

ISSN: 1668-7477

Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación

Volumen 14

Año 2017

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

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

Año 2017

Decana: Lic. Ana María Hermosilla
Vice-Decana: Méd. Analía Cacciari
Secretaria de Investigación y Posgrado: Mg. Mirta Lidia Sánchez
Sub-Secretaria Investigación y Posgrado: Mg. Alejandra López
Secretaria Académica: Lic Juan Pablo Issel
Secretario de Coordinación: Lic. Claudio Salandro
Secretaria de Extensión y Transferencia: Lic. Cecilia Marcela Losada

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

Comité Editorial:
Lic. Karina Dottori
Lic. Catriel Fierro
Lic. Hernán López Morales
Lic. Andrea Said
Lic. Verónica Zabaletta

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

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

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

Su objetivo es constituir un medio de divulgación de conocimiento científico y un espacio de intercambio de las producciones generadas en el marco del desarrollo de las investigaciones realizadas por los diferentes Becarios. Se publica desde el año 2005, y a partir del 2009 cuenta con Comité Editorial y paginación continua.

Normas de Publicación

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

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

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

Los trabajos deberán ser enviados a: anuariodebecarios@gmail.com

ÍNDICE

Proyectos de Investigación

Autor	Título	Página
Agulla, L., López, M.C., & Aguilar, M.J.	Reconocimiento de sentidos no literales en adolescentes. Diferencias interindividuales según sexo y oportunidades educativas.	1548-1553
Bogetti, C. & Liberatore, G.	Propuesta de construcción de una guía de orientación ética para investigadores en psicología de la UNMdP: Estudio exploratorio-descriptivo sobre aspectos éticos de la investigación en psicología.	1554-1561
Giménez, M.V., Peltzer, R., & Cremonte, M.	Eficacia de dos modalidades de intervención breve para motivar el cambio de hábitos de consumo de alcohol de alto riesgo en universitarios.	1562-1566
González, P., Ostrovsky, A., & Di Doménico, C.	Resultados preliminares de un análisis comparativo en torno a la autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados de carreras de psicología de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata.	1567-1576
López Morales, H., López, M.C., & Vivas, L.	Relación entre reconocimiento de emociones básicas faciales y percepción de señales sociales en niños y adolescentes. Evaluación en el desarrollo.	1577-1582
Mina, L., Bakker, L., & Rubiales, J.	Flexibilidad cognitiva, procesamiento y regulación emocional en adultos con educación musical	1583-1589
Morgenstern, M.G., Bakker, L., Aguilar, M.J., & Russo, D.	Aceptación social y estrategias de solución de problemas interpersonales en niños en edad escolar.	1590-1595
Reyna, M., Rubiales, J., Introzzi, I., & Bakker, L.	Toma de decisiones, inhibición y flexibilidad cognitiva en niños y adolescentes.	1596-1602
Russo, D., Bakker, L., Rubiales, J., & Lacunza, A.B.	Adecuaciones al programa de enseñanza de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales para su implementación en niños con diagnóstico de TDAH.	1603-1610

Pósters del XII Encuentro de Becarios de la Facultad de Psicología (UNMDP)

Autor	Título	Página
Agulla, L., López, M.C., & Aguilar, M.J.	Reconocimiento de sentidos no literales en adolescentes. Diferencias interindividuales según sexo y oportunidades educativas.	1611
Bogetti, C., Hermosilla, A.M., & Liberatore, G.	Construcción de una guía de orientación ética para investigadores en psicología de la UNMDP.	1612
Dottori, K., Soliverez, C., & Árias, C.	Talleres educativos para adultos mayores. Evaluación de su oferta e implementación.	1613
Giménez, M.V., Peltzer, R., & Cremonte, M.	Eficacia de dos modalidades de intervención breve para motivar el cambio de hábitos de consumo de alcohol de alto riesgo en universitarios.	1614
Giuliani, M.F., Dabove, I., Árias, C.	Estrategias de regulación de la ira y la tristeza en personas mayores y jóvenes.	1615
González, P., Ostrovsky, A., & Di Doménico, C.	Competencias investigativas. Autopercepción en estudiantes avanzados de carreras de psicología de la UNMDP.	1616
López Morales, H., López, M.C., & Vivas, L.	Procesamiento de información socio-emocional en adultos en estado de distrés. Diferencias en procesos automáticos y controlados.	1617
Mina, L., Bakker, L., & Rubiales, J.	Flexibilidad cognitiva, procesamiento y regulación emocional en adultos con educación musical	1618
Paneiva Pompa, J.P., Bakker, L., & Rubiales, J.	Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje: estudio del clima social escolar en instituciones educativas de la ciudad de mar del plata.	1619
Reyna, M., Rubiales, J., Introzzi, I., & Bakker, L.	Toma de decisiones, inhibición y flexibilidad cognitiva en niños y adolescentes.	1620
Said, A., Rubiales, J., & López, M.C.	Relación entre recuperación episódica y toma de decisiones en personas drogodependientes.	1621
Zabala, M.L., Richard's, M.M., & López, M.C.	Impacto de un programa de entrenamiento en mindfulness sobre procesos cognitivos sociales y de funcionamiento ejecutivo en preescolares.	1622
Zabaletta, V., Introzzi, I., & López, M.C.	Estados de estrés y funcionamiento de redes atencionales. Análisis diferencial del procesamiento de estímulos sociales y no-sociales.	1623

RECONOCIMIENTO DE SENTIDOS NO LITERALES EN ADOLESCENTES.
DIFERENCIAS INTERINDIVIDUALES SEGÚN SEXO Y OPORTUNIDADES
EDUCATIVAS.

NON-LITERAL MEANING RECOGNITION IN ADOLESCENTS. INTERINDIVIDUAL
DIFFERENCES ACCORDING TO SEX AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES.

Lucía Agulla^{*1}, Marcela Carolina López² & María José Aguilar³

¹ Becaria Estudiante Avanzado Facultad de Psicología - UNMDP - IPSIBAT

² Facultad de Psicología - UNMDP - IPSIBAT

³ Facultad de Psicología - UNMDP – IPSIBAT- CONICET

Resumen

El reconocimiento de sentidos no literales es considerado uno de los niveles más complejos de la teoría de la mente, siendo fundamental para establecer relaciones sociales de carácter fluido. Se define como la capacidad de atribuir intenciones a los demás a partir de comunicaciones metafóricas como la ironía, la mentira y la mentira piadosa, desempeñando un papel central en la regulación de la conducta social. Si bien esta habilidad se encuentra desarrollada cerca de los 11 años, continuará perfeccionándose durante la adolescencia. El presente proyecto se propone caracterizar el reconocimiento de sentidos no literales en adolescentes, determinando si existen perfiles distintivos en función del sexo y las oportunidades educativas. Para esto, se administrará la prueba Historias Extrañas de Happé a 100 adolescentes de entre 13 y 18 años, pertenecientes a diferentes instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata. Los resultados permitirán profundizar en el estudio de los procesos cognitivos que subyacen al funcionamiento social. Cabe considerar que la principal fuente de comunicación en la adolescencia es mediada por comunicaciones no literales, por lo que conocer diferencias interindividuales en dicha capacidad permitirá el diseño de programas tendientes a estimular la teoría de la mente.

Palabras claves: Teoría de la mente, reconocimiento de sentidos no literales, adolescentes

Abstract

Non-literal meanings recognition is considered one of the most complex levels of theory of the mind and it's fundamental to establish fluid social relationships. This process is defined as the ability to attribute intentions to others through metaphorical communications such as irony, lies and white lies, playing a central role in regulating social behavior. Although this ability is developed around the age of 11, it continues to improve during adolescence. The present project aims to characterize the recognition of non-literal meanings in adolescents, determining if there are distinctive profiles based on sex and educational opportunities. In order to achieve this goal, the Strange Stories of Happé test will be administered to 100 adolescents between 13 and 18 years old, from different educational institutions in the city of Mar del Plata. The results will contribute to the understanding of the cognitive processes that underlie social functioning. It is possible to consider that the main source of communication in adolescence is mediated by non-literal communications, thus the study of interindividual differences in this ability will be of help in the design of programs aiming to stimulate theory of mind.

Keywords: Theory of mind, non-literal meanings recognition, adolescents

* Contacto: luciaagulla@gmail.com

Reconocimiento de sentidos no literales en adolescentes, sexo y oportunidades educativas

Estado del Arte

La Neurociencia Cognitiva Social (NCS) es un campo de investigación interdisciplinario de reciente desarrollo que intenta explicar el funcionamiento del cerebro social, vinculando la investigación en psicología social y las neurociencias cognitivas con el objetivo de estudiar las bases biológicas de la cognición y las conductas sociales (Cacioppo, Berntson, & Decety, 2010; Grande-García, 2009; Lieberman, 2007). Este campo abre una nueva perspectiva en el estudio de los procesos sociales, considerando las múltiples influencias que se presentan en el desarrollo de las personas desde la perspectiva del ser humano como unidad biopsicosocial. De esta forma, la NCS integra los niveles de análisis social, cognitivo y cerebral para interrelacionar aspectos micro y macro en la comprensión del desarrollo y las experiencias sociales (Ochsner, 2004).

Desde el nivel cognitivo, una de las líneas que ha tenido mayor impacto es aquella que estudia el conjunto de habilidades que comprende la cognición social, definida esta última como un proceso neurobiológico, psicológico y social, por medio del cual se perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales para construir representaciones de la relación entre uno mismo y los otros, empleando esas representaciones para guiar el comportamiento social (Adolphs, 2001; Fernandes & Roberts, 2014).

Si bien existen diversas líneas de estudio que se enfocan en diferentes aspectos abarcados por el concepto de cognición social, existe consenso en considerar cinco procesos que se incluyen como parte del mismo: procesamiento emocional, teoría de la mente, percepción social, conocimiento social y estilo o sesgo atribucional (Ruiz-Ruiz, García-Ferrer y Fuentes-Durá, 2006). La teoría de la mente (TM) es el proceso que se considera como principal exponente de la cognición social y que contribuye al funcionamiento social de las personas. Rivière (1996) lo define como la competencia de atribuir mente a otros y de predecir y comprender sus conductas en función de la adscripción a entidades mentales como las creencias, deseos e intenciones.

Se trata entonces de una habilidad compleja que implica no solo la representación mental de algo que no es posible de ser observado directamente, sino también la descentración de la propia perspectiva y el empleo de estas habilidades para predecir comportamientos (Tirapu-Ustárroza, Pérez-Sayesa, Erekatxo-Bilbaoa y Pelegrín-Valerob, 2007). Dichas características hacen de la TM una habilidad imprescindible para un adecuado funcionamiento social ya que, sin la atribución de intenciones y deseos a los otros, resulta difícil establecer y sostener relaciones, resolver conflictos sociales y mantener intercambios comunicativos que requieran la interpretación de un sentido no literal (González-Cuenca, Barajas-Esteban, Linero-Zamorano y Quintana-García, 2008).

Asimismo, si se considera que la TM alude a un conjunto de habilidades metacognitivas, es posible plantear diferentes niveles de complejidad en la misma. En los niveles más complejos se encuentra la capacidad de atribuir intenciones a los demás a partir de las comunicaciones metafóricas o no literales, como por ejemplo la ironía, la mentira y la mentira piadosa (Tirapu-Ustárroza et al., 2007).

El reconocimiento de sentidos no literales es una capacidad que se adquiere alrededor de los 8 años y tiene dos prerrequisitos troncales: en primer lugar, el niño debe lograr reconocer el comportamiento como intencional; en segundo lugar, tiene que ser capaz de reconocer y comprender el engaño (Baron-Cohen, 2001; Kaland et. al, 2005). De esta manera, la persona logra llevar a cabo inferencias más complejas del contexto social. Específicamente, es capaz

de reconocer ironías, dobles sentidos, expresiones emocionales complejas, entre otros, y adquiere mayor sensibilidad, pudiendo diferenciar qué características presenta la situación y cuál es la forma socialmente adecuada y aceptada de interacción. La mayoría de los trabajos señalan que a partir de los 11 años la capacidad de reconocer sentidos no literales se ha desarrollado en su totalidad, aunque continuará perfeccionándose durante toda la adolescencia de la mano de los avances en los niveles de abstracción, ya que progresa con el desarrollo cognitivo y la interacción social (Cutting & Dunn, 1999; Legerstee, 2005).

Investigaciones previas (Baron-Cohen, Richler, Bisarya, Guronathan & Wheelwright, 2003; Kaland et al., 2002; White, Hill, Happé, & Frith, 2009) se han centrado en el reconocimiento de sentidos no literales en niños y adolescentes diagnosticados con diferentes patologías, especialmente con Síndrome de Asperger. Al mismo tiempo, la mayoría de los estudios realizados en este campo han tomado como unidad de análisis a niños en edad preescolar, a pesar de que un importante cuerpo de investigaciones indica que la TM continúa perfeccionándose con la edad durante el resto de la infancia y la adolescencia (Devine & Hughes, 2016). Lo expuesto muestra áreas de vacancia en el estudio de la TM, especialmente en sus niveles más complejos. Por ello, el presente proyecto tiene como objetivo analizar el reconocimiento de sentidos no literales en población típica, intentando dar cuenta de las diferencias interindividuales en adolescentes según sexo y oportunidades educativas. En relación al sexo, existe evidencia empírica que sugiere que la información genética ejerce influencia sobre las aptitudes sociales (Constantino & Todd, 2003). En este sentido, diversas investigaciones han vinculado al par doble de cromosomas X, presente en mujeres, como protector de la cognición social (Lawrence et al., 2003). Happé (1994) indica que todos los estudios epidemiológicos muestran un número significativamente mayor de niños con autismo que de niñas, con proporciones que van de 2:1 a 3:1. Otros estudios (Devine & Hughes, 2012) revelan que a pesar de ser agrupados por edad, habilidad verbal y estrato socioeconómico, las niñas tienen un mejor rendimiento en las tareas de reconocimiento de sentidos no literales que los niños. Por lo tanto, estas investigaciones sugieren que el sexo es una variable relevante a la hora de analizar las diferencias interindividuales en la TM, y más específicamente en el reconocimiento de sentidos no literales.

Por último, es importante el estudio sobre los efectos distintivos por contextos de aprendizaje (poco abordados en detrimento de otros contextos experienciales), variable que podría modular el reconocimiento de sentidos no literales. Como se mencionó anteriormente, el contexto social contribuye al perfeccionamiento de esta capacidad, pero aún no se ha investigado en profundidad la influencia de los contextos educativos.

Método

Tipo de estudio & diseño

El presente proyecto corresponde a un estudio de diseño de tipo ex post facto retrospectivo con grupo simple, según la clasificación de Montero y León (2007).

Participantes

La muestra estará compuesta por 100 adolescentes de entre 13 y 18 años de edad. Los participantes se seleccionarán de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata, a través de convenios establecidos por el Grupo de Investigación Comportamiento humano, genética y ambiente. Su participación será voluntaria y sujeta al consentimiento informado de sus padres y al asentimiento de los adolescentes. Se excluirán aquellos

adolescentes que se encuentren en proceso de integración escolar. Durante el desarrollo del trabajo se respetarán los principios éticos de la investigación con seres humanos, procurándose las condiciones necesarias para proteger la confidencialidad y actuar en beneficio de los participantes.

Procedimiento

El instrumento Historias Extrañas de Happé será dividido en dos bloques, cada uno consistente en 12 historias. En una primera etapa, se realizarán las entrevistas con los directivos de las instituciones educativas seleccionadas, en las que se relevarán los datos necesarios para categorizar las oportunidades educativas, al mismo tiempo que se administrará el primer bloque de las Historias Extrañas de Happé a aquellos estudiantes que decidieron participar, previo consentimiento informado, en encuentros individuales de aproximadamente 45 minutos. La presentación se realizará en una habitación tranquila y adecuadamente iluminada, brindando en todos los casos las condiciones materiales básicas y de privacidad requeridas para tal actividad. En una segunda etapa, se administrarán las 12 Historias Extrañas restantes en encuentros de las mismas características.

Instrumentos

Con el objetivo de analizar el reconocimiento de sentidos no literales, se administrará la adaptación al español (Aguilar, Urquijo, Zabala y López, 2014) de la prueba Historias Extrañas de Happé (White et al., 2009) que evalúa malentendido, persuasión, doble mentira (doble bluff) y mentira piadosa. Según Happé (1994), este tipo de historias comprende un tercer nivel de complejidad en la teoría de la mente ya que se centran en la capacidad para extraer un significado en función de un contexto social particular, lo que conllevaría la necesidad de una coherencia central o global que debe superar la literalidad para generar un significado determinado en un contexto concreto (Happé, Winner & Brownell, 1998). La prueba consta de 24 historias sobre situaciones de la vida cotidiana donde las expresiones de una persona no deben ser comprendidas en su sentido literal sino contemplando una determinada motivación subyacente. La prueba fue construida de manera tal que la motivación que se encuentra de base en cada declaración pueda ser interpretada en un único sentido. La resolución correcta implica identificar precisamente la intención que subyace a la expresión no literal de un personaje. Las respuestas obtenidas se codificarán a partir de una escala de 0-2: (0) para respuesta incorrecta, (1) para respuesta parcial o implícitamente correcta (error realista) y (2) para respuesta completamente correcta (reconocimiento del sentido no literal). Se medirán, a su vez, los tiempos de reacción (registro exacto del tiempo transcurrido entre la realización de la pregunta que sigue a la historia y el principio de la respuesta de la persona) de cada adolescente durante la realización de tarea. Esto permitirá estimar las diferencias en la velocidad de reconocimiento de sentidos no literales.

Para evaluar el constructo Oportunidades Educativas, se administrará un cuestionario a los directivos de las instituciones educativas abordadas, adaptado de la metodología implementada por Ferreres, Abusamra y Squillace (2010), que permite categorizar las oportunidades educativas en tres niveles: bajo, medio y alto.

Aporte esperado de los resultados

Los resultados del proyecto contribuirán al desarrollo conceptual y empírico de la Psicología y de un campo de reciente desarrollo como son las Neurociencias Cognitivas Sociales, permitiendo profundizar, particularmente, el conocimiento de los procesos cognitivos que subyacen al funcionamiento social de adolescentes. Considerando que en la adolescencia las

formas de interacción requieren mayor complejidad, indagar si el perfeccionamiento del reconocimiento de sentidos no literales es sensible al contexto (oportunidades educativas) y a parámetros biológicos (sexo) contribuirá a generar nuevas líneas de investigación que se inscriban en la dialéctica genes-ambiente. Al mismo tiempo, los resultados obtenidos serán fuente de presentaciones en congresos y publicaciones en revistas científicas, constituyendo un aporte al estado actual del conocimiento en cognición social, al permitir la caracterización del reconocimiento de sentidos no literales en adolescentes del contexto argentino.

Es posible considerar que la principal fuente de comunicación en la adolescencia es mediada por comunicaciones no literales, por lo que conocer diferencias interindividuales en dicha capacidad será fuente de información para diseñar posibles programas tendientes a estimular la teoría de la mente en adolescentes.

Referencias

- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 11(2), 231–239.
- Aguilar, M.J., Urquijo, S., Zabala, M.L. & López, M. (2014). Aportes empíricos a la validación y adaptación al español de la tarea mentalista de Historias Extrañas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(2), 1-10.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174-83.
- Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Gurunathan, N. & Wheelwright, S. (2003). The systemizing quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 358(1430), 361-374. doi: 10.1098/rstb.2002.1206
- Cacioppo, J.T., Berntson, G.G. & Decety, J. (2010). Social neuroscience and its relationship to social psychology. *Social Cognition*, 28(6), 675-685. doi: 10.1521/soco.2010.28.6.675
- Constantino, J.N. & Todd, R.D. (2003). Autistic traits in the general population: a twin study. *Archives of General Psychiatry*, 60(5), 524-30. doi: 10.1001/archpsyc.60.5.524
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child development*, 70(4), 853-865. doi: 10.1111/1467-8624.00061
- Devine, R.T. & Hughes, C. (2012). Silent Films and Strange Stories: Theory of Mind, Gender, and Social Experiences in Middle Childhood. *Child Development*, 84(3), 989-1003. doi: 10.1111/cdev.12017
- Devine, R.T. & Hughes, C. (2016). Measuring theory of mind across middle childhood: Reliability and validity of the Silent Films and Strange Stories tasks. *Journal of experimental child psychology*, 149, 23–40.
- Fernandes, J. M. & Roberts, D. L. (2014). Social Cognition and Interaction Training: The Role of Metacognition. En: P. H. Lysaker, G. Dimaggio & M. Brüne (Eds.), *Social Cognition and Metacognition in Schizophrenia. Psychopathology and Treatment Approaches* (151-162). doi: 10.1016/B978-0-12-405172-0.00009-0
- Ferreres, A., Abusamra, V., & Squillace, M. (2010). Comprensión de textos y oportunidades educativas. En Ponencia presentada en *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación*. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, 13, 14 y 15 de septiembre de 2010.

- González-Cuenca, A.M., Barajas-Esteban, C., Linero-Zamorano, M.J. & Quintana-García, I. (2008). Deficiencia auditiva y teoría de la mente. Datos para la reflexión y la intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 99-116. doi: 10.1016/s0214-4603(08)70049-4
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia social: El maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a una nueva disciplina. *Anales de Psicología*, 25(1), 1-20.
- Happé, F. (1994). *Autism. An introduction to psychological theory*. London: UCL Press.
- Happé, F., Winner, E., & Brownell, H. (1998). The getting of wisdom: Theory of mind in old age. *Developmental Psychology*, 34(2), 358–362. doi: 10.1037//0012-1649.34.2.358
- Kaland, N., Møller-Nielsen, A., Callesen, K., Mortensen, E.L., Gottlieb, D. & Smith, L. (2002). A new „advanced“ test of theory of mind: evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 517–528. doi: 10.1111/1469-7610.00042
- Kaland, N., Møller, A., Smith, L., Mortensen, E.L., Gallesen, K., & Gottlieb, D. (2005). The Strange Stories test. A replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(2), 73-82. doi: 10.1007/s00787-005-0434-2
- Legerstee, M. (2005) *Infants' sense of people. Precursors to a Theory of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, K., Campbell, R., Swettenham, J., Terstegge, J., Akers, R., Coleman, M. & Skuse, D. (2003). Interpreting gaze in Turner syndrome: impaired sensitivity to intention and emotion, but preservation of social cueing. *Neuropsychologia*, 41(8), 894–905. doi: 10.1016/s0028-3932(03)00002-2
- Lieberman, M. (2007). Social Cognitive Neuroscience: A Review of Core Processes. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 259–89. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085654
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Ochsner, K.N. (2004). Current directions in social cognitive neuroscience. *Current Opinion in Neurobiology*, 14(2), 254-258. doi: 10.1016/j.conb.2004.03.011
- Rivière, A. (1996). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Ruiz-Ruiz, J.C., García-Ferrer, S., & Fuentes-Durá, I. (2006). La relevancia de la cognición social en la esquizofrenia. *Apuntes de Psicología*, 24(1-3), 137-155. ISSN 0213-3334
- Tirapu-Ustárroza, J., Pérez-Sayesa, G., Erekatxo-Bilbaoa, M. & Pelegrín-Valerob, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.
- White, S., Hill, E., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the Strange Stories: Revealing Mentalizing Impairments in Autism. *Child Development*, 80(4), 1097–1117. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01319.x

PROPUESTA DE CONSTRUCCIÓN DE UNA GUÍA DE ORIENTACIÓN ÉTICA PARA
INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DE LA UNMDP: ESTUDIO EXPLORATORIO-
DESCRIPTIVO SOBRE ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN
PSICOLOGÍA²

CONSTRUCTION OF AN ETHICAL GUIDELINE FOR RESEARCHERS IN
PSYCHOLOGY OF THE UNMDP: EXPLORATORY-DESCRIPTIVE STUDY ON THE
ETHICAL ASPECTS OF RESEARCH IN PSYCHOLOGY

Celeste Bogetti^{*1} & Gustavo H. Liberatore²

¹Becaria de Investigación Categoría A – UNMDP

²Facultad de Humanidades - UNMDP

Resumen

En el presente proyecto se propone un estudio exploratorio- descriptivo de los aspectos éticos de la investigación en psicología, en función de las características propias de esta disciplina. A partir del mismo, se buscará construir una guía que permita orientar la realización de prácticas de investigación éticas. La propuesta se basa en la inexistencia de este tipo de herramientas específicas, teniendo en cuenta que las normativas legales y los documentos internacionales sobre la temática apuntan a la regulación principalmente del campo biomédico, dejando un vacío en el ámbito de las ciencias sociales y humanísticas, donde la psicología se inserta como disciplina. Se procederá a la recolección y análisis de información proveniente de la búsqueda en bases de datos e índices (Google Scholar, Redalyc, DOAJ, Dialnet, Scielo) y de lo aportado por investigadores que se desempeñen en el ámbito de la facultad de psicología de la UNMDP y expertos en la temática bioética y ética en investigación. A partir del análisis y triangulación metodológica de estos datos, se buscará construir una herramienta que sirva para orientar la realización de las actividades de investigación basadas en parámetros éticos reconocidos, la cual pueda ser utilizada como referencia por la comunidad académica de la facultad de psicología de la UNMDP, y que pueda así mismo ser tomada y adaptada por otras facultades.

Palabras claves: ética, investigación, psicología, guías de orientación.

Abstract

In this project, an exploratory-descriptive study of the ethical aspects of research in psychology is proposed, based on the characteristics of this discipline. We will seek to build a guide for the implementation of ethical research practices. The proposal is based on the absence of this type of specific tools, taking into account that legal regulations and international documents and regulation on the subject refer mainly to the biomedical field, leaving a gap in the field of social and humanistic sciences, where psychology is inserted as a discipline. We will proceed to the collection and analysis of information from the search in databases and indexes (Google Scholar, Redalyc, DOAJ, Dialnet, Scielo) and from the contributions made by researchers who work in the field of psychology faculty of the UNMDP and experts in bioethics and research ethics. From

* Contacto: celes.bogetti@gmail.com

the analysis and methodological triangulation of these data, we will seek to build guidelines that will guide the realization of research activities based on recognized ethical parameters, which can be used as a reference by the academic community of the Faculty of Psychology of the UNMDP, and that can likewise be taken and adapted by other faculties.

Keywords: ethics, research, psychology, guidelines

Construcción de una guía de orientación ética para investigadores en psicología de la UNMDP

Introducción

En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) se propuso, en el marco del proceso de acreditación de las carreras de psicología, el vigente plan de estudios 2010, que reemplaza al anterior de 1989.

La currícula de la carrera de psicología de la UNMDP se encuentra compuesta por cinco áreas: socio-antropológica, sistemas psicológicos, psico-biológica, ámbitos de trabajo psicológico e investigación en psicología.

El área de investigación en psicología incluye seis asignaturas de la currícula, y los requisitos curriculares núcleos problemáticos I y II (que implican la realización de un breve trabajo de investigación); y el trabajo de investigación de pre-grado (tesina). Así mismo en el marco de otras asignaturas, que no corresponden al área referida, los estudiantes realizan pequeñas prácticas de investigación (tomas de entrevistas, encuestas, administración de técnicas propias de la psicología –test-).

La unidad académica también cuenta con 16 grupos de investigación y con 28 proyectos de investigación actualmente en curso, correspondientes a dichos grupos, donde participan investigadores, becarios y tesistas tanto de grado como de posgrado. Quienes integran estos son en su mayoría miembros estudiantes, graduados y/o docentes de la mencionada facultad.

La psicología como disciplina se enmarca en el campo de las Ciencias Sociales y/o Humanísticas. La ética de la investigación en este ámbito ha tenido un desarrollo desigual en comparación con las Ciencias Biomédicas. Dado que las investigaciones en esta área son consideradas como carentes de riesgo, no se exige la revisión de los proyectos por parte de un Comité de Ética (Santi & Righetti, 2007). Parte de esta falta de desarrollo, se expresa en la ausencia de normativas específicas, y dada la necesidad de remitir un proyecto a una evaluación, se lo hace a partir de los protocolos que se utilizan para analizar proyectos correspondientes a las Ciencias Biomédicas (Rovaletti, 2006).

El investigador se encuentra con cuestiones como la implementación del consentimiento informado, el resguardo de la confidencialidad, el cuidado de la privacidad y el anonimato de los sujetos participantes de la investigación, las particularidades del trabajo con grupos humanos considerados vulnerables, la determinación de beneficios y riesgos de la investigación, el cuidado en el trabajo de investigación que involucre animales, entre otras. Estas cuestiones propias de la ética en investigación en general, adquieren ciertas particularidades en el contexto de la investigación en psicología.

Ante la ausencia de normativas específicas para nuestro campo, y particularmente en el marco de la Facultad de Psicología de la UNMDP, se considera importante contar con guías específicas adaptadas al propio contexto institucional que sirvan para orientar el trabajo de los investigadores en el campo de la psicología; ya sea que estos se desempeñen como tales durante el grado o como profesionales, ya sea en grupos de investigación, en el marco de la

cursada de las asignaturas o en la realización de los trabajos de investigación de pre y post grado.

En la revisión bibliográfica no se han encontrado guías que brinden parámetros éticos para la investigación en psicología en general ni generados por las propias facultades, en Argentina.

La realización de una investigación de esta índole, aunque dirigida a un grupo particular, los estudiantes, y en referencia a las prácticas pre profesionales que se llevan a cabo en el marco de la formación en la carrera de psicología, fue llevada a cabo por Andrea Ferrero en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Esta investigación dio lugar a la confección del documento denominado *Guía de Compromiso Ético para las prácticas preprofesionales en Psicología* (2012). La metodología supuso una revisión de documentos como códigos de ética y declaraciones de ética en psicología, y el basamento en la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos y Psicólogas. Una vez construida, la Guía fue validada por expertos y a través de pruebas piloto.

Con respecto a la regulación ética en ciencias sociales y humanísticas en Argentina, en 2006 el Comité de Ética de CONICET creó y estableció los *Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*. En este se exponen una serie de principios que rigen la investigación en general y con seres humanos en el marco de estas ciencias.

A nivel internacional se encuentran guías referidas a la investigación en ciencias sociales y humanidades (*Generic Ethics Principles for Social Science Research* (2013) de la Academy of Social Sciences; *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Law and the Humanities* (2006) de los National Committees for Research Ethics en Noruega; *The Research Ethics Guidebook* (n/d) del Economic and Social Research Council) y a la psicología (*Good Practice Guidelines for the Conduct of Psychological Research within the National Health Service* (2005) de la British Psychological Society y las referencias hechas al tema por la American Psychological Association en su código de ética y a través de documentos como *Five Principles for Research Ethics* (2003)).

En el nivel deontológico en Argentina, se encuentra referencia al tema en el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), en el capítulo de investigación del mismo. También a nivel internacional los códigos de ética de otros países hacen alusión a la temática.

A nivel legal, tanto las normativas de Argentina como las internacionales poseen un perfil biomédico, mostrándose insuficientes o inadecuadas para su uso en psicología.

El marco teórico propicio para abordar esta cuestión proviene de la bioética como disciplina que no solo reflexiona, entre otras, sobre las cuestiones éticas en la investigación, sino que, desde la vertiente principialista, provee de “reglas simples y claras que orientan la toma de decisiones” (Hottois, 2007). La bioética, entendida como ética aplicada en sentido amplio, supone que la discusión en este campo comience con principios generales que se aplican a casos concretos mediante el desarrollo de reglas interpretativas y axiomas más restrictivos, producto del análisis de los valores involucrados. Lo que se propone es “un tipo de reflexión donde el dialogo forzado entre la experiencia concreta y los principios da como resultado la especificidad necesaria” (Luna & Salles, 1996).

Se espera que la guía constituya una herramienta que sin tener pretensiones de exhaustividad pueda brindar premisas o postulados que permitan orientar la acción de un modo amplio pero tendiente a la aplicación en situaciones concretas.

Método

Tipo de estudio & diseño

El diseño del proyecto es de tipo exploratorio-descriptivo. Por ser una investigación de tipo exploratorio, no se formularán hipótesis.

Procedimiento e instrumentos de recolección de datos

La investigación se desarrollará en dos fases, de las cuales actualmente se está trabajando en la segunda.

En la primera etapa se propuso realizar una revisión y análisis de fuentes de información especializadas sobre la temática ética en investigación en general y ética en investigación en psicología en particular, identificando los temas recurrentes en esta área mediante la utilización de herramientas y técnicas de data mining y análisis semántico (Liberatore & Guimarães, 2004).

Para concretar esto, se aisló el dominio desde el punto de vista empírico, esto es, desde la producción intelectual existente. Este proceso permitió delimitar los contornos del campo científico a partir de las temáticas emergentes y de las relaciones que la configuran. Los variables para definir un dominio son: establecer las palabras clave que los autores utilizan como representación de la producción publicada, aislar las fuentes (primarias y secundarias) con el objeto de determinar los canales de circulación y analizar los contextos de producción de los contenidos seleccionados.

Se propusieron como palabras clave: bioética – psicología; ética en investigación- psicología. Se aislaron las fuentes (revistas y los artículos de las mismas). Las bases de información consultadas fueron Google Scholar, Redalyc, Dialnet, DOAJ y Scielo.

Se realizó una selección de revistas de la temática “bioética” por ser la temática ética en investigación un sub-campo de la disciplina bioética, quedando una colección de 18 revistas de origen latinoamericano y centroamericano. Se tomaron registros digitales que abarcan desde 1995 a 2017, acorde a lo que hubiera disponible en cada revista. Se configuró una base de datos de 3628 artículos que corresponden a las 18 revistas.

Se llevó a cabo una categorización de las publicaciones de las revistas que respondieran a la temática propia de la “ética en investigación” de acuerdo a los siguientes criterios: denominación de la revista, URL (dirección electrónica), año de creación de la publicación, institución editora y país de referencia. Con estos parámetros se confeccionó una matriz de 132 registros de la temática específica “ética en investigación”, seleccionados de esa base de datos general.

Tabla 1. Colección de revistas de bioética.

Revista	País/Región	Institución de referencia	Período de años de las publicaciones	Cantidad de Volúmenes/ Números de la Revista³	Cantidad de artículos totales⁴
Acta Bioethica	Chile	Centro Interdisciplinario de Estudios en Bioética, Universidad de Chile	2000-2016	Vol. 6 al 22 – 34 nros. (2 por cada vol.)	519
Anamnesis	Colombia	Instituto de Bioética, Pontificia Universidad Javeriana	2007-2016	11 Nros.	78
Bioethikos	Brasil	Centro Universitário São Camilo	2007-2014	Vol. 1 a 8 – 26 nros. (2 cada uno del vol. 1 al 3, 4 en cada uno del vol. 4 al 8)	279
Bioética y Bioderecho	Argentina	Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social. Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Rosario	1996-2002	7 Vols.	51
Bioética y Salud	México	Comisión de Bioética del Estado de México e ISEM	2010-2016	11 Nros.	117
Bio-Phronesis	Argentina	Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. Departamento de Humanidades Médicas. Unidad Académica de Bioética	2006-2014	Vols. 1 a 8 – 11 nros.	63
Persona y Bioética	Colombia	Centro de Bioética, Facultad de Medicina de la Universidad de La Sabana	1997-2017	Nros. 1 a 23 – Vol. 9 a 21 (2 nros. en cada uno hasta el 20 - 42 nros. en total)	309
Perspectivas Bioéticas	Argentina	FLACSO (sede Argentina)	2010-2015	Nros. 26 al 38.	73

³ Disponibles en formato digital para descargar

⁴ Seleccionados y descargados

RedBioética	Latinoamérica y Caribe	Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética/ UNESCO	2010-2016	Vol 1. (Nros. 1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 13) y Vol. 2 (Nros. 4,6,8,10,12)	141
Revista Bioética	Brasil	Conselho Federal de Medicina de Brasil	1995-2017	Vol. 1 a 25 (2 nros. por cada vol. – excepto el 3- del vol. al 16 y el 25, y 3 nros. del vol. 17 al 24. 57 nros. en total)	907
Bioética	Cuba	Revista del Centro Juan Pablo II de Bioética	2004-2017	Vol. 4 al 17 (3 nros. por vol. Hasta el 16, 17 dos nros. Total 40 nros.)	233
Revista Brasileira de Bioética	Brasil	Sociedade Brasileira de Bioética. Cátedra UNESCO de Bioética, Universidade de Brasilia	2013-2015	Vol. 9 (Nros. 1-4), Vol. 10 (Nros. 1-4) y Vol. 11(Nros. 1-4)	24
Revista Colombiana de Bioética	Colombia	Departamento de Bioética, Universidad El Bosque	2006-2016	Vol. 1 a 11 (2 nros. por cada uno hasta el 10, 1 nro. En el 11. 4 nros. especiales en los vols. 3,6,9,10. 25 nros en total)	238
Revista de Bioética Latinoamericana	Venezuela	Facultad de Medicina, Universidad Los Andes	2008-2017	Vol. 8 al 17 (2 nros. por vol. hasta el 16. 19 nros. en total)	206
Revista Electrónica de Bioética	Argentina	Asociación Argentina de Bioética	2005-2009	7 Nros.	20

Revista Latinoamericana de Bioética	Colombia	Universidad Militar de Nueva Granada	2000-2017	Vol. 1 al 19 (1 nro. por vol.)	140
Revista Patagónica de Bioética	Argentina	Área de Bioética del Ministerio de Salud de la Provincia de Neuquén	2014-2016	5 Nros.	40
Selecciones de Bioética	Colombia	Instituto de Bioética CENALBE, Universidad Javeriana	2002-2012	19 Nros.	190

En la segunda etapa se realizarán entrevistas a los investigadores, estudiantes y graduados de los grupos de investigación (de modo que la guía corresponda al contexto de la unidad académica mencionada) y a expertos en la temática pertenecientes al ámbito de la investigación en general y en psicología, de la comunidad profesional (Colegio de Psicólogos, Asociaciones Profesionales) y expertos de otras áreas asociadas a la investigación en ciencias afines (departamentos de investigación de instituciones de salud, direcciones de investigación, bioética, etc., en dependencias gubernamentales). Estas entrevistas serán analizadas y validadas mediante la técnica de análisis de discurso y la hermenéutica (Cárcamo Vázquez, 2005; Martínez Miguélez, 2002). Para cada grupo se propondrán guiones de entrevista diferentes pero que tengan dimensiones comunes para permitir la síntesis final de los datos recolectados.

Para integrar los resultados finales de la investigación, se realizará una triangulación intermetodológica a partir de la aplicación de las técnicas a las muestras intencionales, en función de la obtención y procesamiento conjunto de datos bibliográficos y de campo (temáticas recurrentes en la bibliografía existente y dimensiones de la entrevista).

El instrumento de guía de orientación que resulte de este trabajo será puesto a prueba mediante técnicas de validación (prueba piloto y revisión por expertos).

Discusión

A lo largo de la carrera de psicología de la UNMDP los estudiantes realizan diversas prácticas de investigación donde se contactan con personas (tomas de entrevistas, encuestas, administración de técnicas de exploración psicológica), entre ellas se puede destacar la realización de trabajo final de pre-grado o tesis. La unidad académica cuenta con 16 grupos de investigación donde se incluyen 25 proyectos de investigación actualmente. En los mismos participan investigadores, becarios y tesisistas tanto de grado como de posgrado. Quienes integran estos son en su mayoría miembros estudiantes, graduados y/o docentes de la mencionada facultad.

El aporte principal es la confección de una guía, que será de utilidad para la comunidad académica de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Asimismo, supone la generación de un recurso que será el primero de su tipo en lo que respecta a la investigación en psicología en Argentina. La guía estará orientada a graduados y estudiantes, entendiendo la investigación en sentido amplio. Esto supone que no solo se apuntará a la actividad que se desarrolla en los grupos de investigación, sino también a las que se dan en el marco de las carreras de posgrado (tesis y prácticas) y de las asignaturas durante el grado, como las ya mencionadas (toma de

entrevistas, administración de test, etc.). Estas implican prácticas de investigación, ya que se ven involucrados sujetos, el relevamiento de datos, y el uso de estos por parte de los estudiantes en la confección de informes, así como en algunos casos los mismos son utilizados por las cátedras y/o grupos de investigación en el marco de los cuales los estudiantes realizan dichas prácticas investigativas.

Se espera que la guía pueda ser tomada como referencia y adaptada a los contextos particulares de otras unidades académicas de psicología.

Referencias

- Academy of Social Sciences. (2015). Developing Generic Ethics Principles for Social Science Research. Recuperado de <https://www.acss.org.uk/wp-content/uploads/2015/05/Adopted-Generic-Ethical-Principles-with-AcSS-Logo1.pdf>
- Cárcamo Vázquez, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio*, (23), 0.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2006). Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (Resolución 2857/06).
- Cooper, M.; Turpin, G.; Bucks, R. & Kent, G. (2005). *Good Practice Guidelines for the Conduct of Psychological Research within the National Health Service*. Leicester: British Psychological Society.
- Economic and Social Research Council. (2012). The Research Ethics Guidebook. Recuperado de <http://www.ethicsguidebook.ac.uk/>
- Ferrero, A. (2012). Guía de Compromiso Ético para las prácticas preprofesionales en Psicología. *Fundamentos en Humanidades*, 13(1), 135-151.
- Hottois, G. (2007). *¿Qué es la bioética?*. Bogotá: Vrin-Universidad El Bosque.
- Liberatore, G. & Guimarães, J.A. (2004). Panorama del análisis documental de contenido en el Cono Sur Americano. En Caridad Sebastián, M.; Nogales Flores, J. T. (Org.). *La información en la posmodernidad: la sociedad del conocimiento en España e Iberoamerica*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Luna, F. & Salles, A. L. (1996). Develando la bioética: sus diferentes problemas y el papel de la filosofía. *Perspectivas Bioéticas en la Américas*, 1(1), 10-22.
- Martínez Miguélez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*, 23(1), 1-13.
- National Committees for Research Ethics. (2006). Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Law and the Humanities. Recuperado de <https://graduateschool.nd.edu/assets/21765/guidelinesresearchethicsinthesocialscienceslawhumanities.pdf>
- Rovaletti, M. L. (2006). La evaluación ética en las ciencias humanas y/o sociales. La investigación científica: entre la libertad y la responsabilidad. *Acta bioethica*, 12(2), 243-250.
- Santi, M. F. & Righetti, N. (2007). Análisis del desarrollo de la ética de investigación en ciencias biomédicas y ciencias sociales. *Perspectivas bioéticas*, 12(23), 93-109.
- Smith, D. (2003). Five Principles for Research Ethics. *Monitor Staff*, (34)1, 56. American Psychological Association.

EFICACIA DE DOS MODALIDADES DE INTERVENCIÓN BREVE PARA MOTIVAR EL CAMBIO DE HÁBITOS DE CONSUMO DE ALCOHOL DE ALTO RIESGO EN UNIVERSITARIOS.

EFFECTIVENESS OF TWO MODALITIES OF BRIEF INTERVENTION TO MOTIVATE THE CHANGE OF HABITS OF CONSUMPTION OF HIGH RISK ALCOHOL IN UNIVERSITY.

Paula Victoria Gimenez*¹; Raquel Peltzer¹ & Mariana Cremonte¹

*Becaria de investigación. Beca Tipo A.

1- Grupo de Sustancias Psicoactivas y Lesiones por Causa Externa. Facultad de Psicología.
UNMdP.

Resumen

Los estudiantes universitarios presentan una alta prevalencia de consumo de alcohol, en especial de un patrón de alto riesgo consistente en ingerir una gran cantidad de alcohol en una misma ocasión. La Intervención breve (IB) es una herramienta para disminuir el consumo de alcohol mediante técnicas motivacionales. La misma se compone de diferentes ingredientes activos, siendo uno de ellos la Retroalimentación normativa (RN). Este proyecto estudiará la eficacia de la IB para disminuir el consumo de alcohol y el grado en el que la RN aumenta sus efectos, mediante un estudio experimental con asignación al azar a 3 condiciones: evaluación, evaluación más IB sin RN y evaluación más IB con RN. Se incluirá en la muestra a los estudiantes que presenten consumo de alto riesgo y presten su consentimiento. Los instrumentos que se administrarán serán: preguntas sobre cantidad-frecuencia de consumo, el AUDIT para establecer el nivel de consumo, un cuestionario sobre normas sociales y un cuestionario sobre identidad social (traducidos y adaptados). Los participantes serán re-contactados a los 6 meses para una nueva evaluación. Se espera contribuir al estudio de la eficacia de la IB y aportar una herramienta útil para detectar y disminuir el consumo de alto riesgo en universitarios.

Palabras claves: Alcohol, intervención breve, universitarios.

Abstract

University students have a high prevalence of alcohol consumption, especially of a high risk pattern consisting of ingesting a large amount of alcohol on the same occasion. Brief Intervention (BI) is a tool to reduce alcohol consumption through motivational techniques. It is composed of different active ingredients, one of them being Normative Feedback (NF). This project will study the efficacy of BI to reduce alcohol consumption and the degree to which NF increases its effects through an experimental study with randomization of 3 conditions: evaluation, evaluation plus BI without NF and evaluation plus BI with NF. Students exhibiting high-risk consumption and who consent will be included in the sample. The instruments to be administered will be: questions on quantity-frequency of consumption, the AUDIT to establish the level of consumption, a questionnaire on social norms and a questionnaire on social identity (translated and adapted). Participants will be re-contacted at 6 months for a new evaluation. It is expected to contribute to the study of the efficacy of BI and provide a useful tool to detect and reduce the consumption of high risk alcohol in university students.

Key words: alcohol, brief intervention, university students.

* Contacto: gimenezpv@hotmail.com

Introducción

Los estudiantes universitarios presentan una alta prevalencia de consumo de alcohol, incluso mayor en comparación con sus pares no universitarios (Slutske, 2005), motivo por el cual se ha considerado un problema de salud pública (Wechsler, Lee, Kuo, & Lee, 2000). En el contexto local, estudios realizados por el Grupo de Sustancias Psicoactivas y Lesiones por Causa Externa de la UNMDP indican que el 86% de los estudiantes consume alcohol y el 45% presenta consumo excesivo episódico (CEEA) (Conde, 2016). Este último implica el consumo de una gran cantidad de alcohol en un tiempo muy breve, específicamente 4 unidades estándar de alcohol o más en las mujeres y 5 o más en varones correspondientes a 0,08 gr/100ml de alcohol en sangre o superior (National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, 2004).

Este patrón de consumo se encuentra asociado a los episodios de amnesia anterógrada, durante los cuales las personas pueden realizar actividades bajo el efecto del alcohol que luego no recuerdan. Este es un problema por uso de alcohol muy habitual en universitarios, junto con el descuido de actividades y los sentimientos de culpa (Conde, Brandariz, & Cremonte, 2016). Asimismo quienes presentan CEEA se exponen a situaciones de riesgo (accidentes, enfermedades sexuales, violencia, etc.) afectando su calidad de vida y la de su entorno (Perkins, 2002). Por estos motivos es necesario diseñar estrategias para detectar tempranamente el consumo de alcohol de alto riesgo y motivar para generar un cambio.

La Intervención Breve (IB) es un instrumento que utiliza técnicas motivacionales para lograr este objetivo. En otros países ha sido estudiada su eficacia y efectividad logrando apoyo empírico (Carey, Scott-Sheldon, Carey, & DeMartini, 2007). Por lo general, la IB implica 3 etapas: 1) Se realiza una evaluación para detectar el nivel de riesgo de consumo de alcohol, 2) Mediante una entrevista motivacional se busca disminuir este consumo, 3) Se realiza un seguimiento para volver a evaluar el consumo (Cremonte, Monteiro, & Cherpitel, 2013).

Un aspecto que los investigadores recomiendan estudiar es la eficacia de los distintos componentes o ingredientes activos de la IB (Gaume, McCambridge, Bertholet, & Daeppen, 2014). Uno de ellos es la Retroalimentación Normativa (RN), consistente en realizar una devolución que incluya información sobre el consumo de otros estudiantes universitarios de su mismo sexo y edad con el objetivo de generar discrepancia entre la percepción de este consumo y los datos reales. Este procedimiento se fundamenta en el estudio de las normas sociales percibidas, las cuales refieren a la percepción de la cantidad y frecuencia de consumo de sus pares (normas descriptivas), como también de la aprobación de los comportamientos de consumo (normas prescriptivas). La tendencia a sobreestimar estas normas estaría asociado a un mayor consumo, por lo que ofrecer datos normativos podría fomentar el cambio en el mismo (Berkowitz, 2005).

La mayor parte de la investigación sobre retroalimentación normativa proviene de Estados Unidos y no hay suficiente evidencia empírica de su eficacia, por lo que se necesita continuar investigando al respecto (Gaume et al., 2014).

Cabe destacar que estudios previos realizados en el contexto local señalan que la presión del grupo de pares predice la intención de CEEA en las mujeres, por lo cual se podría considerar que la RN favorecería a las mismas (Peltzer, Conde, Biscarra, Lichtenberger, & Cremonte, 2017). De esta manera se estaría aportando una herramienta que contribuiría a la reducción del consumo de alcohol en mujeres, lo cual es importante considerando que en los últimos años el consumo en las mismas se encuentra en aumento (Monteiro, 2013).

Por estos motivos, se propone un proyecto cuyo objetivo es evaluar la eficacia de la IB para disminuir el consumo de alcohol y los problemas asociados, y contribuir al estudio de la RN como ingrediente activo de las IB dirigidas a los mismos.

Método

Tipo de estudio & diseño

Se utilizará un diseño experimental con asignación al azar a tres grupos: evaluación (control), evaluación más IB con RN y evaluación más IB sin RN.

Participantes

Se incluirán en la muestra los estudiantes que brinden su consentimiento de participación y presenten tamizaje positivo para consumo de alcohol de alto riesgo durante los últimos 12 meses. Se excluirá de la muestra a aquellos estudiantes que se encuentren en tratamiento por consumo de sustancias psicoactivas o que el resultado del tamizaje indique que podría existir dependencia al alcohol. En estos casos se va a proponer derivación asistida para diagnóstico y tratamiento.

Procedimiento

Se invitará a participar del estudio a aquellos estudiantes que se presenten al Servicio Universitario de Salud a realizar el examen psicológico al ingresar a la UNMdP. Los participantes que presenten consentimiento realizarán una evaluación en forma escrita. Quienes presenten consumo de alto riesgo se incluirán en el estudio y se realizará una asignación al azar a una de las tres condiciones posibles. Aquellos que fueron asignados a los grupos de IB serán citados para hacer la siguiente etapa que consiste en la entrevista y/o intervención. Los estudiantes asignados al grupo control recibirán un folleto informativo al finalizar la toma de datos. Los participantes de los dos grupos experimentales recibirán la intervención, con y sin retroalimentación normativa. Los participantes de los 3 grupos serán vueltos a contactar por vía telefónica 6 meses más tarde para realizar una nueva evaluación del consumo.

Instrumentos

El patrón de consumo habitual y el consumo excesivo episódico se evaluarán con el método de cantidad-frecuencia.

El nivel de consumo y los problemas relacionados con el mismo se evaluarán con el instrumento AUDIT, compuesto por 10 preguntas cuyo puntaje total puede variar de 0 a 40 (Babor, Higgins-Biddle, Saunders, & Monteiro, 2001). El punto de corte para establecer consumo de alto riesgo en estudiantes universitarios de nuestro contexto es de 7 (Conde, Gimenez, & Cremonte, n/d).

Las normas sociales se evaluarán con el Cuestionario de Normas descriptivas y prescriptivas y comportamientos de abstinencia, elaborado por Meisel, Colder y Read (2016). El mismo se compone de 13 preguntas referidas a normas sociales descriptivas y 13 referidas a normas sociales prescriptivas respecto a diferentes grupos de referencia (por ej. estudiantes del mismo sexo y edad, amigos). El instrumento ha sido traducido y se está realizando la adaptación a nuestro contexto.

El grado de identificación con los grupos de referencia será evaluado mediante un cuestionario que será adaptado de Reed, Lange, Ketchie y Clapp (2007). El mismo se compone de 4 preguntas cuya categorías de respuesta varía de 1=nada a 7=fuertemente.

Para realizar la IB se utilizará una adaptación de la Técnica de la entrevista motivacional breve, desarrollada por Miller y Rollnick (2012).

Aporte esperado de los resultados

Se espera contribuir, a nivel teórico, con datos sobre una herramienta poco investigada en la población de estudiantes universitarios de nuestro país y aportar información sobre uno de los ingredientes activos de la IB, la retroalimentación normativa. Además, los resultados podrían impactar sobre el sistema de salud universitaria, ya que se aportarían datos sobre la eficacia de una herramienta que podría detectar tempranamente el consumo de alto riesgo y promover la reducción del mismo, como también identificar estudiantes que podrían tener dependencia al alcohol y no han realizado consultas o tratamiento. La IB es una intervención sencilla de realizar, luego de una capacitación, por lo que sería costo-efectiva.

Referencias

- Babor, T., Biddle, J., Saunders, J., & Monteiro, M. (2001). Cuestionario de identificación de los trastornos debidos al consumo de alcohol pautas para su utilización en atención primaria. Recuperado de http://www.who.int/substance_abuse/activities/en/AuditmanualSpanish.pdf.
- Berkowitz, A. D. (2005). An overview of the social norms approach. En L. C. Lederman, & L. Stewart (Ed.), *Changing the culture of college drinking: A socially situated health communication campaign* (pp.193-214). New York, Estados Unidos: Hampton Press.
- Carey, K. B., Scott-Sheldon, L. A., Carey, M. P., & DeMartini, K. S. (2007). Individual-level interventions to reduce college student drinking: A meta-analytic review. *Addictive behaviors*, 32(11), 2469-2494.
- Conde, K. N. (2016). *Patrones de consumo y trastornos por uso de alcohol en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). UNMDP, Mar del Plata.
- Conde, K., Brandariz, R. A., & Cremonte, M. (2016). Problemas por uso de alcohol en Estudiantes Secundarios y Universitarios. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 1.
- Conde, K., Gimenez, P., & Cremonte, M. (n/d). Características de los Instrumentos de Tamizaje de Trastorno por Uso de Alcohol en Jóvenes Universitarios de Argentina. Manuscrito no publicado.
- Cremonte, M., Monteiro, M., & Cherpitel, C. (2013). Interventions to reduce alcohol-related injury in the emergency department: Screening, brief intervention and monitoring. En: C. J. Cherpitel, G. Borges, N. Giesbrecht, M. Monteiro, & T. Stockwell (Ed.), *Prevention of Alcohol-Related Injuries in the Americas: From Evidence to Policy Action* (pp. 159 – 168). Washington, Estados Unidos: PAHO.
- Gaume, J., McCambridge, J., Bertholet, N., & Daepfen, J. B. (2014). Mechanisms of action of brief alcohol interventions remain largely unknown—A narrative review. *Frontiers in psychiatry*, 5, 108.
- Meisel, S. N., Colder, C. R., & Read, J. P. (2016). Addressing Inconsistencies in the Social Norms Drinking Literature: Development of the Injunctive Norms Drinking and Abstaining Behaviors Questionnaire. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 40(10), 2218-2228.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational Interviewing: Helping People Change*. New York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Monteiro, M. (2013). Alcohol y Salud Pública en América Latina: ¿cómo impedir un desastre sanitario? *Adicciones*, 25(2), 99-105.
- National Institute of Alcohol Abuse and Alcoholism. (2004). NIAAA council approves definition of binge drinking. NIAAA Newsletter, 3, 3.

- Peltzer, R. I., Conde, K., Biscarra, M. A., Lichtenberger, A. & Cremonte, M. (2017). Broadening the evidence for the Theory of Planned Behavior: predicting heavy episodic drinking in Argentinean female and male youth. *Salud y drogas*, 17(2), 159-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=83952052015>
- Perkins, H. W. (2002). Surveying the damage: A review of research on consequences of alcohol misuse in college populations. *Journal of Studies on Alcohol, supplement*, (14), 91-100.
- Reed, M. B., Lange, J. E., Ketchie, J. M., & Clapp, J. D. (2007). The relationship between social identity, normative information, and college student drinking. *Social Influence*, 2(4), 269-294.
- Slutske, W. S. (2005). Alcohol use disorders among US college students and their non-college-attending peers. *Archives of General Psychiatry*, 62(3), 321-327.
- Wechsler, H., Lee, J. E., Kuo, M., & Lee, H. (2000). College binge drinking in the 1990s: A continuing problem results of the Harvard School of Public Health 1999 college alcohol study. *Journal of American College Health*, 48(5), 199-210.

RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ANÁLISIS COMPARATIVO EN TORNO A LA
AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES
AVANZADOS DE CARRERAS DE PSICOLOGIA DE GESTIÓN PÚBLICA Y PRIVADA
DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA.

COMPARATIVE ANALYSIS OF PUBLIC AND PRIVATE PSYCHOLOGY PROGRAMS
UNDERGRADUATES“ SELF-PERCEPTION OF RESEARCH COMPETENCES IN MAR
DEL PLATA, ARGENTINA. PRELIMINARY RESULTS.

González Patricio*⁵ Ana Elisa Ostrovsky² & Cristina Di Doménico³

¹Becario Estudiante Avanzado – Cátedra “Historia Social de la Psicología” - Grupo de investigación: “Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur” - Facultad de Psicología - UNMdP

²Investigadora CONICET – Cátedra “Historia Social de la Psicología – Codirectora del Grupo de Investigación “Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur” – Facultad de Psicología - UNMdP

³Cátedra “Historia Social de la Psicología” – Directora del Grupo de Investigación “Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur”- Facultad de Psicología - UNMdP

Resumen

En las últimas tres décadas, el interés por la calidad de la formación brindada y los perfiles de egresados en psicología ha sido ampliamente estudiada por diversos grupos argentinos. Entre los hallazgos de estos estudios, se destaca como uno de los principales déficit el escaso desarrollo en competencias investigativas menesteres para abordar los desafíos profesionales en la actualidad. Particularmente en la disciplina psicológica, cuantiosos estudios han mencionado el predominio del área clínica en desmedro del desarrollo de habilidades investigativas propias de la actividad científica de los psicólogos. En este contexto, han resultado escasos los estudios de carácter empírico capaces de brindar información sobre competencias investigativas de los estudiantes como punto cardinal para el diseño de estrategias tendientes al mejoramiento curricular. Por tal motivo, la presente propuesta tiene por objeto abordar el campo en cuestión aportando datos empíricos. Dicho estudio, refleja corolarios y conclusiones a partir del análisis de los resultados alcanzados en base a una muestra compuesta estudiantes avanzados (n = 150) de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En su estado total, se tiene por objeto realizar un estudio comparativo de la autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados cursantes de facultades de gestión privada vs. gestión pública.

Palabras claves: competencias investigativas, formación de psicólogos, carreras de psicología, Mar del plata.

Abstract

* Contacto: patricio.gonzalez@live.com

In the last three decades, the interest on the quality of undergraduate training and education offered by psychology programs has grown. Among the findings of several studies, the scarce development of research competences to meet the current challenges is highlighted as one of the main findings. In the field of psychology, there are several studies that have suggested a predominance of the clinical area with a consequent consolidation of a care or service-oriented graduate profile in detriment of the development of research competences specific of psychologists' scientific activities and practices. In this context, empirical studies capable of providing concrete information on students' research competences as a key point for the design of strategies that aimed at improving curriculum have proved to be scarce. For this reason, the present study aims to address the field in question by providing empirical data. This study provides data and draws conclusions on the analysis of the findings based on a sample composed of advanced students (n = 150) of the Psychology program from the National University of Mar del Plata. The research as a whole intends to provide a comparative perspective of the self-perception of research competences in advanced students attending public and private run psychology programs.

Keywords: research competences, psychologists' training, psychology programs, Mar del Plata.

Competencias Investigativas

En los últimos decenios, y particularmente en los años noventa, diversas reorganizaciones educativas tuvieron impacto en América Latina y nuestro país en términos geopolíticos y socioeconómicos, produciendo repercusiones capitales en la forma de pensar y de organizar la Educación Superior (Di Doménico, 2015). En este contexto, el centro del cuestionamiento giró alrededor de la calidad en los procesos de formación y las posibilidades existentes de generar normativas vinculadas a la realización de evaluaciones y/o regulaciones institucionales (CONEAU, 1997; De Luca, Fernandez & Montero, 2005).

En relación a lo expuesto, la acreditación de las carreras universitarias en Argentina, como proceso tendiente a garantizar la calidad, se consolidó a partir de la promulgación de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en el año 1995. Específicamente, en el ámbito de la psicología, las reconsideraciones valorativas de la calidad tuvieron asidero en diferentes organizaciones psicológicas, científicas y profesionales. Con todo, estas organizaciones se ocuparon de revisar las disímiles ofertas formativas que se brindaron por aquellos años, concluyendo en la necesidad de generar modificaciones en las instancias formativas de los psicólogos (Di Doménico & Piacente, 2003, 2011; Moya, Di Doménico & Castañeiras, 2009). Las revisiones curriculares comenzaron a afianzarse a partir de los lineamientos expresados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 1997). A este fin, el organismo antes mencionado, consideró los acuerdos establecidos entre asociaciones de entidades académicas, quienes en marzo del 2007 y con modificaciones en el año 2008, presentaron un documento donde se establecieron los parámetros necesarios para la acreditación de las carreras de psicología a nivel nacional. Además, en este documento, realizado por todas las entidades formativas de gestión privada y estatal, se detallaron las exigencias en términos de formación necesarias para el ejercicio profesional (AUAPsi-UVAPsi, 2008). Asimismo, se cuestionó la formación de grado, señalando el perfil principalmente profesionalista, clínico-asistencial y monoteórico que esta tradicionalmente detentaba por aquel lustro (Dafgal, 2009; Ferrero, 2010; González, 2015; Klappenbach, 2000; Klappenbach, 2015). En este punto se subrayó que el matiz que tomó el perfil profesional, se encontró tendiente a responder demandas praxiológicas en desmedro de la producción de conocimientos básicos y aplicados (González et al., 2012; Yanet & Carvajal, 2016). Son diversos los documentos e investigaciones que ponen de relieve la carencia actual en el desarrollo de las competencias

investigativas en psicología (Di Doménico, Manzo, Moya & Visca, 2012; Moya, Di Doménico & Castañeiras, 2009; Scotti, 2010; Vilanova, 2003).

En torno a las reconsideraciones curriculares, en vistas de la necesidad actual de la acreditación de las diferentes carreras de psicología, ha resultado recurrente la consideración del juicio de diferentes expertos, cuando no de profesores o funcionarios. En contraparte, son reducidos aquellos estudios (Manzo 2010; Moya 2009; Tornimbeni, 2006; Tornimbeni, González, Corigliani & Salvetti, 2011; Acevedo & Alfonso, 2012) que han abordado la percepción del estudiante como un valor cardinal a los fines de pensar posibles mejoramientos curriculares.

Retomando la definición proclamada por el Proyecto Tuning en América Latina (2007) entendemos por competencias genéricas a aquellas que incluyen conocimientos, comprensiones y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso de aprendizaje. Asimismo, diferentes autores y organismos internacionales resultan solidarios con la definición antes mencionada. (Tobón, 2006; Medina, 2007; UNESCO, 2005; Le Boterf, 2001; Comisión Europea, 2004). En esta misma línea, entendemos por competencias específicas aquellas que resultan restrictivas a cada área de trabajo. La presente propuesta tiene por intención indagar la *autopercepción de competencias investigativas*, la misma es concebida como la propia estimación que los estudiantes realizan respecto a la adquisición de las competencias requeridas para la práctica investigativa. De tal forma, la autopercepción puede ser valorada como el conjunto de conceptos internamente consistentes y organizados que los estudiantes reconocen como propiamente adquiridos (Cruz, Ávila & Castolo, 2012).

Por último, la carencia de estudios en este tema se vuelve más visible en materia de evaluación. No se han encontrado en lengua hispanoparlante instrumentos psicológicos que específicamente operacionalicen el constructo competencias investigativas autopercebidas, con excepción del elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156), el cual se encuentra en versión preliminar. Las técnicas disponibles en el país indagan competencias autopercebidas genéricas y específicas (Castro Solano, 2004; Manzo, 2010; Moya, 2009); o bien competencias “evaluadas”, es decir, son técnicas de rendimiento máximo (González et al., 2012).

La contrastación entre las exigencias formativas descritas por diferentes asociaciones (AUAPsi & UVAPsi, 2008) y las capacidades autopercebidas como adquiridas, en torno a la formación de competencias en estudiantes avanzados, es estimada como un punto nodal a los fines de generar una propuesta de mejoramiento curricular que resulte competente al momento de responder a las constantes exigencias que se presentan en el mundo actual. Por ello, considerando lo expuesto, este trabajo se propone analizar específicamente competencias investigativas autopercebidas en estudiantes avanzados de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y zona. Para tal fin, se recuperará el instrumento diseñado a nivel local por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur, con la intención de analizar sus características y realizar los ajustes necesarios. Su consecuente administración permitirá efectuar un contraste entre las competencias investigativas requeridas por los organismos ministeriales y la autopercepción de las mismas en estudiantes próximos a graduarse. En este caso, resulta importante destacar, que tal propuesta involucra un baluarte a los fines de reflexionar en torno a los procesos de mejoramiento curricular y en relación a los requerimientos para el ejercicio profesional del psicólogo definidos en la Resolución N°343 y propuesta por respectivas asociaciones (AUAPsi & UVAPsi, 2008).

El proyecto de investigación en el que se respalda la presente propuesta: “Historia y profesionalización de la psicología en Argentina. Estudios Críticos para el mejoramiento de la

formación de psicólogos” oficia como un elemento necesario a los fines de comprender los resultados a partir de las vertientes tanto históricas como epistemológicas, permitiendo, de esta manera, un análisis crítico. A su vez, al abordar directamente una de las falencias señaladas en la formación de los psicólogos, el presente proyecto provee insumos empíricos específicos del ámbito local tendientes al diseño futuro de estrategias de mejoramiento curricular.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se trata de un estudio de tipo descriptivo-correlacional, transversal, con diseño no experimental.

Objetivo General

Evaluar las competencias autopercibidas referidas a la investigación en estudiantes avanzados de las carreras de psicología de la ciudad de Mar del Plata y zona.

Objetivos Particulares

Reformular el contenido del cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas, elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156) para concretar su aplicabilidad.

Describir la autopercepción global que los estudiantes avanzados de psicología tienen sobre su grado de competencia en materia de investigación.

Detectar cuáles son las competencias investigativas específicas en las que se perciben como menos y más competentes.

Comparar la autopercepción de las competencias investigativas en función del tipo de institución educativa (gestión privada-gestión estatal).

Participantes

Se trabajó sobre una muestra intencional de N = 150 estudiantes avanzados de psicología de la ciudad Mar del Plata y la zona, pertenecientes a la Universidad Nacional de Mar del Plata y a la Universidad Atlántida Argentina (Sede Mar del Plata y Mar del Ajo). A los fines del presente estudio se consideró estudiantes avanzados a aquellos que, al momento de la evaluación, estuvieron cursando los ámbitos de actuación profesional, debido a que ya abordaron aquellos lineamientos curriculares obligatorios correspondientes al área de investigación.

Procedimiento

Para la recolección de los datos se utilizó un registro de datos básicos sociodemográficos y académicos (p.e. asignaturas que se encuentra cursando, desempeño en asignaturas específicas de investigación, antecedentes en investigación, etc.). También se administró una versión revisada del cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156). Dicho cuestionario se compone de 31 ítems agrupados en 7 dimensiones relativas a competencias investigativas específicas (p.e. Planteamiento del problema, Elaboración del marco teórico, Búsqueda de información, Tipo de investigación y de diseño, Muestreo, Recolección y análisis de datos, e Informe investigativo/publicación). Posee una escala de respuesta de 3 opciones que va de nada capacitado a capacitado. Previo a su aplicación, se analizaron de forma preliminar las propiedades psicométricas y se realizaron los ajustes necesarios.

Sobre este, se efectuó un análisis factorial exploratorio en torno a la base de datos elaborada en el año 2011, compuesta por 316 sujetos. Desde allí y en relación al peso relativo de cada ítem del instrumento, se modificaron aquellos reactivos que se presentaron con un coeficiente menor a 0,40 (Coeficiente de Pearson). Con dichas modificaciones, se pretendió aumentar la consistencia interna y confiabilidad del instrumento.

Con todo, se transformaron cuatro ítems, a saber:

- Ítem 6, “para realizar una búsqueda de informes de investigaciones, artículos, capítulos de libros, etc. en idioma extranjero me considero”
- Ítem 15, “para realizar citas en formato APA (American Psychological Association) me considero.”
- Ítem 17, “para utilizar un programa estadístico con la finalidad de analizar datos, me considero.”
- Ítem 31, “para publicar un informe científico bajo el formato IMRAD (Marco teórico, resultados, análisis y discusión), me considero.”

Las administraciones se realizaron de manera colectiva con una duración no mayor a 30 minutos. Las mismas fueron realizadas en las clases habituales de los estudiantes, previa gestión de las autorizaciones correspondientes. Posteriormente, se elaboró la base de datos y se procedió a su análisis (cuali-cuantitativo). En todos los casos la participación fue voluntaria y confidencial. Se firmó un consentimiento informado a fin de que los participantes conocieran los objetivos del presente estudio, tuvieran garantía del resguardo de su identidad y del buen tratamiento de los datos brindados. Durante todo el proceso de investigación se atendió a las pautas éticas establecidas por FePRA (2013) y la Declaración de Helsinki (ASM [WMA], 2014). Toda la información derivada fue y será utilizada con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de Protección de los Datos Personales. Una vez administrados, los datos fueron procesados, gestionados y analizados mediante un paquete estadístico especializado (SPSS-19), empleando técnicas estadísticas adecuadas para el análisis intra e inter grupos (gestión pública y gestión privada)

Instrumento

Se utilizó una versión revisada del cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas, elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156).

Aporte esperado de los resultados

La consecución del presente estudio aporta datos empíricos de actualidad y relevancia para el análisis crítico de los perfiles formativos de los psicólogos a nivel local y zonal. Se prevé que los resultados obtenidos impacten en el ámbito académico contribuyendo al diseño de estrategias tendientes a su mejora y adecuación a los estándares requeridos por organismos ministeriales.

Resultados

Estadísticos descriptivos

A continuación se presentan los resultados obtenidos del grupo muestral correspondiente a estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (N=150). A los fines de facilitar su lectura, se presentaran diferentes cuadros a partir de los cuales se expresaran las descripciones correspondientes.

Tabla 1. Estadísticos de las dimensiones.

Dimensiones	Media	Desvío típico
Planteamiento del problema	2,34	,368
Elaboración del marco teórico	2,37	,418
Búsqueda de información	2,20	,441
Tipo de investigación y de diseño	2,12	,469
Muestreo	2,06	,459
Recolección y análisis de datos	2,04	,382
Informe investigativo/publicación	2,12	,463

En la primera tabla pudimos observar que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones del instrumento. Asimismo, podemos decir que los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata se autoperciben como más capacitados en las dimensiones Planteamiento del problema y Elaboración del marco teórico, mientras que tienden a sentirse menos capacitados en las dimensiones Muestreo y Recolección y análisis de datos.

Tabla 2. 1. Reactivos en los cuales los estudiantes se autoperciben como más competentes.

Ítems/estadísticos	Media
2- Para diferenciar entre fuentes primarias y secundarias	2,57
3- Para delimitar un problema de investigación	2,42
21- Para evaluar la pertinencia de la información encontrada en relación a la temática buscada	2,51
23- Para reconocer las implicancias éticas del plagio en las comunicaciones científicas	2,43
26- Para reconocer la importancia del contexto cultural a la hora de interpretar información	2,57
28- Para definir la unidad de análisis (personas, organizaciones, documentos, etc.),	2,45

La tabla 2 indica los ítems en los que los estudiantes se autoperciben como más competentes, las habilidades son: la distinción entre fuentes primarias y secundarias, delimitar un problema de investigación, evaluar la pertinencia de la información en relación a la temática, reconocer implicancias éticas en el plagio de comunicaciones científicas, reconocer la importancia a la hora de interpretar la información y definir unidad de análisis.

Tabla 2.2. Reactivos en los cuales los estudiantes se autoperciben como menos competentes.

Ítems/estadísticos	Media
1- Para elaborar proyectos de investigación científica (para presentación a becas o tesis de grado	1,95
9- Para analizar e interpretar resultados obtenidos con estrategias estadísticas	1,95
13- Para seleccionar y aplicar los métodos apropiados para maximizar la validez externa e interna	1,83
17- Para utilizar un programa estadístico con la finalidad de analizar datos	1,53
18- Para diferenciar entre muestras probabilísticas y no probabilísticas	1,76
25- Para determinar el tamaño adecuado de la muestra en una investigación	1,89
30- Para reconocer el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (validez de contenido),	1,83
31- Para publicar un informe científico bajo el formato IMRAD (Introducción, marco teórico, resultados, análisis y discusión)	1,72

En la presente tabla se observan los principales recursos autopercebidos como deficientes por los estudiantes, los mismos son: elaboración de proyectos de investigación científica, análisis e interpretación de resultados obtenidos con estrategias estadísticas, selección y aplicación de métodos apropiados para maximizar la validez externa e interna, utilizar un programa estadístico con la finalidad de analizar datos, diferenciar entre muestras probabilísticas y no probabilísticas, reconocer el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide y publicar un informe científico bajo el formato IMRAD.

Respecto a la utilización de un programa estadístico con la finalidad de analizar datos, solo un 7,3% se autopercibe como capacitado para hacerlo. Por otro lado, para realizar una publicación científica bajo el formato IMRAD, el 14% de la muestra se percibe como capacitado.

Discusión - Conclusión

Si bien, como se observa en el análisis descriptivo, los estudiantes se autopercibieron entre medianamente competentes y competentes en el conjunto de las dimensiones que componen el instrumento de evaluación utilizado, al momento de plantear un problema de investigación y establecer un diseño adecuado para el mismo, un gran porcentaje de estudiantes lo hizo de manera incorrecta, le faltaron datos relevantes o lo establecieron –en un menor porcentaje- de manera correcta. Esto es, una de las habilidades donde los estudiantes se percibieron como más competentes fue formular un problema de investigación, sin embargo, el análisis de la consigna donde tuvieron que formular un problema, indicó que el 59% de la muestra lo hizo erróneamente, el 4% no respondió a la consigna, mientras el 37 % lo hizo de manera correcta. En esta misma línea, respecto a los ítems referidos al diseño de investigación, los estudiantes se autopercibieron entre medianamente competentes y competentes, en este punto los resultados

reflejaron que el 39% de los estudiantes estableció erróneamente el diseño de investigación, al 45% le faltaron datos y el 16% no completaron la consigna.

Ahora bien, el contraste entre la autopercepción y la formulación de una actividad práctica, podría pensarse como consecuencia del sesgo de deseabilidad social, entendiendo el mismo como la necesidad de los sujetos de obtener aprobación social y cultural, es decir, que el sujeto responde en relación a lo que se considera socialmente aceptable o deseable (Arribas, 2004; Cosentino & Castro Solano, 2008; Poó, Ledesma & Montes, 2010).

Con todo, los resultados observados en el grupo muestral de referencia resultan coincidentes con el perfil profesional y asistencial en la formación de psicólogos detentada en nuestro país. Diversos autores, subrayan la necesidad de promoverse una serie de aptitudes, habilidades y competencias propia de mentalidad científica (González et al., 2012; García, 2009; Moya, Di Doménico, Castañeiras, 2009; Di Doménico y Vilanova, 1999; Vilanova, 2003).

Referencias

- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión. Vol.5.*
- Acevedo, V., & Alfonso, G. (2012) *Autopercepción de estudiantes de Psicología sobre las competencias desarrolladas en su proceso de formación.* IV congreso Internacional y Práctica profesional en Psicología. XIX. Jornadas de Investigación. VII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- AUAPsi-UVAPsi. (2007). Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología. Elevado al MECyT en junio de 2007. Autor. Buenos Aires.
- AUAPsi & UVAPsi. (2008). Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología. Buenos Aires.
- Asociación Médica Mundial-WSA. (2014). *Declaración de Helsinki.* Recuperado de <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
- Cruz, S. E., Ávila, M. Á. C., & Castolo, M. C. (2012). Autopercepción de competencias profesionales de alumnos de la Licenciatura en Enfermería. *Revista Conamed*, 17(2), 67-75.
- Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europea. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Aurhar.
- CONEAU (1997). *Lineamientos para la Evaluación Institucional.* Resolución 094/97. Buenos Aires.
- Cosentino, A. & Castro Solano, A. (2008). Adaptación y validación argentina de la Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Interdisciplinaria*. 25(1), 27-28.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966).* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- De Luca, B., Fernández, M., & Montero, S. (2005). *Acreditación de la calidad de la educación superior: Los casos de Argentina, Chile y México*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/13/lvs.htm>
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas* (pp. 3-57). Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2011). *Acreditación en Psicología en el Cono Sur*. Psicolatina-ULAPSI.
- Di Doménico, C., Manzo, G., Moya, L., & Visca, J. (Abril, 2012). *Competencias investigativas en estudiantes avanzados de tres carreras de Psicología de Argentina (UBA, UNLP y UNMDP): Un estudio comparativo*. IV Congreso Internacional de Psicología de la Unión Latinoamericana de Psicólogos (ULAPSI). Montevideo, Uruguay. ISSN. 1688-9355 (LIBRO) y 1688-9363 (EN LÍNEA).
- Di Doménico, C. (2015) Formación de psicólogos, aristas de calidad. *Psiencia. Revista latinoamericana de ciencia psicológica* 7(1), 124-132
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (1999). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Ferrero, S. V. (2010). Presencia e impacto del psicoanálisis en asignaturas avanzadas de la licenciatura en psicología en la UNSL. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(1), 55-59.
- Dipp, A. J., & Gutiérrez, R. V. (2011). Competencias investigativas en relación al plan de estudios de un posgrado en educación. *Sujetos Educativos y Contextos Diferenciados*, 21, 65-68
- García, L (2009). La disciplina que no es: el déficit en la formación del Psicólogo argentino. *Revista Psiencia*. 1(2), 1-3.
- González, M. E. (2015). Observaciones en torno a los debates curriculares en psicología y las políticas universitarias en la Argentina. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(1), 35-40.
- González, C., Tornimbeni, S., Corigliani, S., Gentes, G., Ginocchio, A., & Morales, M. M. (2012). Evaluación de competencias requeridas para investigar. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1, 142-151.
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional de Psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 419-446.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Manzo, G. (2010). *Autopercepción de competencias adquiridas en estudiantes de psicología de ciclo profesional (avanzado)*. Informe de Beca Categoría Estudiante Avanzado. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Medina, M. (2007). *Praxis curricular, formación basada en competencia*. México: UAC - FCA.
- Moya, L., Di Doménico, C., & Castañeiras, C. (2009). *Opinión de los estudiantes de Psicología respecto a contenidos formativos*. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0588-8.

- Moya, L. (2009). Opiniones de estudiantes acerca de la formación de grado en Psicología y comparación con los criterios formativos propuestos a nivel nacional. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNMdP*, 6, 291-301.
- Poó, M., Ledesma, R. & Montes, S. (2010). Propiedades Psicométricas de la escala de deseabilidad social del conductor. *Avaliação Psicológica*. 9(1), 299-310.
- Proyecto Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final 2004 - 2007*. Bilbao: Universidad Deusto– Universidad de Groningen.
- Roegiers, X. (2005). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciesassessment_ spa.pdf
- Scotti, S. (2010). Opinión de los estudiantes de psicología de la UBA sobre la investigación en psicoterapia. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(2), 96-100.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe.
- Tornimbeni, S. (2006). La investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las unidades académicas de psicología estatales de la República Argentina. *Investigaciones en Psicología*, 11(1), 129-142.
- Tornimbeni, S., González, C., Corigliani, S., & Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en psicología. *Enseñanza e investigación en psicología*, 16(1), 5-13.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*. Mar del Plata: UNMdP.
- Yanet, P. H., & Carvajal, B. H (2016). La competencia investigativa del estudiante de Psicología, desde la complementariedad de enfoques metodológicos. *Humanidades Médicas, versión On-line*, ISSN 1727-8120.

RELACIÓN ENTRE RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES BÁSICAS FACIALES Y
PERCEPCIÓN DE SEÑALES SOCIALES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES.
EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO.

RELATIONSHIP BETWEEN FACIAL RECOGNITION OF BASIC EMOTIONS AND
PERCEPTION OF SOCIAL SIGNS IN CHILDREN AND TEENS. ASSESSMENT IN
DEVELOPMENT.

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

¹Becario Tipo A Facultad de Psicología - UNMdP - IPSIBAT

² Investigadora Facultad de Psicología UNMdP - IPSIBAT

³ Investigadora CONICET - IPSIBAT

Resumen

El reconocimiento de emociones básicas (REF) y la percepción de señales sociales (PSS) aportan información adicional para la interpretación de los mensajes y las acciones de los demás, desempeñando un papel central en la regulación de la conducta social; hecho que ha convertido al estudio de las mismas en dos de las líneas de investigación más fructíferas dentro de la Neurociencia Cognitiva Social. El proyecto se propone caracterizar el REF y la PSS en niños y adolescentes y determinar si existen perfiles distintivos en función de la edad. Para cumplir el objetivo planteado se administrará el Test Pictures of Facial Affects (agregando a su versión clásica, la medición de los tiempos de reacción) y una tarea experimental adaptada, que evalúa la PSS. La muestra estará integrada por 130 niños y adolescentes de entre 9 a 18 años, pertenecientes a diferentes Instituciones Educativas de la ciudad de Mar del Plata. Los resultados permitirán profundizar en el estudio de las relaciones entre el REF y la PSS como procesos troncales para el desarrollo de las habilidades sociales, y ahondar en las posibles relaciones de las mismas con respecto al desarrollo, variable que se presenta como área de vacancia dentro del tema de investigación.

Palabras claves: Reconocimiento de emociones básicas - Percepción de señales sociales - Desarrollo.

Abstract

The recognition of basic emotions (RBE) and the perception of social cues (PSS) provide additional information for the interpretation of the messages and actions of others, taking a central role in the regulating of social behavior; a fact that has made the study of them in two of the most fruitful research in Social Cognitive Neuroscience. The project aims to characterize the RBE and the PSS in children and adolescents and determine whether there are distinctive profiles based on age. To meet the stated objective will be administered Pictures of Facial Affects Test (adding to its classic version, the measurement of reaction times) and adapted an experimental task, which evaluates the PSS. The exhibition is composed of 130 children and adolescents aged 9-18 years from different educational institutions of the city of Mar del Plata. The results will allow further study of the relationship between the REF and the PSS as core processes for the development of social skills, and delve into the possible relationships thereof with respect to development, a variable that is presented as vacant area within the research topic.

Key words: Recognition of basic emotions - perception of social signs - Development.

* Contacto: hernanlopezmorales@gmail.com

Relación entre Reconocimiento de Emociones Básicas Faciales y Percepción de Señales Sociales en niños y adolescentes.

La Neurociencia Cognitiva Social (NCS) vincula la investigación en psicología social y las neurociencias cognitivas, asumiendo como objetivo el estudio de las bases biológicas de la cognición y las conductas sociales (Grande-García, 2009). Una de las principales líneas de investigación dentro de esta disciplina es la que involucra las habilidades comprendidas en la Cognición Social, definida como procesos neurobiológicos, psicológicos y sociales, por medio de los cuales se perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales, para construir representaciones de la relación entre uno mismo y los otros; empleando esas representaciones para guiar el comportamiento social (Fernandes & Roberts, 2014). Entre estos procesos se encuentran el reconocimiento de emociones básicas a través de expresiones faciales (REF) y la percepción de señales sociales relevantes (PSS), dos procesos que brindan información no verbal para la interpretación de los mensajes y las acciones de los demás, desempeñando un papel central en la regulación de la conducta social como componente de la interacción interpersonal (García-Rodríguez, 2008). Ekman (1973) considera que al REF como una habilidad universal asentada en la necesidad de un correcto procesamiento del contexto social para la supervivencia. A mediados de la década de los '60 este autor reunió evidencia suficiente para demostrar la existencia de seis expresiones universales de emoción: ira, asco, miedo, alegría, tristeza y sorpresa, siendo alguno de sus rasgos distintivos: una fisiología particular, evaluación automática, presencia en otros primates, inicio rápido, breve duración y, sobre todo, características faciales bien definidas (Ekman, 2003). La PSS, por su parte, consisten en procesos perceptivos en los cuales la atención de las personas debe dirigirse hacia señales sociales claves, ayudándolas a situar e interpretar adecuadamente las situaciones en las que puedan estar implicadas (Rodríguez-Sosa, Acosta-Ojeda & Rodríguez Del Rosario, 2011). Una de las competencias más primitivas que se encuentra en la base de los procesos perceptivos, es el seguimiento de la mirada. La dirección de la mirada es una forma de comunicación rápida entre organismos que viven en comunidad, provee información socialmente relevante del medio y orienta el comportamiento (Kaminski, Riedel, Call & Tomasello, 2005).

Ambos procesos, REF y PSS, son fundamentales en el desarrollo de habilidades sociales asertivas, existiendo amplia evidencia en población adulta que indica que estas señales están estrechamente integradas, fundamentando los hallazgos que sostienen que la dirección de la mirada intensifica la comunicación emocional (DeBusk & Austin, 2011). A pesar de ello, algunos autores, si bien no desprecian la relación existente entre estas dos habilidades para el comportamiento social asertivo, consideran a ambos procesos con un funcionamiento y desarrollo diferente (Sato, 2010), sustentado a su vez por la evidencia encontrada de que ambos tipos de información son procesados por estructuras cerebrales distintas (Spangler et al., 2010). En esta línea, Engell y Haxby (2007) aportan evidencias de la existencia de dos sistemas perceptivos diferentes, sustentados en el hecho que estas habilidades evocan representaciones neurales disociables debido al carácter distintivo del contenido informativo que reciben (es decir, el estado emocional en el REF y el objetivo de la atención, en el PSS). Asimismo, los debates actuales en torno a diferenciar el procesamiento afectivo (como el REF) del procesamiento social (como la PSS) (Fiske & Taylor, 2013), podrían aportar evidencias sólidas en las cuales asentar esta distinción. Este debate vigente, sumado a la profusa investigación actual en el estudio de procesos de cognición social sobre población adulta (donde ambas habilidades ya presentan un desarrollo completo) y con patología,

justifican el empleo de una muestra de población típica y sujetos en desarrollo, como áreas de vacancia de investigación.

Los exiguos estudios evolutivos en población típica sugieren que no es hasta que los sistemas de percepción maduran, alrededor de los cinco años, que los niños adquieren la capacidad para reconocer la mayoría de las expresiones emocionales más frecuentes y notorias, aunque esa habilidad se siga perfeccionando a futuro, sobre todo en relación a la identificación de las diferentes intensidades de las emociones (Bolorizadeh & Tojari, 2013). Por el contrario, la capacidad para percibir señales sociales relevantes, como la mirada, presentan un inicio más temprano (Walker, 1998), poniendo en evidencia un desarrollo no paralelo entre ambas habilidades. Asimismo, los hallazgos sugieren también el desarrollo continuado durante la infancia y la adolescencia reflejado por una mayor eficacia en el manejo de estas habilidades (representada por las puntuaciones en exactitud y velocidad de procesamiento), determinado a su vez, por el desarrollo de ciertas regiones neuronales (Herba & Phillips, 2004). En consonancia con lo expresado anteriormente, algunos estudios sugieren que el procesamiento de señales sociales relevantes, como la dirección de la mirada, podrían ser procesos pretéritos y necesarios para el reconocimiento facial de emociones (Calder et al., 2000), este último considerado un procesamiento configuracional (posición de ojos, boca, cejas y ceño, entre otras) más complejo, a diferencia del PSS que tiene como unidad de análisis estímulos discretos (exclusivamente la mirada), estímulo fundamental para la identificación del tipo de afectividad de los rostros. A pesar de ello, persiste la incertidumbre con respecto a la edad en la cual ambas habilidades son homologables a la de los adultos y al momento ontológico en el cual cada una de ellas, de manera distinta, refleja esta paridad.

Por lo expuesto, resulta de interés evaluar ambos procesos en función de la edad, dado que se presenta como una línea de vacancia por los escasos estudios en torno a sus relaciones, resultando interesante considerar el efecto que pudiera tener el desarrollo en el desempeño de estas habilidades.

Objetivo general

Caracterizar el reconocimiento de emociones básicas y la percepción de señales sociales en niños y adolescentes y determinar si existen perfiles distintivos en función de la edad.

Objetivos específicos

1. Analizar el desempeño en el reconocimiento de emociones faciales en niños y adolescentes.
2. Analizar el desempeño en la percepción de señales sociales en niños y adolescentes.
3. Caracterizar la relación entre el reconocimiento de emociones básicas y el procesamiento de estímulos sociales en función a la edad.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

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

Participantes

La muestra estará compuesta por 130 niños y adolescentes de entre 9 y 18 años, separados en dos grupos: uno de primaria y otro de secundaria. Los participantes se seleccionarán de diferentes Instituciones Educativas (primarias y secundarias) de nuestra ciudad, a través de Convenios ya establecidos por el Grupo de Investigación. La participación será voluntaria y sujeta al consentimiento de los padres y el asentimiento personal de los niños y adolescentes. Se excluirán sujetos que presenten trastornos del desarrollo neurológico (según criterios del DSM-V) y, por tratarse de pruebas con estímulos visuales, a aquellos participantes con dificultades visuales severas.

Procedimiento

En una primera etapa se administrará el POFA en un encuentro individual de aproximadamente 20 minutos, a aquellos estudiantes que decidieron participar, previo consentimiento y asentimiento informado. En una segunda etapa, y en diferente día para evitar la disminución atencional, se administrará la tarea para evaluar el procesamiento de señales sociales, con una duración aproximada de 15 minutos. La presentación se realizará mediante una computadora portátil de 14 pulgadas en una habitación tranquila y adecuadamente iluminada.

Instrumentos

Los instrumentos a utilizar fueron adaptados y digitalización en el marco del proyecto de investigación “Aportes al estudio de los procesos de funcionamiento social. Evaluación de variables mediadoras en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner” (OCA 810/14).

Para la evaluación del reconocimiento de emociones básicas se empleará una tarea ampliamente utilizada en estudios transculturales e investigación neuropsicológica, el Test Pictures of Facial Affects (POFA) (Ekman y Friesen, 1976). El mismo consta de 110 fotografías (en formato digital TIFF) y cuenta con estudios de sensibilidad y especificidad en población argentina (Tabernerero y Politis, 2012). Las fotografías muestran rostros completos en blanco y negro que representan las seis emociones básicas: alegría, miedo, ira, tristeza, sorpresa y asco, y expresiones neutras. Para su administración las imágenes se presentarán secuencialmente y en forma aleatoria, intercalando las seis emociones básicas y las expresiones neutras en la pantalla de un ordenador. Para la puntuación se le asignará un punto a cada acierto y cero punto a cada error, constituyéndose una escala de valor mínimo 0 y valor máximo 110. Se medirán, a su vez, los tiempos de reacción (registro exacto del tiempo transcurrido entre la aplicación de un estímulo y el principio de la respuesta del sujeto a quien le fue presentado el estímulo) de cada sujeto durante la realización de tarea planteada por el POFA. Esto permitirá estimar las diferencias en la velocidad de reconocimiento de las seis emociones básicas.

Por otra parte, se implementará una tarea basada en el procedimiento experimental diseñado por Stauder, Bosch y Nuij (2011), tomando también como referencia la tarea desarrollada por Lawrence, et al (2003). En esta tarea se obtiene un medida del desempeño en el procesamiento de señales sociales, a partir de valorar diferencialmente los procesos automáticos de desenganche, movimiento y enganche atencional ante la presentación de un objetivo (asterisco) y dos tipos de señales direccionales pre-indicadoras de la ubicación de dicho objetivo: señales no sociales (flechas) y señales sociales (fotografías del área se los ojos), midiendo para ellos aciertos y tiempos de respuesta. La tarea consta de 2 bloques de 96 ensayos cada uno, con una duración total de aprox 20 minutos

Aporte esperado de los resultados

Los resultados del proyecto contribuirán al desarrollo conceptual y empírico de la Psicología y las Neurociencias Cognitivas Sociales, permitiendo profundizar, particularmente, el conocimiento de los procesos cognitivo-emocionales que subyacen al desarrollo social de niños y adolescentes de población típica, ahondando en las posibles relaciones entre el reconocimiento de emociones básicas faciales y el procesamiento de estímulos sociales en función del desarrollo, variable que se presenta como área de vacancia dentro del tema de investigación. A su vez, los resultados de la investigación podrían fortalecer una línea poco estudiada que considera al procesamiento de la dirección de la mirada como proceso precursor, entre otros, para el reconocimiento de emociones faciales.

Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Bolorizadeh, P. & Tojari, F. (2013). Facial Expression Recognition: Age, Gender and Exposure Duration Impact. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1369-137. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.06.758.
- Calder, A.J., Young, A.W., Keane, J. & Dean, M. (2000). Configural Information in Facial Expression Perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26(2), 527-551. DOI: 10.1037//0096-1523.26.2.527.
- DeBusk, K. & Austin, E.J. (2011). Emotional intelligence and social perception. *Personality and Individual Differences*, 51, 764-768. DOI:10.1016/j.paid.2011.06.026.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Time Books.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1976). *Pictures of Facial Affect*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 882-887.
- Engell, A.D. & Haxby, J.V. (2007). Facial expression and gaze-direction in human superior temporal sulcus. *Neuropsychologia*, 45(14), 3234-324. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2007.06.022.
- Fernandes, J. M. & Roberts, D. L. (2014). Social Cognition and Interaction Training: The Role of Metacognition. En: P. H. Lysaker, G. Dimaggio & M. Brüne (Eds), *Social Cognition and Metacognition in Schizophrenia. Psychopathology and Treatment Approaches* (pp. 151-162). DOI:10.1016/B978-0-12-405172-0.00009-0.
- Fiske, S.T. & Taylor, S.K. (2013). *Social Cognition: From Brains to Culture*. London: SAGE Publications Ltd.
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia social: El maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. Revisión e introducción a una nueva disciplina. *Anales de Psicología*, 25(1), 1-20. <http://revistas.um.es/analesps1695-2294>.
- Herba, C. & Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: Behavioural and neurological perspectives. *Journal of*

- Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1185-1198. DOI:10.1111/j.1469-7610.2004.00316.x.
- Kaminski, J., Riedel, J., Call, J. & Tomasello, M. (2005). Domestic goats, *Capra hircus*, follow gaze direction and use social cues in an object choice task. *Animal Behaviour*, 69, 11-18. DOI:10.1016/j.anbehav.2004.05.008
- Lawrence, K., Campbell, R., Swettenham, J., Terstegge, J., Akers, R., & Skuse, D. (2003). Interpreting gaze in Turner syndrome: impaired sensitivity to intention and emotion, but preservation of social cueing. *Neuropsychologia*, 41, 894-905. DOI: 10.1016/S0028-3932(03)00002-2.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>.
- Rodríguez Sosa J.T., Acosta Ojeda M. & Rodríguez Del Rosario L. (2011). Teoría de la mente, reconocimiento facial y procesamiento emocional en la esquizofrenia. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 4(1), 28-37. DOI: 10.1016/j.rpsm.2010.11.005.
- Sato, W., Kochiyama, T., Uono, S. & Yoshikawa, S. (2010). Amygdala integrates emotional expression and gaze direction in response to dynamic facial expressions. *NeuroImage*, 50(4), 1658-1665. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2010.01.049.
- Spangler, S.M., Schwarzer, G., Korell, M. & Maier-Karius, J. (2010). The relationships between processing facial identity, emotional expression, facial speech, and gaze direction during development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 1-19. DOI:10.1016/j.jecp.2009.09.003.
- Stauder, J., Bosch, C. & Nuij, H. (2011). Atypical visual orienting to eye gaze and arrow cues in children with high functioning Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 742-748. DOI: 10.1016/j.rasd.2010.08.008
- Tabernero, M.E. & Politis, D. (2012). Evaluación del reconocimiento facial de emociones básicas en Demencia frontotemporal variante frontal. *Revista Argentina de Neuropsicología* 20, 24-34. <http://www.aacademica.org/000-072/200>
- Walter-Andrews A. (1998). Emotions and Social Development: *Infant's Recognition of Emotions in Others Pediatrics*, 102(5), 1268-71. <http://pediatrics.aappublications.org/content/102>.

FLEXIBILIDAD COGNITIVA, PROCESAMIENTO Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADULTOS CON EDUCACIÓN MUSICAL

COGNITIVE FLEXIBILITY, EMOTIONAL PROCESSING AND REGULATION IN ADULTS WITH MUSICAL EDUCATION

Leonel Mina^{*1}; Liliana Bakker² & Josefina Rubiales²

¹Becario UNMDP - IPSIBAT

² Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología IPSIBAT - UNMDP – CONICET

Resumen

El objetivo de proyecto es analizar la contribución de la educación musical en la flexibilidad cognitiva, el procesamiento y la regulación emocional en adultos. La formación musical está asociada con el rendimiento en habilidades cognitivas. Entre los procesos ejecutivos relevantes para el funcionamiento cotidiano de las personas se ha destacado la flexibilidad cognitiva, responsable de la adaptación flexible a las demandas cambiantes, siendo escasos los estudios que han investigado la relación de la misma con el entrenamiento musical. Por otro lado, el estudio, la ejecución y la escucha musical involucran procesamiento afectivo, y en este sentido se han aportado datos de que la música facilita el desarrollo de la capacidad de reconocer, procesar y regular las emociones. El estudio se corresponde con un diseño ex post facto retrospectivo con dos grupos de adultos con y sin formación musical. El abordaje metodológico se realizará a través de la administración de una Tarea experimental informatizada para evaluar flexibilidad cognitiva, una Tarea de elicitación de emociones para evaluar procesamiento emocional y un Cuestionario de Regulación emocional. Se espera contribuir a fundamentar la importancia de la educación musical como potenciadora del desarrollo cognitivo y emocional de las personas como así también al desarrollo de programas de intervención en el campo clínico y educacional.

Palabras claves: educación musical, flexibilidad cognitiva, procesamiento emocional, regulación emocional.

Abstract

Music training has been associated with performance of cognitive skills. The aim of this project is to analyze the contribution of music training to cognitive flexibility and emotional processing and regulation in adults. Among the relevant executive processes in daily life, cognitive flexibility stands out for being responsible for flexible adaptation to changing demands and presently there are few studies which have investigated the relationship between it and music training. On the other hand, studying, performing and listening to music involve affective processing and, in this sense, it has been provided data to support that music facilitates the development of the ability to recognize, process and regulate emotions. The study corresponds to an ex post facto retrospective design with two groups of adults with and without music training. The methodological approach will be carried out through the administration of a computerized experimental task to evaluate cognitive flexibility, an emotion elicitation task to evaluate emotion processing and an emotion regulation questionnaire. It is expected to contribute to

* Contacto: mina.leonel@yahoo.com.ar

support the importance of music training as an enhancer of the cognitive and emotional development as well as to the development of intervention programs in the clinical and educational field.

Keywords: music training, cognitive flexibility, emotion processing, emotion regulation.

Flexibilidad cognitiva, procesamiento y regulación emocional en adultos con educación musical

Marco teórico

Las relaciones de la educación musical con la adquisición de habilidades que se extienden más allá del ámbito musical han sido objeto de investigación durante muchos años (Weisgerber, Bayot, Constant, & Vermeulen, 2013; Peretz, & Zatorre, 2005). Esta transferencia de dominios hace referencia al efecto que la formación y la adquisición de habilidades en un dominio presenta sobre otros (Forgeard, Winner, Norton & Schlaug, 2008). En este sentido existe evidencia empírica que la formación musical tanto en niños como en adultos está asociada con el rendimiento en habilidades cognitivas (Schellenberg, 2011; Moreno, Bialystok, Barac, Schellenberg, Cepeda & Chau, 2011), ya que la práctica musical requiere diversas competencias asociadas con el funcionamiento ejecutivo como la atención sostenida, la memoria de trabajo, el control inhibitorio, el cambio de tarea y el rendimiento de tareas duales (Stambaugh, 2016; Lee, Lu, & Ko, 2007; Zuk, Benjamin, Kenyon, & Gaab, 2014; Moradzadeh, 2014; Suárez, Elangovan, & Au, 2016). Entre los procesos ejecutivos relevantes para el funcionamiento cotidiano de las personas se ha destacado la flexibilidad cognitiva (Miyake & Friedman, 2012), el cual es el proceso responsable de la adaptación flexible a las demandas cambiantes, permitiendo modificaciones en las conductas y pensamientos en contextos dinámicos para hacer frente a desafíos nuevos e imprevistos (Diamond & Ling 2016). Hasta la fecha, son escasos los estudios que han investigado la relación entre el entrenamiento musical y la flexibilidad cognitiva en niños y adultos (Zuk et al, 2014; Monette, Bigras, & Guay, 2011; Hanna-Pladdy, & MacKay, 2011).

Por otro lado, el estudio, la ejecución y la escucha musical involucran el procesamiento afectivo, evidenciándose en los últimos años asociaciones entre la educación musical y las habilidades emocionales (Baumgartner, Lutz, Schmidt, & Jäncke, 2006 ; Hunter, & Schellenberg, 2010; Graham, Robinsons & Mulhall, 2009; Skånland, 2013). Entre las habilidades emocionales se destacan el procesamiento y la regulación emocional. La primera alude a la capacidad de identificar, percibir y codificar el contenido emocional de los estímulos de nuestro entorno y producir una respuesta adaptativa a los mismos (Lang, Bradley & Cuthbert, 2008). La propuesta de Lang en su modelo dimensional de las emociones plantea que las mismas son disposiciones para la acción que resultan de la activación de dos sistemas motivacionales, el apetitivo y el aversivo y que el procesamiento emocional está distribuido en un espacio afectivo que incluye la valencia afectiva, el arousal y la dominancia (Lang et al., 2008). La valencia indicaría qué sistema motivacional se ha activado, el arousal reflejaría la intensidad de la respuesta y la dominancia el grado de control de la emoción (Moltó et al, 2013).

Algunos estudios que elicitaban emociones a través de la visualización de imágenes han aportado datos que evidencian que la música facilita el desarrollo de la capacidad de reconocer, diferenciar y procesar emociones como también de regularlas (Baumgartner et al.,

2006; Skånland, 2013). En este sentido la regulación emocional ha sido conceptualizada como la activación y utilización de determinadas estrategias que los individuos ponen en marcha para modificar el curso, la intensidad, la calidad, la duración y la expresión de las experiencias emocionales en pos del cumplimiento de objetivos individuales (John & Gross, 2007). Las estrategias que han recibido mayor apoyo empírico son la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión, la primera hace referencia a una estrategia de cambio cognitivo que consiste en regular el proceso de surgimiento de la emoción para lograr cambios en el impacto que la emoción tendrá en el individuo (Gross & John, 2003). Por otro lado, la supresión de la expresión es una estrategia que modula la respuesta del individuo ya que inhibe la expresión emocional sin modificar la naturaleza de la emoción (Gross & Thompson, 2007). En este contexto las relaciones entre la habilidad musical y la regulación y el procesamiento emocional muestran una creciente evidencia empírica en el poder de la música sobre el manejo de las emociones tanto en músicos como en oyentes (Van Goethem & Sloboda, 2011; Saarikallio, 2008; Skånland, 2013).

El presente estudio propone profundizar el conocimiento sobre el aporte de la educación musical en el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales. Se espera que los resultados permitan contribuir al avance teórico y práctico en áreas de intervención clínica y educacional.

Objetivos generales

-Analizar la contribución de la educación musical en la flexibilidad cognitiva, el procesamiento y la regulación emocional en adultos.

Objetivos particulares

-Analizar la existencia de diferencias en el desempeño en flexibilidad cognitiva en adultos con y sin educación musical.

-Analizar la existencia de diferencias en el procesamiento de estímulos emocional en términos de valencia afectiva, arousal y dominancia en adultos con y sin educación musical.

-Analizar la existencia de diferencias en la regulación emocional en adultos con y sin educación musical.

Hipótesis de trabajo

- Los adultos con educación musical presentan un desempeño mayor en flexibilidad cognitiva que los adultos sin educación musical.

- Los adultos con educación musical presentan diferencias en el procesamiento de estímulos emocionales que los adultos sin educación musical.

- Los adultos con educación musical utilizan en mayor medida como estrategia de regulación la reevaluación cognitiva en comparación con los adultos sin educación emocional.

Método

Tipo de estudio & diseño

El presente proyecto se realizará a través un estudio descriptivo con un diseño ex post facto, retrospectivo, con dos grupos, según la clasificación de Montero León (2007).

Participantes

Universo: Adultos con edades comprendidas entre 18 y 35 años de edad.

Muestra: Estará compuesta por 140 adultos divididos en dos grupos: 70 adultos con formación musical y 70 adultos sin formación musical.

Criterios de inclusión: los adultos con educación musical deben informar al menos cinco años de estudio en instituciones formales y ejecución musical y haber comenzado a ejecutar música a los 13 años o antes. Deben desarrollar actualmente presentaciones o audiciones con un tiempo de práctica diaria promedio de al menos 1 hora diaria. Los adultos sin formación musical no deberán ni ejecutar música de ningún tipo ni contar con educación artística formal. La educación musical obligatoria para los ciclos primario y secundario de la educación básica no se considera un antecedente de estudios en música ni arte para esta investigación.

Procedimiento

La muestra de adultos con educación musical se obtendrá a través de convenios específicos con las Instituciones de Música referentes de la ciudad de Mar del Plata. La muestra de adultos sin educación musical estará conformada por estudiantes universitarios de la UNMDP. La administración de las pruebas y cuestionarios se realizará en forma individual, previo consentimiento informado de los participantes. Las evaluaciones se realizarán en un encuentro de una (1) hora aproximada de duración.

Instrumentos

Se utilizará un cuestionario estructurado para relevar variables demográficas y antecedentes de educación musical. Se administrará la Lista de Adjetivos para evaluar la personalidad (AEP) (Sánchez & Ledesma, 2013) para controlar variables disposicionales.

Para evaluar la flexibilidad cognitiva se utilizará una tarea experimental incluida en la batería informatizada denominada Tareas de Autorregulación Cognitiva (Introzzi, Andrés, Canet-Juric, Stelzer, & Richard's, 2016). La misma corresponde al bloque mixto de la misma, compuesto por 20 ensayos congruentes e incongruentes que se presentan distribuidos de manera aleatoria. En esta tarea se ve involucrado el efecto de incompatibilidad espacial o efecto Simon, que refleja la tendencia a responder de manera ipsilateral, esto es, presionando la tecla que se encuentra del mismo lado que el estímulo-objetivo. La tarea exige alternar entre dos reglas (responder de manera ipsilateral o contralateral) e inhibir la tendencia a responder ipsilateralmente. Un buen desempeño en esta tarea se refleja en la emisión de respuestas correctas rápidas.

Para evaluar procesamiento emocional se utilizará un set del International Affective Picture System (IAPS) (Lang et al., 2008) el cual consiste en un conjunto de 60 imágenes baremadas y calibradas cuantitativamente, de diversas categorías semánticas, representada por objetos, personas, paisajes y situaciones de la vida cotidiana. Los juicios evaluativos de los participantes para cada una de las imágenes se medirán utilizando el Maniquí de Auto-evaluación (Self-Assessment Manikin, SAM; Lang et al., 2008) en su versión impresa. El SAM es una escala compuesta por cinco pictogramas donde se utilizan figuras humanoides graduadas en intensidad para representar los rangos de las dimensiones de valencia, arousal y dominancia, de manera que el número 9 representa la calificación más alta (máximo nivel de agrado, arousal y dominancia) mientras que el 1 es la calificación más baja (mínimo nivel de agrado, arousal y dominancia).

Para evaluar la utilización de estrategias de regulación emocional se utilizará el Cuestionario de Regulación Emocional, ERQ-CA (Gross & John, 2003) con traducción y adaptación para la Argentina (Andrés, 2013). El cuestionario consta de 10 ítems, con dos subescalas,

reevaluación cognitiva (6 ítems) y supresión expresiva (4 ítems), con una alta consistencia interna ($\alpha=.79$ y $.73$ respectivamente), evaluando el grado de acuerdo de los participantes para cada ítems (1= totalmente de acuerdo a 7=totalmente en desacuerdo).

Análisis de datos

Para cumplir con los objetivos planteados los datos serán sometidos a un análisis estadístico descriptivo (medias, desvíos, frecuencias y porcentajes) con el fin de caracterizar el funcionamiento de los grupos en los diferentes instrumentos. Se aplicará una prueba de comparación de medias para dos muestras independientes en función de la educación musical. Asimismo, se calculará el tamaño del efecto de las diferencias para lo cual se utilizará la clasificación por rangos de Cohen (1988).

Conclusión

El presente proyecto reviste interés y relevancia en áreas de la neurociencia cognitiva y afectiva y en el campo de la educación musical aportando evidencia empírica sobre la contribución de la educación musical en las habilidades cognitivas y emocionales en adultos. Adquiere importancia al considerar que la literatura científica no registra antecedentes de estudios en la temática en la región, esperando que los resultados permitan contribuir al avance teórico y práctico en áreas de intervención clínica y educacional.

Se estima que los resultados del estudio permitirán realizar un aporte al campo teórico y aplicado de la neuropsicología y la educación musical. Se espera contribuir a fundamentar la importancia de la educación musical como potenciadora del desarrollo cognitivo y emocional de las personas como así también al desarrollo de programas específicos de intervención en el campo clínico y educacional.

Referencias

- Andrés, M. L. (2013). *Estrategias de regulación emocional: frecuencia de uso diferencial según edad y género según personalidad*. (Tesis inédita de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid.
- Baumgartner, T., Lutz, K., Schmidt, C. F., & Jäncke, L. (2006). The emotional power of music: how music enhances the feeling of affective pictures. *Brain research, 1075*(1), 151-164..
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale. NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 2.
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental cognitive neuroscience, 18*, 34-48.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PloS one, 3*(10), e3566.
- Graham, R., Robinson, J., & Mulhall, P. (2009). Effects of concurrent music listening on emotional processing. *Psychology of Music, 37*(4), 485-493.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348-362.
- Hanna-Pladdy, B., & MacKay, A. (2011). The relation between instrumental musical activity and cognitive aging. *Neuropsychology*, 25(3), 378.
- Hunter, P. G., & Schellenberg, E. G. (2010). Music and emotion. In *Music perception* (pp. 129-164). New York: Springer.
- Introzzi, I., Andrés, M. L., Canet-Juric, L., Stelzer, F., & Richard's, M. M. (2016). The Relationship Between the Rumination Style and Perceptual, Cognitive, and Behavioral Inhibition. *Psychology & Neuroscience*, 9(4), 444.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2007) Individual Differences in Emotion Regulation. En J. J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation* (pp. 351-372) .New York: The Guilford Press
- Koelsch, S. (2009). A neuroscientific perspective on music therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 374-384.
- Lang, P. J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50, 372-385. doi: 10.1037/0003-066X.50.5.372
- Lang, P. J., Bradley, M.M., & Cuthbert, B.N. (2008). *International Affective Picture System (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual*. (Technical Report A-8). Florida: The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.
- Lee, Y., Lu, M., & Ko, H. (2007). Effects of skill training on working memory capacity. *Learning and Instruction*, 17, 336-344.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14. <http://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Moltó, J., Segarra, P., Lopez, R., Esteller A., Fonfría A., Pastor, M. C. & Poy, R. (2013). Adaptación española del International Affective Picture System (IAPS). Tercera parte. *Anales de Psicología*, 29 (3), 965-984. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.153591>
- Monette, S., Bigras, M., & Guay, M. C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of experimental child psychology*, 109(2), 158-173.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moradzadeh, L. (2014). *The Association Between Musical Training, Bilingualism, and Executive Function* (Doctoral dissertation, York University Toronto).
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological science*, 22(11), 1425-1433.
- Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 89-114.
- Saarikallio, S. H. (2008). Music in mood regulation: Initial scale development. *Musicae Scientiae*, 12(2), 291-309.
- Sanchez, R. O., & Ledesma, R. D. (2013). Listado de Adjetivos para Evaluar Personalidad: Propiedades y normas para una población argentina. *Revista argentina de clínica psicológica*, 22(2), 147-160.
- Schellenberg, E. G. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 102(3), 283-302.

- Skånland, M. S. (2013). Everyday music listening and affect regulation: The role of MP3 players. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 8(1), 205-95
- Stambaugh, L. A. (2016). Implications of extrinsic cognitive load on three levels of adult woodwind players. *Psychology of Music*, 44(6), 1318-1330.
- Suárez, L., Elangovan, S., & Au, A. (2016). Cross-sectional study on the relationship between music training and working memory in adults. *Australian Journal of Psychology*, 68(1), 38-46.
- Van Goethem, A., & Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Musicae scientiae*, 15(2), 208-228.
- Weisgerber, A., Bayot, M., Constant, E., & Vermeulen, N. (2013). Music and Cognitive Processing of Emotions: individual differences and psychopathology. *Music: Social Impacts, Health Benefits and Perspectives*. New York, Nova Science Publishers, 131-148.
- Zuk J, Benjamin C, Kenyon A, Gaab N (2014) Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians. *PLoS ONE* 9(6): e99868. doi:10.1371/journal.pone.0099868

ACEPTACIÓN SOCIAL Y ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES EN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR.

SOCIAL ACCEPTANCE AND INTERPERSONAL PROBLEM SOLVING STRATEGIES IN SCHOOL-AGE CHILDREN.

Maia Gisela Morgenstern¹; Liliana Bakker²; María José Aguilar² & Lic. Daiana Russo²

¹Becario CIN - IPSIBAT

² Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología IPSIBAT - UNMDP – CONICET

Resumen

El objetivo del presente proyecto es analizar las relaciones entre el estatus sociométrico y las estrategias de solución de problemas interpersonales en niños en edad escolar. Se entiende el estatus sociométrico escolar como el grado en el que el niño es aceptado o rechazado por sus iguales. La aceptación social por parte de los pares requiere de ciertas habilidades y experiencia, para poder responder de manera adecuada al entorno social. La habilidad cognitiva de solución de problemas interpersonales refiere a la capacidad de generar conductas que apunten a resolver los problemas que se plantean en una situación interpersonal. Se trata de un proceso que requiere, entre otras habilidades, de la capacidad de generar mentalmente diferentes estrategias de solución que puedan ser utilizadas para resolver un mismo problema. El estudio se corresponde con un diseño descriptivo de tipo ex post facto retrospectivo con dos grupos (alta y baja aceptación sociométrica). Se utilizará el test sociométrico en el aula y el test Evhacospi de manera individual, una vez conformados los grupos. Se espera que los resultados permitan ampliar la información en este campo, como así también desarrollar estrategias de intervención para mejorar las relaciones interpersonales de los niños en el contexto escolar.

Palabras clave: Estatus sociométrico, estrategias de solución de problemas interpersonales, aceptación social.

Abstract

The aim of the present project is to analyze the relationships between sociometric status and interpersonal problem solving strategies in school - aged children. It is understood the sociometric status of the school as the degree to which the child is accepted or rejected by his peers. Peer social acceptance requires certain skills and experience in order to respond adequately to the social environment. The cognitive ability to solve interpersonal problems refers to the ability to generate behaviors that aim to solve the problems that arise in an interpersonal situation. It is a process that requires, among other skills, the ability to mentally generate different solution strategies that can be used to solve the same problem. The study corresponds to a retrospective ex post facto descriptive design with two groups (high and low sociometric acceptance). The sociometric test will be used in the classroom and the Evhacospi test individually, once the groups are formed. It is hoped that the results will allow to expand the information in this field, as well as to develop intervention strategies to improve the interpersonal relationships of the children in the school context.

Keywords: Sociomechanical status, strategies for solving interpersonal problems, social acceptance.

Aceptación social y estrategias de solución de problemas interpersonales en niños en edad escolar.

Introducción – Marco teórico o Estado del Arte

El ser humano es un ser social, con una tendencia natural a establecer relaciones con otros a lo largo de su vida. En este sentido, las buenas relaciones se asocian con bienestar personal, alta autoestima y un sentimiento positivo dentro del grupo de pares. Por el contrario, el rechazo conlleva a sentimientos de soledad, y falta de amistades duraderas y de calidad (Sureda-García, García-Bacete, & Monjas-Casares, 2009).

El primer agente de socialización del niño, es la familia, constituyéndose en un contexto de aprendizaje en el que se adquieren y desarrollan patrones conductuales, cognitivos y socioafectivos. El ámbito escolar es el segundo proceso de socialización, donde el niño adquiere un estatus dentro del grupo de pares y en función del mismo, las interacciones presentan características particulares. Por lo tanto, la premisa de que la aceptación de los iguales influye en el desarrollo del niño y en su ajuste, ha sido el motor para la investigación sobre la dinámica de las relaciones afectivas que se establecen entre pares (Escobar-Espejo, 2008). Las interacciones entre iguales sirven como “un campo de pruebas” para futuras relaciones interpersonales (Bacete, García, & Casares, 2010) presentándose como una oportunidad insustituible en lo que se refiere al aprendizaje y ensayo de habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales (Trianes, 2002).

Una medida de las relaciones entre pares lo constituye el estatus sociométrico, definido como el grado en el que el niño es aceptado o rechazado por sus iguales (Kuz, Falco, & Giandini, 2015) y es considerado un predictor del desarrollo socioemocional y cognitivo del niño (Cava, 1998). El logro de una buena aceptación social por parte de los niños requiere de cierta experticia y experiencia para poder responder de manera adecuada al entorno social. Esta capacidad denominada competencia social, puede ser entendida como aquellos procesos cognitivos, sociales y emocionales que sustentan comportamientos evaluados como hábiles o adecuados por agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los contextos (Trianes, Muñoz, & De la Morena, 1999; Trianes, Muñoz, & Jiménez, 1997). Numerosos estudios han señalado que los niños aceptados por sus pares son socialmente competentes, por lo tanto, son queridos por sus compañeros, resultan agradables y consiguen más éxito escolar y una mayor adaptación al entorno social. Por el contrario, la incompetencia social se relaciona con dificultades como baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento por parte de los pares, lo cual genera problemas emocionales y escolares en el niño (Andreou, 2006; Monjas-Casares, 2004).

Cuando una persona se enfrenta a una situación social desarrolla una serie de expectativas acerca de la persona con la que interactúa, anticipando las posibles consecuencias que sus respuestas pueden generar en el otro, por lo tanto, la respuesta elegida para interactuar será aquella que le ha dado éxito en el pasado, o que ha aprendido a través de la observación de otras personas en situaciones similares (Bandura, 1976).

En este contexto, las habilidades socio-cognitivas son procesos cognitivos que median entre las distintas situaciones de carácter interpersonal y la expresión de las habilidades sociales en dicho contexto. Es decir, son procesos internos que influyen en la calidad del ajuste social (Klein, Grothusen, Muñoz, & Von Freeden, 2006).

Puntualmente, la habilidad socio-cognitiva denominada Habilidad de Resolución de Problemas Interpersonales, refiere a la capacidad de generar conductas que apunten a resolver los problemas que se plantean en una situación interpersonal, lo cual implica evaluar distintas alternativas de acción y seleccionar la más adecuada, para llevarla a cabo (Spivack, Platt, & Shure, 1976). Dicha habilidad está asociada a las relaciones sociales habilidosas ya que implica un acercamiento considerado y flexible hacia el otro, que supone tener en cuenta sus intereses y objetivos al mismo nivel que los propios, anticipando las consecuencias de las acciones y estimulando la producción de estrategias de resolución que eviten la respuesta inmediata agresiva (Malik, Balda, & Punia, 2005).

Es de interés de este estudio, explorar una de las habilidades que conforman el proceso de solución de problemas interpersonales, el Pensamiento alternativo. El mismo se define como la habilidad de generar mentalmente diferentes estrategias de resolución que puedan ser utilizadas para resolver un mismo problema. Es importante tener en cuenta que a mayor cantidad de alternativas de solución que el niño genere, mayores son las posibilidades que tiene de alcanzar su objetivo (Spivack et al., 1976).

En la revisión llevada a cabo por Klein et al. (2006) se presentan diversos estudios en población infantil, que evidencian que los niños más adaptados socialmente generaban un mayor número de alternativas de solución y que éstas eran de mejor calidad, es decir, eran relevantes a la situación y no implicaban el uso de agresión. Asimismo, estos estudios demuestran que la habilidad de resolución de problemas interpersonales se correlaciona significativamente con el funcionamiento cognitivo global de la persona con su competencia social, conductual y académica, con el entendimiento interpersonal, las conductas prosociales, la toma de perspectiva social y el estatus sociométrico entre pares.

En nuestro país se observan numerosas investigaciones en relación a las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en niños (Greco & Ison, 2012; Ison & Morelato, 2008; Ison & Morelato, 2011) aunque no se han encontrado estudios donde se analicen en función del estatus sociométrico escolar.

Objetivos e hipótesis del Plan de Trabajo a realizar

Objetivo general:

- Analizar las relaciones entre el estatus sociométrico escolar y las estrategias de solución de problemas interpersonales en niños en edad escolar.

Objetivos particulares:

- Identificar el estatus sociométrico en el aula de niños en edad escolar.
- Comparar en niños de alta y baja aceptación sociométrica la cantidad de estrategias de solución de problemas interpersonales.
- Comparar en niños de alta y baja aceptación sociométrica la calidad de estrategias de solución de problemas interpersonales.

Hipótesis:

- Los niños con alta aceptación sociométrica presentarán mayor cantidad de estrategias de solución de problemas interpersonales que los niños de baja aceptación sociométrica.
- Los niños con alta aceptación sociométrica utilizarán estrategias de solución de problemas interpersonales asertivas mientras que los niños de baja aceptación sociométrica, pasivas y agresivas.

Método

Tipo de estudio & diseño

Diseño: descriptivo de tipo ex post facto retrospectivo según la clasificación de Montero & León (2007) con dos grupos (alta y baja aceptación sociométrica).

Participantes

Universo: niños escolarizados de la ciudad de Mar del Plata, con edades comprendidas entre los 8 y 10 años.

Muestra: no probabilística intencional, 180 niños con edades comprendidas entre 8 y 10 años conformados en seis grupos áulicos, de los cuales se extraerá una submuestra de niños con alta y baja aceptación sociométrica.

Procedimiento

Para el acceso a la muestra el Grupo de Investigación, en el cual se incluye el presente plan, presenta convenios con instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata. La implementación de los instrumentos se llevará a cabo en dos etapas. En una primera etapa, se aplicará el Test Sociométrico de manera colectiva en el aula. La administración del mismo tendrá una duración aproximada de 10-15 minutos. Posteriormente se analizarán los datos para establecer dos grupos: alta y baja aceptación sociométrica. En la segunda etapa, se aplicará a los dos grupos de manera individual, el Test EVHACOSPI, con una duración aproximada de 20-30 minutos. La participación será voluntaria y sujeta al consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los niños.

Para el análisis de los datos de la primera etapa se utilizará el programa computarizado Classroom Sociometrics, el cual permite obtener las elecciones grupales que proyectan una radiografía grupal, es decir, posibilita visualizar las relaciones entre los niños dentro del aula y así diferenciar los subgrupos de niños con alta y baja aceptación social. Con los datos obtenidos en la segunda etapa se realizará un análisis estadístico descriptivo (medias, desvíos, frecuencias y porcentajes) y para establecer diferencias entre grupos (alta y baja aceptación), se aplicarán pruebas t de comparación de medias para dos muestras independientes y el tamaño del efecto de las diferencias (d de Cohen) que permitirán analizar diferencias en la cantidad de estrategias de resolución de problemas. Respecto al análisis cualitativo, se evaluarán las respuestas de los niños según la estrategia de solución utilizada: *Asertiva*, toda respuesta que implique una adecuada solución de la situación problema, es decir al cambio de la emoción negativa del personaje en forma satisfactoria y que no implique consecuencias negativas para el propio niño y para los demás; *Agresiva*, aquella respuesta dirigida a provocar un daño real o potencial a otro, sea este físico o psicológico; *Pasiva*, es aquella respuesta que implica poner de manifiesto una conducta inhibida o evitativa que conduce a no afrontar la situación; *Irrelevante*: toda respuesta que no se relacione con la posibilidad de solucionar el problema.

Instrumentos

Para evaluar el *estatus sociométrico* se utilizará un Test sociométrico, el cual permite obtener un sociograma, que es la representación gráfica de la estructura grupal (Moreno, 1962; Bezanilla, 2012). El mismo constituye una técnica que explora el grado de cohesión y la forma de estructura espontánea de un grupo, intenta definir una radiografía grupal, es decir, busca obtener de manera gráfica, mediante la observación y contextualización, las distintas relaciones entre sujetos que conforman un grupo, poniendo de manifiesto los lazos de

influencia y de preferencia que existen en el mismo (Gueventter, 1981). Consiste en la formulación de tres preguntas a todos los niños del grupo para que expresen sus preferencias respecto a dos compañeros que elegirían para sentarte en clase, dos compañeros que elegirían para jugar en la escuela, y dos compañeros que invitarían a su casa. A partir de las elecciones realizadas se puede clasificar a los niños de un aula en diversos *estatus sociométricos*: *populares* (reciben un número alto de elecciones por parte de sus compañeros), *ignorados* (reciben un número bajo de elecciones por parte de sus compañeros), y *promedio* (casos no asignados a ninguna de las categorías anteriores) (Estévez-López, Martínez Ferrer, & Jiménez Gutiérrez, 2009; Gifford-Smith & Brownell, 2003). A los fines del presente estudio se considerará a los niños populares, como aquellos con alta aceptación sociométrica y los niños ignorados con baja aceptación sociométrica.

Para evaluar *estrategias de solución de problemas interpersonales* se utilizará el *Test de evaluación de habilidades cognitivas en la solución de problemas interpersonales, EVHACOSPI* (García Pérez & Magaz Lago, 1998; Ison & Morelato, 2008). Para este proyecto, se utilizará la forma A del instrumento que consta de tres tarjetas, en donde se representa, a través de un dibujo, situaciones que presentan un problema interpersonal y que el niño deberá pensar cómo puede ser solucionado. Este instrumento evalúa las siguientes habilidades cognitivas: 1) identificación de situaciones-problema; 2) descripción de situaciones-problema de manera concreta y operativa; 3) identificación del problema en una situación de interacción social; 4) generación del mayor número de alternativas posibles que constituyen o puedan constituir una solución al problema; 5) anticipación de posibles consecuencias para cada una de las alternativas generadas; y 6) toma de decisiones. A los fines del presente estudio, se analizarán de manera cuantitativa y cualitativa las estrategias de solución de problemas interpersonales correspondientes a la habilidad 4).

Aporte esperado de los resultados

Se espera que los resultados permitan enriquecer los conocimientos en este campo, como así también constituirse en una aporte que permita diseñar estrategias de intervención para potenciar positivamente las relaciones interpersonales de los niños en el contexto escolar.

Referencias

- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27(3), 339-351.
- Bacete, F. J., García, I. S., & Casares, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.
- Bandura, A. (1976). *L'Apprentissage social*. Bruselas: Pierre Mardoga.
- Bezanilla, J. M. (2012). *Sociometria: Un Método de Investigación Psicosocial*. México D.F., México: PEI Editorial.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Escobar-Espejo, M. (2008). *Aceptación sociométrica e inadaptación socioemocional en la infancia* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Estévez López, E., Martínez Ferrer, B., & Jiménez Gutiérrez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(1), 4-60.

- García Pérez, E. M., & Magaz Lago, A. (1998). Test de evaluación de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales (EVHACOSPI). *Manual de referencia*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235-284.
- Greco, C., & Ison, M. S. (2012). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología, 8*(2), 20-29.
- Gueventter, E. (1981). *Medida de la Relación Social en el Aula*. Buenos Aires: Ed. Docencia.
- Ison, M. S., & Morelato, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica, 7*(2), 357-367.
- Ison, M. S., & Morelato, G. S. (2011). Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en niños. *Psykhé, 11*(1).
- Klein, C. F., Grothusen, S., Muñoz, M. J., & Von Freeden, P. (2006). Revisión de las habilidades socio-cognitivas en la infancia temprana. *Summa Psicológica UST, 3*(1), 31-42.
- Kuz, A., Falco, M., & Giandini, R. S. (2015). Estudio y valoración de conflictos en el aula a través del ARS y SociometryPro. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación, 15*, 25-34.
- Malik, S., Balda, S., & Punia, S. (2005). Promoting social competence of 6-8 years old socially incompetent girls. *Journal of Social Sciences, 10*(3), 233-236.
- Monjas-Casares, M. I. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. *Memoria de investigación*. Recuperado el 5 de mayo de 2016 del sitio web <http://www.sabiduriaaplicada.com/documentos/ni-sumisas-ni-dominantes>
- Montero, I. & Leon, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology International. *Journal of Clinical and Health Psychology, 7* (3), 847-862.
- Moreno, J. L. (1962). *Fundamentos de Sociometría*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Spivack, G., Platt, J. J. & Shure, M. B. (1976). Do psychiatric patients and normal see de same solutions as effective in solving interpersonal problems? *Journal of consulting and clinical psychology, 43*, 2-79.
- Sureda-García, I., García-Bacete, F. J., & Monjas-Casares, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista latinoamericana de psicología, 41*(2), 323-334.
- Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la Infancia*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M., Muñoz, A. & De La Morena, M. L. (1999). *Relaciones Sociales y Prevención de la Inadaptación Social y Escolar*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Trianes, M., Muñoz, A., & Jiménez, M. (1997). *Competencia Social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Editorial Pirámide.

TOMA DE DECISIONES, INHIBICIÓN Y FLEXIBILIDAD COGNITIVA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

DECISION-MAKING, INHIBITION AND COGNITIVE FLEXIBILITY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

Micaela Reyna¹; Josefina Rubiales; Isabel Introzzi² & Liliana Bakker²

¹Becario UNMDP - IPSIBAT

² Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología IPSIBAT - UNMDP – CONICET

Resumen

La toma de decisiones (TD) puede definirse como la habilidad para seleccionar el curso de acción más adaptativo para el organismo entre un conjunto de posibles alternativas conductuales. La toma de decisiones bajo riesgo específicamente, se refiere a situaciones en las que existe información explícita sobre las consecuencias potenciales y las probabilidades de recompensas o castigos. Las Funciones Ejecutivas están estrechamente relacionadas a la TD, constituyen un conjunto de mecanismos de control cuya finalidad consiste en la regulación de la cognición, el comportamiento y las emociones para el logro de objetivos. Dentro de estos procesos ejecutivos, se destacan principalmente la flexibilidad cognitiva y la inhibición. El presente proyecto se propone analizar la contribución de la inhibición y la flexibilidad cognitiva al proceso de toma de decisiones bajo riesgo en niños y adolescentes escolarizados de entre 8 y 16 años de la ciudad de Mar del Plata a partir de un estudio de tipo descriptivo-correlacional con un diseño ex post facto, retrospectivo. Para alcanzar dichos objetivos se administrarán dos instrumentos: The Game of Dice Task, para evaluar la toma de decisiones bajo riesgo; y la batería informatizada Tareas de autorregulación cognitiva, para evaluar de la flexibilidad cognitiva y la inhibición.

Palabras claves: Toma de decisiones bajo riesgo, funciones ejecutivas, inhibición, flexibilidad cognitiva.

Abstract

Decision making (TD) can be defined as the ability to select the most adaptive course of action for the organism among a set of possible behavioral alternatives. Decision making under risk specifically refers to situations where there is explicit information about the potential consequences and the probabilities of rewards or punishments. The Executive Functions are closely related to the TD, they constitute a set of control mechanisms whose purpose consists in the regulation of the cognition, the behavior and the emotions for the achievement of objectives. Within these executive processes, the main emphasis is on cognitive flexibility and inhibition. The present project aims to analyze the contribution of inhibition and cognitive flexibility to the process of decision making under risk in children and adolescents enrolled between 8 and 16 years of age in the city of Mar del Plata, based on a descriptive- correlation with an ex post facto, retrospective design. To achieve these objectives, two instruments will be administered: The Game of Dice Task, to evaluate decision making under risk; and the computerized battery of cognitive self-regulation tasks, to assess cognitive flexibility and inhibition.

Keywords: Decision making under risk, executive functions, inhibition, cognitive flexibility.

Toma de decisiones, inhibición y flexibilidad cognitiva en niños y adolescentes.

Marco teórico

La toma de decisiones (TD) es un proceso definido como la selección de una alternativa dentro de un rango de opciones existentes, considerando los posibles resultados de las selecciones realizadas y sus consecuencias en el comportamiento presente y futuro (Tversky & Kahneman, 1981). La toma de decisiones bajo riesgo (TDBR) se refiere a situaciones en las que existe información explícita sobre las consecuencias potenciales y las probabilidades de recompensas o castigos (Brand, Grabenhorst, Starcke, Vandekerckhove & Markowitsch, 2007). Ante una situación que presenta reglas estables a lo largo de varios ensayos, la persona que toma decisiones puede estimar las consecuencias, desarrollando y aplicando estrategias para alcanzar resultados positivos. Sin embargo, los niños y adolescentes suelen tomar decisiones arriesgadas a pesar de la información explícita acerca de las posibles consecuencias negativas (Schiebener, García-Arias, García-Villamizar, Cabanyes-Truffino & Brand, 2014). Diferentes estudios (Kerr & Zelazo, 2004; Van den Wildenberg & Crone, 2006) han informado un aumento con la edad en el desarrollo de la capacidad de diferenciar entre las elecciones ventajosas y desventajosas. Respecto a los niños, Schiebener et al (2014) indican que los niños no logran anticipar los resultados de sus decisiones ya que la habilidad de hacer elecciones ventajosas aún no está desarrollada. Y respecto a la adolescencia, mientras algunos estudios concluyen que los adolescentes muestran una capacidad de toma de decisiones comparable a la de los adultos (Reyna & Farley, 2006; Van Leijenhorst, Westenberg, & Crone, 2008) otros han reportado que tienden a optar por opciones desfavorables, en las que las recompensas y las pérdidas son elevadas (Crone et al., 2004; Hooper, Luciana, Conklin & Yarger, 2004), reportando de esta manera resultados inconsistentes en lo vinculado a la investigación del desarrollo de toma de decisiones en adolescentes (Van Duijvenvoorde, 2013). La TD implica numerosos procesos cognitivos, entre ellos el procesamiento de los estímulos presentes en la tarea, el recuerdo de experiencias anteriores y la estimación de posibles consecuencias. En relación a la estimación de las consecuencias, distintos autores plantean que ésta habilidad depende en gran medida del funcionamiento ejecutivo (Martínez-Selva et al., 2006; Gordillo León, Arana Martínez, Salvador Cruz & Mestas Hernández, 2011). Las Funciones Ejecutivas (FE) se refieren a un conjunto de mecanismos de control cuyo principal objetivo consiste en la regulación de la cognición, el comportamiento y las emociones para el logro de objetivos (Miyake & Friedman, 2012). Estos procesos facilitan la adaptación del sujeto a situaciones en las que las rutinas sobreaprendidas resultan insuficientes (Hofmann, Schmeichel, & Baddeley, 2012). Entre los procesos ejecutivos más relevantes para el funcionamiento cotidiano de las personas y que se desarrolla especialmente en la niñez y adolescencia, se han destacado la flexibilidad cognitiva y la inhibición (Miyake et al., 2000). La flexibilidad cognitiva es el proceso ejecutivo responsable de generar modificaciones en las conductas y pensamientos en contextos dinámicos y la inhibición es el mecanismo encargado de disminuir la interferencia o tendencias prepotentes que puedan presentarse en el dominio del pensamiento, de la conducta o el ambiente (Diamond, 2013). Estas características operativas, permiten suponer la participación activa de estos mecanismos en el proceso de toma de decisiones. ¿Cuál sería el aporte de la flexibilidad y la inhibición al proceso de toma de decisiones? Se puede suponer que la flexibilidad cognitiva participaría favoreciendo el cambio entre potenciales pautas de respuesta o estrategias en función de sus posibles consecuencias, permitiendo el desplazamiento flexible de una estrategia fracasada a

una nueva estrategia; mientras la inhibición actuaría suprimiendo de manera activa las respuestas, ya sea en el plano del pensamiento o del comportamiento, que tienden a imponerse con fuerza e interferir con el objetivo buscado (Friedman et al., 2008; Schiebener, Wegmann, Pawlikowski & Brand, 2013). Existe evidencia acerca de qué habilidades ejecutivas están relacionadas con la TDBR en adultos (Cokely & Kelley, 2009; Schiebener & Brand, 2016) y específicamente en niños se ha investigado la asociación con la flexibilidad cognitiva (Schiebener et al., 2014). En este sentido, se supone que las FE intervienen facilitando la comprensión de las reglas explícitas y permitiendo la selección e implementación de la estrategia más apropiada a la situación (Brand, Labudda & Markowitsch, 2006). Según el modelo teórico de la TDBR propuesto por Brand et al (2006), el funcionamiento de las FE se supone que es crucial para comprender el contexto y tomar la decisión, así como para la revisión de las estrategias de toma de decisiones. El modelo sugiere que una buena eficiencia de los procesos ejecutivos permite al sujeto desarrollar una estrategia ventajosa a largo plazo, controlar las consecuencias, y modificar la toma de decisiones si la estrategia anterior no tuvo éxito (Schiebener et al., 2013). Hasta el momento, no se registran estudios que hayan intentado determinar la contribución específica de cada uno de estos procesos ejecutivos a la toma de decisiones en niños y adolescentes, y que hayan comparado el peso de cada uno de estos mecanismos en ambos grupos de edad (Schiebener et al., 2014). Por ello, el presente proyecto propone analizar y comparar la participación de la flexibilidad cognitiva y la inhibición al proceso de toma de decisiones en un grupo de niños y adolescentes.

Objetivos generales

Analizar la contribución de la inhibición y la flexibilidad cognitiva al proceso de toma de decisiones bajo riesgo en niños y adolescentes escolarizados.

Objetivos particulares

- Describir y analizar el desarrollo del proceso de toma de decisiones bajo riesgo en niños y adolescentes.
- Describir y analizar el desarrollo del proceso de inhibición en niños y adolescentes.
- Describir y analizar el desarrollo del proceso de flexibilidad cognitiva en niños y adolescentes.
- Analizar las relaciones entre la inhibición, la flexibilidad cognitiva y el proceso de toma de decisiones bajo riesgo en niños y adolescentes.
- Comparar la contribución específica de la inhibición y la flexibilidad cognitiva al proceso de toma de decisiones bajo riesgo en niños y adolescentes.

Hipótesis de trabajo

- Existen diferencias asociadas a la edad en el funcionamiento de la inhibición, la flexibilidad cognitiva y la toma de decisiones bajo riesgo entre niños y adolescentes.
- Existe una contribución de la inhibición y la flexibilidad cognitiva al proceso de toma de decisiones bajo riesgo en niños y adolescentes.

Método

Tipo de estudio & diseño

El presente proyecto se realizará a través un estudio descriptivo-correlacional con un diseño ex post facto, retrospectivo, con dos grupos (Montero León, 2007).

Participantes

Universo: Niños y adolescentes escolarizados de la ciudad de Mar del Plata, con edades comprendidas entre 8 y 16 años.

Muestra: 100 niños y adolescentes escolarizados entre 8 y 16 años, pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata. La muestra estará dividida en dos franjas etarias: 8-12 y 13-16, integrada por 50 participantes cada una.

Procedimiento

Para el acceso a la muestra el Grupo de Investigación, en el cual se incluye el presente plan, presenta convenios con instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata. La implementación de los instrumentos se llevará a cabo en un encuentro de 30 minutos con cada niño o adolescente de manera individual en la institución educativa a la que pertenece. La participación será voluntaria y sujeta al consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los niños y adolescentes.

Instrumentos

Evaluación de toma de decisiones bajo riesgo: se administrará la prueba The Game of Dice Task (GDT) (Brand, Fujiwara, Borsutzky, Kalbe, Kessler, et al., 2005). Es una tarea informatizada en la que un dado se tira 18 veces y la persona debe apostar para ganar puntos. Las personas pueden apostar a un único resultado que otorga una recompensa de 1000; a una combinación de dos resultados que otorga una recompensa de 500; o a una combinación de tres o cuatro resultados con las respectivas recompensas de 200 y 100. Si no sale el número elegido pierde la misma cantidad de puntos que la recompensa (1000, 500, 200, o 100). Las opciones con tres y cuatro dados se consideran las opciones de seguridad, mientras que las opciones de uno o dos dados son consideradas como riesgosas. Esta información se proporciona explícitamente desde el inicio de la tarea, de modo que el participante puede utilizarlo mediante el cálculo (Brand et al., 2007). Los puntajes que se consideran son: el número de opciones para cada opción por separado, el número de opciones de seguridad, el número de opciones de riesgo, y el resultado de puntos ganados.

Evaluación de los procesos de control ejecutivo: para analizar el funcionamiento de los procesos ejecutivos de inhibición y flexibilidad cognitiva se utilizarán tres tareas experimentales incluidas en la batería informatizada denominada Tareas de Autorregulación Cognitiva (ver Introzzi & Canet-Juric, 2013), descritas a continuación:

-Inhibición cognitiva: la tarea está integrada por 32 ensayos cuya estructura se caracteriza por la presentación de tres fases sucesivas: aprendizaje, señal y reconocimiento. En la fase aprendizaje se debe memorizar dos listas de figuras abstractas; luego, se presenta la fase señal, que indica sobre qué lista se realizará la prueba de reconocimiento, y en la fase de reconocimiento, los participantes deben decidir si el ítem formaba parte o no de la lista relevante. El índice de desempeño corresponde al tiempo medio de respuesta (calculado solo para las respuestas correctas) en el reconocimiento de los ítems intrusos de manera que; a mayor tiempo de respuesta menor eficiencia de la inhibición cognitiva. Esta medida

representa la capacidad del participante para inhibir los ítems intrusos que corresponden a la lista irrelevante.

-Inhibición comportamental: se administrará la tarea basada en el Paradigma de la Señal de Parar. La tarea está integrada por dos bloques de práctica de 32 ensayos y por un bloque experimental de 128 ensayos. En el primer bloque se presentan solo ensayos de ejecución. A continuación, se presenta el segundo bloque de práctica, donde el participante debe realizar la misma tarea que en bloque anterior, pero en este caso se solicita que intente detener su respuesta cada vez que escuche una señal auditiva. El tercer bloque, es el que permite obtener los distintos índices de desempeño, con características equivalentes a las del bloque anterior.

-Flexibilidad cognitiva: la tarea seleccionada corresponde al bloque mixto de la misma, compuesto por 20 ensayos congruentes e incongruentes que se presentan distribuidos de manera aleatoria. En esta tarea se ve involucrado el efecto de incompatibilidad espacial o efecto Simon, que refleja la tendencia a responder de manera ipsilateral, esto es, presionando la tecla que se encuentra del mismo lado que el estímulo-objetivo. La tarea exige alternar entre dos reglas (responder de manera ipsilateral o contralateral) e inhibir la tendencia a responder ipsilateralmente. Un buen desempeño en esta tarea se refleja en la emisión de respuestas correctas rápidas.

Aporte esperado de los resultados

Existe evidencia acerca de que la inhibición y la flexibilidad cognitiva están íntimamente relacionadas con la TDBR en adultos. Sin embargo, esta relación ha sido escasamente estudiada en niños y adolescentes. La evaluación del desarrollo de la toma de decisiones y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes podría ser útil para ampliar la evidencia empírica profundizando el conocimiento sobre la contribución específica de la inhibición y flexibilidad cognitiva en la toma de decisiones en niños y adolescentes en nuestra región. El proyecto implica el estudio de una temática relevante para el sistema educativo en función de la comprensión del funcionamiento cognitivo en niños y adolescentes.

Los resultados tendrán un alcance local, nacional y regional dado que se comunicarán en reuniones y publicaciones científicas que permitirán el intercambio con otros grupos de trabajo que aborden temáticas vinculadas. Así mismo se prevé la implementación de talleres destinados a docentes de instituciones educativas que tengan por finalidad comunicar los resultados del presente estudio y brindar estrategias para potenciar las funciones evaluadas en los estudiantes.

Referencias

- Brand, M., Fujiwara E., Borsutzky, S., Kalbe, E., Kessler, J., et al. (2005) Decision making deficits of korsakoff patients in a new gambling task with explicit rules: Associations with executive functions. *Neuropsychology*, 19, 267-277.
- Brand, M., Grabenhorst, F., Starcke, K., Vandekerckhove, M. M. P., Markowitsch, H. J. (2007). Role of the amygdala in decisions under ambiguity and decisions under risk: Evidence from patients with Urbach-Wiethe disease. *Neuropsychology*, 45, 1305-1317.
- Brand, M., Labudda, K., Markowitsch, H.J. (2006). Neuropsychological correlates of decision-making in ambiguous and risky situations. *Neural Network*, 19, 1266-1276.

- Cokely, E.T. & Kelley, C.M. (2009). Cognitive abilities and superior decision making under risk: A protocol analysis and process model evaluation. *Judgement and Decision Making*, 4, 20-33.
- Crone, E.A., & Van der Molen, M.W. (2004). Developmental changes in real life decision making: performance on a gambling task previously shown to depend on the ventromedial prefrontal cortex. *Developmental Neuropsychology*, 25, 251-279.
- Diamond, A.(2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. [Epub Sept 27, 2012 ahead of print] PMID:23020641
- Friedman, N. P., Miyake, A., Young, S. E., Defries, J. C., Corley, R. P., & Hewitt, J. K. (2008). Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137, 201–225.
- Gordillo León, F., Arana Martínez, J. M., Salvador Cruz, J., & Mestas Hernández, L. (2011). Emoción y toma de decisiones: teoría y aplicación de la Iowa Gambling Task. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1).
- Hoffmann, W., Schmeichel, B.J. & Baddeley, A.D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Science*, 16(3), 174-180
- Hooper, C., Luciana, M., Conklin, H., & Yarger, R. (2004). Adolescents' performance on the Iowa Gambling Task: implications for the development of decision making and ventromedial prefrontal cortex. *Developmental Psychology*, 40, 1148-1158.
- Introzzi, I. & Canet Juric, L. (2013) Tareas de Autorregulación Cognitiva. En Introzzi, I., Canet Juric, L., Comesaña, A., Andres, M. L. & Richard's, M. (2013). Evaluación de la Autorregulación cognitiva y emocional. Presentación de un Programa. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento* (suplemento), 1-11
- Martínez-Selva, J. M., Sánchez-Navarro, J.P., Bechara, A. & Román, F. (2006). Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones. *Revista de Neurología*, 42(7), 411-418.
- Miyake, Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, H., Howerter & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Kerr, A., & Zelazo, P. D. (2004). Development of 'hot' executive function: The children's gambling task. *Brain and Cognition*, 55, 148-157.
- Reyna, V., & Farley, F. (2006). Risk and Rationality in Adolescent Decision Making Implications for Theory, Practice, and Public Policy. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 1-44.

- Schiebener, J. & Brand, M. (2016) Age-related variance in decisions under ambiguity is explained by changes in reasoning, executive functions, and decision-making under risk, *Cognition and Emotion*.
- Schiebener, J., García-Arias, M., García-Villamizar, D., Cabanyes-Truffino, J. & Brand, M. (2014) Developmental changes in decision making under risk: The role of executive functions and reasoning abilities in 8- to 19-year-old decision makers, *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*.
- Schiebener, J., Wegmann, E., Pawlikowski, M., & Brand, M. (2013) Supporting decisions under risk: Explicit advice differentially affects people according to their working memory performance and executive functioning. *Neuroscience of Decision Making*, 1, 9-18.
- Twersky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211, 453-458.
- Van den Wildenberg, W.P.M., & Crone, E. A. (2006). Development of response inhibition and decision-making across childhood: a cognitive neuroscience perspective. En Marrow, J.R. (Ed), *Focus on Child Psychology Research*. (pp 23-42). New York: Nova Science Publishers.
- Van Duijvenvoorde A.C.K. (2013). Affective and cognitive decision-making in adolescents. En van Duijvenvoorde A.C.K. (Ed.), *On the art of choosing: Developmental changes and individual differences in decision making under risk* (pp. 18-31). Leident: Faculty of Social and Behavioural Sciences.
- Van Leijenhorst, L., Westenberg, P.M., & Crone, E.A. (2008). A developmental study of risky decisions on the cake gambling task: age and gender analyses of probability estimation and reward evaluation. *Developmental Neuropsychology*, 33, 179-196.

ADECUACIONES AL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES
COGNITIVAS PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES PARA SU
IMPLEMENTACIÓN EN NIÑOS CON DIAGNÓSTICO DE TDAH.

ADJUSTEMENTS TO THE TEACHING PROGRAM OF COGNITIVE SKILLS FOR THE
SOLUTION OF INTERPERSONAL PROBLEMS FOR ITS IMPLEMENTATION IN
CHILDREN WITH ADHD DIAGNOSIS.

Daiana Russo ^{*1}, Liliana Bakker ^{*1}, Josefina Rubiales ^{*1} & Ana Betina Lacunza ^{*2}

¹ Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT-UNMDP- CONICET)

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar las adecuaciones realizadas al Programa de Enseñanza de Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales, para su implementación en una muestra clínica de niños con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en el marco del proyecto de investigación "Evaluación e intervención de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en niños con diagnóstico de TDAH".

Palabras claves: programa de intervención, solución de problemas interpersonales, niños, TDAH.

Abstract

The present work aims to present the adjustments made to the Cognitive Skills Teaching Program for the Solution of Interpersonal Problems, for its implementation in a clinical sample of children diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), in the framework of the research project "Evaluation and intervention of cognitive skills for the solution of interpersonal problems in children diagnosed with ADHD".

Keywords: Intervention Program, Solution of interpersonal problems, children, ADHD.

* Contacto: daianaprusso@gmail.com

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es el trastorno del neurodesarrollo más frecuente iniciado en la infancia (Rodillo, 2015). La literatura científica ha coincidido en señalar que el déficit primario está asociado a una disfunción ejecutiva, que explicaría la mayoría de los síntomas del trastorno (Barkley, 2006; Fischer, Barkley, Smallish, & Fletcher, 2005; Mayor & García, 2011; Papazian, Alfonso, & Luzondo, 2006).

Los niños que presentan este diagnóstico, manifiestan síntomas de inatención y/o hiperactividad-impulsividad con mayor frecuencia e intensidad que lo observado en niños con un grado de desarrollo similar. Estos síntomas, impactan en su funcionamiento social, por lo que suelen presentar un estilo de interacción social predominantemente agresivo o pasivo y un deterioro en habilidades de solución de problemas interpersonales (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2013; Lora-Muñoz & Moreno-García, 2008; Presentación-Herrero, Hierro, Jiménez & Casas, 2010).

El funcionamiento ejecutivo, es esencial para el desempeño social. En esta línea, el déficit en inhibición y en memoria de trabajo ha sido asociado a un deterioro en habilidades de resolución de conflictos y baja competencia social (Bunford et al., 2015). La solución de problemas interpersonales implica que el niño debe formular metas, planificar acciones, construir estrategias para alcanzar objetivos y luego evaluar el desempeño logrado. Asimismo debe entender y definir el problema, es decir poder representarlo y pensar diferentes estrategias para alcanzar la solución. Si lo antes mencionado se lleva a cabo, se posibilita una conducta eficaz, eficiente y adecuada socialmente (Furlotti & Espósito, 2010). Por tanto, es de esperar, en función de su sintomatología, que estos niños sean poco hábiles a la hora de pensar diversas alternativas para resolver problemas interpersonales, utilizando siempre la misma estrategia que se les ocurrió inicialmente y tratando de resolver la situación de manera más bien impulsiva y poco reflexiva (García-Pérez, 2009).

Dado el impacto que tienen las dificultades sociales en la niñez, resulta de interés la inclusión de programas de intervención dirigidos a potenciar las habilidades en esta área y orientados a esta población clínica. Por lo tanto, el propósito del presente trabajo es presentar las adecuaciones realizadas al Programa de Enseñanza de Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales, ESCEPI (García Pérez & Magaz Lago, 1997) el cual ha sido seleccionado para su implementación en una muestra clínica de niños con diagnóstico de TDAH, en el marco de la beca Doctoral del proyecto de investigación “Evaluación e intervención de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en niños con diagnóstico de TDAH”.

Programa de Enseñanza de Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales

El programa *ESCePI* tiene tres finalidades: dotar a los niños de un repertorio amplio de habilidades cognitivas que puedan utilizar para resolver problemas o dificultades en sus relaciones con otras personas; desarrollar en los niños una actitud ética de respeto a los derechos de los demás y a los suyos; y lograr la adquisición y consolidación en los niños de un sistema de valores que guíe su comportamiento social en forma tal que estén decididos a respetar a los demás, evitando producirles daños o perjuicios.

Estructura del Programa ESCePI.

El programa está organizado en seis secciones, cada una de las cuales tiene como objetivo el aprendizaje de una habilidad concreta. Las mismas se describen a continuación.

-SECCIÓN 1: Identificar una situación-problema. El objetivo de la sección es que los niños sean capaces de identificar situaciones de interacción social que constituyan un problema, por la presencia de sentimientos de malestar (enojo, tristeza, ansiedad, miedo o vergüenza) en las personas involucradas. Por lo tanto, los niños aprenderán a identificar también, que la presencia de un sentimiento de calma o tranquilidad indica la ausencia de un problema en una situación de interacción social. En consecuencia, a partir de diferentes historias, se trabajan los siguientes interrogantes: ¿alguien tiene un problema?, ¿quién o quiénes tienen un problema? y ¿cómo sabemos que "X" tiene un problema?.

-SECCIÓN 2: Describir una situación-problema. Esta sección tiene como objetivo que los niños sean capaces de describir de manera concreta, clara y operativa situaciones de interacción social que constituyan un problema, relacionando los sentimientos con la situación desencadenante. Como por ejemplo, relacionar los sentimientos de enojo con una situación de interacción social que represente una agresión verbal o física, o una frustración; los sentimientos de tristeza con una situación de interacción social que implique la pérdida de algo deseado, o una frustración; los sentimientos de ansiedad con una situación de inseguridad en una interacción social o los sentimientos de vergüenza, con una situación de interacción social que conlleve un juicio de valor sobre la conducta. En conclusión, se describirá la situación en la que una persona experimenta una emoción negativa, asociando ese malestar a una pérdida, deseo o necesidad, abordando las siguientes preguntas: ¿Cuál es el problema?; ¿Por qué esto es un problema para "X"?

-SECCIÓN 3: Generar alternativas a una situación-problema. El objetivo es que los niños sean capaces de considerar que ante cualquier situación de interacción social que constituya un problema, siempre existen distintas posibilidades de actuación. Por lo tanto, se intenta que el niño pueda dar el mayor número posible de alternativas de respuesta y de diferentes clases, para terminar con los sentimientos de enojo, tristeza, ansiedad o vergüenza, manifestados en una situación de interacción social. Se trabaja con las siguientes preguntas: ¿Qué puede hacer "X" para sentirse más contento y tranquilo?, ¿Qué otras cosas puede hacer?.

-SECCIÓN 4: Anticipar consecuencias por actuar de determinada manera. Esta sección tiene como objetivo lograr que los niños sean capaces de considerar las consecuencias de cualquier comportamiento de interacción social, anticipando múltiples consecuencias posibles. Se intenta que el niño indique de manera clara y concreta las consecuencias inmediatas y demoradas para sí mismo y para otros, de cada una de las alternativas de comportamiento. Por lo tanto, después de arribar a la situación problema y una alternativa de solución determinada, se intenta que el niño pueda responder a las siguientes preguntas: ¿Qué le puede pasar (ahora/a largo plazo) a "X" si hace (X solución)?, ¿Qué les puede pasar (ahora/a largo plazo) a los demás si (X solución)?.

-SECCIÓN 5: Elegir una alternativa. El objetivo es lograr que los niños que se encuentran en una situación de conflicto interpersonal, sean capaces de elegir una alternativa para su solución, valorando las posibles consecuencias de su actuación, es decir, que sean capaces de relacionar el posible coste y los posibles beneficios de cada una de ellas; que sean capaces de elegir la que consideren mejor en función de la relación coste-beneficio para ellos; que puedan

eliminar como una posible solución aquella que produzca daños o perjuicios a otros; que puedan identificar los costes y beneficios a corto y largo plazo, para uno mismo y para los demás, de posibles alternativas para evitar o resolver un conflicto interpersonal; elegir como mejor solución a un problema de interacción social aquella con la que espera obtener un mayor beneficio y/o menor perjuicio a corto y largo plazo. Por lo tanto, se trata de que el niño tome una decisión analizando por un lado, la relación entre el beneficio y el perjuicio para uno mismo, y por otro, la posibilidad de generar un daño, perjuicio o molestia a otros, utilizando la siguiente pregunta: ¿Qué es lo mejor que puede hacer "X" para conseguir...?.

-SECCIÓN 6: Diseñar un plan. El objetivo es lograr que los niños sean capaces de planificar una estrategia para llevar a cabo la solución de un conflicto interpersonal. Por lo tanto, el niño debe indicar de manera clara y concreta los pasos sucesivos con los que llevará a cabo una solución para un problema de interacción social, respondiendo a las preguntas: ¿Qué voy a hacer primero, qué voy a hacer después y cómo lo voy a hacer?).

Cada una de las secciones, están compuestas por 6 unidades didácticas, correspondiendo cada unidad con una historia diferente, excepto la Unidad Didáctica 7 que forma parte únicamente de la Sección 1. Las historias se repiten en todas las secciones.

Características del programa ESCePI.

La forma de aplicación del programa es flexible, puede adaptarse en función de las características del grupo de niños con los que se trabaje y la disponibilidad de tiempo para realizar el entrenamiento.

Para la aplicación del programa, se recomiendan dos sesiones por semana. Cada unidad didáctica se debe desarrollar en una única sesión, por lo que el programa requiere un total de 31 sesiones.

La estrategia de enseñanza utilizada es el “aprendizaje por experiencias”, ya que los niños analizan situaciones que les resultan cotidianas y experimentan el análisis de esas situaciones interpersonales y la toma de decisiones, siguiendo el guion que es sugerido por el programa. Asimismo, se utiliza frecuentemente el “refuerzo social” a partir de elogios verbales y gestuales, aprobando aquellas respuestas que supongan el uso de estrategias propuestas en el programa para resolver o prevenir conflictos, tanto durante las sesiones de entrenamiento como en el desarrollo de las actividades realizadas entre sesiones, donde además se utilizan stickers.

El programa está dirigido a niños de 4 a 10 años de edad. Ha sido diseñado para ser aplicado en un aula con grupos heterogéneos, en educación inicial y primaria. Sin embargo, el mismo puede ser administrado a: niños con dificultades sociales, ya sea por retraimiento o por presentar conductas agresivas; niños con discapacidad intelectual; niños procedentes de entornos culturales diferentes; y niños con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. En este último caso, el entrenamiento puede llevarse a cabo de manera individual, realizando modificaciones en los guiones de cada unidad didáctica, o en grupos de 2 o 3 niños de edades similares.

El entrenador a cargo del programa, deberá realizar una valoración de la eficacia del mismo, con una evaluación antes y después de la intervención. El programa sugiere el uso de dos

instrumentos específicos: uno que permita evaluar las mejoras en el repertorio cognitivo del niño, es decir, las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, y otro, para valorar la reducción de conductas agresivas y de retraimiento, así como el incremento de habilidades sociales.

La preparación del ambiente, necesario para la aplicación de este programa, requiere de la utilización de los siguientes materiales: las unidades didácticas; una colección de 14 imágenes; láminas con caras que reflejan emociones básicas; un cuaderno para el examinador; un cuaderno para cada niño; un guion de asesoramiento a padres; y elementos necesarios como stickers (reforzadores), un proyector multimedia, con una pantalla de proyección y una pizarra. Al comienzo de cada sesión se recordará a los niños que se va a jugar a “Podemos Resolver Problemas”, proyectando la imagen general de presentación del Programa. Primero se recordará la actividad y las conclusiones de la sesión anterior y se le preguntará a los niños por sus experiencias fuera de la sesión, lo que debieron haber realizado en su actividad, para luego iniciar con la actividad de ese encuentro. Si bien el programa es de aplicación flexible, para lograr los objetivos del mismo, el entrenador deberá mantener su estructura de aplicación.

Adecuaciones realizadas al Programa Escepi.

A continuación, se presentan las adecuaciones realizadas al programa, en relación tanto a su estructura, forma de aplicación y materiales utilizados, como a aquellas realizadas en la sesión de presentación del niño, sesión de presentación y cierre con los padres, y los materiales agregados.

-Estructura y forma de aplicación: como se mencionó anteriormente, la versión original del programa supone el entrenamiento de diferentes habilidades cognitivas en 31 sesiones, en un contexto áulico, de manera grupal. A los fines del proyecto de investigación, se optó por su administración individual, y se redujo la cantidad de sesiones a un total de 12, con una frecuencia semanal de dos encuentros, de 30 a 40 minutos aproximadamente. Por lo tanto, el programa se adecuó para desarrollarse en seis semanas, trabajando una habilidad cognitiva diferente cada semana.

-Materiales: las historias fueron modificadas, cambiando los nombres de los personajes y el lenguaje utilizado, para que sea más cercano y comprensible para los niños de nuestro contexto. Con los cambios realizados, los títulos de las historias son los siguientes:

Luego, en base a la versión original, se confeccionaron los siguientes materiales:

. GUIA PARA LA INTERVENCIÓN DEL PROFESIONAL: incluye el guion para que el profesional utilice durante el programa. Se realizaron modificaciones vinculadas a la sustitución de palabras por aquellas utilizadas en nuestro contexto, se organizaron las actividades de acuerdo a la cantidad de sesiones planteadas y se agregaron apartados para la revisión de actividades para el hogar y observación de videos.

. REGISTRO DE RESPUESTAS PARA EL PROFESIONAL: fue organizado de tal forma que al profesional le resulte sencillo registrar las respuestas del niño durante las sesiones, indicando el número de sesión, la habilidad que se va a enseñar, y los espacios necesarios para

que el evaluador registre las respuestas del niño, de manera acotada. Incluye además espacios para registrar las respuestas del niño durante las tareas intersesión, durante la observación de videos y observaciones de la conducta del niño en general.

. CUADERNO PARA EL NIÑO: se realizó uno para el niño con el nombre “Aprendamos a resolver problemas”. El mismo fue dividido en diferentes apartados, cada uno de los cuales corresponde a las diferentes habilidades a trabajar, y cada apartado se dividió por el número de sesiones (con espacios para que complete con el día y horario de la sesión y si asistió o no a la misma). En cada sesión, se incluyeron las historias a trabajar con su correspondiente imagen y espacios para que pueda registrar sus respuestas. Al finalizar las actividades de cada sesión, se incluyeron las actividades para realizar en el hogar, que fueron modificadas para que resulten más amenas y precisas para el niño. En cada actividad para el hogar, se incorporó un recuadro que indica el espacio para incluir los reforzadores (stickers), utilizándose caras felices a diferencia de lo sugerido por la versión original. -Sesión de presentación con el niño, y sesión de presentación y cierre con los padres: la sesión de presentación con el niño implica la explicación de lo que se va a realizar a lo largo de los encuentros y la administración de las pruebas que conforman el pre-test. Una vez realizado esto, se le pide al niño que a través de diferentes historias identifique emociones básicas de alegría, tristeza y enojo, utilizando una imagen como apoyo visual. Se reemplazaron las imágenes de la versión original, que tienen un formato en dibujo, por fotografías de niños.

Para la sesión de presentación con los padres, se confeccionó un folleto informativo donde se explican los objetivos del tratamiento, en qué situaciones es necesario utilizar estas habilidades, pautas de trabajo y habilidades a trabajar. En la sesión de cierre, se realiza una entrevista con los padres donde se le comentan los resultados observados en la administración de pruebas pretest y postest, cómo fue el trabajo durante las sesiones y se le entrega lo conversado en un informe escrito.

-Materiales agregados: para reforzar el aprendizaje de los niños de las diferentes habilidades cognitivas, se incorporaron videos, los cuales son utilizados en las sesiones que corresponden al cierre de cada una de las habilidades. A continuación, se realiza una breve descripción de los videos seleccionados:

-*Educación emocional para la familia*. Es un video de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, realizado con dos objetivos: sensibilizar a padres y madres sobre la importancia de la educación emocional desde la familia y enseñar aplicaciones y habilidades concretas para llevarla a cabo. Se seleccionaron dos fragmentos del video. Por un lado, para trabajar la habilidad cognitiva “Identificación del problema”, se eligió una situación donde una niña está enojada con su hermano porque le perdió una goma y se lo dice a su madre. Por otro, se seleccionó una situación a partir de la cual se trabajan todas las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales. En esta situación Dos hermanos jugando en el salón, donde no debían, rompen un jarrón y se culpan mutuamente ante su padre.

-*Puente, Asertividad para niños*. Es un video muy utilizado para trabajar la solución de problemas, y se seleccionó para trabajar la habilidad “Descripción de una situación-problema” En el mismo, se ve como el oso y el alce intentan cruzar por el puente, pero ninguno de los dos tiene la forma adecuada de resolver el problema. El oso ordena al alce que se haga hacia atrás para poder cruzar de manera satisfactoria, sin embargo, ninguno de los dos se mueve y

comienza una pelea entre ambos. Luego aparecen dos pequeños personajes que desde un inicio trabajan juntos y tiran el puente para quitar a los dos enormes animales que se encuentran encima del puente. Ellos con una sola tira del puente pueden cruzar, pero se enfrentan ante el mismo problema que los animales más grandes. Sin embargo, su forma de resolver el problema es muy diferente, en lugar de atacarse nuevamente, uno de ellos decide tomar la iniciativa e invita al otro a saltar encima de él para poder cruzar el puente.

-*El sándwich de Mariana*: este cortometraje fue seleccionado para trabajar dos habilidades “Alternativas de solución” y “Anticipación de consecuencias”. Se trata de la historia de Mariana una niña de 10 años, que se convierte en víctima de Isabel, que es 3 años mayor que ella, y en el momento del recreo le saca un sándwich de manera agresiva.

Por último, se agregó una actividad para finalizar el programa de intervención, con el objetivo de que el niño pueda reflexionar sobre ¿Cómo resolvía los problemas antes y como los resuelve ahora?

Conclusiones

El propósito del presente trabajo fue presentar las adecuaciones realizadas al Programa ESCePI, el cual ha sido seleccionado para su implementación en una muestra clínica de niños con diagnóstico de TDAH, en el marco del proyecto de investigación mencionado anteriormente. En principio, se realizó una descripción de la versión original del programa, en relación a sus finalidades, estructura y modo de aplicación, para luego presentar las adecuaciones que se llevaron a cabo, como complemento de la versión original. Las mismas, refieren a adecuaciones en relación tanto a su estructura, forma de aplicación y materiales utilizados, como a aquellas realizadas en la sesión de presentación del niño, sesión de presentación y cierre con los padres, y los materiales agregados.

Estas adecuaciones, están siendo utilizadas actualmente y resultan útiles para abordar la solución de problemas interpersonales en esta muestra clínica. Por este motivo, podrían considerarse tanto en el contexto de investigación como en el ámbito clínico, favoreciendo el aprendizaje de diferentes habilidades cognitivas, necesarias para prevenir o resolver problemas interpersonales.

Referencias.

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSMV*, Fifth Edition. Washington DC.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. 3° Edition. New York: Guilford.
- Bunford, N., Brandt, N. E., Golden, C., Dykstra, J. B., Suhr, J. A., & Owens, J. S. (2015). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms Mediate the Association between Deficits in Executive Functioning and Social Impairment in Children. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 133-147. doi 10.1007/s10802-014-9902-9
- Fischer, M., Barkley, R. A., Smallish, L. & Fletcher, K. (2005). Executive Functioning in Hyperactive Children as Young Adults: Attention, Inhibition, Response Perseveration, and the Impact of Comorbidity. *Developmental Neuropsychology*, 27(1), 107-133. doi: 10.1207/s15326942dn2701_5

- Furlotti, M. C., & Espósito, A. (2010). La solución de problemas interpersonales en el adolescente con Síndrome de Down. Tesis de grado. Universidad del Aconcagua. Mendoza, Argentina.
- García-Pérez, E. M., & Magaz-Lago, A. (1997). Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales (ESCEPI). Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- García-Pérez, E. M. (2009). *Déficit de atención sostenida*. Grupo Albor-Cohs.
- Lora-Muñoz, J. & Moreno-García, I. (2008). Perfil social de los subtipos del Trastorno por déficit de atención con Hiperactividad. *Apuntes de Psicología*, 26(2), 317-329. Recuperado de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/264/266>
- Mayor, J. G. & García, R. S. (2011). Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) Revisión ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la adolescencia*, 22(2), 144-154. Recuperado de: <http://www.sopnia.com/boletines/Revista%20SOPNIA%202011-2.pdf#page=34>
- Papazian, O., Alfonso, I. & Luzondo, R. J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(3), 45-50. Recuperado de: <http://www.publicacions.ub.es/refs/Articles/trastornsfe.pdf>
- Presentación-Herrero, M. J., Hierro, R. S., Jiménez, P. J. & Casas, A. M. (2010). Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Psicothema*, 22(4), 778-783. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/PDF/3801.pdf>



RECONOCIMIENTO DE SENTIDOS NO LITERALES EN ADOLESCENTES. DIFERENCIAS INTERINDIVIDUALES SEGÚN SEXO Y OPORTUNIDADES EDUCATIVAS.

AGULLA, Lucía¹⁻², LÓPEZ, Marcela² & AGUILAR, María José²

¹ Becaria Estudiante Avanzada

² Universidad Nacional de Mar del Plata – Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología

E-mail: luciaagulla@gmail.com // Site: www.cognicionsocialmdp.com

INTRODUCCIÓN

La teoría de la mente (TdM) consiste en la competencia de atribuir mente a otros y de predecir y comprender sus conductas en función de la descripción a entidades mentales como las creencias, deseos e intenciones. En los niveles más complejos de la TdM se encuentra la capacidad de atribuir intenciones a los demás a partir de las comunicaciones metafóricas o no literales. Esta es una capacidad que se adquiere alrededor de los 8 años, y, a través de ella, la persona logra llevar a cabo inferencias más complejas del contexto social. La mayoría de los trabajos señalan que a partir de los 11 años la capacidad de reconocer sentidos no literales se ha desarrollado en su totalidad, aunque continuará perfeccionándose durante toda la adolescencia de la mano de los avances en los niveles de abstracción, ya que progresa con el desarrollo cognitivo y la interacción

social.

La investigación hasta el momento se ha centrado en el reconocimiento de sentidos no literales en niños y adolescentes diagnosticados con diferentes patologías y en edad preescolar. Por lo tanto, las diferencias interindividuales en una población típica de adolescentes no han sido estudiadas hasta el momento, por lo que aparece como un área de vacancia a investigar. Al mismo tiempo, es relevante realizar análisis en relación al sexo, ya que existe evidencia empírica que sugiere que la información genética ejerce influencia sobre las aptitudes sociales, como así también en relación a las oportunidades educativas, variable que podría modular el reconocimiento de sentidos no literales.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Caracterizar el reconocimiento de sentidos no literales en adolescentes y determinar si existen perfiles distintivos asociados a las variables sexo y oportunidades educativas.

Objetivos particulares:

- Analizar la capacidad de comprender e interpretar sentidos no literales en adolescentes.
- Establecer si existen diferencias en el reconocimiento de sentidos no literales en adolescentes en función de la variable sexo.
- Establecer si existen diferencias en el reconocimiento de sentidos no literales en adolescentes en función de la variable oportunidades educativas.

MÉTODO

Tipo de estudio y diseño: ex post facto retrospectivo con grupo simple.

Participantes: 100 adolescentes de entre 13 y 18 años de edad, seleccionados de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata.

INSTRUMENTOS

Con el objetivo de analizar el reconocimiento de sentidos no literales, se administrará la adaptación al español de la prueba Historias Extrañas de Happé que evalúa malentendido, persuasión, doble mentira (doble bluff) y mentira piadosa. La prueba consta de 24 historias sobre situaciones de la vida cotidiana donde las expresiones de una persona no deben ser comprendidas en su sentido literal sino contemplando una determinada motivación subyacente. La prueba fue construida de manera tal que la motivación que se encuentra de base en cada declaración pueda ser interpretada en un único sentido. La resolución correcta implica identificar precisamente la intención que subyace a la expresión no literal de un personaje. Se medirán, a su vez, los tiempos de reacción de cada adolescente durante la realización de tarea. Esto permitirá estimar las diferencias en la velocidad de reconocimiento de sentidos no literales.

Para evaluar el constructo Oportunidades Educativas, se administrará un cuestionario a los directivos de las instituciones educativas abordadas que permite categorizar las oportunidades educativas en tres niveles: bajo, medio y alto.

REFERENCIAS

- Aguiar, M.J., Urquijo, S., Zabala, M.L. & López, M. (2014). Aportes empíricos a la validación y adaptación al español de la tarea mentalista de Historias Extrañas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(2), 1-10.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisma*, 34,174-83.
- Ferreres, A., Abusamra, V., & Squillace, M. (2010). Comprensión de textos y oportunidades educativas. En *Ponencia presentada en Actas del Congreso Iberoamericano de Educación*.
- Happé, F. (1994). *Autism. An introduction to psychological theory*. London: UCL Press.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Rivière, A. (1996). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Tirapu-Ustárroa, J., Pérez-Sayesa, G., Erekatxo-Bilbao, M. & Pelegrín-Valerob, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.
- White, S., Hill, E., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the Strange Stories: Revealing Mentalizing Impairments in Autism. *Child Development*, 80(4), 1097-1117. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01319.x

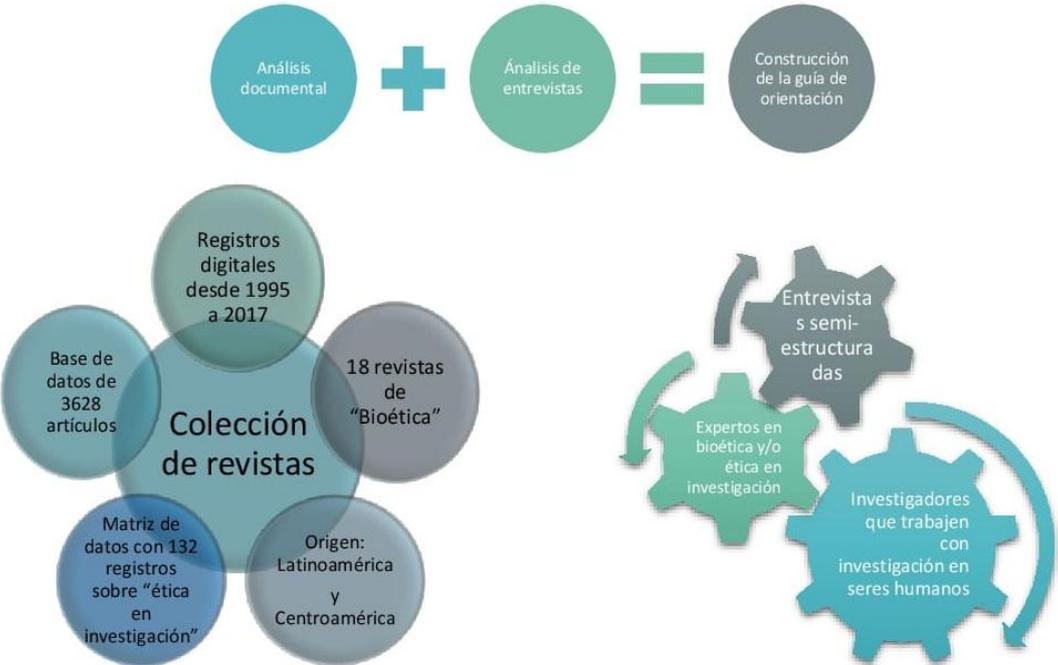
Construcción de una guía de orientación ética para investigadores en psicología de la UNMDP

Becaria: Lic. Celeste Bogetti (celes.bogetti@gmail.com) - Beca de Investigación UNMDP (Categoría A)
Directora: Lic. Ana María Hermosilla **Co-Director:** Dr. Gustavo H. Liberatore

Proyecto: Propuesta de construcción de una guía de orientación ética para investigadores en psicología de la UNMDP: estudio exploratorio-descriptivo sobre aspectos éticos de la investigación en psicología.

Resumen: La propuesta se basa en la inexistencia de este tipo de herramientas específicas (guías), teniendo en cuenta que las normativas legales y los documentos internacionales sobre la temática apuntan a la regulación principalmente del campo biomédico, dejando un vacío en el ámbito de las ciencias sociales y humanísticas, donde la psicología se inserta como disciplina. Se procederá a la recolección y análisis de información proveniente de la búsqueda en bases de datos e índices (Google Scholar, Redalyc, DOAJ, Dialnet, Scielo) y de lo aportado por investigadores que se desempeñen en el ámbito de la facultad de psicología de la UNMDP y expertos en la temática bioética y ética en investigación. A partir del análisis y triangulación metodológica de estos datos, se buscará construir una herramienta que sirva para orientar la realización de las actividades de investigación basadas en parámetros éticos reconocidos, la cual pueda ser utilizada como referencia por la comunidad académica de la facultad de psicología de la UNMDP, y pueda así mismo ser tomada y adaptada por otras facultades.

Proyecto de investigación		
Etapas	Técnica de recolección de datos	Muestra/Participantes
Primera	Búsqueda en bases de datos e índices	Revistas de temática específica: Bioética
Segunda	Entrevista	✓ Investigadores de la facultad de Psicología (UNMDP) ✓ Expertos en la temática



Talleres educativos para adultos mayores. Evaluación de su oferta e implementación.



Becaria: Karina Dottori (Beca Tipo A)
Directora: Corina Soliverz
Co-directora: Claudia Arias
Encuentro de Becarios – Fac. de Psicología, UNMdP - 2017



Introducción

Las intervenciones educativas con adultos mayores han proliferado en las últimas décadas y es creciente la evidencia en torno al impacto positivo que la participación genera en la salud psíquica y social (Dottori, 2015; Fernández-Ballesteros et. al., 2013; Yuni, Urbano & Tarditi, 2012).

Estas prácticas se enmarcan en el enfoque del desarrollo a lo largo de la vida y surgen como respuesta a las nuevas demandas de los adultos mayores, con el fin de promover su participación social y potenciar los recursos de los que disponen (Arias, 2015).

Los talleres socioeducativos son propuestas grupales e inclusivas, gratuitas o con aranceles bajos, cuyo único requisito para participar es poseer un mínimo de edad establecido y que abarcan temáticas recreativas, culturales, intelectuales, físicas o comunitarias (Dottori, 2015).

En este nuevo escenario emerge la educación en la vejez como un ámbito de trabajo e investigación relativamente novedoso. Se requiere entonces un enfoque psicológico que permita estudiar los procesos educativos en la vejez, con las particularidades que conlleva (Villar, 2005).

En pos de realizar un aporte en este sentido, el presente proyecto de investigación busca analizar la oferta de talleres educativos para adultos mayores que dependen de organismos nacionales a nivel local y los aspectos valorados de forma positiva y negativa en la implementación de los mismos, desde la perspectiva de los distintos actores involucrados.

Metodología

Estudio y diseño

- ❖ Estudio exploratorio descriptivo, de diseño no experimental transversal, con métodos mixtos.

Muestra

- ❖ Conformada por 42 participantes: 6 coordinadores, 12 docentes y 24 adultos mayores de diferentes programas educativos para adultos mayores dependientes de organismos nacionales que tengan sede en la ciudad de Mar del Plata.

Instrumentos

- ❖ Relevamiento de fuentes secundarias: reglamentos, programas y gacetillas de difusión.
- ❖ Relevamiento de fuentes primarias: entrevistas en profundidad de tipo semidirigidas a coordinadores generales de los programas, a docentes y a estudiantes.

Análisis de datos

- ❖ Los datos que provienen de las fuentes secundarias junto con algunos resultados de las entrevistas a coordinadores son analizados mediante estadística descriptiva. Se completa una grilla en torno a variables como la oferta temática, objetivos, matrícula, composición por género, duración de los talleres y requisitos de ingreso.
- ❖ Los otros datos que provienen de las entrevistas en profundidad son analizados de forma cualitativa mediante análisis de contenido, en torno a los objetivos propuestos.

Resultados preliminares y conclusiones

Actualmente se continúa realizando el análisis de datos en paralelo a la escritura del informe. Algunos resultados descriptivos indican que:

- ❖ Durante el periodo en que se tomó la muestra (2015/16) se estaban implementando dos programas dependientes de organismos nacionales. Entre ambos, se dictaron cerca de 200 cursos y talleres por cuatrimestre. Las temáticas son diversas incluyendo idiomas, educación para la salud, computación y tecnologías, artes, voluntariado y de disciplinas específicas como psicología, filosofía o derecho.
- ❖ La matrícula y la demanda aumenta año a año, contando con aproximadamente 2500 participantes entre los dos programas. Los requisitos de ingreso se limitan a un mínimo de edad. La mayoría de los talleres son cuatrimestrales, pero se observan casos de talleres bimestrales y anuales.
- ❖ En todos los casos, predomina el género femenino. Si bien la mayoría de las personas que concurren son autoválidas, se observan casos de integración de personas con deterioro cognitivo o sufrimiento psíquico, incluso con la presencia de acompañantes terapéuticos. La heterogeneidad entre los participantes se observa también en las distintas trayectorias vitales y educativas, lo cual es resaltado por los adultos mayores como un factor de enriquecimiento.
- ❖ La implementación de estos programas en la ciudad data del año 1992 con el inicio del PUAM (Programa Universitario para Adultos Mayores), siendo más reciente el desarrollo del programa UPAMI (Universidad para Adultos Mayores Integrados), que funciona en la ciudad desde el año 2009. Si bien ambos programas poseen puntos en común, existen características diferenciales que podrían constituir un aporte mutuo.
- ❖ Los docentes, en la mayoría de los casos poseen experiencia en el trabajo con grupos y con adultos mayores, así como experticia en el tema. Sin embargo, un número reducido de ellos posee formación específica en gerontología. En todos los cursos hay un solo cargo docente rentado, no se plantea el trabajo en parejas pedagógicas.
- ❖ Si bien la mayoría de ellos no especifican su concepción acerca de los procesos de aprendizaje, utilizan estrategias que favorecen el rol activo de los adultos mayores, rescatando sus diversas experiencias y saberes y vinculando las actividades a la vida cotidiana, lo cual favorece aprendizajes significativos. En este sentido, planteamos entre las conclusiones del estudio que un enfoque socio constructivista podría ser especialmente adecuado para el trabajo con adultos mayores.
- ❖ Entre los objetivos de los talleres se destaca su función socializadora. Este aspecto, más allá de la temática específica, está presente en la meta de los programas y en la percepción de los docentes y estudiantes sobre los beneficios de la participación.
- ❖ Los aspectos valorados positivamente están ligados al aprendizaje mutuo entre docentes y estudiantes y entre pares. También se destaca la función socializadora de los talleres, el carácter inclusivo de los programas, el poder resolver problemas de la vida cotidiana al transferir los aprendizajes, poder compartir conocimientos con otros miembros de su red de apoyo, concretar deseos postergados y mejoras en el estado de ánimo.
- ❖ Los aspectos valorados negativamente desde la perspectiva de los estudiantes tienen que ver principalmente con las dificultades en la inscripción o conflictos grupales entre compañeros, mientras que los docentes y coordinadores incluyen dificultades edilicias y/o de recursos, falta de apoyo económico y demoras en los pagos.
- ❖ En síntesis: si bien estos son solo algunos resultados, nos resulta importante destacar la necesidad de continuar sistematizando los hallazgos de cada programa y de cada docente, así como la experiencia de los participantes, para el diseño de futuros programas. A su vez, es notorio que el crecimiento no vaya acompañado de la especialización en gerontología, y el poco apoyo económico a propuestas de amplio alcance que ya han demostrado ser beneficiosas en múltiples aspectos. Finalmente, en coincidencia con lo que plantea Villar (2005), consideramos que estos resultados deben constituir un aporte a la Psicología de la educación aplicada al estudio del aprendizaje con Adultos Mayores.

Referencias

1. Arias, C. J. (2015). Investigación y programas sociales. Prácticas gerontológicas positivas y reconstrucción de vínculos. En *Conectando la Ciencia con la sabiduría de nuestros Viejos Pueblos*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés/Redip, 123-131.
2. Dottori, K. V. (2015). Oficinas socioeducativas. *Kairós. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde*, 18 (21), 01-16.
3. Fernández-Ballesteros, R., Caprara, M., Schettini, R., Bustillos, A., Mendoza-Nunez, V., Orosa, T., & Zamarrón, M. D. (2013). Effects of University Programs for Older Adults: Changes in Cultural and Group Stereotype, Self-Perception of Aging, and Emotional Balance. *Educational Gerontology*, 39(2), 119-131.
4. Villar, F. (2005). Educación y personas mayores: algunas claves para la definición de una psicología de la educación en la vejez. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 1, 61-76.
5. Yuni, J., Urbano, C. & Tarditi, L. (2012). *La educación como recurso para la integración social de los adultos mayores*. Recuperado el día 20 de mayo de 2017 de http://www.redadultosmayores.com.ar/buscarador/files/EDUCA024_YuniTarditi.pdf



Grupo de Sustancias Psicoactivas y Lesiones por Causa Externa
IPSIBAT-UNMDP-CONICET

Eficacia de dos modalidades de Intervención Breve para motivar el cambio de hábitos de consumo de alcohol de alto riesgo en universitario.

Paula V. Gimenez. Beca Tipo A. UNMDP.

Directora: Raquel Peltzer.

Co-directoria: Mariana Cremonte.

INTRODUCCIÓN

En la UNMDP el 45% de los estudiantes universitarios presenta Consumo Excesivo Episódico (CEEA) (Conde, 2016). El mismo consiste en consumir una gran cantidad de alcohol en un tiempo muy breve, consensuada en 4 unidades estándar de alcohol o más en mujeres y 5 o más en los hombres (NIAAA, 2004). Este consumo los expone a diversas consecuencias negativas, como por ejemplo episodios de amnesia anterógrada o lesiones por causa externa. Esto afecta la calidad de vida tanto de los universitarios como de todo su entorno (Perkins, 2002).

La Intervención Breve (IB) es una herramienta que permite detectar este consumo e intervenir tempranamente. La misma consiste en realizar un tamizaje del consumo de alcohol de alto riesgo y mediante una entrevista motivacional orientar a reducir el mismo (Cremonte, Monteiro, & Cherpitel, 2013). Entre los componentes de las IB recomendados en universitarios se encuentra la Retroalimentación Normativa (RN) consistente en otorgar información sobre el consumo de los estudiantes de su mismo sexo y edad con el objetivo de generar discrepancia entre la percepción de este consumo y los datos reales. La RN se fundamenta en los estudios que postulan que los universitarios sobreestiman la prevalencia y aceptación del consumo de alcohol de sus pares, lo cual se asocia a un mayor consumo propio (Berkowitz, 2005).

Objetivo

Determinar el grado de eficacia de la IB para disminuir el consumo de alcohol y los problemas relacionados en estudiantes universitarios. Contribuir al estudio de los ingredientes de la IB que promueven el cambio en el consumo de alcohol.

Metodología

Diseño: experimental con asignación al azar a tres grupos: evaluación (control), evaluación más IB con RN y evaluación más IB sin RN.

Participantes: estudiantes que asistan a la evaluación psicológica en el Servicio Universitario de Salud y presenten tamizaje positivo para consumo de alcohol de alto riesgo en los últimos 12 meses. Se excluye a quienes se encuentren en tratamiento por consumo de sustancias psicoactivas o presenten posible dependencia.

Instrumentos:

- Para medir el nivel de consumo y problemas relacionados se utilizará el instrumento AUDIT (Babor, Higgins-Biddle, Saunders, & Monteiro, 2001).
- Para medir Normas sociales utilizará el Cuestionario de Normas descriptivas y prescriptivas y comportamientos de abstinencia adaptado de Meisel, Colder y Read (2016).
- Para evaluar el grado de identificación con los grupos de referencia se utilizará el Cuestionario de identificación con grupos de referencia adaptado de Reed, Lange, Ketchie y Clapp (2002)
- Para la IB se utilizará una adaptación de la Entrevista Motivacional de Miller y Rollnick (2012).

Procedimiento: se realizará la evaluación a los estudiantes que se presenten a realizar el examen psicológico en el Servicio Universitario de Salud, previo a pedirles consentimiento informado. Los participantes que presenten consumo de alto riesgo serán asignados al azar a los tres grupos posibles: IB, IB más RN o control. A los tres meses serán contactados por teléfono para una nueva evaluación.

Probable aporte de los resultados

Por un lado, contribuir al estudio de la IB y sus ingredientes activos. La misma es una herramienta que no ha sido estudiada en universitarios de nuestro contexto, lo cual aportaría datos relevantes a nivel teórico. Además, se espera que los resultados tengan impacto en el servicio universitario de salud, ya que este instrumento permitiría la detección oportuna del consumo de riesgo y motivar para cambiar el mismo. También, permitiría detectar estudiantes con posible dependencia y orientarlos para buscar ayuda especializada.

La IB constituye una herramienta fácil de administrar en un tiempo breve y luego de un entrenamiento, por lo que se puede esperar que podría contribuir a mejorar la salud y calidad de vida de toda la población universitaria.

Estrategias de regulación de la ira y la tristeza en personas mayores y jóvenes

Becaria: María Florencia Giuliani
 Directora: Isolina Dabove
 Co-directora: Claudia Arias



Encuentro de Becarios – Fac. de Psicología, UNMdP – 2017



Introducción

- Existe amplia evidencia sobre las diferencias en la aplicación de estrategias de Regulación emocional en personas jóvenes y mayores (Ver Gross, 2015). Recientemente se ha desarrollado el enfoque contextual de la regulación emocional, que destaca el rol de las variables contextuales en la explicación de las diferencias evaluadas (Aldao, 2013).
- En este trabajo se indagó la aplicación de 7 estrategias en situaciones interpersonales que provocan ira y tristeza en contextos con familiares (Giuliani, Villar, Arias & Serrat, 2015). Estos escenarios son desafiantes, dado que son relaciones estables, de gran intimidad, pero que no necesariamente son recíprocas y elegidas (Rook, 1987). Para describir a las emociones tomamos la propuesta de Fernández Abascal et al (2010)



Ira	Tristeza
Frustración de meta o transgresión de norma	Pérdida o fracaso en metas
Vigorización del estado de ánimo	Decaimiento del estado de ánimo
Focalización de la atención y expresión en el agente que la genera	Reducción de actividad cognitiva
Defensa del sí mismo	Defensa y autorreparación



Metodología

Se aplicó la escala ERESI (Giuliani, Villar, Arias & Serrat, 2015) a una muestra no probabilística-intencional de 245 personas mayores -136 mayores- de la ciudad de Mar del Plata. La media de edad fue de 20.9 años (DS 4.1) para los jóvenes y de 70.64 años (DS 5.6) para los mayores. El muestreo fue intencional. Respecto al análisis de datos se aplicó la prueba T de Student para comparar las medias según grupo de edad. Además se realizó un análisis de componentes principales con el objetivo de explorar la distribución de las diferentes estrategias de regulación emocional.

Resultados

- Los adultos mayores informaron una mayor frecuencia de aplicación de todas las estrategias de regulación emocional.
- Al comparar los grupos, se encontraron diferentes significativas en 5 de las 7 estrategias indagadas. Los grupos fueron similares en la aplicación de estrategias de Búsqueda de apoyo emocional y Modificación de la situación para ambas emociones (Ver Tabla N1).
- El análisis de componentes principales, en el caso de la Ira, con los dos primeros factores se conservó un 55,6% de la varianza total de los datos. Se observa que el Apoyo emocional tiene una relación negativa con la Aceptación y la Supresión emocional. A su vez, estas dos variables no presentan ninguna relación con Modificación de la situación, Reevaluación, Distracción y Selección, las cuales presentan tendencias casi solapadas. Respecto del análisis por edad, los jóvenes tienden a utilizar más apoyo emocional y menos estrategias Modificación de la situación, Reevaluación, Distracción y Selección (Ver Gráfico N1).
- Para la tristeza, el análisis de componentes principales conservó el 51,0% de la varianza. En este caso la Supresión y la Búsqueda de apoyo volvieron a presentar una relación negativa pero las restantes variables presentaron un comportamiento menos uniforme. Los grupos se solaparon en el uso de Apoyo emocional pero se observan mayores distancias en la aplicación de Reevaluación, Selección y Distracción (Ver Gráfico N2).

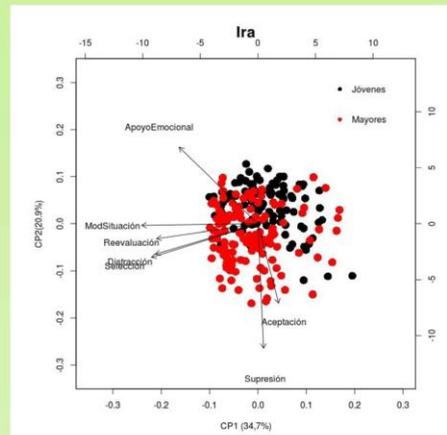


Gráfico N1 Gráfico de resultados del análisis de componentes personales de para las estrategias de regulación de la ira en personas jóvenes y mayores

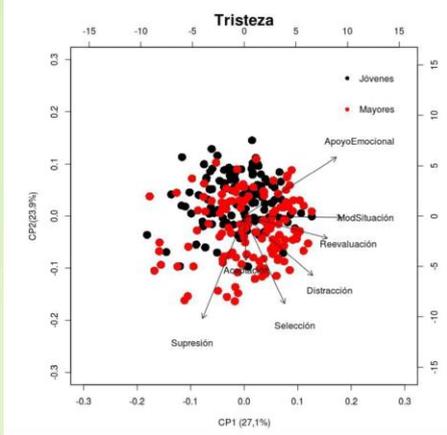


Gráfico N2 Gráfico de resultados del análisis de componentes personales de para las estrategias de regulación de la tristeza en personas jóvenes y mayores

	Modificación de situaciones frente a la ira		Modificación de situaciones frente a la tristeza		Reevaluación cognitiva de la ira		Reevaluación cognitiva de la tristeza		Distracción de la ira		Distracción de la Tristeza		Supresión emocional de la ira		Supresión emocional de la tristeza	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Jóvenes	14,91	3,72	14,07	3,79	14,01	4,08	14,83	3,71	14,04	3,68	13,46	4,24	8,56	4,03	8,45	4,14
Viejos	15,86	4,67	14,89	4,52	16,5	4,71	16,42	4,41	16,42	4,02	16,12	5,07	11,69	5,37	11,09	5,7
Prueba t	0,98		-1,52		-4,33**		-3,12**		-4,92**		-4,05**		-5,04**		-4,01**	

	Apoyo emocional frente a la ira		Apoyo emocional frente a la tristeza		Aceptación de la ira		Aceptación de la tristeza		Selección de situaciones de la ira		Selección de situaciones de la tristeza	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Jóvenes	14,76	4,82	14,81	4,46	10,04	4,27	11,05	4,45	10,28	3,37	10,21	4,66
Viejos	14,05	5,46	14,16	5,63	13,94	5,06	15,36	4,79	12,4	3,17	12,92	5,31
Prueba t	1,06		-1,52		-6,38**		-7,17**		-5,01**		-4,13**	

Tabla N1. Medias, desvíos y prueba de diferencia de medias para las estrategias de regulación emocional en personas jóvenes y mayores. ** p < 0,01

Discusión

- Los hallazgos permiten describir de maneras complementarias los patrones de aplicación de las estrategias de regulación emocional en personas jóvenes y mayores en contexto familiares.
- Se observa que los adultos mayores informaron aplicar con mayor frecuencia casi todas las estrategias de regulación frente a la ira y a la tristeza. Sólo son similares a los jóvenes en las estrategias de búsqueda de contención y compañía y en las orientadas a cambiar algo de la situación que generó la emoción.
- Los patrones encontrados señalan tendencias diferenciales según el tipo de emoción, dato que no se pudo observar en la prueba de diferencia de medias. Las personas que tienden a buscar apoyo emocional evitan suprimir sus emociones y, en menor medida, a aceptarlos para ambas emociones.
- En el caso de la ira se observa que el uso de supresión implica no aplicar búsqueda de apoyo y el uso de ambas no está relacionado a la aplicación de las restantes. Además, frente a la ira, quienes tienden a modificar la situación también usan distracción y reevaluación cognitiva, estrategias conductualmente opuestas.
- Frente a la tristeza la aplicación de las estrategias presentan mayor variabilidad. Esto implica el uso de una u otra estrategia no implica utilizar otras, como en el caso de la ira.
- En cuento a las diferencias según grupo de edad, en la condición de ira la mayor distancia entre los grupos se encontró en supresión y aceptación, estrategias en las que la modificación de la emoción no implica cambiar el significado ni la situación que la provocó. En la tristeza los grupos se distinguieron en la tendencia a aplicar reevaluación, distracción y selección, presentando los mayores un uso más frecuente de estas estrategias. Estas estrategias implican tanto evitar pensar como presenciar situaciones que generen tristeza, así como modificar su significado.

Referencias

Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-172.
 Fernández Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., & Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Universitaria Ramon Areces.
 Giuliani, M. F., Villar, F., Arias, C. J., & Serrat, R. (2015). Development and structural validation of a scale to assess regulation of anger and sadness in interpersonal situations. *Anuario de Psicología*, 45(1), 115-130.
 Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
 Rook, K. S. (1987). Social support versus companionship: Effects on life stress, loneliness, and evaluations by others. *Journal of personality and social psychology*, 52(6), 1132.



COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS, AUTOPERCEPCIÓN EN ESTUDIANTES AVANZADOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNMdP.

González Patricio¹, Ostrovsky Ana Elisa² & Di Doménico Cristina³
¹Contacto: patricio.gonzalez@live.com

En las últimas tres décadas, el interés por la calidad de la formación brindada y los perfiles de egresados en psicología ha sido ampliamente estudiada por diversos grupos argentinos. Entre los hallazgos de estos estudios, se destaca como uno de los principales déficit el escaso desarrollo en competencias investigativas menesteres para abordar los desafíos profesionales en la actualidad. Particularmente en la disciplina psicológica, cuantiosos estudios han mencionado el predominio del área clínica en desmedro del desarrollo de habilidades investigativas propias de la actividad científica de los psicólogos. En este contexto, han resultado escasos los estudios de carácter empírico capaces de brindar información sobre competencias investigativas de los estudiantes como punto cardinal para el diseño de estrategias tendientes al mejoramiento curricular. Por tal motivo, la presente propuesta tiene por objeto abordar el campo en cuestión aportando datos empíricos. Dicho estudio, refleja corolarios y conclusiones a partir del análisis de los resultados alcanzados en base a una muestra compuesta estudiantes avanzados (N = 150) de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En su estado total, se tiene por objeto realizar un estudio comparativo de la autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados cursantes de facultades de gestión privada vs. gestión pública.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se trata de un estudio de tipo descriptivo-correlacional, transversal, con diseño no experimental.

Objetivo General

Evaluar las competencias autopercebidas referidas a la investigación en estudiantes avanzados de las carreras de psicología de la ciudad de Mar del Plata y zona.

Objetivos Particulares

Reformular el contenido del cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas, elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156) para concretar su aplicabilidad.

Describir la autopercepción global que los estudiantes avanzados de psicología tienen sobre su grado de competencia en materia de investigación.

Detectar cuáles son las competencias investigativas específicas en las que se perciben como menos y más competentes.

Comparar la autopercepción de las competencias investigativas en función del tipo de institución educativa (gestión privada-gestión estatal).

Hipótesis de trabajo:

Los estudiantes avanzados de grado tendrán una valoración global negativa respecto a sus competencias investigativas.

Las áreas en las que señalarán mayor déficit autopercebido serán las relativas a las fases puramente metodológicas del proceso investigativo.

Los estudiantes pertenecientes a la Universidad de gestión estatal tendrán una autopercepción más positiva que aquellos pertenecientes a la de gestión privada.

Participantes

Se trabajó sobre una muestra intencional de N = 150 estudiantes avanzados de psicología de la ciudad Mar del Plata y la zona, pertenecientes a la Universidad Nacional de Mar del Plata y a la Universidad Atlántida Argentina (Sede Mar del Plata). A los fines del presente estudio se consideró estudiantes avanzados a aquellos que, al momento de la evaluación, estuvieron cursando los ámbitos de actuación profesional, debido a que ya abordaron aquellos lineamientos curriculares obligatorios correspondientes al área de investigación.

Instrumento

Se utilizó una versión revisada del cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas, elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156).

Aporte esperado de los resultados

La consecución del presente estudio aporta datos empíricos de actualidad y relevancia para el análisis crítico de los perfiles formativos de los psicólogos a nivel local y zonal. Se prevé que los resultados obtenidos impacten en el ámbito académico contribuyendo al diseño de estrategias tendientes a su mejora y adecuación a los estándares requeridos por organismos ministeriales.

Resultados

Tabla 1. Estadísticos de las dimensiones

Dimensiones	Media	Desvio típico
Planteamiento del problema	2,34	,368
Elaboración del marco teórico	2,37	,418
Búsqueda de información	2,20	,441
Tipo de investigación y de diseño	2,12	,469
Muestreo	2,06	,459
Recolección y análisis de datos	2,04	,382
Informe investigativo/publicación	2,12	,463

Tabla 2. 1. Reactivos en los cuales los estudiantes se autoperceben como menos competentes.

Ítems/estadísticos	Media
13- Para seleccionar y aplicar los métodos apropiados para maximizar la validez externa e interna	1,83
17- Para utilizar un programa estadístico con la finalidad de analizar datos	1,53
18- Para diferenciar entre muestras probabilísticas y no probabilísticas	1,76
25- Para determinar el tamaño adecuado de la muestra en una investigación	1,89
30- Para reconocer el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide (validez de contenido).	1,83
31- Para publicar un informe científico bajo el formato IMRAD (Introducción, marco teórico, resultados, análisis y discusión)	1,72

Tabla 2.2. Reactivos en los cuales los estudiantes se autoperceben como más competentes.

Ítems/estadísticos	Media
2- Para diferenciar entre fuentes primarias y secundarias	2,57
3- Para delimitar un problema de investigación	2,42
21- Para evaluar la pertinencia de la información encontrada en relación a la temática buscada	2,51
23- Para reconocer las implicancias éticas del plagio en las comunicaciones científicas	2,43
26- Para reconocer la importancia del contexto cultural a la hora de interpretar información	2,57
28- Para definir la unidad de análisis (personas, organizaciones, documentos, etc.).	2,45

Discusión - Conclusión

Si bien, como se observa en el análisis descriptivo (Tablas: 1, 2.1, 2.2), los estudiantes se autopercepcionaron entre medianamente competentes y competentes en el conjunto de las dimensiones que componen el instrumento de evaluación utilizado, al momento de plantear un problema de investigación y establecer un diseño adecuado para el mismo, un gran porcentaje de estudiantes lo hizo de manera incorrecta, le faltaron datos relevantes o lo establecieron –en un menor porcentaje– de manera correcta. Esto es, una de las habilidades donde los estudiantes se percibieron como más competentes fue formular un problema de investigación, sin embargo, el análisis de la consigna donde tuvieron que formular un problema, indicó que el 59% de la muestra lo hizo erróneamente, el 4% no respondió a la consigna, mientras el 37 % lo hizo de manera correcta. En esta misma línea, respecto a los ítems referidos al diseño de investigación, los estudiantes se autopercepcionaron entre medianamente competentes y competentes, en este punto los resultados reflejaron que el 39% de los estudiantes estableció erróneamente el diseño de investigación, al 45% le faltaron datos y el 16% no completaron la consigna.

Ahora bien, el contraste entre la autopercepción y la formulación de una actividad práctica, podría pensarse como consecuencia del sesgo de deseabilidad social, entendiendo el mismo como la necesidad de los sujetos de obtener aprobación social y cultural, es decir, que el sujeto responde en relación a lo que se considera socialmente aceptable o deseable.

Con todo, los resultados observados en el grupo muestral de referencia resultan coincidentes con el perfil profesional y asistencial en la formación de psicólogos detenida en nuestro país.



PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN ADULTOS EN ESTADO DE DISTRÉS.

Diferencias en procesos automáticos y controlados

LÓPEZ MORALES, Hernán¹⁻²; LÓPEZ, Marcela² & VIVAS, Leticia²

1- Becario Tipo A

2- Universidad Nacional de Mar del Plata – Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología

E-MAIL: hernanlopezmorales@gmail.com // SITE: www.cogniciónsocialmdp.com

INTRODUCCIÓN



El estado de *distrés* representa la pérdida de la pendiente del ritmo circadiano de cortisol, que genera un desgaste de los sistemas neuro-endocrinos involucrados en los procesos de adaptación, debido a los efectos tóxicos de altos niveles de glucocorticoides.



Entre los procesos afectados se encuentra el *procesamiento de información socio-emocional*, constituido por el registro, ordenamiento y elaboración de la información emocional con relevancia social, la cual se lleva a cabo por modalidades de *procesamientos controlados* (PC) y *automáticos* (PA).



Entre los PC, se encuentra el *reconocimiento de emociones a través de expresiones faciales* (REEF), proceso por el cual se perciben y analizan los rasgos faciales para identificar el estado emocional que los mismos denotan.



Dentro de los PA de información socio-emocional se encuentra el *priming ante estímulos emocionales*, que describe los efectos de una categoría de estímulo recientemente activada en el procesamiento posterior de información relevante asociada a esa misma categoría.



No hay estudios hasta la fecha que indaguen el desempeño en REEF en individuos en estado de *distrés*, pero dado el déficit en comportamiento social asertivo que presentan los individuos en estado de *distrés*, se esperan encontrar déficits en este procesamiento controlado. Con respecto al PA, los niveles altos de cortisol se asocian con una disminución de la inhibición hacia los estímulos negativos, lo que va en detrimento de la capacidad de focalizar la atención hacia otros estímulos que puedan resultar relevantes generando sesgos atencionales que pueden estar en la base de déficits en comportamiento social asertivo.

OBJETIVO



Caracterizar el procesamiento de información socio-emocional en personas adultas en estado de *distrés* y determinar si existen diferencias asociadas a la modalidad de procesamiento.

MÉTODO



TIPO DE ESTUDIO: El presente proyecto corresponde a un diseño no experimental, transversal, con dos grupos, uno de cuasi control.



MUESTRA: Se utilizará una muestra de 200 individuos, hombres y mujeres adultos de la ciudad de Mar del Plata, entre 20 y 50 años, los cuales serán divididos en dos grupos, a partir de la valoración de la pendiente circadiana de cortisol.



GRUPOS: El *grupo 1* se compondrá de personas de ambos sexos, de entre 20 y 50 años, que presenten una pendiente típica de la curva circadiana de cortisol. El *grupo 2* se compondrá de personas de ambos sexos, de entre 20 y 50 años, que presenten una pérdida de la pendiente de la curva circadiana de cortisol.

INSTRUMENTOS



RITMO CIRCADIANO DE CORTISOL: Se mide el cortisol libre en saliva, con sus dos mediciones diarias (matutina y vespertina) para evaluar la pendiente del ritmo.



PROCESO CONTROLADO: Se evalúa el reconocimiento de expresiones faciales emocionales a través de dos tareas: (1) Tarea de Denominación de Emociones; (2) Tarea de Apareamiento de Emociones.



PROCESO AUTOMÁTICO: Se diseñó una tarea digital basada en el paradigma de priming afectivo negativo. Se pide a los participantes que atiendan a la imagen que presenta un marco negro (objetivo) y determinen si la expresión facial es negativa (triste o enojada) o positiva (feliz), e ignoren simultáneamente a la imagen que presenta un marco blanco (distractor).

CONTACTO E INFORMACIÓN



Si está interesado en colaborar con la investigación que se está llevando a cabo, ya sea como integrante de la muestra de estudio o como asistente en la recolección de datos, o si simplemente está interesado en el tema, comuníquese vía e-mail.



FLEXIBILIDAD COGNITIVA, PROCESAMIENTO Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ADULTOS CON EDUCACIÓN MUSICAL

Becario: Mina, Leonel

Director: Lic. Bakker, Liliana

Codirector: Dr. Rubiales, Josefina

Becario Tipo A (UNMDP)

Grupo de Investigación: *Comportamiento, Genética y Ambiente* - IPSIBAT – CONICET - Facultad de Psicología – UNMDP

Proyecto: Estudio de las relaciones entre las habilidades socioemocionales y la toma de decisiones en niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

INTRODUCCIÓN

Las relaciones de la **educación musical** con la adquisición de habilidades que se extienden más allá del ámbito musical han sido objeto de investigación durante muchos años. Esta **transferencia de dominios** hace referencia al efecto que la formación y la adquisición de habilidades en un dominio presenta sobre otros. En este sentido existe evidencia empírica que la formación musical tanto en niños como en adultos está asociada con el rendimiento en **habilidades cognitivas**, ya que la práctica musical requiere diversas competencias asociadas con el funcionamiento ejecutivo. Entre los procesos ejecutivos relevantes para el funcionamiento cotidiano de las personas se ha destacado la flexibilidad cognitiva el cual es el proceso responsable de la adaptación flexible a las demandas cambiantes, permitiendo modificaciones en las conductas y pensamientos en contextos dinámicos para hacer frente a desafíos nuevos e imprevistos. Hasta la fecha, son escasos los estudios que han investigado la relación entre el entrenamiento musical y la flexibilidad cognitiva en niños y adultos. Por otro lado, el estudio, la ejecución y la escucha musical involucran el procesamiento afectivo, evidenciándose en los últimos años asociaciones entre la educación musical y las **habilidades emocionales**. Entre las habilidades emocionales se destacan el procesamiento y la regulación emocional. Algunos estudios que elicitan emociones a través de la visualización de imágenes han aportado datos de que la música facilita el desarrollo de la capacidad de reconocer, diferenciar y procesar emociones como también de regularlas. La regulación emocional ha sido conceptualizada como la activación y utilización de determinadas estrategias que los individuos ponen en marcha para modificar las experiencias emocionales en pos del cumplimiento de objetivos individuales. En este contexto las relaciones entre la habilidad musical y la regulación y el procesamiento emocional muestran una creciente evidencia empírica en el poder de la música sobre el manejo de las emociones tanto en músicos como en oyentes.

HIPOTESIS DE TRABAJO

- Los adultos con educación musical presentan un desempeño mayor en flexibilidad cognitiva que los adultos sin educación musical.
- Los adultos con educación musical presentan diferencias en el procesamiento de estímulos emocionales que los adultos sin educación musical.
- Los adultos con educación musical utilizan en mayor medida como estrategia de regulación la reevaluación cognitiva en comparación con los adultos sin educación emocional.

PROBABLE APORTE DE LOS RESULTADOS

Se estima que los resultados de este proyecto permitirán realizar un aporte sustancial al campo teórico y aplicado de la neuropsicología y la educación musical. Se espera contribuir a fundamentar la importancia de la educación musical como potenciadora del desarrollo cognitivo y emocional de las personas. El desarrollo de esta línea de estudio permitirá realizar un aporte al desarrollo de programas específicos de intervención en el campo clínico y educacional.

XII Encuentro de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata

OBJETIVOS

Analizar la contribución de la educación musical en la flexibilidad cognitiva, el procesamiento y la regulación emocional en adultos.

- Analizar la existencia de diferencias en el desempeño en flexibilidad cognitiva en adultos con y sin educación musical.
- Analizar la existencia de diferencias en el procesamiento de estímulos emocional en términos de valencia afectiva, arousal y dominancia en adultos con y sin educación musical.
- Analizar la existencia de diferencias en la regulación emocional en adultos con y sin educación musical.

METODOLOGIA

Participantes	<p>140 adultos de entre 18 a 35 años divididos en dos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none">• 70 adultos con formación musical pertenecientes a las instituciones públicas de música de la ciudad de Mar del Plata.• 70 adultos sin formación musical ni educación artística formal o informal.
Métodos e Instrumentos	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionario estructurado de variables demográficas y antecedentes de educación musical.• Lista de Adjetivos para evaluar la personalidad (AEP) (Sánchez & Ledesma, 2013)• Tareas de Autorregulación Cognitiva (Flexibilidad Cognitiva) (Introzzi, Andrés, Canet-Juric, Stelzer, & Richard's, 2016).• Cuestionario de Regulación Emocional, ERQ-CA (Gross & John, 2003) con traducción y adaptación para la Argentina (Andrés, 2013)• Set de imágenes del International Affective Picture System (IAPS) (Lang et al., 2008).

Mail: mina.leonel@yahoo.com.ar



CARACTERÍSTICAS SOCIO-EMOCIONALES DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: ESTUDIO DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA.

Becario: **Paneiva Pompa, Juan Pablo**

Director: **Esp. Bakker, Liliána**

Codirector: **Dra. Rubiales, Josefina**

Becario Tipo A – UNMDP

Grupo de Investigación: *Comportamiento, Genética y Ambiente* - IPSIBAT – CONICET - Facultad de Psicología – UNMDP
Proyecto: Estudio de las relaciones entre las habilidades socioemocionales y la toma de decisiones en niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

E-mail: juampi_paneiva@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen una gran cantidad de afirmaciones sobre los beneficios de los programas de Educación Emocional. El mayor inconveniente es que estas aseveraciones no han sido acompañadas por datos empíricos contrastables (Bizquera Alsina, 2003)

Siendo el Clima Social una importante conceptualización en el estudio de la conducta humana en contextos sociales y existiendo investigaciones que han encontrado cómo este se ve influenciado por la Educación Emocional, el presente proyecto propone dedicarse a su profundización.

CLIMA SOCIAL ESCOLAR

El Clima Social es un constructo que surge de la ecología social (Moss, 1974) y ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas tales como la pedagogía, la sociología y la psicología (Prado Delgado, Ramírez Mahecha & Ortiz Clavijo, 2010).

Entre los estudios del Clima Social, se destacan los realizados por Moss quien lo definió como la personalidad del ambiente en base a las percepciones que los habitantes tienen del mismo y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales (Moos, 1974).

El presente proyecto propone estudiar específicamente el constructo Clima Social Escolar. Moos y Tricket (1974) se basaron en dos variables para su definición: los aspectos consensuados entre los individuos y las características del entorno en donde se dan los acuerdos entre las personas. El clima surgido de esta relación de variables afectaría el comportamiento de cada uno de los agentes educativos. El Clima Social Escolar puede ser definido entonces, como la percepción de la calidad ambiental que emerge de la compleja transacción de factores ambientales físicos, materiales, organizacionales, operacionales y socio-emocionales.

OBJETIVO

Analizar el Clima Social Escolar en instituciones educativas de nivel secundario.

- Evaluar y analizar el Clima Social Escolar en grupos áulicos de nivel secundario en instituciones de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata, en términos de relaciones, desarrollo personal, estabilidad y sistemas de cambio.
- Comparar el Clima Social Escolar de los grupos áulicos, en función del ámbito público y privado, y del año escolar.
- Comparar el Clima Social Escolar de los grupos áulicos, en función de la percepción de los docentes, estudiantes y preceptores.
- Comparar el Clima Social Escolar de los grupos áulicos en función de que la disciplina impartida pertenezca a las ciencias sociales o a las ciencias exactas.

METODOLOGÍA

- *Tipo de estudio y diseño:* descriptivo-correlacional con un diseño ex post facto retrospectivo simple.

- *Participantes:* la muestra estará conformada por:

- a) estudiantes de 24 cursos del ciclo básico del nivel de educación secundaria (8 cursos de 1º, 8 cursos de 2º y 8 3º año);
- b) los preceptores de cada curso; y
- c) dos docentes de cada curso: uno de ciencias sociales y otro de ciencias exactas.

Los cursos mencionados pertenecerán a 2 instituciones educativas de gestión pública y 2 instituciones educativas de gestión privada (una laica y una religiosa) de la ciudad de Mar del Plata con convenios con el Proyecto Mayor.

- *Instrumento:*

Se utilizará la Escala de Clima Social Escolar (Classroom Environment Scale, CES) desarrollada por Moos y Tricket (1974) con el propósito de estudiar las características socioemocionales-ambientales del contexto de enseñanza y aprendizaje. Según Moos (1974) el objetivo fundamental de la CES es "la medida de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula" (Moos, Moos & Tricket, 1989, p. 12). El cuestionario está constituido por cuatro dimensiones: Relaciones, Desarrollo Personal, Estabilidad y Sistema de Cambio.

En esta investigación se administrará la versión adaptada al español-castellano (Casullo, 2007). Tanto la original como la versión adaptada, cuentan con 90 ítems que miden 9 subescalas diferentes comprendidas en cuatro grandes dimensiones: Relaciones, Desarrollo Personal, Estabilidad y Sistema de Cambio.

REFERENCIAS

- Bisquera Alzina, F. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Cassullo, G.L. (2007). *Consideraciones Teóricas acerca del Concepto de Clima Social y su Evaluación: Presentación de las Escalas de Clima Social de R. Moos*. Ficha de cátedra (T. y T. de Exploración y Diagnóstico). Dep. de Publicaciones. Facultad de Psicología. U.B.A.
- Moos, R. H. (1974) *The Social Climate Scale: An overview*. Palo alto, California. Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. & Tricket, E.J. (1974) *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H., Moos, B. S. & Tricket, E. J. (1989). *Escala de Clima Social, Familia, trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar*. Adaptación Española. Manual 3ra Edición. TEA. Investigación y Publicaciones Psicológicas: Madrid.
- Prado Delgado, V. M., Ramírez Mahecha, M. L. & Ortiz Clavijo, M. S. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-13.

PROBABLE APORTE DE LOS RESULTADOS

Se espera que los resultados permitan profundizar el conocimiento sobre el Clima Social Escolar en estudiantes de nivel secundario, y así también contribuir en diseños de programas de Educación Socio-Emocional.



TOMA DE DECISIONES, INHIBICIÓN Y FLEXIBILIDAD COGNITIVA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Becaria: Reyna, Micaela

Directora: Rubiales, Josefina

Co-directora: Introzzi, Isabel María

Beca de Investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, categoría Estudiante Avanzado

Grupo de Investigación: Comportamiento humano, Genética y Ambiente – IPSIBAT – Facultad de Psicología – UNMdP
Proyecto: Estudio de las relaciones entre las habilidades socioemocionales y la toma de decisiones en niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

INTRODUCCIÓN

La toma de decisiones (TD) puede definirse como la habilidad para seleccionar el curso de acción más adaptativo para el organismo entre un conjunto de posibles alternativas conductuales. La toma de decisiones bajo riesgo específicamente, se refiere a situaciones en las que existe información explícita sobre las consecuencias potenciales y las probabilidades de recompensas o castigos. Las Funciones Ejecutivas están estrechamente relacionadas a la TD, constituyen un conjunto de mecanismos de control cuya finalidad consiste en la regulación de la cognición, el comportamiento y las emociones para el logro de objetivos. Dentro de estos procesos ejecutivos, se destacan principalmente la flexibilidad cognitiva y la inhibición. El presente proyecto se propone analizar la contribución de la inhibición y la flexibilidad cognitiva al proceso de toma de decisiones bajo riesgo en niños y adolescentes escolarizados de entre 8 y 16 años de la ciudad de Mar del Plata a partir de un estudio de tipo descriptivo-correlacional con un diseño ex post facto, retrospectivo. Para alcanzar dichos objetivos se administrarán dos instrumentos: *The Game of Dice Task*, para evaluar la toma de decisiones bajo riesgo; y la batería informatizada *Tareas de autorregulación cognitiva*, para evaluar de la flexibilidad cognitiva y la inhibición.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

- ▶ Los niños con alta aceptación sociométrica presentarán mayor cantidad de estrategias de solución de problemas interpersonales que los niños de baja aceptación sociométrica.
- ▶ Los niños con alta aceptación sociométrica utilizarán estrategias de solución de problemas interpersonales asertivas mientras que los niños de baja aceptación sociométrica, pasivas y agresivas.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar la contribución de la inhibición y la flexibilidad cognitiva al proceso de toma de decisiones bajo riesgo en niños y adolescentes escolarizados.

Objetivos particulares:

- Describir y analizar el desarrollo del proceso de toma de decisiones bajo riesgo en niños y adolescentes.
- Describir y analizar el desarrollo del proceso de inhibición en niños y adolescentes.
- Describir y analizar el desarrollo del proceso de flexibilidad cognitiva en niños y adolescentes.
- Analizar las relaciones entre la inhibición, la flexibilidad cognitiva y el proceso de toma de decisiones bajo riesgo en niños y adolescentes.
- Comparar la contribución específica de la inhibición y la flexibilidad cognitiva al proceso de toma de decisiones bajo riesgo en niños y adolescentes.

METODOLOGÍA

Participantes	100 niños y adolescentes escolarizados entre 8 y 16 años, pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata. La muestra estará dividida en dos franjas etarias: 8-12 y 13-16, integrada por 50 participantes cada una.
Métodos e instrumentos	<ul style="list-style-type: none">• Prueba <i>The Game of Dice Task</i> (GDT) (Brand, Fujiwara, Borsutzky, Kalbe, Kessler, et al., 2005) para evaluar la toma de decisiones bajo riesgo.• Batería informatizada denominada <i>Tareas de Autorregulación Cognitiva</i> (ver Introzzi & Canet-Juric, 2013) para evaluar los procesos de control ejecutivo: inhibición y flexibilidad cognitiva.

PROBABLE APORTE DE LOS RESULTADOS

Existe evidencia acerca de que la inhibición y la flexibilidad cognitiva están íntimamente relacionadas con la TDBR en adultos. Sin embargo, esta relación ha sido escasamente estudiada en niños y adolescentes. La evaluación del desarrollo de la toma de decisiones y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes podría ser útil para ampliar la evidencia empírica profundizando el conocimiento sobre la contribución específica de la inhibición y flexibilidad cognitiva en la toma de decisiones en niños y adolescentes en nuestra región. El proyecto implica el estudio de una temática relevante para el sistema educativo en función de la comprensión del funcionamiento cognitivo en niños y adolescentes.



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA



RELACIÓN ENTRE RECUPERACIÓN EPISÓDICA Y TOMA DE DECISIONES EN PERSONAS DROGODEPENDIENTES.

Lic. Andrea Said, Dra. Josefina Rubiales, y Mg. Marcela Carolina López

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA - INSTITUTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA, APLICADA Y TECNOLOGÍA

E-mail: // Site: www.cogniciónsocialmdp.com

INTRODUCCIÓN

La recuperación episódica refiere al recuerdo de experiencias pasadas que permite a la persona re-experimentar sucesos que ocurrieron en su vida, accediendo a una experiencia mental única, temporal y espacialmente situada. Por su parte, la toma de decisiones (TD) constituye un proceso mediante el cual se realiza una elección luego de haber reflexionado sobre las consecuencias de la misma, evaluando recompensas y castigos contingentes. La literatura científica reporta que el consumo sostenido de drogas se encuentra asociado a deterioros neuropsicológicos en un amplio espectro de funciones cognitivas como el aprendizaje, la atención, el razonamiento, la TD y la memoria de trabajo y a corto plazo, siendo escasos los estudios que abordan la recuperación episódica. Algunos autores suponen que la posibilidad de recordar mejor eventos personales pasados contribuiría a una TD más adaptativa. El relevamiento bibliográfico no permitió evidenciar investigaciones que aborden las relaciones entre la recuperación episódica y la TD en personas drogodependientes.

OBJETIVO GENERAL

Caracterizar la recuperación episódica y determinar si existen perfiles distintivos de TD asociados a la misma en personas adultas drogodependientes.

OBJETIVOS PARTICULARES

- 1) Analizar la recuperación episódica en personas adultas drogodependientes.
- 2) Analizar la TD bajo ambigüedad y bajo riesgo en personas adultas drogodependientes.
- 3) Determinar si existe asociación entre la recuperación episódica y la TD en personas adultas drogodependientes.

MÉTODO

Tipo de estudio: correlacional con diseño transeccional correlacional (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014), con dos grupos y múltiples medidas.

Participantes: muestra intencional, 150 personas, divididas en dos grupos (en relación 1:2). 1) Grupo clínico (n=50), personas adultas drogodependientes del partido de General Pueyrredón; criterios de inclusión: contar con diagnóstico de trastorno relacionado con sustancias y encontrarse en tratamiento psicoterapéutico. 2) Grupo control (n=100), controles apareados con el grupo clínico por sexo, edad y nivel educativo; criterios de inclusión: no tener afecciones psiquiátricas y/o neurológicas, no tener trastornos relacionados con sustancias.

Métodos e instrumentos:

-Para evaluar los mecanismos de recuperación episódica:

1- el *Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense (TAVEC)*, de Benedet y Alejandre (1998). Consta de tres listas: aprendizaje (lista A), interferencia (lista B) y reconocimiento. Evalúa aprendizaje auditivo verbal de la lista A en cinco ensayos, recuerdo libre de lista B, recuerdo libre y recuerdo con claves semánticas a corto plazo de la lista A. Luego de 20 minutos se evalúa recuerdo libre y recuerdo con claves semánticas a largo plazo de la lista A. Finalmente se evalúa reconocimiento.

2- *Tarea experimental de memoria de la fuente*. Emplea un paradigma experimental a partir de la tarea de Jacoby (1991), la cual implica reconocer el estímulo propiamente dicho y los elementos del contexto donde se presentó. En la condición de inclusión se requiere el reconocimiento de las palabras de cualquiera de las dos listas que presenta. En la condición de exclusión, se pide a la persona que realice una recolección contextual, pues se le solicita que identifique solo las palabras de la lista oral.

-Por su parte, para evaluar TD:

1- *Iowa Gambling Task (IGT)* (Bechara, Damasio, Damasio y Anderson, 1994), evalúa TD bajo ambigüedad ya que no brinda información explícita sobre las ganancias y pérdidas. El participante debe intentar maximizar un capital inicial imaginario (\$2000) y evitar perder dinero. Debe elegir cartas de cualquiera de los cuatro mazos posibles, ganando o perdiendo dinero con cada elección. Los mazos A y B (desventajosos) presentan ganancias elevadas junto a pérdidas elevadas, por lo que su elección continuada genera pérdidas a largo plazo. Los mazos C y D (ventajosos) presentan menores ganancias, pero también menores pérdidas, por lo que su elección continuada genera beneficios a largo plazo. Consta de 5 bloques, de 20 ensayos cada uno.

2- *The Game of Dice Task (GDT)* (Brand et al., 2004), evalúa TD bajo riesgo, ya que brinda información explícita sobre las ganancias y pérdidas. El participante debe intentar maximizar un capital inicial imaginario (\$1000) y evitar perder dinero. El participante debe adivinar qué número aparecerá en cada uno de los 18 tiros de un dado. Puede elegir entre un número en particular, una combinación de dos, tres o cuatro números. Gana cuando el número elegido (o la combinación de números) aparece en la pantalla, de lo contrario pierde.

REFERENCIAS

- Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H., & Anderson, S. W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50(1), 7-15. doi: 10.1016/0010-0277(94)90018-3
- Benedet, M. J., y Alejandre, M. A. (1998). *Test de aprendizaje verbal España Computense (TAVEC)*. Madrid: TEA Ediciones. S. A.
- Brand, M., Labudda, K., Kalbe, E., Hilker, R., Emmans, D., Fuchs, G., ... Markowitsch, H. J. (2004). Decision-making impairments in patients with Parkinson's disease. *Behavioural Neurology*, 15, 77-85. doi: 10.1155/2004/578354
- Hernández-Sampieri, C. R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México DF: McGraw-Hill. ISBN: 978-1-4562-2396-9
- Jacoby, L. (1991). A process dissociation framework: Separating automatic from intentional uses of memory. *Journal of Memory and Language*, 30, 513-541.
- Tulving, E. (2005). Episodic memory and autoecesis: Uniquely Human? En H. Terrace y J. Metcalfe (Eds.) *The missing link in cognition* (pp.3-56). Oxford: Oxford University Press.



IMPACTO DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN MINDFULNESS SOBRE PROCESOS COGNITIVOS SOCIALES Y DE FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO EN PREESCOLARES

ZABALA, María Lucía - Becaria Doctoral CONICET
 RICHARD'S, María Marta – Directora
 LOPEZ, Marcela – Co-Directora

E-mail: lu_zabala@live.com // Site: www.cogniciónsocialmdp.com

INTRODUCCIÓN

En el marco de la neurociencia cognitiva social la investigación en mindfulness, ha sido protagonista de numerosos estudios en las últimas décadas. Mindfulness, también conocida como atención plena o conciencia plena, es definida como una capacidad psicológica que implica estar enteramente presente con las propias experiencias, sin juzgamientos, con actitudes de aceptación, curiosidad y apertura. Sumado a la evidencia centrada en poblaciones clínicas, también existen estudios en muestras infantiles que indican que la práctica del mindfulness estimula la atención, la inhibición, la autorregulación emocional, la flexibilidad cognitiva, la teoría de la mente y las habilidades sociales

OBJETIVO GENERAL

Evaluar el impacto de un programa de entrenamiento en mindfulness y sus efectos de transferencia sobre procesos cognitivos sociales y no sociales en niños/as preescolares; con la finalidad de contribuir a la promoción de conductas prosociales y la prevención de comportamientos impulsivos optimizando el funcionamiento social.

MÉTODO

Muestra: no probabilística incidental de 120 niños escolarizados, de cuatro a seis años de edad, de ambos sexos, estudiantes de segunda y tercera sección del ciclo inicial de instituciones educativas de gestión privada y pública de la ciudad de Mar del Plata. Los participantes se distribuirán, al interior de cada institución educativa, de manera aleatoria en dos grupos: experimental o de entrenamiento (GE) y control activo (GCa).

Diseño de investigación: etapas y tareas según grupo

Grupo	Actividades			
	Pre Test	Intervención	Post 1	Post 2
GE / GCa	Sally-Anne POFA Stroop Noche/Día Tapping TAC- FCg Tarea de atención plena - CMM	Programa de entrenamiento en mindfulness (GE)	Sally-Anne POFA Stroop Noche/Día Tapping TAC- FCg Tarea de atención plena - CMM	Sally-Anne POFA Stroop Noche/Día Tapping TAC- FCg

REFERENCIAS

- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 11, 231-239. doi:10.1016/S0959-4388(00)00202-6
- Almansa, G., Buda, M., López, J.L., Márquez, M., Martínez, A.I., Palacios, B., & Sáenz-López Buñuel, P. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación primaria. *Revista de Educación, Matricidad e Investigación*, 3, 120-133. Disponible en: <<http://www.uhu.es/publicaciones/revistas/index.php/e-mot-on/article/view/2449>>
- Balck, D.S., Milam, J., & Sussman, S. (2009). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, 124, 532-54. doi: 10.1542/peds.2008-3434
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46. doi:10.1016/0010-0277(85)90022-8
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: science and practice*, 10(2), 144-156. doi: 10.1093/clipsy.bpg016
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014+ Hernández, R. *Metodología de la Investigación*. 6a Edición. Mc Graw Hill, México.
- The Hawm Foundation, Scholastic (2011) The mindup curriculum Grades PreK-2: Brain-Focused Strategies for Learning and Living Published by Scholastic Teaching Resources ISBN-13: 978-0-545-26712-0. ISBN: 0-545-26712-9
- Zelazo, P.D. & Lyons, K.E. (2011). Mindfulness training in childhood. *Human development*, 54(2), 61-65. doi:10.1159/000327548
- Zenner, C., Herrleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools, a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603



Estados de estrés y funcionamiento de redes atencionales. Análisis diferencial del procesamiento de estímulos sociales y no sociales

Lic. Verónica Zabaletta; Dra. Isabel Introzzi y Mg. Marcela Lopez

Universidad Nacional de Mar del Plata - Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología

E-mail: vzabaletta@hotmail.com// Site: www.cogniciónsocialmdp.com

INTRODUCCIÓN

El estrés es un proceso biopsicosocial, producto del desbalance entre las demandas contextuales y los recursos del individuo para afrontarlas, siendo fundamental la evaluación cognitiva realizada. Pueden diferenciarse procesos activos que involucran mecanismos psiconeuroendócrinos adaptativos para lograr un nuevo equilibrio –eures– y la activación fisiológica excesiva –distres– producto de una acción ineficaz, inadecuada o la persistencia del estímulo en el tiempo. Si bien se conoce que la atención es uno de los procesos cognitivos influidos neuroendocrinamente por el estrés, hasta el momento no se ha relacionado el funcionamiento de las redes que componen el sistema atencional –control ejecutivo, alerta y orientación– con los estados de estrés. Por otra parte el tipo de estímulo a procesar –social o no social– puede influir sobre el funcionamiento de este sistema.

OBJETIVO

OBJETIVOS GENERALES

Caracterizar el funcionamiento de las redes atencionales en personas adultas con diferentes estados de estrés y determinar si existen diferencias asociadas al procesamiento de estímulos sociales y no sociales.

OBJETIVOS PARTICULARES

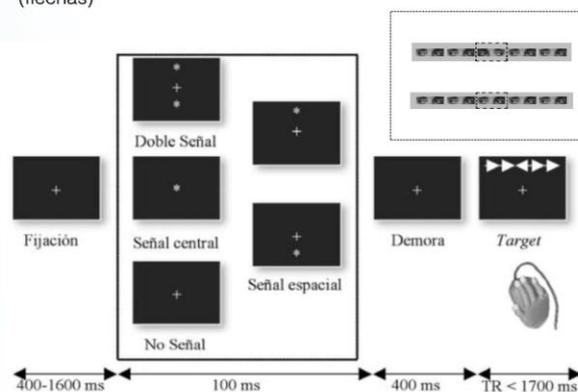
- Conocer el funcionamiento de las redes atencionales en personas adultas, con eures y distres.
- Determinar si existe asociación entre el funcionamiento de las redes de alerta, orientación y control ejecutivo y los diferentes estados de estrés en personas adultas
- Determinar si existe en personas adultas relación entre el funcionamiento diferencial de las redes atencionales, los índices de los diferentes estados de estrés y el tipo de estímulo que se procesa.

MÉTODO

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

Universo: Hombres y mujeres adultos de ciudad de Mar del Plata, entre 20 y 50 años, correspondientes con la población de mayor riesgo de distres (Gira, 2004).

Métodos e instrumentos: Para valorar el funcionamiento diferencial de las redes de alerta, orientación y control ejecutivo del sistema atencional se empleará una versión digitalizada del Attentional Network Test (ANT) (Fan, Bruce, McCandliss, Sommer, Raz, y Posner, 2002), adaptada para la valoración de estímulos sociales (dirección de la mirada) y no sociales (flechas)



Valoración del estado de estrés,

- Cuestionarios: Escala de Síntomas Somáticos (ESS-R) (Sandín y Chorot, 1995); Cuestionario de Estrés Diario (CED 44-R) (Sandín, Valiente y Chorot, 1999) y Cuestionario de Sucesos Vitales (CSV) (Sandín, 2008).

- Medición de cortisol biológicamente activo: Determinación de cortisol libre en saliva, con dos mediciones diarias: matutina y vespertina. Se ha comprobado que las cifras de cortisol salival representan adecuadamente a las cifras plasmáticas, siendo una medida que se mantiene estable por varias semanas y permite cuantificar de forma exacta y eficiente el cortisol biológicamente activo (Mirasoli, Deo, Lewis, Roda y Daunert, 2002). Para analizar la curva circadiana de cortisol se utiliza el protocolo de Adam y Kumari (2009), que proporciona un coeficiente que refleja la declinación diaria del cortisol. Este se obtiene restándole al valor vespertino de cortisol (18hs.) el valor matutino (8hs.) y dividiendo el número resultante por la cantidad de horas que separan ambas muestras

REFERENCIAS

- Adam, E. K. y Kumari, M. (2009). Assessing salivary cortisol in large-scale, epidemiological research. *Psychoneuroendocrinology*, 34, 1423-1436. doi: 10.1016/j.psyneuen.2009.06.011. Epub 2009 Jul 31.
- Fan, J., Bruce, D., McCandliss, Sommer, T., Raz, A. y Posner, M.I. (2002). Testing the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(3), 340-347. Recuperado de: http://razlab.mcgill.ca/docs/CNS_testing_independence_attentional.pdf
- Gira, A. R. (2004). Factores de riesgo y estrés en adultos. *Revista de la facultad de medicina* 6 (1) 2005. Recuperado de: http://www.fm.un.edu.ar/Servicios/publicaciones/revistafacultad/vol_6_suplemento_n_1_2005/revistapag28-31.pdf
- Mirasoli, M., Deo, S.K., Lewis, J.C., Roda, A. y Daunert, S. (2002). Bioluminescence immunoassay for cortisol using recombinant aquorin as a label. *AnalBiochem*, 306, 204-11. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12123657>
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>
- Sandín, B. (2008). *El estrés psicosocial: Conceptos y consecuencias clínicas* (2ª ed.). Madrid: Klinik
- Sandín, B. y Chorot P. (1995). *Escala de Síntomas Somáticos (ESS-R)*. UNED, Madrid
- Sandín, B., Valiente, R.M. y Chorot, P. (1999). Evaluación del estrés psicosocial: Material de apoyo. En B. Sandín (Ed.), *El estrés psicosocial: Conceptos y consecuencias clínicas* (pp. 245-316). Madrid: Klinik