trabajo de los docentes en Argentina, resultados sobre el creciente aumento de licencia médicas el ámbito educativo a partir de la década de los setenta. A los maestros les toca lidiar con una situación social, cada vez más compleja, que incluye los problemas de la escuela, los magros salarios, los chicos

hambrientos que acuden al establecimiento y es una tarea desgastante. Como señala Kohen (2002), el trabajo docente puede analizarse desde tres elementos: la carga del trabajo, la complejidad de la tarea y la responsabilidad.

### **Objetivo general**

\_conocer si existe Burn-out en los trabajadores docentes de las escuelas 506, 64 y Juan Gutemberg.

### **Objetivos particulares**

\_Establecer posibles relaciones entre el tipo de establecimiento (privado, publico y especial) y la existencia del síndrome.

\_Delimitar el porcentaje de los trabajadores que pudieran tener Burn-out en cada institución

\_Observar diferencias en cuanto al puesto de trabajo y aparición de Burn-out

\_Detectar la existencia de contextos propicios para la aparición del síndrome.

### **Hipótesis de trabajo**

Las condiciones y medio ambiente de trabajo de los docentes y el contexto socio-económico en los distintos tipos de instituciones educativas propician distintos niveles de riesgo para el desarrollo del Síndrome de Burn-out.

### **Métodos y técnicas a emplear**

Se trata de una investigación cuali-cuantitativa con diseño de casos múltiples. La selección de las instituciones en la que se llevara a cabo el estudio se hará de manera intencional (Glasser, Strauss 1967) siguiendo criterios basados en la relevancia de estas instituciones por el volumen de alumnos que asisten a las mismas.

Se utilizara la técnica de observación densa a los efectos de captar rasgos y características institucionales de interés para este estudio. También se administraran entrevistas semi-estructuradas a directores de los establecimientos, inspectores de la rama y a los docentes. Las mismas serán analizadas con técnicas de codificación, recuperación y construcción sustantiva de conceptos. Luego se administrara el cuestionario de Maslach, MBI (Maslach Burn-out Inventory) a los docentes de las escuelas seleccionadas, que permite detectar los niveles de Burn-out. Este instrumento compuesto por escalas de tipo lickert será procesado con técnicas de estadística descriptiva. Posteriormente se realizara un análisis segmentado, por puesto de trabajo, edad y género de los docentes, por nivel escolar (EPB, ESB), rama y características de la población a la que atiende cada trabajador. Es importante

aclarar que desde esta perspectiva se produce teoría durante todo el proceso de investigación (Glasser, Strauss, 1967), razón por la cual la construcción del marco teórico es recursiva y permanente

**Fuente de datos a emplear**

**Primarias:** \_Información recabada de la observación y descripción del ambiente de trabajo de las instituciones educativas. \_Entrevistas semi-estructuradas a docentes y autoridades de las instituciones educativas. **Secundarias:** Cuestionario MBI – Investigaciones realizadas por el grupo SOVIUC, centro de Documentación de la Facultad de Psicología, de la UNMdP, Revistas de divulgación

**Cronograma**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
A	x	x	x																					
B	x	x	x	x	x	x		x		x		x		x		x		x		x		x		
C			x	x	x	x																		
D						x	x	x																
E								x	x															
F										x	x	x	x	x										
G															x	x								
H																x	x	x	x	x	x	x		
I																							x	x

**Actividades a desarrollar:**

- a. Búsqueda del material bibliográfico – b. Planificación y elaboración del marco teórico –
- c. Observaciones de las instituciones– d. Preparación del instrumento – e. Demarcación de la población blanco– f. Administración del instrumento de medición – g. Recolección de los datos – h. Interpretación y articulación de los resultados en base al marco teórico – i.Elaboración del Informe Final

i)Inserción del plan a desarrollar en el proyecto mayor de investigación con que se articula.

La siguiente investigación esta basada en los trabajos que viene haciendo el grupo de investigación SOVIUC (Sociología de los vínculos Institucionales Universidad-Comunidad OCS N° 192/92) dirigido por la Mg. María Inés Pacenza. Unos de los trabajos que sirve de

marco al presente es el denominado "Trayectorias profesionales y Condiciones de trabajo de los profesionales que se desempeñan en los diferentes niveles de atención pública en salud mental del Partido de General Pueyrredón".

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

Se espera que los resultados de la investigación brinden conocimiento sobre el Síndrome de burnout en docentes de las instituciones publicas, privadas y especiales seleccionadas, tanto a su existencia efectiva como en su proporción y distribución. A partir de esto podrán surgir hipótesis de las relaciones existentes entre la aparición del síndrome y las características peculiares de los centros estudiados.

### **Impacto de los resultados**

Científicos: los resultados de la investigación generarán nuevos aportes que brinden una aproximación renovadora y actual sobre los conocimientos sobre el Síndrome burnout que se tengan en el presente, en la ciudad de Mar del Plata. De transferencia: Los resultados podrán ser útiles si se los puede manejar desde cualquier administración que se dedique a la prevención y administración de recursos humanos. Económico: La salud física/mental de los trabajadores están en íntima relación con su capacidad productiva. Resulta de suma importancia estar sensibles a la cuestión de enfermedades laborales para evitar pérdidas económicas ya sea por ausentismo, la disminución del potencial o la perdida de interés.

L

### **Bibliografía**

- AUBERT, N.; GAULEJAC, V. (1991). *El coste de la excelencia*. Barcelona: Paidós.
- AQUINO, Y OT. (1993) *Recursos humanos*. Barcelona. Ed: Paidós
- CHIAVENATO. (1995) *Administración de RR.HH.* Ed: Mc Graw Hill
- DEJOURS, C. (1999). *El factor humano*. Buenos Aires: Lumen.
- DEJOURS, C. (2001.) *Trabajo y desgaste mental*. Buenos Aires: Lumen.
- FREUDENBERGUER, H.J. (1974). *Staff Burn-out*. Garden City: Coubleday.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine the Gruyter
- NIETO, H. (2002) *Relación entre salud y trabajo*. Ed: La colmena.
- MASLACH, C; JACKSON, S. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.
- NEFFA, J. (1988). *¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo?*. Buenos Aires: Humanitas.
- PACENZA, M. I. ; CORDERO, S. (2007) - *Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo en Profesionales del Sector Público de la salud y educación. El caso de General Pueyrredón*". V



Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo: "HACIA UNA NUEVA CIVILIZACIÓN DEL TRABAJO" (Montevideo, 18 al 20 de abril de 2007. Publicado en CD.

PACENZA,, M. I. (2007) Trabajadores de la salud y Educación. Construcción de identidades profesionales"8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Ciudad de Buenos Aires, 8 al 10 de agosto de 2007. Expositora, Ponencia: "Más Allá de las Condiciones de Trabajo. Publicado en Actas página 106

PANAIA, M (compiladora) (Mendes Diz, Kohen, Martínez, Hernández) (2002) *Competividad y salud ocupacional. Tres sectores críticos. Petroquímica, Construcción, Docencia*. Buenos Aires: Ed: La colmena

PEIRÓ Y PRIETO. (1996) *Tratado de psicología del trabajo*. España.

REDONDO, A. (1999). *La psicología, el mundo del trabajo y el rol del psicólogo*. Ficha de circulación interna de la cátedra Psicología Laboral, Facultad de Psicología, UNMdP

SCHLEMENSON, A. (2002) *La estrategia del talento*. Buenos Aires: Ed: Paidós

SAUAYA, D (2003) *Salud mental y Trabajo*. Buenos Aires. Ed:Lugar

**Risky driving behaviors and driving style: their relation to alcohol drinking habits.**

*Fernando Poo*

*Abstract:* In Argentina un-intentional injuries constitute the leading cause of death. While acute alcohol consumption has been identified as a risk factor for road injuries here and elsewhere, much less is known about the relationship between chronic consumption and accident involvement. Moreover, evidence regarding specific drinking patterns which may be related to risky driving behaviour is scarce and unclear. Similarly, results about the relationship between alcohol drinking habits and some specific drivers' behaviour like seat-belt use and speeding have been contradictory and culturally dependent. For these reasons the aim of this project will be to assess the association between drinking patterns, particular driving styles and speeding, seat-belt use and driving under the influence of alcohol. A sample of near 1000 participants will be recruited from the general adult population in Mar del Plata, Argentina. Participants will be assessed regarding their drinking habits, alcohol use disorders, driving style and traffic accidents. Social desirability bias will be evaluated. Logistic regression analysis will be performed for sub-samples differentiated by gender, age and drinking pattern. Drinking patterns will be created by classifying participants according to frequency, volume and beverage choice. This will be performed through multidimensional methods and mixed classification analysis. Identifying groups of drivers who perform risky behaviors and tend to be involved in traffic accidents, will assist decision and policy makers regarding allocation of resources and prevention efforts. Selection of appropriate target behaviors on one side and sub-populations on the other represents a clear necessity in countries and regions with limited resources.

*Rationale*

In the last several years, world concern about traffic accidents and their consequences, such as unintentional injuries has increased. However, road traffic injuries are not evenly distributed and neither are there the resources designated to address the problem (Peden, McGee, Sharma, 2002). In this regard, high income countries have the lowest rates of road traffic fatalities and more complete data than lower and middle income countries (Ameratunga, Hijar, Norton, 2006; Norton, Hyder, Bishai & Peden, 2006). In later countries road traffic accidents alone are the second leading cause of death in young adults, second only to HIV/AIDS. In addition to deaths, injuries account for a considerable degree of disability (Joshiyura, Mock, Goosen & Peden). In Argentina, un-intentional injuries constitute the leading cause of death from the age of 5 through 34, and remain in the top ten causes across the life span (Instituto Nacional de Epidemiología [INE], 2007a); however, reliable data on fatal and non-

fatal injuries is extremely scarce. At a national level a surveillance system for non-fatal injuries has recently been implemented. This system, called SIVILE, operates through 51 sentinel units which volunteered to be part of the program and report on-line. Although the units are not representative of the population and thus limited for certain purposes, they are expected to provide a much needed description of the circumstances surrounding non-fatal injuries. Preliminary analysis of the data on over 40,000 reported injuries for the period 2004-2007 indicate that most are traffic related (Instituto Nacional de Epidemiología [INE], 2007b). Systems like SIVILE constitute a real progress but are far from being enough. As Peden & Toroyan (2005) have stated to completely understand the issue of road traffic injuries data from different sources is required. According to the authors information on mortality, morbidity, and disability resulting from road crashes would be as necessary as information on risk factors associated with driver behaviour.

While acute alcohol consumption has been proven to be a risk factor for road related injuries (Cherpitel, 2007) much less is known about the relationship between chronic consumption, risky driving and accident involvement. Moreover, evidence regarding specific drinking patterns which may be related to risky driving behaviour is scarce and unclear (Dawson, 1999). In the same sense, the results about the existent relationship between alcohol drinking habits and some specific drivers' behavior like seat-belt use and speeding have been contradictory and culturally dependent (Golias & Karlafatis, 2002)

Adding to this, most studies on the topic comes from high income countries, like the United States, and both drinking patterns and driving behaviour are known to be affected by cultural characteristics (Borges, Cherpitel, Orozco, Bond, Ye, Macdonald, Giesbrecht, Stockwell, Cremonte, Moskalewicz, Swiatkiewicz & Poznyak, 2006; Golias & Kalraftis, 2002). Regarding drinking patterns, for instance, while a large proportion of U.S. adults are actual abstainers (Dawson, Grant, Chou & Pickering, 1995) in some Latin-American countries with Mediterranean heritage alcohol drinking is widespread; for instance in Argentina alcohol consumption is nearly universal (Munné, 2005). Furthermore, in Argentina acute alcohol consumption has shown to be a significant risk factor for an injury requiring medical care (Borges, Cherpitel, Orozco, Bond, Ye, Macdonald, Giesbrecht, Stockwell, Cremonte, Moskalewicz, Swiatkiewicz & Poznyak, 2006; Cherpitel, Ye, Bond, Rehm, Poznyak, Macdonald, Stafström, & Hao 2005)

*Goals.* To determine where prevention interventions (including policies) should address drivers' behaviors, drinking behaviors or both. Secondly, to identify risk groups where interventions should be directed.

*Specific goals*

- To determine the prevalence of seat-belt use, speeding, driving under the influence of alcohol, and driving style (risky, high velocity, angry, anxious, dissociative, distress

reduction, patient and careful driving styles) within groups with distinctive drinking habits.

- To assess the association between drinking habits (this will be done in two manners: each drinking pattern on one side and volume and frequency separately, on the other), particular driving styles and speeding, seat-belt use and driving under the influence of alcohol.
- To identify variables related to alcohol drinking habits and driving behavior that better predict fines due to traffic-code violations and road traffic accidents.

*Study Design* The design is descriptive transactional. Participants will be assessed regarding their usual drinking habits, alcohol use disorders, driving style and traffic accidents by a structured, self-administered questionnaire. Social desirability bias will be also evaluated. Subject selection criteria will be the following: that the participant be 18 years or older, in possession of a valid driving license and resides in the city of Mar del Plata, has reading and writing abilities and provides informed consent to participate. Subjects will be excluded from the sample if they deny their informed consent, are not capable of reading and writing, or do not have a valid driver license. They will also be excluded if they had not driven at least once a week during the previous two months. A non-probabilistic casual sample of the adult general population will be collected. After a pilot testing, two sub-samples will be collected, one of n = 650 drivers, stratified by gender and age, and another of n=250 in which social desirability bias will also be assessed. The expected duration of the project is twelve months. The time frame for each activity is presented in the following diagram.

Activities	Months					
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12
Stages						
Development of questionnaire and guidelines	X					
Training of field workers for data collection	X					
Pilot test		X				
Data collection		X	X			
Data entry and verification			X	X		
Analysis and interpretation of results			X	X		
Preparation of articles and reports				X	X	
Dissemination					X	X

### Methodology

#### Measure

1. *Multidimensional Driving Style Inventory (MDSI)*. Driving style was defined by Elander, West & French (1993) as the way that people choose to drive, including selection of driving speed, highway distance, and habitual level of attentiveness and assertiveness. Also is expected that driving style would be influenced by attitudes and beliefs regarding driving, as well as by more general needs and values. The MDSI (Ben Ari, Mikulincer & Gillath, 204) was

designed by adapting items from several existing driving measures, such as the DSQ (French, West, Elander & Wilding, 1993), DBQ (Reason, Manstead, Stradling, Baxter, & Campbell, 1990), or DBI (Gulian, Matthews, Glendon, Davies, & Debney, 1989), however, authors also include additional original items. The definitive version includes several dimensions of driving behaviour that previous instruments measure as separate domains. This quality is the main advantage of MDSI compared to other similar measures used in traffic psychology research. The MDSI assess four dimensions through eight scales. The first is the reckless and careless driving style, which refers to the deliberate violations of safe driving norms, and thrill and sensation seeking while driving. This dimension is measured by the risky and high-velocity MDSI's scales. A second domain is the anxious driving style which reflects feelings of alertness and tension as well as ineffective engagement in relaxing activities during driving. This dimension is measured by the anxious, dissociative and distress-reduction MDSI's scales. The angry and hostile driving style is the third domain which refers to expressions of irritation, rage, and hostile attitudes and acts while driving, and reflects a tendency to act aggressively on the road, curse, blow horn, or "flash" to other drivers. In this case the dimension is represented by the angry driving style scale. Last the patient and careful driving dimension which reflects a well-adjusted driving style that is represented by two conceptually related MDSI scales—the careful and patient driving style scales. A Spanish version of the MDSI was developed by Ledesma, Peltzer & Poó (2006) and has shown good psychometric properties.

2. *RAPS4* (Cherpitel, 2000) is an screening instrument for alcohol use disorders and consists in four items. A positive response on any one of the four questions is considered positive on the test. This questionnaire has been validated and proven to have a good psychometric performance in the Argentinean culture (Cremonte & Cherpitel, 2008)

3. *Usual drinking habits* will be evaluated through quantity, frequency of drinking and beverage choice. To assess these domains the quantity-frequency method with the addition of two graduated-frequency questions will be used. Questions are framed to inquire about the last twelve months.

4. *Risky driving behaviours* will be assessed through questions included in the MDSI that inquire respectively about: speeding, frequency of seat-belt use and attitude towards driving after alcohol consumption.

5. *Driver Social Desirability Scale* The use of questionnaires based on self-report is widely extended in driving research because it has several advantages compared with others methods (Lajunen & Summala, 2003). Self-reports allow obtaining a lot of information with a comparative low costs and in a short time. Also, it constitutes a device for studying driving behaviours, which could be difficult to study using other methods like observations, interviews and analysis of national accident statistics (Lajunen & Summala, 2003). For example, Argentinean road statistics lack information about variables like speeding, aggressive driving or other behaviours. Moreover, since in the national context surveillance systems are limited, the

use of self-reports allows to collect information about road traffic accidents and related factors. In spite of these advantages, self-reports could be biased by socially desirable responses. This bias could be defined as the tendency of individuals to project favorable images of themselves during social interaction and thus, misrepresent their answers. For this reason, in this project the possible effect of this bias will be controlled through the administration of a measure of socially desirable responding with drivers. The Driver Social Desirability Scale (Lajunen, Corry, Summala & Hartley, 1997) measures social desirable responding in self-reports of driver behaviour. It has two subscales. The first, Driving Impression Management Scale (DIMS), was designed to assess the purposeful tailoring of answers to create a social image of oneself as a law-abiding and decent driver who always obeys traffic rules even when there was no risk of punishment. The second, Driver Self Deception Scale (DSDS) measures a driver's over-confidence in his/her ability to make rational and correct decisions when driving.

A self-administered structured questionnaire including the aforementioned instruments will be developed. This questionnaire will also assess: socio-demographic data; some variables regarding the drivers' experience such as how often they drive and how many years they have driven; previous involvement in road traffic accidents (with or without material damage and/or human injuries); and fines due to traffic-code violations.

*Procedure* Field workers assisting with data collection will be trained to assess eligibility, obtain informed consent and administered the questionnaire. The questionnaire will be administered to subjects that meet eligibility criteria and provide informed consent. Field workers will administer the questionnaire personally and on an individual basis to participants. They will be present to assist them in case of doubts or inquiries and to reassure that all questionnaire fields are completed. Data will be collected in an anonymous manner and treated confidentially.

*Data Management and analysis* Data will be managed and analyzed through the Systeme Portable pour l'Analyse de Donnés (SPAD-N) for Windows version 4.1, the Visual Statistics System (ViSta) for Windows, version 6 and the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows version 11.5. Logistic regression analysis will be used to generate estimates and 95 % confidence intervals for the general sample and for subsamples differentiated by gender, age and drinking pattern. Drinking patterns will be created by classifying participants according to frequency, volume and beverage choice. This will be performed through multidimensional methods -factor analysis of multiples correspondences- complemented with and mixed classification analysis. Marital status, occupation and education level will be collapsed into three values each.

*Outcomes* To identify homogeneous groups of drivers who perform risky behaviors and tend to be involved traffic accidents wich will assist decision and policy makers regarding allocation of

resources and prevention efforts. The results obtained will allow the selection of appropriate target behaviors on one side and sub-populations on the other, which represents a clear necessity in countries and regions with limited resources.

*Ethic* Study protocols will be approved by the institutional review board for research on human subjects of the Universidad Nacional de Mar del Plata. Prospective participants will be approached with an Information Sheet/Consent Form to read as a basis for giving informed consent to participate in the study. This form will include statements regarding the following: who we are, the purpose of the study, the length of time the completion of the questionnaire will take, the voluntary nature and anonymity of participation, that anyone can refuse participation or withdraw from participation at any time, and whom to contact if there are further questions regarding the study. This information sheet will also contain a list of sources to contact to obtain information and assistance regarding alcohol drinking problems. Subjects will be given a copy of the Information Sheet/Consent Form to keep. After obtaining informed consent, the participant will be handed the questionnaire. If consent is denied the age and gender of the prospective participant will be recorded. A copy of the consent form to be used can be found at the end of the proposal.

References

- Ameratunga, Hajar, Norton, (2006) Road-traffic injuries: confronting disparities to address a global-health problem, *Lancet*, 367, 1533-40
- Ben Ari, O, Mikulincer, M. & Gillath, O. (2004). The multidimensional driving style inventory—construct and validation. *Accident Analysis and Prevention*, 36, 323–332.
- Borges, G., Cherpitel, C., Orozco, R., Bond, J., Ye, Y., Macdonald, S., Giesbrecht, N., Stockwell, T., Cremonte, M., Moskalewicz, J., Swiatkiewicz, G., Poznyak, V., (2006). Acute alcohol use and the risk of non-fatal injury in sixteen countries. *Addiction* 101, 993-1002.
- Cherpitel, C. J. (2000): Brief Screening instrument for problem drinking in the emergency room: the RAPS4, Rapid Alcohol Problems Screen. *Journal of Studies on Alcohol*, 61(3) 447-9.
- Cherpitel C., Ye, Y., Bond, J., Rehm, J., Poznyak, V., Macdonald, S., Stafström, M., Hao W., (2005). Emergency Room Collaborative Alcohol Analysis Project (ERCAAP) and the WHO Collaborative Study on Alcohol and Injuries, Multi-level analysis of alcohol-related injury among emergency department patients: a cross national study. *Addiction* 100(12), 1840-50.
- Cherpitel, C. (2007). Alcohol and injuries: a review of international emergency room studies since 1995. *Drug and Alcohol Review* 26, 201-14.
- Cremonte, M. & Cherpitel, C. (2008). Performance of Screening Instruments for Alcohol Use Disorders in Emergency Department Patients in Argentina. *Substance Use and Misuse* 43, 125-138.
- Dawson D., Grant B., Chou S. & Pickering R. (1995). Subgroup variation in U.S. drinking patterns: results of the 1992 national longitudinal alcohol epidemiologic study. *Journal of Substance Abuse*, 7, 331-344.
- Dawson, D. (1999) Alternative definitions of high risk for impaired driving: the overlap of high volume, frequent heavy drinking and alcohol dependence . *Drug and Alcohol Dependence*, 54, 219 – 228.
- Elander, West, French Elander, J., West, R., French, D., 1993. Behavioral correlates of individual differences in road-traffic crash risk: an examination of methods and findings. *Psychological. Bulletin*. 113, 279–294.
- French, D., West, R., Elander, J. & Wilding, J. (1993). Decision-making style, driving style, and self-reported involvement in road traffic accidents. *Ergonomics* 36, 627–644.
- Golias & Karlafatis, (2001) An international comparative study of self-reported driver behavior. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 4, 243-256
- Gulian, E., Matthews, G., Glendon, A. Davies, D. & Debney, L. (1989). Dimensions of driver stress. *Ergonomics* 32, 585–602. 1989.



- Instituto Nacional de Epidemiología, (2007a). Causas de Mortalidad por Grupo de Edad, en base a estadísticas vitales. Instituto Nacional de Epidemiología Dr. J. Jara, Ministerio de Salud de la Nación Argentina. Información Básica. Argentina.
- Instituto Nacional de Epidemiología, (2007b). Análisis preliminar de resultados del sistema de vigilancia de lesiones (Si.Vi.Le). Instituto Nacional de Epidemiología Dr. J. Jara, Ministerio de Salud de la Nación Argentina. Argentina.
- Joshipura, M., Mock, C., Goosen, J & Peden, M. (2004). çEssential Trauma Care: strengthening trauma systems round the world. *Injury, International Journal of the care of the injured*, 35, 841-845
- Lajunen, T., Corry, A., Summala, H. & Hartley, L. (1997) Impression Management and Self Deception in Traffic Behaviour Inventories. *Personality and Individual Differences*, 22, 341-353.
- Lajunen, T. & Summala, H. (2003) Can we trust self-reports of driving? Effects of impression management on driver behaviour questionnaire responses
- Ledesma, R., Peltzer, R. y Poo, F. (2006) Evaluación de estilos de conducción. *1ra Jornada Regional de Psic. del Tránsito y Accidentología* . Colegio de Psicólogos, Dist. X, Mar del Plata, 2 de Diciembre de 2006.
- Munné, M., 2005. Social Consequences of alcohol consumption in Argentina. In: Obot, I. And Room, R. (Eds): Alcohol, gender and drinking problems, World Health Organization. Geneve.
- Norton, R., Hyder, Bishai & Peden, M. (2006) Unintentional Injuries. In *Injuries and Violence*. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. Retrieved from <http://files.dcp2.org/pdf/expressbooks/injurie.pdf#page=4>. on july 18/2008.
- Peden, M., McGee, K., Sharma, G., (2002). *The Injury Chart Book: a graphical overview of the Global Burden of Injuries*. World Health Organization. Geneva.
- Peden, M. & Toroyan, T. (2005) Counting road traffic deaths and injuries: poor data should not detract from doing something!. *Annals of Emergency Medicine*, 46, 158-160
- Reason, J., Manstead, A., Stradling, S., Baxter, J. & Campbell, K., (1990) Errors and violations on the roads: a real distinction? *Ergonomics*, 33, 1315–1332. *Annals of Emergency Medicine*, 46, 158-159.

**Desarrollos salugénicos en la adolescencia: Relaciones entre Socialización Parental y Estilos de Apego. Su influencia sobre el Autoconcepto en adolescentes argentinos**

*Valeria Martínez Festorazzi*

**Resumen**

Esta investigación se propone estudiar la influencia que las relaciones entre socialización parental y estilos de apego tienen sobre el autoconcepto en adolescentes argentinos. La muestra estará conformada por 500 adolescentes con edades comprendidas entre 15 y 18 años que concurren a establecimientos escolares de Nivel Polimodal (privados y públicos). Se administrarán los siguientes instrumentos: 1) Registro de datos básicos, 2) Inventario de Apego con Padres y Pares (IPPA) (Armsden & Greenberg, 1987), 3) Escala de socialización parental- ESPA29 (Musitu & García, 2001) y 4) Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 (García & Musitu, 2001). Se aplicará estadística univariada y multivariada y se realizarán análisis cuantitativos y cualitativos de la información obtenida. Se espera que los resultados de la investigación optimicen la comprensión de este fenómeno y permitan la transferencia de este conocimiento a distintos ámbitos educativos e institucionales en tanto contextos de pertenencia y referencia para los adolescentes, a través de programas y/o actividades de promoción y prevención que se dirijan a estimular su desarrollo saludable.

Palabras clave: socialización parental-apego-autoconcepto -adolescencia

Duración: 24 meses

**Problema de estudio y estado de la cuestión**

Tradicionalmente la psicología ha centrado su interés fundamental en los problemas humanos y en cómo resolverlos, dando lugar a un importante cuerpo de conocimientos sobre la naturaleza humana y su psicopatología. A partir de la década del '60 cobran importancia investigaciones y desarrollos teóricos basados en un modelo salugénico que destacan la importancia de las diferencias individuales y el papel activo de las personas en sus constantes interacciones con el entorno (Antonovsky, 1988, 1993). Más recientemente, surge una nueva área de conocimiento denominada Psicología Positiva (Seligman, 1998) interesada en el estudio y la comprensión de las cualidades y fortalezas humanas positivas. Seligman (2003) afirma que después de tan prolongada preocupación por lo patológico, es necesario prestar atención a la construcción de los aspectos más positivos del ser humano, es

decir, aquellos aspectos que le permiten lograr una mejor calidad de vida y un mayor bienestar. Este enfoque no sólo enfatiza la importancia de reducir las probabilidades de enfermar sino que reorienta a la psicología hacia el potencial de salud en las personas. Se trata de un modelo que admite la posibilidad de desdramatizar la adolescencia al proponer la complementariedad de las perspectivas centradas en lo psicopatológico y en lo saludable (Contini de González, 2006).

La adolescencia puede entenderse como una etapa evolutiva que está representada por importantes cambios biológicos, psicológicos y sociales que pueden generar situaciones de crisis en el proceso de afianzamiento de la identidad personal. A las preocupaciones y desafíos adaptativos propios de esta etapa se le suman las exigencias del contexto socio-histórico y cultural (Contini de Gonzalez, *op. cit.*; González Bravo & Méndez Tapia, 2006). En esta continuidad vital la influencia de la socialización, estrechamente relacionada con las experiencias de apego, es definida como un proceso complejo que pone en evidencia el modo en el cual se van incorporando los individuos al mundo social, a la vez que se van apropiando de las prácticas sociales y culturales del grupo de pertenencia. Los modelos teóricos sobre socialización se han centrado en dos dimensiones que pueden denominarse genéricamente como Exigencia/Responsividad que a su vez identifican cuatro tipologías: autoritativo que se caracteriza por alta coerción y mucho afecto en la relación filio-parental, indulgente -baja coerción y mucho afecto-, autoritario -alta coerción y poco afecto- y negligente -baja coerción y poco afecto- (Darling & Steinberg, 1993; García & Musitu, 2001). En la socialización, las relaciones parentales ocupan un lugar central. La familia proporciona las bases de la identidad y le transmite los principios y valores a partir de los cuales el adolescente va a desarrollar y afianzar su autoconcepto y su autoestima (Vallejo Casarín & Mazadiego Infante, 2006).

En los últimos años se ha constatado un incremento de las investigaciones sobre el impacto de los estilos parentales en el desarrollo de los adolescentes. Estos estilos se definen por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la propia relación paterno-filial (Musitu & García, 2004). A partir de la revisión llevada a cabo para esta presentación, se han identificado principalmente dos líneas de investigación en este tema: una más teórica, dirigida a evaluar cómo determinados estilos parentales pueden ser beneficiosos o perjudiciales para la salud mental de los hijos (Carrera, Ayestarán, Herrán, Sierra- Biddle, Ramírez, Hoyuela, Córdazar & Vázquez- Barquero, 2004; Páez, Fernández, Campos, Zubieta & Casullo, 2006). El otro grupo de estudios se centra en la construcción y/o validación de instrumentos para medir los estilos de socialización parental (Márquez Caraveo,

Hernández Guzmán, Aguilar Villalobos, Pérez Barrón & Reyes Sandoval, 2007; Musitu & García, *op cit.*)

En cuanto a la influencia de los estilos parentales en la evolución y desarrollo de la adolescencia, el estudio del apego constituye un valioso aporte que hace referencia a la existencia de una tendencia natural en los seres humanos a establecer relaciones íntimas y estables con otros significativos desde los primeros años de vida, dando lugar a diferentes modalidades en el intento del niño por obtener y/o mantener la proximidad con una figura significativa (Bowlby, 1995; Melis, Davila, Ormeño, Vera, Greppi & Gloper, 2001) a la vez que adquiere progresivamente mayores niveles de autonomía y diferenciación. Se han identificado tres categorías principales en el estudio del apego: apego seguro, evitativo y ambivalente (Ainsworth, 1991). En el caso de los adolescentes el apego adquiere un carácter bidireccional y recíproco, la naturaleza de los vínculos cambia y se consolidan gradualmente relaciones de simetría con los pares así como relaciones románticas (Bowlby, *op.cit.*; Penágos, Rodríguez, Carrillo & Castro, 2006). En esta dinámica el adolescente se encuentra expuesto a situaciones de estrés y ansiedad que pueden afectar el afianzamiento de su identidad, su sentimiento de eficacia, la autoestima, el autoconcepto, las relaciones de apego y la relación con el grupo de pares, entre otros (Penagos et al., 2006). En el caso del autoconcepto, el mismo es entendido como un constructo multidimensional que alude al conjunto de percepciones relativamente estables que reflejan una autoevaluación de atributos y comportamientos, incluye una dimensión cognitiva y una dimensión emocional (García & Musitu, *op. cit.*). En diferentes investigaciones con adolescentes se hallaron diferencias de género respecto al autoconcepto (Amescua Membrilla & Pichardo Martínez, 2000; Facio, Resett, Mistrorigo, Micocci, & Yoris, 2007). La influencia de los otros significativos y su impacto en la formación del autoconcepto ha supuesto un importante hallazgo aportado por diversos investigadores (Alonso García & Román Sánchez 2005; Gouveia, Albuquerque, Steinberg & Dornbush, 1991). Sin embargo se cuenta con pocos datos empíricos sobre este fenómeno en población adolescente y en nuestro contexto. Algunos estudios aportan evidencia sobre la influencia de la socialización parental en el autoconcepto en adolescentes (González Bravo & cols, 2006; Musitu & Garcia, *op.cit.*). En Argentina, Castañeiras y Posada (2007) estudiaron los efectos de la socialización parental y la transmisión de valores en la formación del autoconcepto en adolescentes. Los resultados indican efectos diferenciales de las características de la socialización parental sobre el autoconcepto y se hallaron similitudes significativas con los datos recabados en investigaciones españolas. También se han encontrado relaciones significativas entre los estilos de socialización parental y los estilos de apego en la formación del autoconcepto y el bienestar psicológico, que impactan en la salud mental de los

adolescentes (Asili Pierucci & Prats Beltrán, 2002; González Barrón, Montoya Castilla, Casullo & Bernabeu Berna, 2002).

Esta investigación se propone indagar las relaciones entre las características de la socialización parental y los estilos de apego, y su influencia sobre el autoconcepto de adolescentes argentinos de nuestro contexto sociocultural. Se espera que los resultados obtenidos contribuyan a la comprensión de este fenómeno, y a las posibilidades de aplicación y transferencia a distintos ámbitos educativos e institucionales, a través de programas y/o actividades de promoción y prevención dirigidos al desarrollo psicoevolutivo saludable de los adolescentes.

**Objetivo general:**

Estudiar la influencia de la socialización parental y de los estilos de apego sobre el autoconcepto en adolescentes argentinos.

**Objetivos particulares:**

1. Describir las características de la socialización parental en los adolescentes bajo estudio
2. Estudiar los estilos de apego autoinformados en estos adolescentes.
3. Describir las características del autoconcepto en los adolescentes.
4. Estudiar las relaciones entre estilos de socialización parental y estilos de apego en los adolescentes.
5. Analizar las relaciones entre los estilos parentales, los estilos de apego y las dimensiones del autoconcepto en los adolescentes.
6. Evaluar la presencia de diferencias en las variables estudiadas (socialización parental, apego y autoconcepto) en función del sexo y la edad de los adolescentes.

**Hipótesis de trabajo:**

1. Los adolescentes que informen estilos parentales autoritarios (alta exigencia; baja responsividad) presentarán puntuaciones significativamente más elevadas en apego inseguro-evitativo.
2. Los adolescentes que informen estilos parentales negligentes e indulgentes (baja exigencia; responsividad variable), presentarán puntuaciones significativamente mayores en apego ambivalente.
3. Un estilo de socialización autoritativo (alta exigencia; alta responsividad) se relacionará significativamente con puntuaciones más elevadas en autoconcepto.

4. Los adolescentes que informen estilos parentales autorizativos (alta exigencia; alta responsividad) y apego seguro presentarán puntuaciones significativamente más elevadas en autoconcepto.

**Métodos y técnicas a emplear**

Diseño: se propone un diseño no experimental, transversal de tipo correlacional.

Muestra: La muestra será no probabilística, intencional, estará conformada por 500 adolescentes con edades comprendidas entre 15 y 18 años que concurran a establecimientos escolares (privados y públicos) de enseñanza Polimodal de la ciudad de Mar del Plata.

Procedimiento: se realizará una administración colectiva del protocolo de evaluación en un único encuentro de aproximadamente una hora de duración -según prueba piloto-. En todos los casos, la participación será voluntaria y anónima. Antes de comenzar el estudio, se requerirá el consentimiento informado por parte de los adolescentes. Por tratarse de menores de edad, al menos uno de los padres y/o tutor a cargo, también deberá brindar su consentimiento.

Instrumentos: 1) Registro de datos socio-descriptivos básicos, 2) Inventario de Apego con Padres y Pares –IPPA (Armsden y Greenberg, 1987), 3) Escala de socialización parental- ESPA29 (Musitu & García, 2001) y 4) Escala Multidimensional de Autoconcepto -AF5 (García & Musitu, 2001).

Procesamiento de los datos: se realizarán análisis cuantitativos y cualitativos de los datos y se utilizará el paquete estadístico SPSS.15 para el procesamiento de los datos. La información derivada de esta investigación se utilizará con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

Fuente de datos: Serán consideradas fuentes primarias las respuestas de los adolescentes (medidas de autoinforme). Como fuentes secundarias se utilizará material bibliográfico obtenido a través de bases de datos oficiales (Psyclist, Redalyc, Scielo), revistas científicas y libros de referencia sobre la temática investigada.

**Cronograma de actividades:**

ACTIVIDADES	BIMESTRES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
01. Relevamiento y actualización bibliográfica												
02. Elaboración del marco teórico												

03. Determinación de la muestra																				
04. Gestión de autorizaciones																				
05. Aplicación de las pruebas																				
06. Informe de avance																				
07. Codificación de los resultados																				
08. Elaboración de la base de datos																				
09. Ingreso de datos																				
10. Análisis e interpretación de los resultados																				
11. Difusión y transferencia																				
12. Redacción del informe final																				

**Inserción del plan a desarrollar en el proyecto mayor de investigación con que se articula**

Este proyecto se inserta en el Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que desde el año 1995 viene desarrollando de manera ininterrumpida una línea de investigación dentro de la cual se han abordado temáticas relacionadas con la evaluación psicológica, tanto en población general como clínica y en adolescentes, adultos y adultos mayores.

**Probable aporte de los resultados**

Se espera que este trabajo contribuya a un mejor conocimiento de las relaciones entre las características de la socialización parental y los estilos de apego, y su influencia en la formación del autoconcepto en los adolescentes en nuestra cultura, a través de su difusión en la comunidad científica y profesional especializada.

**Impacto de los resultados (científico, de transferencia, económico, social, etc.)**

Se considera que profundizar en esta área de conocimiento y en el tratamiento de los principios y valores que regulan la socialización en los adolescentes, tiene una relevancia de primer orden para nuestro contexto socio-cultural actual en el cual sus problemáticas tienen lugar. Los resultados de este estudio pueden alcanzar una aplicabilidad y transferencia a distintos ámbitos educativos e institucionales a través de programas y/o actividades de promoción y prevención dirigidos al desarrollo saludable en los adolescentes.

**Síntesis Bibliografía**

Ainsworth, M.D.S. (1991). Attachment and other affectional bands accross the life cycle. En C.M. Parkers, J. Stevenson- Hinde, y P. Marris (eds.) Attachment across the life cycle. London: Routledge.

- Alonso García, J. & Román Sánchez, J.(2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1),76-82.
- Amescua Membrilla, J. A. & Pichardo Martínez, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Antonovsky, A. (1988). Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well, San Francisco, Jossey- Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the Sense of Coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36 (6), 725-733
- Armsden, G. & Greenberg, M. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well - being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Asili Pierucci, N. & Prats Beltrán, R. (2002). Percepción de los estilos parentales y bienestar psicológico. *Psicología y salud*. Universidad Veracruzana.
- Bowlby, J. (1995). Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Ediciones Morata.
- Carrera, M, Ayestarán A., Herrán A., Sierra- Biddle, D., Ramírez, M., Hoyuela F., Córdazar E. & Vazquez- Barquero J. L. (2004). Estilos de crianza y desacuerdo parental en el trastorno de angustia. *Interpsiquis*. Disponible en [http:// www. psiquiatria.com/Interpsiquis](http://www.psiquiatria.com/Interpsiquis)
- Castañeiras,C.& Posada, M. C.(2007).Consecuencias de la socialización parental en la formación del autoconcepto. Trabajo presentado en el 23º Congreso Argentino de Psiquiatría,Abril,Mar del Plata.
- Contini de González (2006). Pensar la adolescencia hoy: de la psicopatología al bienestar psicológico. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context. An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113,487-496.
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C., Micocci, F. & Yoris, A. (2007). Aspectos negativos del autoconcepto en adolescentes y mujeres jóvenes argentinas. Universidad Nacional de Entre Ríos. XVI Jornadas de Investigación. Tercer encuentro de investigaciones en Psicología del MERCOSUR.
- García, F. & Musitu, G. (2001). AF5: autoconcepto forma 5: manual. Publicaciones de Psicología Aplicada. Serie menor nº 265, Tea Ediciones, S.A. Madrid. 2 edición.
- González Barrón, R.,Montoya Castilla, I,Casullo, M.& Bernabeu Berna,J.(2002).Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*,14 (2) 363-368.
- González Bravo, L. & Méndez Tapia, Lorena (2006). Relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos de la comuna de concepción, Chile. *Terapia Psicológica*, 24(1),5-14.



- Gouveia, V., Albuquerque, J. B., Steinberg, L. & Dornbush, S. M. (1991). Human values and social identities: a study in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology*, 37 (6), 333-342.
- Márquez Caraveo M., Hernández Guzmán, L., Aguilar Villalobos, J., Pérez Barrón, V. & Reyes Sandoval, M. (2007). Datos psicométricos del EMBU-I "Mis memorias de crianza" como medidor de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la ciudad de México. *Salud mental*, 30(2), 58-66.
- Melis, F., Davila, M., Ormeño V., Vera V., Greppi C. & Gloper S. (2001). Estandarización del P.B.I. (Parental Bonding Instrument), versión adaptada a la población entre 16 y 64 años del Gran Santiago. *Revista Chilena Neuro-psiquiatria*, 39 (2).
- Musitu, G. & García, F. (2001). ESPA29: Escala de Socialización Parental en la Adolescencia. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G. & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
- Páez, D., Fernández, I., Campos M., Zubieta, E. & Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12 (2,3), 319-341.
- Penagos, A.; Rodríguez M.; Carrillo, S. & Castro J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Psicothema*, 5 (1): 21-36.
- Seligman, M. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29, 2, 5.
- Seligman M. (2003). La auténtica felicidad. Buenos Aires, Vergara.
- Vallejo Casarín, A. & Mazadiego Infante, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo*.

**Presentación de una prueba para evaluar conciencia sintáctica. Relaciones con el aprendizaje de la lectura en niños de 5 a 8 años.**

*María Laura Andrés*

**Resumen**

La conciencia sintáctica ha sido relacionada con el éxito del aprendizaje lector. Sin embargo, no existen en nuestro medio pruebas que evalúen esta habilidad en niños hispanoparlantes, por lo cual, no se conoce con precisión el papel de esta habilidad en el proceso lector. El objetivo del presente trabajo es presentar por un lado, los resultados preliminares de una prueba para evaluar conciencia sintáctica construida a través del paradigma de detección de errores y por otro, mostrar las relaciones entre esta habilidad con la conciencia fonológica, léxica y con distintas pruebas de lectura. Los resultados muestran que la prueba de conciencia sintáctica resultó confiable y válida para evaluar esta habilidad y presentó correlaciones moderadas y significativas con el resto de las habilidades metalingüísticas y las pruebas de lectura.

Palabras claves: conciencia sintáctica – lectura – habilidades metalingüísticas –

**Introducción**

La conciencia sintáctica es una habilidad metalingüística que consiste en la reflexión deliberada y estratégica sobre la gramática del lenguaje, no se trata del uso automático de la gramática en la producción oral o escrita sino en la reflexión explícita y consciente de la misma (Gombert, 1992). La conciencia sintáctica forma parte de un conjunto más amplio de habilidades metalingüísticas que resultan importantes en la adquisición de la lectoescritura y en los procesos de comprensión lectora (Plaza, 2001; Blackmore & Pratt, 1997; Tunmer & Hoover, 1992; Gombert, 1992).

El resto del conjunto de las habilidades metalingüísticas que juegan un papel importante en la adquisición de la lectoescritura son la conciencia fonológica y la conciencia léxica. La conciencia fonológica se refiere a la toma de conciencia sobre los sonidos de la propia lengua (Defior, 1994). La conciencia léxica implica la capacidad de aislar las palabras que componen una oración y tener conciencia de que se trata de una unidad lingüística separada (Chávez Zamora, 2006; Borzone, Rosemberg, Diuk, *et al.*, 2004). La conciencia fonológica y la conciencia léxica no presentan dudas respecto de su papel central en el aprendizaje lectoescritor y la conciencia fonológica es considerada un claro predictor de éxito de este aprendizaje (Defior, 1994). La

conciencia sintáctica presenta menos precisión en su incidencia sobre este aprendizaje (Borzzone et al., 2004).

Tradicionalmente, la conciencia fonológica se evalúa mediante las tareas de síntesis fonémica y conteo de sonidos. La conciencia léxica se evalúa mediante la tarea de conteo de palabras en una oración. La conciencia sintáctica ha sido evaluada a través del paradigma de detección de errores que es uno de los más utilizados en las pruebas que evalúan monitoreo cognitivo (Garner & Kraus, 1982) y que consiste en la corrección de errores gramaticales presentados en una oración (Cain, 2007). En nuestro medio hispaoparlante, no se cuenta con pruebas que evalúen esta habilidad a través del paradigma de detección de errores por lo cual se construyó una prueba que evalúe la corrección de errores sintácticos en diferentes categorías gramaticales del español rioplatense.

La construcción de la prueba consistió en 20 reactivos formulados como oraciones en voz activa que presentaban incongruencias gramaticales agrupadas según distintos criterios (género, número, tiempos verbales). La tarea del niño consistía en la detección del error y en la corrección oral de los mismos. El género y número se evaluaron a través de la corrección en sustantivos, adjetivos, pronombres personales y artículos. Cada oración se acompañó de un dibujo que representaba semánticamente lo que la oración expresaba. Se evaluó la confiabilidad del instrumento y se realizó un análisis factorial.

El objetivo de este trabajo es el de mostrar los resultados preliminares de esta prueba de conciencia sintáctica construida a través del paradigma de detección de errores y las relaciones que presentó al correlacionarla con el resto de las habilidades metalingüísticas y el aprendizaje lector.

### **Materiales y método**

*Muestra:* Se trabajó con un grupo de niños (N=212) de escuelas de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata pertenecientes a Jardín de Infantes, 1º, 2º y 3º año de EPB.

*Procedimiento:* Las pruebas se aplicaron individualmente a cada uno de los niños en un lugar de la institución destinado para tal fin. Se obtuvo un consentimiento informado firmado por parte de los padres de los niños para la administración de las pruebas.

*Instrumentos:*

Para evaluar conciencia fonológica se utilizaron las pruebas de Síntesis Fonémica y Conteo de Sonidos de la Evaluación Neuropsicológica Infantil –ENI- de Matute, Rosselli y Ardila (2007). La primera prueba consiste en pedir al niño que forme palabras con los fonemas que el investigador pronuncia. En la segunda, se le pide que

cuenta los fonemas de las palabras que se le leen. Adicionalmente, se aplicó la prueba de Deletreo de la misma batería que consiste en pedirle al niño que nombre las letras que conforman las palabras de una lista que el evaluador lee.

Para evaluar conciencia léxica se aplicó la prueba de Conteo de Palabras de la misma batería que consiste en pedir al niño que cuenta las palabras que forman una serie de oraciones que se le leen.

Para evaluar conciencia sintáctica se aplicó la prueba que se describe más arriba consistente en 20 oraciones con errores gramaticales agrupados en distintas categorías y que el niño debe corregir.

Para evaluar lectura se aplicaron las pruebas de Lectura de Sílabas, Lectura de Palabras, Lectura de Oraciones y Lectura de Textos de la misma batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil –ENI- (Matute, Rosselli y Ardila, 2007).

### Resultados

Respecto de la construcción de la prueba los resultados mostraron un coeficiente de confiabilidad elevado ( $\alpha = 0.90$ ), lo que indica una elevada consistencia interna. El índice de adecuación muestral KMO presentó un valor de .90 y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo a un nivel  $p < .000$ , lo que sugiere la factibilidad de realizar el análisis factorial. Los resultados del análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax efectuada en la muestra seleccionada permitió extraer 3 factores. El Factor 1 obtuvo saturaciones altas en las variables relacionadas con género y número en artículos, adjetivos y sustantivos. El Factor 2 está relacionado con las variables de pronombre personal y el Factor 3 incluye las cargas de las variables de tiempos verbales. Se observaron correlaciones moderadamente altas y significativas con el resto de las habilidades metalingüísticas y con las pruebas que evaluaron lectura.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos para la prueba de Conciencia Sintáctica.

Curso		N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Jardín	Conciencia Sintáctica	30	17,0	,0	17,0	10,867	6,2158	38,637
	N válido (según lista)	30						
1º	Conciencia Sintáctica	99	19,0	1,0	20,0	13,697	4,1044	16,846
	N válido (según lista)	99						

2º	Conciencia Sintáctica	41	19,0	1,0	20,0	15,695	3,2111	10,311
	N válido (según lista)	41						
3º	Conciencia Sintáctica	42	5,5	14,5	20,0	18,179	1,5843	2,510
	N válido (según lista)	42						

Tabla 2.

Varianza total explicada

Componentes	Valores iniciales			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% de Varianza	Acumulado %	Total	% de Varianza	Acumulado %
1	7,809	39,043	39,043	7,809	39,043	39,043
2	2,179	10,893	49,936	2,179	10,893	49,936
3	1,118	5,591	55,527	1,118	5,591	55,527
4	,980	4,898	60,426			
5	,916	4,581	65,006			
6	,844	4,218	69,225			
7	,766	3,831	73,056			
8	,705	3,525	76,581			
9	,628	3,139	79,720			
10	,569	2,846	82,566			
11	,503	2,514	85,079			
12	,464	2,322	87,401			
13	,406	2,030	89,430			
14	,372	1,859	91,289			
15	,354	1,770	93,060			
16	,340	1,699	94,758			
17	,307	1,534	96,293			
18	,276	1,380	97,673			
19	,265	1,327	98,999			
20	,200	1,001	100,000			

Tabla 3.

Matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
ITEM1	,638	,338	,088
ITEM2	,629	,194	,199
ITEM3	,499	,281	,239
ITEM4	,583	,496	,102
ITEM5	,681	,284	-,073
ITEM6	,681	,129	,177
ITEM7	,717	,399	,032
ITEM8	,600	,158	,273
ITEM9	,324	,615	,253
ITEM10	,091	,817	,145
ITEM11	,280	,769	,052

ITEM12	,270	,705	,065
ITEM13	,259	,364	,145
ITEM14	,561	,538	,098
ITEM15	,386	,507	,167
ITEM16	,388	,624	,133
ITEM17	,076	,162	,795
ITEM18	,087	,139	,835
ITEM19	,184	,074	,702
ITEM20	,159	,114	,807
a. Rotation converged in 5 iterations.			

Tabla 4.

Correlaciones entre Conciencia Sintáctica y las diferentes medidas de habilidades metalingüísticas.

	Correlaciones	Conciencia Sintáctica
Síntesis fonológica	Correlación de Pearson	,377(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	212
Conteo de sonidos	Correlación de Pearson	,482(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	212
Deletreo	Correlación de Pearson	,514(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	212
Conteo de palabras	Correlación de Pearson	,476(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	212

Tabla 5.

Correlaciones entre Conciencia Sintáctica y las diferentes medidas de lectura.

	Correlaciones	Conciencia sintáctica
Lectura de sílabas	Correlación de Pearson	,521(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	212
Lectura de palabras	Correlación de Pearson	,540(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	212
Lectura de no palabras	Correlación de Pearson	,510(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	212

Lectura de oraciones Precisión	Correlación de Pearson	,512(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	212
Lectura texto en voz alta Comprensión	Correlación de Pearson	,343(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	136
Lectura texto silenciosa Comprensión	Correlación de Pearson	,246(**)
	Sig. (bilateral)	,005
	N	129

## Discusión

El paradigma de detección de errores resultó útil para la construcción de esta prueba. Los resultados de la prueba mostraron que la misma puede considerarse válida y confiable para evaluar la conciencia sintáctica.

Mostró correlaciones significativas con el resto de las habilidades metalingüísticas y con las pruebas de lectura contribuyendo a esclarecer las relaciones de esta capacidad metacognitiva con el aprendizaje lector. Por lo cual, la conciencia sintáctica podría considerarse un facilitador en el aprendizaje de la lectura y los planes de enseñanza podrían tener en cuenta el entrenamiento en esta habilidad a los fines de desarrollar mayor reflexión sobre los niveles del lenguaje y capacidad de detección de incongruencias gramaticales. Podría plantearse, para futuros trabajos, si el entrenamiento en esta habilidad brinda mayores posibilidades de planeación en la escritura de textos lo cual justificaría aún más su entrenamiento como parte del programa escolar en los primeros años de la EPB.

## Bibliografía

- Plaza, M. (2001). The interaction between phonological processing, syntactic awareness and reading: a longitudinal study from Kindergarten to Grade 1. *First Language*, 21, 3, 1-23.
- Blackmore, A. M. & Pratt, C. (1997). Grammatical awareness and reading in Grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43 (4), 567-90.
- Tunmer, W E. & Hoover, W. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (eds), *Reading Acquisition* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum), 175-224.
- Gombert, J. E. (1992). *Desarrollo metalingüístico*. Chicago: Universidad de Chicago.
- Defior, S. (1994) La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*. 91-113

- Borzone, A. M.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A.; y Plana, D. (2004) *Niños y Maestros por el camino de la Alfabetización. Programa Infancia y Desarrollo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Chávez Zamora, J. M. (2006) *Guía para el desarrollo de los Procesos Metacognitivos*. Perú: Kinko's Impresores SAC.
- Garner, R. & Kraus, C. (1982). Monitoring of understanding among seventh graders: An investigation of good comprehender-poor comprehender differences in knowing and regulataing reading behavioours. *Educational Research Quarterly*, 6.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationxhip? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-694.



**Ley, sanción y familia. Una investigación sobre los modos de transmisión parentales de la ley.**

*Ana Clara Castagnaro*

**Resumen**

La constitución subjetiva está fuertemente condicionada por el vínculo con la legalidad, transmitida al niño -en condiciones normales- por los padres. Las circunstancias epocales inciden fuertemente en el modo en que los padres transmiten la Ley y, por lo tanto, en las características que dicha ley adquiere en los sujetos que se la apropian. El presente proyecto, de carácter exploratorio-descriptivo, intenta indagar en los estilos de educación que presentan dos generaciones de padres (25-35 y de 55 -65). Entendemos por "estilos educativos" el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que los padres mantienen respecto a la educación de sus hijos, y que puede ser caracterizado según cuatro modelos: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo ( Magaz Lago, A. y García Pérez, E. M., 1998). El diseño metodológico es de tipo cualitativo, se realizarán entrevistas a padres en las cuales se incluirá la administración del "Perfil de Estilos Educativos (PEE) – Cuestionario para padres", y la posterior presentación de situaciones dilemáticas en las cuales se buscará analizar los tipos de sanciones que imparten a sus hijos y la argumentación que acompaña a las mismas.

**Palabras claves**

Familia- Subjetivización – Sanción – Ley –

## Marco teórico

Esta investigación nace de la inquietud que nos genera el vernos inmersos en discursos sociales que sustentan ideas como: “los chicos no tiene límites”, “los chicos de ahora no son como los de antes”, “ya no hay respeto”. En el curso de los últimos años se ha evidenciado un paulatino declinamiento del rol por parte de las figuras parentales factor que se hace presente a través de declaraciones explícitas por parte de padres que sostienen que “no puedo hacer nada” o “no me hace caso”.(Calo, 2006)

Leandro de Lajonquière en *Infancia e ilusión* (Psico)- Pedagógica, retomando los planteos de Ardente, sostiene que se supone que los niños tienen la capacidad psicológica de volverse seres morales y, más aún éticos. Para llegar a tanto, los adultos deben intervenir según un “principio didáctico”, a saber “el diálogo” para, de esta manera “estimular el deseo de participación” y tornar comprensible el significado de los valores en juego. En suma debe desarrollarse un “trabajo pedagógico que auxilie al educando a tomar conciencia de la presencia de los valores”. Este rol parental no se puede transmitir sin ser vivenciada, no se nace padre sino que es una función que se construye.

No nos son ajenos los cambios que ha sufrido la institución familiar en los últimos años. Estos cambios afectan la idea tradicional de la familia como lugar de protección y cuidado, instancia organizada que instaura la ley, base de constitución de valores y mediadora entre el ser que nace y el mundo exterior. La estructura de familia tipo está sujeta a cuestión. (Duschatzky- Corea, 2002).

En el marco del presente trabajo se considera a la familia como la institución principal para el niño. Su importancia radica en la relevancia que la misma tiene para la vida social, en ella una serie de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita o implícitamente. La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones de índole primaria permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considere normal y deseable. (Fernández. L, 1994). Sostenemos por ello que la familia es institución que instituye orden; así, cada uno ocupa un lugar, aquel que le es asignado en la estructura. La existencia de la familia supone desde siempre un orden que permite reconocer quién es quién o cuál es el lugar de cada uno. (Tesone, J. E, 2000)

Desde la mirada del psicoanálisis se sostiene que no hay sujeto desde los orígenes sino que éste se constituye como tal dadas una serie de condiciones. El mero estar en el mundo implica desde un comienzo el estar con otros. La prematurización específica con la que el cachorro humano adviene al mundo hace de las figuras que lo rodean el soporte sin el cual toda supervivencia sería imposible. El Otro, como representación del orden social simbólico, es condición y posibilidad de subjetivación. El primer otro es la madre o quien cumple su función, quien ampara, cuida, asiste, sostiene, alimenta, habla. En este encuentro, este otro introduce algo de otro orden que la mera asistencia física y que será el motor del psiquismo humano. La función materna le proporciona al niño el conjunto de significados que le permitirá nombrar los diferentes estados por los que atraviesa. (Duschatzky- Corea, 2002).

Al igual que la materna, la paterna es también una función simbólica, es decir que no importa si quien la ejerce es el padre biológico o un sustituto, sino la posibilidad de que se inscriba significativamente. El padre es representante de la ley y como tal el portador de los discursos sociales legitimados. Encargado de quebrantar la simbiosis entre madre e hijo, y de introducir al sujeto en la cultura haciéndolo a su vez garante y reproductor de la misma. La función paterna esta ligada a la autoridad, al orden, la regulación del hacer familiar. Desde el punto de vista simbólico aquel que asume la responsabilidad y el compromiso de guiar a la familia, asimismo es capaz de premiar como de castigar, de prohibir y autorizar, de instalar un código regido por valores a los que él también se ajusta. Crecer sin esta figura simbólica de orden implica, entre otras cosas, desconocer lo que corresponde hacer o evitar, conlleva a que la responsabilidad ante el compromiso se encuentre empobrecida o ausente. La ley que instala la pareja parental está lejos de ser una construcción propia, sino que es una ley que excede a la familia siendo fruto del consenso social y por tanto de carácter transpersonal. Los miembros del grupo familiar deberán avenirse a ella incluyendo aquellos que la imponen, y es justamente este cumplimiento efectivo el que le otorga autoridad.

La ley establece expresiones lícitas frente a otras ilícitas. Esto significa el establecimiento de límites, que da cuenta de una construcción de alternativas posibles. Entender esos límites como aquellos que habilitan las expresiones creativas, la libertad, lo que señalan los consensos y permisos, y no como restrictivos o represores nos permite pensar en lo positivo de su existencia. E implica no conducirnos a una confusión muy común entre autoridad y autoritarismo. (Calo y Minnicelli, 2005; Degano, 2005)

Los modos de ejercer la autoridad varían, las formas de imponer la ley y garantizar su cumplimiento al orden social nos lleva al concepto de sanción. El castigo es una de las primeras maneras de lograr el acatamiento a una orden. Cuando a un niño se le imparte una ley para que la obedezca, una de las formas de evitar su trasgresión es la “represalia” correspondiente. Al crecer, este niño ira internalizando lo prohibido transformándolo en no querido, es decir, adquirirá la norma. Y no sólo evitara trasgredirla por miedo al castigo, sino también porque aquello que era externo se ha convertido en interno. Esto motoriza su relación con el mundo.

Desde las posturas del cognitivismo moral Piaget plantea dos tipos de sanciones posibles: aquellas que se aplican como sanciones reparadoras del bien dañado, en las cuales hay relaciones lógicas entre la falta y la pena, estas son las que contribuyen al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad; oponiéndolas a las sanciones expiatorias, basadas sólo en la fuerza de quien las aplica y sin otra finalidad que castigar, promoviendo la formación de sujetos dependientes, heterónomos.

Análoga diferenciación de los tipos de sanciones se realiza desde la perspectiva psicoanalítica. En esta última, nos encontramos con la sanción que se dirige a que el autor de la falta se haga responsable y restaure, en la medida de lo posible el daño causado o la forma de sanciones que no tienen más finalidad que castigar y que, lejos de contribuir a la responsabilización por parte del agente, lo que hacen es culpabilizarlo. En estos últimos casos, el sujeto, en lugar de brindar su asentimiento subjetivo, reconociéndose como responsable, tiende a sentir que el castigo no es más que goce arbitrario de quien castiga, fomentando como respuesta la hostilidad, el deseo de venganza. (Gerez Ambertin, 2004).

En cada una de las acciones en las cuales el padre se dirige al niño está transmitiendo explícita o implícitamente una Ley, Ley que es garante de un orden moral. Entendiendo la concepción de la moral como las normas que marcan una época, que restringen el accionar de los sujetos, que coercionan a los individuos para que estos actúen de determinada manera. La moral así entendida nos remite a lo ya mencionado respecto al fin que implica la constitución de un conjunto de normas o pautas que regulan el hacer de una sociedad: la supervivencia del grupo social, buscando la protección, la defensa y la consecución del orden social. Normas que son fruto del contexto social y que se transfiere a las nuevas generaciones en el curso del proceso de socialización, de subjetivización el cual cada individuo inicia al advenir al mundo, y que esta a cargo inicialmente de la familia que lo recibe.

La importancia de la función de este Otro es el interés en el cual nos centramos en este trabajo, cómo entiende este Otro encarnado en las figuras parentales la labor que lo posiciona frente a su hijo.

### **Objetivos**

Objetivos generales:

- Indagar los modos de transmisión de la ley por parte de las figuras de autoridad, la familia en especial.
- Analizar si estos modos de transmisión varían a través de los años modificándose las características de apropiación por parte del sujeto de dicha ley.

Objetivos particulares

- Comparar los estilos parentales de dos generaciones de 25-35 y de 55-65, en cuanto al modelo de educación que imparten a sus hijos.
- Analizar el concepto de justicia que subyace a la administración de sanciones.
- Considerar la incidencia de los factores epocales en los conceptos mencionados.

### **Metodología**

La presente investigación pretende llevar a cabo un estudio de tipo exploratorio-descriptivo referido al estilo de educación que presentan dos generaciones de padres. La consecución de ello se buscara por medio de la administración del cuestionario de Perfiles Educativos (PEE), al que se anexará una prueba de situaciones dilemáticas con el fin de indagar en las argumentaciones que se brindan en referencia a las sanciones aplicadas, como así también la noción de justicia que subyace a las mismas.

Las entrevistas se llevarán a cabo a un total de 60 parejas de padres, de las cuales 30 corresponden a la generación de entre 25 y 35 años, y 30 a los padres de la generación entre 55 -65.

### **Algunos resultados preliminares**

Con respecto a los resultados preliminares obtenidos en los cuestionarios de PEE, las dos generaciones presentan una tendencia clara hacia el estilo asertivo.

La información que mayor riqueza nos brinda son las respuestas las situaciones cuatro situaciones dilemáticas propuestas. Nos centramos en ellas a continuación.

### Situación 1

*Roberto y Marisa tienen dos hijos, Mateo de 12 años y Pedro de 9 años. Un día Roberto se da cuenta que la pirámide de cerámica que está sobre la mesa ratona del living se encuentra rota en tres piezas y está pegada. Esa pirámide es un objeto muy querido por Roberto porque es un recuerdo de un viaje que realizó hace muchos años con su hermano. Al descubrir el estado de la pirámide le pregunta a su mujer si ella sabe qué le pasó a la pirámide y ella dice que no. Entonces le pregunta a sus hijos si a ellos se les rompió la pirámide y ellos dicen que no.*

*Luego de un mes, un día Mateo y Pedro se pelean, Pedro está muy enojado con su hermano y le cuenta a su padre que fue Mateo quién rompió y pegó la Pirámide.*

*¿Qué harías si fueras Roberto y por qué?*

La mayoría de los padres de la generación de 25-35 sostienen que ante esta situación hablaría con sus hijos, otros los retarían y, en menor proporción les impondrían una penitencia. Las razones que llevan a los padres a actuar de esta manera son: la molestia que les produce la mentira dirigida a ellos, el ocultamiento, la pérdida de la confianza y la falta que implica delatar a un hermano. Todos estos temas son los que conversarían con sus hijos. Algunos padres entienden que sería una oportunidad para hablar con sus hijos acerca del vínculo entre los hermanos, ya que creen que hay algo entre ellos que está fallando si se delatan.

En la generación de 55-66 nos encontramos con que, la mayor cantidad de las respuestas proponen como medida a tomar hablarles a sus hijos. Como se aprecia esto es compartido por los padres de la generación de 25 a 35 aunque se distinguen en lo que respecta al tema del cual conversarían.

En la generación que aquí analizamos lo que se le explicaría a sus hijos es que “la verdad es un camino a seguir”, se remarca el valor que tiene la verdad en la vida y no se pone el acento en la mentira. Es decir, se le explicaría al niño que debió decir la verdad porque ella es valorada en sí misma. Y dicha valoración de la verdad aparece ligada a la no intención del acto y la confianza familiar.

### Situación 2

*Esteban se ha comprado una computadora par hacer parte de su trabajo en casa. Cuando la lleva a la casa para instalarla les pide a sus hijos que no la toquen porque ahí va a tener cosas importantes de trabajo.*

*Al tiempo a uno de sus hijos, Joaquín, le prestan en el colegio el último jueguito de lucha. Joaquín tiene muchas ganas de probarlo, pero no funciona en su computadora. Aunque tiene presente que no debe tocar la computadora del trabajo de su papá, decide hacerlo.*

*Cuando llega del trabajo Esteban enciende la computadora y ésta no arranca. Al preguntar en su casa si alguien uso la computadora Joaquín le cuenta que la usó para jugar. Esteban y Joaquín van juntos a la casa donde la compraron para que la revisen. Allí, luego de un rato les dicen que es muy probable que sea el virus nuevo y que es casi imposible recuperar la información aunque igual lo intentarán.*

*¿Qué harías si fueras Esteban y por qué?*

Las respuestas de la generación de los 25-35 años giran en torno a conversar con sus hijos y comprometerlos a formar parte del arreglo, retarlos o ponerlos en penitencia. Dentro del conjunto de respuestas dadas a la situación, se evidencian una serie de protocolos que sostienen la idea de comprometer al niño en el arreglo a fin de que “tome conciencia” de lo que hizo y lo repare de alguna manera.

En las respuestas dadas por los padres de la generación de entre 55 y 65 años aparece la idea de hablar con los hijos, ponerles una penitencia o retarlos severamente. Sugieren que la responsabilidad que debe aprenderse a asumir ante los actos cometidos; la importancia del trabajo para la familia y lo referente a tener respeto por las cosas ajenas.

Lo que con mayor insistencia se suscita es la idea de hacerle ver a los hijos la importancia del trabajo y que éste debe valorizarse.

### Situación 3

*María ha acordado con su hijo Octavio que antes de irse de su casa debe avisarle dónde va y con quién. Además debe regresar a su casa antes de las 7 de la tarde porque oscurece.*

*Un día al llegar de su trabajo María se encuentra con que Octavio no está en casa, no le ha avisado dónde está y ya son más de las 7 de la tarde. María está muy preocupada por saber donde está su hijo y si se encuentra bien. Decide llamar a amigos y*

*vecinos para ver si Octavio se encuentra en la casa de alguno de ellos o si lo han visto. Cuando está a punto de salir a buscarlo él llega. María le pregunta dónde estaba y él contesta que estaba jugando en la plaza con unos chicos que encontró y que se olvidó la hora.*

*¿Qué harías si fueras María y por qué?*

Acerca de la tercera situación planteada a los padres, la generación más joven contesta lo siguiente: lo reto y le pongo una penitencia, lo advertierto, conversaría con él, o no haría nada. Lo llamativo es que la mayoría de estos padres utiliza como justificación que la situación le causa preocupación y esperan que los hijos se pongan en su lugar. Dice una madre: “haría que Octavio se ponga en mi lugar y que me diga cómo se siente”.

Por su parte, los padres de la generación 55 a 65 sustentan como formas de reaccionar ante la situación planteada, el hablar con el hijo sobre los motivos por los cuales se le ponen las limitaciones (seguridad, peligros, tratos o normas familiares establecidas). Con igual insistencia surge la idea asociadas a la responsabilidad: “crearle sentido de responsabilidad, respeto hacia los sentimientos o angustias de la familia ante la incertidumbre de la seguridad”.

#### Situación 4

*Ha llegado un nuevo parque de diversiones a la ciudad donde viven Lucía y Carlos que se ha ubicado en el predio de la laguna. Su hijo, Lucas, tiene muchas ganas de ir y ha pedido en reiteradas oportunidades que lo lleven. Los papás le han explicado que esos parques resultan peligrosos, que no le tienen confianza a un parque de diversiones que se arma y desarma cada mes y que por eso no lo dejan ir.*

*Un día, la familia del mejor amigo de Lucas lo invitan a pasar una tarde en el parque, Lucía y Carlos se niegan y Lucas se enfurece por ello. Pasa dos días sin hablarles, se muestra muy enojado con sus papás. Una tarde tomando la leche Lucía decide volver a explicarle una vez más que no es un capricho el no dejarlo ir. Lucas se enoja mucho y se quiere ir a su cuarto, Lucía lo detiene y él le pega una patada, luego se encierra en su cuarto.*

*¿Qué harías si fueran Lucía y por qué?*

En la franja etaria de 25-35 años se dan respuestas que se diferencian de las dadas en las anteriores situaciones. Una alta proporción devolvería el golpe y le pondría



una penitencia severa; en menor proporción conversaría o sólo lo retaría. Esta situación ha sido considerada como aquella que mayores dificultades suscita, muchos expresan que no saben como resolverla o qué acción tomar. Asimismo es en ellas en la que más se apela a una historicidad de la relación padres-hijos, se ha mencionado mucho la necesidad de ver “que paso hasta ahí”, cómo es que se llegó a ese punto. De todos modos, la argumentación compartida es que no se debe permitir una falta de respeto semejante por parte de un hijo.

Esto último es compartido por la generación de 55-65, la cual sustenta su sanción argumentando que la acción llevada a cabo por el niño es una “falta de respeto que no puede permitirse se le haga a un padre”. La respuesta más común es que lo castigarían, aunque también se hacen presentes las conversaciones y las “bofetadas”. Asimismo, aparece la idea de la reflexión a la que hay que someter al niño para que fruto de ella comprenda que lo hecho esta mal. Se sostiene respuestas cargadas de mayor agresividad, tales como “Le respondería a los golpes” “Le reprendería severamente, y que reflexione sobre la falta de respeto cometida al levantar la mano a su madre”.

### ***Conclusiones provisionarias***

El análisis de lo hasta aquí efectuado nos permite pensar los siguientes puntos:

En las respuestas de la generación de entre 25 y 35 años, vemos que los argumentos que sustentan las sanciones se hayan en relación a factores como el enojo, la angustia que la situación les suscita a los padres, la molestia o bien la preocupación. Asimismo se aparecían mayores dificultades para sustentar las argumentaciones y explayarse sobre ellos. También resulta llamativo que a mayor gravedad de la situación más se recurre a la agresión directa al niño y se deja de lado la palabra.

La generación de 55-65 muestra como factores llamativos la recurrencia de la palabra “valor”. Muchos de los argumentos se sustentan desde este punto. Es decir, se justifica el accionar de los padres refiriendo a que el niño aprenda el “valor de” (el valor de la verdad, el valor del trabajo, el valor del respeto a los padres). Es en parte por esto que se relaciona la sanción que se impone al niño como la instancia en la cual el pueda aprender algo.

Algunas de las contestaciones llaman especialmente la atención porque ponen en evidencia una “lógica de la revancha”, por ejemplo: “Si me golpea lo golpeo más fuerte, para que aprenda a no pegar”, “le doy una paliza que le duela más”. Así se suscitan

situaciones en las cuales lo que entra en discusión es un juego de fuerzas entre los padre y su hijo.

## Bibliografía

- Agamben, G. (2005) *Estado de excepción*. Adriana Hidalgo editora.
- Calo, O. y Minnicelli, M. (2005) La violencia en las aulas y la dialéctica disciplinamiento-subjetivación. Vº Congreso internacional de trauma psíquico y estrés traumático. Buenos Aires. 23 al 25 de junio de 2005.
- Calo, O. (2006) Sobre la autoridad y la Justicia. Avances de una investigación psicológica. I Congreso Nacional y II Regional de Psicología. Facultad de Psicología. U.R.N. Rosario: 19 al 21 de Octubre de 2006.
- Degano, J. (2005) *La ficción de la rehabilitación: Prácticas judiciales actuales y políticas de la subjetividad*. Rosario: Editorial Juris
- de Lajonquiere, L. (1999) *Infancia e Ilusión (Psico)- Pedagogía*. Ediciones Nueva Visión. Argentina.
- Duschatzky, S y Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los cambios de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Ed. Paidós. Argentina.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Paidós. Argentina.
- Freud, S. *El malestar en la cultura*. Ed. Amorrortu, Bs. As.
- Galende, E. (1997) *De un horizonte incierto*. Paidós. Argentina
- Gerez Ambertín, M. (2004) (Comp.) *Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico*. Buenos Aires: Letra viva.
- Magaz Lago, A. y García Pérez, E. M. (1998) *Perfil de Estilos Educativos*. Bizkaia, España: Grupo ALBOR-COHS
- Tesone, J. E. (2000) "Los Incestos y la negación de la alteridad", Simposio Psicoanálisis y Antropología" Congreso Argentino de Antropología Social: identidad disciplinaria y campos de aplicación" CAAS 2000. 14 de Septiembre de 2000.

**Conducta de enfermedad y vulnerabilidad personal: Estudio de las relaciones entre personalidad y malestar subjetivo en adultos de la ciudad de Mar del Plata**

*Silvina Soledad Grill*

□

**Resumen**

En los últimos años se ha producido un aumento significativo de estudios empíricos sobre la evaluación de la personalidad y su relación con otras variables psicológicas. La siguiente investigación tiene por objetivo general estudiar las relaciones entre personalidad, grado de malestar subjetivo y conducta de enfermedad en adultos de la ciudad de Mar del Plata, con el fin de identificar la presencia de características de vulnerabilidad personal asociadas con las manifestaciones sintomáticas. Para ello se administrarán el Inventario de Estilos de Personalidad MIPS, el Cuestionario de afecto positivo y negativo PANAS, el Inventario de Depresión BDI-II, el Inventario de expresión de ira estado-rasgo STAXI-2 y el Índice Whiteley de conducta de enfermedad IBQ, a un total de 150 adultos de población general. El estudio se basa en un diseño transversal con metodología descriptiva y correlacional. Se analizarán las relaciones entre las variables propuestas, así como el efecto diferencial de las variables sexo, edad y nivel de instrucción en dichas relaciones.

Se estima que el ajuste psicológico derivado de características estilísticas del funcionamiento personal aporta una medida sensible para identificar vulnerabilidad al malestar subjetivo y a la conducta de enfermedad.

**Palabras clave:** conducta de enfermedad - vulnerabilidad - estilos de personalidad - malestar subjetivo

**Duración:** 12 meses

**Definición del problema y estado de la cuestión:**

En los últimos años se ha producido un aumento significativo de estudios empíricos sobre la evaluación de la personalidad y su relación con otras variables psicológicas (Berdichevsky Linares & González Ramella, 2005). En términos generales los autores hacen referencia al término *personalidad* para describir y explicar las diferencias individuales y las consistencias comportamentales en las personas.

En cuanto a este campo de producción, Theodore Millon es probablemente uno de los teóricos e investigadores contemporáneos más representativos en el estudio de la personalidad y sus trastornos. De su teoría funcional-interpersonal, considerada

como un enfoque capaz de integrar modelos biológicos, dinámicos, cognitivos, funcionales e interpersonales, se deriva una conceptualización de la personalidad como *aquellos rasgos intrínsecos y generales, que surgen de una matriz de determinantes biológicos y de aprendizajes, y en última instancia comprenden el patrón idiosincrásico de percibir, sentir, pensar, afrontar y comportarse de un individuo* (Millon, 1990, 1994, 1997). El desarrollo de su teoría basada originalmente en un modelo de aprendizaje biosocial en el cual el concepto de *refuerzo* ocupaba un lugar central (Millon, 1997, 1976; Millon & Everly, 1994; Millon & Davis, 1998), es reformulada en 1990, proponiendo un modelo evolucionista ecológico a partir del cual *postula que la personalidad sería el estilo más o menos distintivo de funcionamiento adaptativo que un miembro determinado de una especie muestra al relacionarse con su gama típica de ambientes* (Millon, 1990; Millon et al., 1994). Dentro de esta perspectiva se encuentra el modelo de Estilos de Personalidad de Millon (1990, 1994, 1997) que concibe la interacción entre el individuo y su ambiente como fundamental y sostiene que para entender esta interacción es necesario tener en cuenta tanto las características del entorno como los aspectos del funcionamiento personal, es decir, sus habilidades, expectativas, metas y su estilo de personalidad. Millon (1997, 1999) prefiere en su modelo la concepción de Estilos de Personalidad debido a que los considera como aquellos aspectos que caracterizan y distinguen al sujeto humano y se constituyen y modifican en relación a su entorno, a diferencia de los aspectos fijos e inamovibles que distinguen a los rasgos.

En cuanto a la relación entre personalidad y malestar subjetivo, refiriendo este último a la emocionalidad negativa (representado básicamente por ansiedad, depresión e ira), la evidencia indica que existen ciertos rasgos y/o características de personalidad relacionadas con una mayor vulnerabilidad personal para la psicopatología ansiosa y depresiva (Millon, 1976; Clark, Watson & Mineka, 1994; Millon, 1997; Millon & Davis, 2000; Cía, 2002; Berdichevsky Linares & González Ramella, 2005). De hecho el carácter universal y adaptativo de las emociones -tanto negativas como positivas- ha sido destacado por diversos autores y tradiciones teóricas (Cano Vindel & Miguel Tobal, 2000). Estas emociones, que pueden manifestarse con distinta intensidad y frecuencia como estados transitorios y/o como rasgos, son experimentadas por todos los seres humanos en diversas situaciones y se considera que preparan al individuo para responder a las demandas de la situación. Asimismo, las emociones constituyen una importante fuente para el bienestar y/o malestar de los individuos, y están íntimamente relacionadas con distintos sistemas fisiológicos que influyen sobre la salud y la enfermedad. En la actualidad los hallazgos de investigación confirman que las emociones positivas (alegría, felicidad) potencian la

salud (Lefcourt y Martin, 1986; Nezu, Nezu y Blissett, 1988, en Cano-Vindel & Miguel Tobal, 2000), mientras que las consideradas emociones negativas como la ansiedad, la ira y la tristeza-depresión, tienden a disminuirla (Martínez-Sánchez & Fernández Castro, 1994; Fernández-Abascal & Palmero, 1999; Cano-Vindel, Miguel-Tobal, González e Iruarrizaga, 1994, en Cano-Vindel & Miguel Tobal, 2000).

Una de las reacciones emocionales más relevantes de malestar subjetivo es la ansiedad (Cano-Vindel & Miguel-Tobal, 1994; Miguel-Tobal & Cano-Vindel, 1995; Miguel-Tobal & Casado, 1994, en Cano-Vindel & Miguel Tobal, 2000). Otra emoción negativa que está siendo particularmente estudiada en la actualidad es la ira (Miguel-Tobal & Cano-Vindel, 1992; Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel & Spielberger, 1997, en Cano-Vindel & Miguel Tobal, 2000), conceptualizada como un estado emocional psicobiológico, asociado fisiológicamente con tensión muscular y excitación de los sistemas neuroendócrinos y nervioso autónomo; mientras que la ira como rasgo se caracteriza por *las diferencias individuales en la percepción de un amplio rango de situaciones como enojosas o frustrantes y por la tendencia a responder a tales situaciones con incremento del estado de ira* (Spielberger, 2001). También la tristeza-depresión, se considera que es precursora de la psicopatología depresiva, sin desestimar la frecuente comorbilidad sintomática depresión-ansiedad (Sanz, 1991, en Cano-Vindel & Miguel Tobal, 2000). La distinción entre afecto positivo y afecto negativo ha sido relevante para la diferenciar conceptualmente ansiedad y depresión. Se sugiere que ambas comparten un elevado afecto negativo, pero sólo la depresión se caracteriza por presentar niveles bajos de afectividad positiva (Watson, Clark & Carey, 1988).

En esta línea, el término vulnerabilidad permite conceptualizar la probabilidad que presenta un sujeto de contraer una enfermedad o desarrollar un trastorno, bajo ciertas condiciones y en determinadas circunstancias (Ruiz Sanchez & Imbernon Gonzalez, 1996). Particularmente en el caso de la vulnerabilidad psicológica, la personalidad se comporta como uno de los factores predisponentes más relevantes de la conducta de enfermedad, definida esta como el modo en que las personas perciben, evalúan, interpretan y actúan sobre su propio estado de salud (Pilowsky & Spence, 1983).

Se considera que el estudio de las relaciones entre personalidad, malestar subjetivo y conducta de enfermedad en población adulta, puede contribuir a la identificación de características de vulnerabilidad personal asociadas con dichas manifestaciones sintomáticas, finalidad de este estudio.

**Objetivo general:**

Estudiar las relaciones entre personalidad, malestar subjetivo y conducta de enfermedad en adultos marplatenses.

**Objetivos particulares:**

- 1) Analizar las relaciones entre estilos de personalidad, grado de malestar subjetivo y conducta de enfermedad en adultos de la ciudad de Mar del Plata.
- 2) Identificar las relaciones entre grado de ajuste psicológico (vulnerabilidad vs fortaleza personal), malestar subjetivo y conducta de enfermedad en la muestra bajo estudio.
- 3) Analizar las diferencias en las relaciones evaluadas en función de las variables sexo, edad y nivel de instrucción.

**Hipótesis de trabajo:**

1) Los adultos que alcancen puntuaciones más elevadas en el índice de conducta de enfermedad y en malestar subjetivo presentarán características asociadas con una mayor vulnerabilidad en el estilo de funcionamiento personal.

2) Los adultos con menor índice de ajuste psicológico informarán niveles significativamente mayores de malestar subjetivo y de conducta de enfermedad.

3) Los adultos con mayor índice de ajuste psicológico informarán niveles significativamente menores de malestar subjetivo y de conducta de enfermedad.

**Métodos y técnicas:**

Diseño: Se propone un diseño transversal con metodología descriptiva y correlacional.

Participantes: La muestra bajo estudio se estima en 150 sujetos adultos de ambos sexos, con un rango de edad entre 18 y 55 años. Se gestionarán las autorizaciones correspondientes para la obtención de la muestra en instituciones de formación profesional o técnica y recreativas -públicas y privadas- de la ciudad de Mar del Plata. La participación en el estudio será voluntaria y bajo consentimiento informado.

El procedimiento consistirá en la aplicación colectiva de los instrumentos seleccionados, en un único encuentro de aproximadamente 1 hora y en grupos de no más de 20 sujetos, según prueba piloto.

Instrumentos: 1- Registro de datos básicos; 2- Inventario de ansiedad PANAS (Watson, Clark & Tellegan, 1988); 3- Inventario de depresión de Beck BDI-II (Beck, Steer & Brown, 2006); 4- Staxi-II (Spielberger, 2001); 5- Índice Whiteley de conducta de enfermedad IBQ (Pilowsky y Spence, 1983; versión española Ballester, Botella, 1993); 6- Inventario Millon de Estilos de Personalidad MIPS (Millon, 1997).

Procesamiento de los datos: Se realizarán análisis cuantitativos y cualitativos de la información obtenida en función de los objetivos del trabajo empírico. Se utilizará el sistema operativo Windows XP, Office 2000, y para el tratamiento estadístico, el paquete SPSS.13.

Fuentes de datos a emplear: Se contará con fuentes primarias: respuestas de los sujetos (medidas de autoinforme) a los instrumentos utilizados; y fuentes secundarias: material bibliográfico referido a la temática, obtenido a través de bases de datos oficiales (Psyclist, MedLine, Scielo, Psicothema, etc) libros, revistas, artículos, manuales especializados.

**Inserción del plan en un proyecto mayor:**

El presente plan se inserta en el Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, cuya línea de investigación en el momento de presentación de la beca, se dedicaba a la evaluación de indicadores psicológicos sobre experiencia de enfermedad y salud en la ciudad de Mar del Plata.

**Probable aporte de los resultados:**

- a) Contribuir al conocimiento de las relaciones entre factores de vulnerabilidad personal y malestar subjetivo en población general, lo que constituye un avance en la consideración de variables implicadas en las conductas de salud y de enfermedad en las personas.
- b) Difundir en la comunidad científica y profesional especializada los resultados obtenidos, a través de publicaciones en revistas científicas y en congresos relacionados con la temática.

**Impacto de los resultados:**

Se estima que los resultados de esta investigación supondrán un impacto científico y social de transferencia para el campo de la salud, ya que identificar las principales características del malestar subjetivo y de la conducta de enfermedad que informan los adultos, y establecer la presencia de indicadores de vulnerabilidad y protectores de salud, permitirá disponer de un conocimiento más adecuado para la evaluación y diseño de programas de intervención dirigidos a la promoción de un desarrollo más saludable en nuestra comunidad.



**Cronograma de actividades:**

Transcurriendo el séptimo mes de la beca, las actividades que se están desempeñando, de acuerdo a lo estipulado en el cronograma de actividades programado al inicio del proyecto, son la codificación de los datos obtenidos a través de las fuentes primarias, la elaboración de la base de datos e ingreso de los mismos y el análisis e interpretación de los resultados, que permitirán poner a prueba las hipótesis planteadas y cumplir con los objetivos establecidos.

**Bibliografía Básica:**

**Beck, A. T.;** Steer, R. A. & Brown, G.K. (2006). BDI-II. Inventario de Depresión de Beck. Paidós. Bs As. Argentina.

**Berdichevsky Linares F. & González Ramella G.** (2005). *Personalidad. Estilos y trastornos*. Librería Acadia Editorial. Buenos Aires. Argentina.

**Cano Vindel, A. & Miguel Tobal, J.J.** Emociones Negativas (ansiedad, depresión e ira) y salud. I Congreso Virtual de Psiquiatría 1 de Febrero - Marzo 2000 [citado: ]; Conferencia 28-CI-A: [29 pantallas]. Disponible en:  
[http://www.psiquiatria.com/congreso/mesas/mesa28/conferencias/28\\_ci\\_a.htm](http://www.psiquiatria.com/congreso/mesas/mesa28/conferencias/28_ci_a.htm)

**Castañeiras C. & Posada M.C.** (2006). *Estilos de personalidad y su relación con medidas de ansiedad y depresión: datos normativos para el Inventario MIPS en adultos marplatenses*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. España. ISSN: 1135-3848. Volumen 1, Nº 21. pp. 127-147. Imprenta Kadmos. Salamanca

**Castañeiras, C. & Posada, M. C.** (2007) Presencia de malestar subjetivo en personas que informan síntomas físicos frecuentes: un estudio empírico en población general en: El malestar en lo cotidiano: diferentes miradas en salud mental, Compilado por Trimboli, A.(et al.) 1a ed., pp.386-388. ISBN 987-987-23478-0-2. Bs As. Argentina

**Clark, L.A.;** Watson, D. & Mineka, S. (1994) Temperament, personality and the mood and anxiety disorders. Journal of abnormal Psychology, 103, 103-106

**Millon, T.** (1976) *Psicopatología Moderna. Enfoque biosocial de los aprendizajes erróneos y de los disfuncionalismos*. Barcelona. Salvat.

**Millon, T.** (1990) *Toward a new personology: An evolutionary model*. New York. Wiley.

**Millon, T.**(1997) *MIPS: Inventario Millon de Estilos de Personalidad*. Bs. As. Ed Paidos

**Millon, T. & Davis, R.** (2000). *Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV*. Barcelona. Masson.

**Millon, T. & Everly, G.** (1994) *La personalidad y sus trastornos*. Barcelona. Martínez Roca.

**Pilowsky & Spence** (1983) *Manual for the Illness Behaviour Questionnaire*. Department of Psychiatry, University of Adelaide. Versión española Ballester Botella, 1993.

**Ruiz Sanchez, J.J & Imbernon Gonzalez, J. J.** (1996) *Sentirse mejor. Como afrontar los problemas emocionales con terapia cognitiva*. ESMD-UBEDA

**Sandin, B.; Charcot, P.; Lostao, L.; Joiner, T.E.; Santed, M. & Valiente, R.** (1999). *Escalas panas de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural*. *Psicothema*, Vol. 11, N° 1, pp 37-51. ISSN 0214-9915. Coden PSOTEG

**Spielberger, C.D.** (2001). *STAXI-2. Inventario de expresión de ira estado- rasgo*. Ed. TEA Ediciones, S.A. Madrid.

**Watson, D.; Clark, L.A. & Carey** (1988b) *Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders*. *Journal of abnormal Psychology*, 97, 346-353

**Watson, D.; Clark, L.A. & Tellegen** (1988a). *Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales*. *Journal of personality and social Psychology*, 54, 1063-1070

## Relación entre inteligencia y pensamiento crítico en la vejez

Silvina Maccarone

Grupo de investigación: Temas de Psicología del Desarrollo

Director: Monchietti, Alicia

### Resumen

En el marco de Beca de Estudiante Avanzado, este proyecto se orienta a caracterizar el funcionamiento cognitivo en el envejecimiento normal, desde dos modelos teórico-empíricos: el modelo *bidimensional* de inteligencia fluida y cristalizada (Horn y Cattell, 1978) y el modelo de *pensamiento crítico* (Facione, 2002).

Los avances teórico-metodológicos de los últimos años han aportado conclusiones controversiales, poniendo en revisión ciertos conocimientos sobre el funcionamiento intelectual en la vejez, cuestionando principalmente el supuesto deterioro cognitivo universal e irreversible. Así, desde el paradigma del curso vital se enfatiza la multidimensionalidad en la explicación del desempeño cognitivo, más allá de la edad cronológica. Otro aporte significativo es el modelo de inteligencia fluida y cristalizada: mientras que la primera tendería a disminuir con la edad, la segunda se mantendría constante. Otra contribución es el modelo del pensamiento crítico vinculado a habilidades cognitivas y de razonamiento relacionadas con la resolución de problemas y la experiencia de vida.

Mediante un diseño descriptivo-correlacional este estudio indaga las relaciones entre la inteligencia fluida y cristalizada y el pensamiento crítico en adultos mayores sin deterioro cognitivo. Se realizará un análisis cuantitativo y estadístico de los datos esperando obtener conocimiento esclarecedor del funcionamiento cognitivo en la vejez, relacionar los datos con nuevas concepciones científicas y evidencia empírica, a fin de determinar potencialidades cognitivas de adultos mayores, tendiente a renovar representaciones sociales negativas de la cognición en la vejez.

**Palabras claves:** inteligencia, pensamiento crítico, cognición, vejez, curso vital

### Introducción

Dado el aumento de la perspectiva de vida, es creciente el interés por conocer las características del funcionamiento cognitivo en el envejecimiento normal (Fernández

Ballesteros, 1992; Villar, 1995; Schaie 1996; Lalive d'Épinay, Bickel, Maystre & Vollendwyder, 2000). Este se caracteriza por un conjunto complejo de cambios continuos y discontinuos que se manifiestan en diferentes áreas del funcionamiento cognitivo (Buendía, 1994). Si bien actualmente son numerosas las investigaciones, desde la psiconeurología, que se esfuerzan por discriminar el desempeño intelectual de adultos mayores con y sin deterioro cognitivo, todavía es escaso el conocimiento acerca de las potencialidades cognitivas, de la naturaleza del pensamiento y de las funciones cognitivas en el envejecimiento normal.

Investigaciones de la última veintena desde el paradigma del curso vital (Baltes, Linderberger & Staundinger, 1998; Fernández Ballesteros, 2000; Fischer, Yan & Stewart, 2002) han hallado resultados que refutan la idea de que los cambios en el pensamiento ocurran exclusivamente en función de la edad cronológica, incorporando la influencia de variables psicosociales que relativizan la determinación del componente biológico, destacando la importancia del interjuego entre factores biológicos y socioculturales. Desde la concepción tradicional, se concibe un patrón evolutivo del desempeño cognitivo de progreso hasta la adultez y luego un deterioro a medida que avanza la edad. Sin embargo, el envejecimiento normal no implica un deterioro cognitivo inexorable y universal de todas las funciones cognitivas (Labouvie-Vief, 1985; Schaie, 1994; Monchietti, Lombardo, Krzemien, 2005). Estudios recientes consideran que las personas mayores son capaces de continuar adquiriendo nuevos conocimientos, y quienes lo hacen mantienen sus capacidades de aprendizaje durante más tiempo (Baltes, Dittmann-Kohli & Dixon, 1984; Commons, Sinnot, Richards & Armon, 1989; Labouvie-Vief, 1985; Staundinger, 1999).

Las nuevas concepciones desde el paradigma del curso vital, la evidencia empírica, y la revisión de los diseños metodológicos así como de los instrumentos aplicados ha promovido el interés por el estudio de las características reales de la cognición en la vejez. Esto, sumado a la observación cotidiana incidental, ha permitido descubrir que muchos adultos mayores conservan y/o mejoran su desempeño intelectual en la resolución de problemas en función de los recursos sociales y la experiencia de vida.

Las investigaciones llevadas a cabo en el terreno del deterioro de las capacidades intelectuales en la senectud no son concluyentes; si bien coinciden en la afirmación de que este deterioro se produce, divergen los criterios respecto a las causas y a cómo se da este proceso. A lo largo de los años ha existido una tendencia a analizar el decremento de la inteligencia en los ancianos y en muy pocas ocasiones se destacan

los aspectos en los que ellos superan claramente a los más jóvenes, como la experiencia y la acumulación de conocimientos.

Sin embargo, el envejecimiento puede considerarse también como un proceso de adaptación a los cambios que implica. El desarrollo cognitivo en la vejez puede adoptar formas y direcciones distintas al de las de etapas previas, principalmente gracias a la mayor experiencia y conocimiento que los sujetos acumulan.

La reformulación de concepciones tradicionales y la generación de nuevas perspectivas acerca de la inteligencia y el pensamiento en la vejez constituyen hoy un nuevo desafío para la Psicología del Desarrollo.

El contexto teórico que antecede enmarca al presente proyecto de investigación que tiene como objetivo general explorar y describir características del funcionamiento cognitivo en la vejez en función de dos modelos cognitivos: modelo bidimensional de inteligencia y modelo de pensamiento crítico. Investigaciones pioneras de Cattell y Horn (1982) plantean la existencia de dos formas de inteligencia: una fluida y otra cristalizada. La primera depende en mayor medida del componente neurológico y con ella se relaciona la velocidad del procesamiento y la memoria, la cual tendería a decrecer con el avance de la edad. La inteligencia cristalizada, por otro lado, se relaciona con el lenguaje y el bagaje del conocimiento acumulado durante el proceso de educación y socialización, la cual tendería a mantenerse o incrementarse. Esta aproximación ha sido muy utilizada en los estudios sobre capacidades intelectuales en el envejecimiento (Horn & Cattell, 1966).

Otra aproximación a la inteligencia es la del estudio del pensamiento crítico. Facione (1990) supone que este tipo de pensamiento reúne varias de las siguientes características: curiosidad en términos cognitivos, bien informado, confiado en la razón, de mente abierta, flexible, apto para evaluar y evaluarse, honesto para encarar los sesgos personales, prudente a la hora de hacer un juicio, con poder de revisión, y con claridad en diferentes temas, metódico, diligente para buscar información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en la indagación, y persistente en la búsqueda e resultados los cuales son tan precisos como el tema y las circunstancias lo permitan.

Facione y su equipo (2001) identificaron cinco habilidades centrales para el pensamiento crítico: 1) análisis, 2) evaluación, 3) inferencia, 4) razonamiento inductivo y 5) razonamiento deductivo. El alcance de este tipo de pensamiento estaría vinculado fundamentalmente a la forma de combinar estas habilidades. Si bien no ha sido aún

aplicada a muestras de adultos mayores, su planteo holístico hace adecuada y de interés su aplicabilidad como forma de valoración del pensamiento en el adulto y el viejo (Mezirow, 1991; Facione, 1998, 2004; Brookfield, 1998).

Siguiendo la línea de estos dos cuerpos de postulados, la investigación intenta indagar y determinar la posible relación entre la inteligencia fluida y cristalizada, y el pensamiento crítico en adultos mayores, así como determinar las potencialidades y limitaciones cognitivas en el envejecimiento normal. Para ello se utiliza una muestra de 25 participantes mayores de 65 años de edad con nivel educativo medio y/o alto, que no presenten invalidez cognitiva, ni estén institucionalizados, provenientes de distintas organizaciones dedicadas a la tercera edad.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas son:

- 1- Cuestionario elaborado para indagar datos socioeducativos.
- 2- California Critical Thinking Skills Test (CCTST), forma 2000, Test de Pensamiento Crítico, con el objetivo de evaluar las habilidades de pensamiento crítico y las habilidades de razonamiento en cinco escalas: análisis, inferencia, evaluación, razonamiento inductivo y deductivo. Este cuestionario fue diseñado para utilizarlo en adultos y consiste en 34 situaciones problemáticas de diversa índole, con opción múltiple.
- 3- Escala de Inteligencia para adultos de Wechsler (WAIS). La batería está destinada a evaluar la aptitud intelectual en adultos entre los 16 y los 65 años, comparándolo con sus pares de edad. (Weschler, 1995). Se aplicarán dos sub-escalas verbales (Vocabulario y Comprensión) para la evaluación de inteligencia cristalizada; y dos sub-escalas de ejecución (Matrices: símbolos-dígitos y Completamiento de figuras) para evaluar inteligencia fluida.

### **Comentarios preliminares**

Si bien los datos obtenidos no han sido hasta el momento analizados sistemáticamente, una primera aproximación permite inferir algunas conclusiones, en relación a las hipótesis de trabajo.

Como es esperable, la muestra de adultos mayores presenta un desempeño cognitivo menor en comparación con jóvenes y adultos en las mismas pruebas, según datos estadísticos, lo que no implica, como han sostenido corrientes teóricas tradicionales, débil ni nulo desempeño.

Si bien esta disminución se presenta en ambos tipos de pruebas – aquellas que miden habilidades y competencias “fluidas” y “cristalizadas”- se observa que quienes logran un mejor puntaje en las relacionadas con la velocidad de procesamiento y la memoria en comparación con aquellas referidas a la acumulación de conocimientos y al bagaje cultural, encuentran menos dificultades para resolver las problemáticas planteadas por el instrumento que evalúa pensamiento crítico.

Estos primeros emergentes despiertan nuevos interrogantes y planteos que podrían direccionar nuevas propuestas de investigación.

#### Bibliografía

Baltes PB, Graf P. (1996). Psychological aspects of aging: facts and frontiers. En D. Magnusson (Ed.), *The lifespan development of individuals: behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives*. Cambridge: University Press.; 421-60.

Baltes PB. (1999) *Wisdom: The orchestration of mind and virtue*. Book manuscript, Max Planck Institute for Human Development, Berlin, Germany.

Baltes P.B.; Linderberger U.; Staudinger, U.M. (1998) Life-span theory in developmental psychology. En W. Damon (ed.) (2000) *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*. Nueva York: Academic Press, 1029-1120.

Buendía, J. (1994). Envejecimiento y psicología de la salud. En *Siglo XXI de España editores*, 181-196.

Commons, M.L.; Richards, F.A.; Armon, C. (1984) *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: Executive summary*. The Delphi Report. Millbrae, CA: California Academic Press.

Facione, N. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44, 129-136.

Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae, CA: California Academic Press.

Horn, J. L. (1982) Aging of fluid and cristallized intelligence. En F.I.M. Craik, & S. Trehub (Eds.) *Aging and cognitive processes*. New York: Plenum Press.

Horn, J. L.; Cattell, R. B. (1966) Refinement and test of the theory of fluid and cristallized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.

Labouvie-Vief, G. (1985). Intelligence and cognition. In J.E. Birren & K.W. Schaie (Eds.), *The handbook of the psychology of aging* (pp.500-530). New York: Van Nostrand Reinhold.

Lombardo, E.; Krzemien, D.; Sánchez, M. y Monchietti, A. (2007): "Contextualismo y multidimensionalidad del pensamiento en la adultez". *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación en Psicología y III Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Tomo II, pp.451-453. Bs.As.

Monchietti, A. & Lombardo E. (2000). Estudio sobre la relación entre discurso científico, discurso social y representación social de la vejez. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(2). Buenos Aires: UBA.

Schaie, K.W. (1996). *Adult intellectual development: The Seattle longitudinal study*. Nueva York: Cambridge University Press

Staudinger, U.M. (1999). Older and Wiser? Integrating Results on the Relationship between Age and Wisdom-related Performance. *International Journal of Behavioral Development*, 23(3), 641-664.