

ISSN: 1668-7477

Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación

Volumen 6

Año 2009

*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 2009

Decano: Dr. Orlando Callo
Vice-Decana: Lic. Alicia Zanghellini
Secretaría de Investigación y Posgrado: Mg. María Cristina Belloch
Secretario Académico: Lic. Alicia Zanguellini
Secretario de Coordinación: Lic. Alejandra Ané
Secretaria de Extensión y Transferencia: Lic. Hugo Martínez Álvarez
Coordinadora de Escuela de Becarios: Dra. Patrica Weissmann

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

Comité Editorial:
María Laura Andrés
Lorena Canet-Juric

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 de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El Anuario publica trabajos inéditos (proyectos de investigación, informes técnicos, revisiones teóricas y avances de proyectos) de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata o Becarios CONICET que tengan radicadas sus becas en esta institución. Su objetivo es constituir un espacio de presentación de estas investigaciones y un vehículo de divulgación del conocimiento producido por los becarios. Se publica desde el año 2005 y a partir de este año 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 de carácter individual 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: canetjuric@mdp.edu.ar y/o mlandres@mdp.edu.ar

ÍNDICE

Autor	Trabajo	Página
Aguilar, M. J.	TEORÍA DE LA MENTE EN NIÑAS Y ADOLESCENTES CON DIAGNÓSTICO SÍNDROME DE TURNER. RELACIONES CON MEMORIA DE TRABAJO, INHIBICIÓN Y PARÁMETROS BIOLÓGICOS.	173-180
Andrés, M. L.	PRESENTACIÓN DE UN MODELO ESTRUCTURAL PARA EXPLICAR LA NATURALEZA DE LAS RELACIONES ENTRE REGULACIÓN EMOCIONAL, PERSONALIDAD Y BIENESTAR PSICOLÓGICO	181-189
Brandariz, R. A.	PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA ESTADOS DE DISPOSICIÓN AL CAMBIO	190-194
Canet-Juric, L.	ANÁLISIS DE UNA TAREA DE INFERENCIAS Y UNA TAREA DE MONITOREO: REPORTE DE RESULTADOS DE PRUEBA PILOTO	195-203
Cingolani, J.	APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL PARA PROMOVER EL DESARROLLO SALUDABLE EN ADOLESCENTES: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	204-207
Comesaña, A.	LOS PROCESOS DE CATEGORIZACIÓN EN LA MEMORIA SEMÁNTICA EN PACIENTES CON ALZHEIMER Y SU RELACIÓN CON LA MEMORIA EPISÓDICA VERBAL	208-214
Demagistri, M. S.	MODELOS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES MARPLATENSES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA	215-222
Dematteis, M. B.	ESTUDIO DE LA CALIDAD PSICOMÉTRICA DE UNA ESCALA BREVE PARA EVALUAR LA PERSONALIDAD.	223-230
Fasciglione, M. P.	IMPACTO Y PROYECCIÓN DEL ESTUDIO DE EFICACIA DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL PARA PACIENTES CON ASMA BRONQUIAL	231-235
Martínez Festerazzi, V. S.	DESARROLLOS SALUGÉNICOS EN LA ADOLESCENCIA: RELACIONES ENTRE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y ESTILOS DE APEGO. SU INFLUENCIA SOBRE EL AUTOCONCEPTO Y LAS FORTALEZAS PERSONALES EN ADOLESCENTES ARGENTINOS	236-244
Galarza, A.	INDICADORES DE RIESGO SUICIDA Y RESILIENCIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS	245-249
García Coni, A.	SISTEMAS DE MEMORIA. ENFOQUES SOBRE EL SISTEMA SEMÁNTICO Y SU DESARROLLO	250-257
Garimanno, E.	PROCESOS DE ACULTURACION EN LOS INMIGRANTES ITALIANOS Y ARGENTINOS: SU RELACION CON LAS NORMAS EN LA NUEVA CULTURA	258-263
Grill, S. S.	DIFERENCIAS INDIVIDUALES, CRECIMIENTO POSTRAUMÁTICO Y RESILIENCIA ANTE SITUACIONES TRAUMÁTICAS: EL CASO DE LOS EX COMBATIENTES DE MALVINAS	264-267
Introzzi, I.	MEMORIA ESTRATÉGICA EN NIÑOS	268-274
La Rocca, M. E.	ADOLESCENTES, NORMAS E INSTITUCIONES. LA RELACIÓN DEL ADOLESCENTE CON LA NORMA EN EL CONTEXTO ACTUAL	275-283
Manzo, G. A.	AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE CICLO PROFESIONAL (AVANZADO)	284-290

Moya, L. A.	OPINIONES DE ESTUDIANTES ACERCA DE LA FORMACIÓN DE GRADO EN PSICOLOGÍA Y COMPARACIÓN CON LOS CRITERIOS FORMATIVOS PROPUESTOS A NIVEL NACIONAL	291-301
Ostrovsky, A. E.	CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA LA PRIMERA RECEPCIÓN DEL FREUDISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	302-312
Pino, M.	EL ORIGEN DE LAS INSTITUCIONES PSICOANALÍTICAS. SUS IDEALES	313-316
Poó, F.	EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL DEL COMPORTAMIENTO DEL CONDUCTOR. ADAPTACIÓN Y EVIDENCIA DE VALIDEZ DE CONSTRUCTO DEL MDSI (MULTIDIMENSIONAL DRIVING STYLE INVENTORY)	317-324
Rubiales, J.	REVISIÓN TEÓRICA SOBRE LAS BASES NEUROANATÓMICAS DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD	325-332
Sabatini, M. B.	ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE CAPITAL PSÍQUICO, EXPERIENCIAS DE FLUIDEZ Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LA VEJEZ	333-338
Sánchez Gallo, M. P.	ANSIEDAD DE EVALUACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y AFRONTAMIENTO EFECTIVO ANTE SITUACIONES DE EXAMEN	339-343
Silva Peralta, Y.	VOLUNTARIADO: EVOLUCIÓN HISTÓRICA, CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES EN INVESTIGACIÓN	344-353
Vivas, L.	PROCESAMIENTO DE RELACIONES CONCEPTUALES EN PACIENTES CON LESIONES NEUROLÓGICAS FOCALES	354-363

INDEX

Author	Paper	Page
Aguilar, M. J.	Theory of Mind in children and adolescents diagnosed with Turner's syndrome. Relations with working memory, inhibition, and biological parameters.	173-180
Andrés, M. L.	Presentation of a structural model to explain the nature of relationships between emotion regulation, personality and psychological well-being	181-189
Brandariz, R. A.	Psychometric properties of the Stages of Changes Readiness and Treatment Eagerness Scale	190-194
Canet-Juric, L.	Analysis of an inference task and a monitoring task: report of pilot test results	195-203
Cingolani, J.	Application and Evaluation of a Psychosocial Intervention Program to Promote Healthy Development in Adolescents: Research Project	204-207
Comesaña, A.	The processes of categorisation in semantic memory in patients with Alzheimer and its relation with verbal episodic memory	208-214
Demagistri, M. S.	Reading comprehension models and cognitive skills of students who attend a secondary school in Mar del Plata	215-222
Dematteis, M. B.	Psychometric study of an abbreviated instrument to assess personality	223-230
Fasciglione, M. P.	Impact and projection of the efficacy study of a psychosocial intervention program for bronchial asthma patients	231-235
Martínez Festerazzi, V. S.	Salutogenic developments in adolescence: Relations between socialization and parental attachment styles. It's influence on the self- concept and personal strengths in adolescents argentinian	236-244
Galarza, A.	Suicide-risk indicators and resilience: A comparative study in high school teenagers	245-249
García Coni, A.	Memory systems. Frameworks on semantic memory and its development	250-257
Garimanno, E.	Acculturation processes in argentine and italian immigrants: the relationship to the normatives of the new cultural environment	258-263
Grill, S. S.	Individual differences, Posttraumatic Growth and Resilience in survivors of traumatic experiences: the case of the ex-soldiers of Malvinas.	264-267
Introzzi, I.	Strategic memory in children	268-274
La Rocca, M. E.	Adolescents, regulations and institutions. The relationship to the adolescent with the regulations of the new cultural environment	275-283
Manzo, G. A.	Self-perception of acquired skills in psychology students from the professional formative level	284-290
Moya, L. A.	Student's opinions about the national training parameters in college university degree in psychology	291-301
Ostrovsky, A. E.	Conditions of possibility for the first receipt of freudism in education	302-312
Pino, M.	The origin of Psychoanalytic Institutions: their ideals	313-316
Poó, F.	Multidimensional Assessment of Driver Behavior. Adaptation and Evidence of Construct Validity of MDSI (Multidimensional Driving Style Inventory)	317-324

Rubiales, J.	Conceptual review of the neuroanatomical bases of Attention Deficit Hyperactivity Disorder	325-332
Sabatini, M. B.	Study about the relationships between Psychical Capital, Flow Experiences and Psychological Well-Being in old age.	333-338
Sánchez Gallo, M. P.	Test anxiety in university students: A Study of the relationships between perceived self-efficacy and effective coping in exams situations	339-343
Silva Peralta, Y.	Volunteering: historical evolution, conceptual clarification and research antecedents	344-353
Vivas, L.	Conceptual relations processing in patients with focal neurological damage	354-363

TEORÍA DE LA MENTE EN NIÑAS Y ADOLESCENTES CON DIAGNÓSTICO SÍNDROME DE TURNER. RELACIONES CON MEMORIA DE TRABAJO, INHIBICIÓN Y PARÁMETROS BIOLÓGICOS.

María José Aguilar*

Theory of Mind in children and adolescents diagnosed with Turner's syndrome. Relations with working memory, inhibition, and biological parameters.

Beca Doctoral CONICET- Tipo I
Facultad de Psicología - UNMDP

Resumen

El Síndrome de Turner es uno de los trastornos cromosómicos de mayor incidencia poblacional. Una de las características constantes de las mujeres con este diagnóstico, es la dificultad en el funcionamiento social. Esta disfunción puede ser secundaria a disfunciones en otras áreas. El estudio de la Teoría de la Mente es relevante por ser una variable mediadora entre el funcionamiento social y el funcionamiento neurocognitivo. El objetivo de la investigación es caracterizar las habilidades en la Teoría de la Mente en niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner y establecer su relación con memoria de trabajo, inhibición y parámetros biológicos. Para ello, se aplicarán: tareas de falsa creencia de primer y segundo orden, test de comunicaciones metafóricas e historias extrañas, Test Stroop, pruebas de dígitos en regresión y mantenimiento/actualización con el paradigma n-back, a una muestra intencional de niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner escolarizadas y a un grupo control pareado por edad y nivel de instrucción. Los resultados contribuirán a la comprensión de los procesos cognitivos que subyacen al funcionamiento social en estas mujeres, con la finalidad de diseñar intervenciones clínicas, educativas y familiares que favorezcan su interacción social.

Introducción

Los trastornos como el autismo, la dislexia, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y el Síndrome de Turner (ST) permiten introducirse en el conocimiento de las relaciones entre los genes, el ambiente y comportamiento. La vinculación entre el genotipo y el fenotipo es compleja, sutil y probabilística; si bien los factores genéticos desempeñan un papel fundamental en la susceptibilidad o vulnerabilidad en la aparición de un rasgo determinado, la investigación en genética molecular, ha confirmado que los genes y el ambiente trabajan juntos en relación con factores de riesgo tan diversos como el tabaquismo, las lesiones cerebrales, los trastornos del estado de ánimo o trastornos de la infancia como el autismo (Plomin, De Fries, McClearn & Guffin, 2002). Estos trastornos son poco probables en ausencia de los genes que aportan la susceptibilidad, pero también son poco probables cuando falta el factor ambiental de riesgo. El efecto nace de la interacción entre los genes y el ambiente. La investigación futura en esta línea plantea el estudio de los mecanismos a través de los cuales los genes y el ambiente ejercen su efecto.

Según Plomin et al. (2002) los aportes más interesantes al estudio del ambiente en el campo de la genética del comportamiento están relacionados con tres aspectos: el impacto de las influencias ambientales no compartidas, las correlaciones entre los genes y el ambiente y las interacciones genotipo-ambiente. Este último aspecto refiere a la sensibilidad genética de los individuos a determinadas condiciones ambientales, uno de los principales objetivos dentro de esta línea de

* Correo electrónico: mariajose_aguilar5110@yahoo.com.ar

investigación es identificar factores de riesgo ambiental en individuos vulnerables genéticamente. En este contexto, el Síndrome de Turner –ST- se presenta como un “modelo genético sensible” en el cual es posible correlacionar genotipo y medidas ambientales con caracteres psicológicos para comprender los procesos involucrados en el desarrollo de las mujeres afectadas.

El ST es un trastorno cromosómico no heredable, con una incidencia poblacional de 1:1900 niñas nacidas vivas (Murphy, Mazzocco, Gerner, & Henry, 2006). Está determinado por la delección total o parcial del cromosoma X en el sexo femenino. En el 50% de las mujeres con diagnóstico de ST la ausencia del cromosoma X es completa, presentando un cariotipo línea pura (45,X0), el 40% presentan cariotipos mosaicos (dos o más líneas celulares, ej. 46,XX/45,X0) y el 10% presentan anomalías estructurales del cromosoma X, como delecciones y duplicaciones (ej. 46,XXdelp22.3) (Bondy, 2006).

Dentro de las características físicas más frecuentes se encuentran: talla baja (100%), infertilidad (99%) y ausencia de la maduración puberal (96%) (Ramos, 2003). La talla final varía entre 137.5 y 146.8cm en diferentes poblaciones, siendo el promedio en población argentina de 137.9cm (Morin, Guimarey & Santuccimaria Apezteguia, 2000). Desde el punto de vista psicológico y social algunos autores (Schmidt, Rubinow & Bondy, 2006; Suzigan, et al., 2004) consideran que la baja talla tiene efectos negativos sobre la autoestima y el desarrollo social, características que se acentúan al inicio de la adolescencia. El tratamiento con hormona de crecimiento para aumentar la talla final es ampliamente utilizado, sin embargo, la respuesta individual al mismo es muy variable. La edad de comienzo es aproximadamente a los seis años, ya que depende del momento del diagnóstico. Si bien, el efecto beneficioso de la aplicación de hormona de crecimiento se halla bien establecido a corto plazo, existen algunas controversias con respecto al impacto positivo en la talla final (Román, et al., 2002).

En relación con la maduración puberal, el tratamiento hormonal que permite la inducción de la pubertad es la aplicación de estrógenos. Los estudios de McCauley & Sybert (2006), Boman, Möller & Albertsson Wikland (2000), Ross, Roeltgen, Feuillan, Kushner & Cutler (1998) y Ross & Roeltgen (1996) demostraron que los efectos de este tratamiento sobre el funcionamiento psicológico son positivos y promueven la autoestima. Sin embargo, no existe consenso sobre el tiempo de inducción puberal. Por un lado, el desarrollo sexual en concordancia con sus pares es preferible por razones psicológicas (autoestima, ansiedad social, estrés, etc.) y por el otro lado, los tratamientos estrogénicos tienden a reducir la talla final (Boman, Bryman & Möller, 2004) debido a que su inicio conlleva la suspensión de la aplicación de hormona de crecimiento.

Con respecto al desarrollo cognitivo las niñas y adolescentes con diagnóstico de ST no presentan dificultades en las habilidades verbales y las capacidades intelectuales, sin embargo, se han observado problemas en el aprendizaje debido a déficit en la percepción espacial y la coordinación visual-motora, lo que conlleva a un CI manipulativo inferior al CI verbal. Se describen, además, déficit en el funcionamiento de la memoria de trabajo y en tareas de atención que requieren control de la impulsividad y automonitoreo, así como dificultades en aritmética, matemáticas y ciencias (Ross et al., 2006).

Si bien en las niñas y adolescentes con este diagnóstico no se puede establecer un único perfil, debido a la amplia variabilidad genotípica que conlleva a una expresión fenotípica diferencial, la dificultad en relacionarse con el entorno social constituye una constante durante su desarrollo. La literatura describe dificultades en las relaciones interpersonales, en conformar y mantener relaciones de amistad y en establecer pareja (Danielewicz & Pisula, 2005; Katarzyna, Karpiak, Mazzocco & Ross, 2003). Ambos estudios indican que si bien esta disfuncionalidad social suele estar asociada a una multiplicidad de factores físicos y psicológicos (ansiedad social, baja autoestima, estatura menor a la esperada poblacionalmente, entre otros), ninguno de ellos explica

completamente las dificultades sociales observadas, constituyéndose en una de las áreas de mayor vulnerabilidad.

Algunos investigadores consideran que los problemas en el funcionamiento social pueden ser secundarios a disfunciones en otras áreas como déficit en el procesamiento afectivo/facial, dificultades en la expresión del lenguaje, o a un repertorio limitado de comportamientos sociales (Mazzocco, 2006). Comprender los procesos que subyacen a la disfunción social podría constituirse en un punto a partir del cual desarrollar estrategias de intervención destinadas a mejorar el desarrollo psicosocial y la calidad de vida de las mujeres con este síndrome.

En este contexto el estudio de la Teoría de la Mente (ToM) se constituye en una variable de gran relevancia ya que esta habilidad contribuye al desarrollo personal y social de las personas. El concepto de ToM según Riviére (1996) refiere a la competencia de atribuir mente a otros, y de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales como las creencias y los deseos. Corresponde a un subsistema cognitivo, que se compone de un soporte conceptual y de mecanismos de inferencia, desempeñando, en el hombre, la función de manejar, predecir e interpretar la conducta de otros. La señal inequívoca de que los niños son capaces de comprender que sus pares son seres dotados de una “mente representacional” es la competencia de darse cuenta que las representaciones pueden ser falsas. Desde este punto de vista, este concepto refiere a una habilidad “heterometacognitiva”, ya que hace referencia a cómo un sistema cognitivo logra conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente de aquel con el que se lleva a cabo dicho conocimiento (Tirapu, Pérez, Erekatxo & Pelegrín, 2007). Las investigaciones acerca de ToM en los niños, distinguen los 3 y 5 años de vida como trascendentales en su desarrollo cognitivo, social y emocional, dado que a esta edad se adquiere la habilidad de reflexionar y comprender los comportamientos, intenciones, pensamientos y sentimientos de los demás (Rodríguez, García, Gorriz & Regal, 2002).

Existen diferentes niveles de complejidad en ToM: a) la posibilidad de comprender las representaciones mentales de los otros a través de las creencias de primer y segundo orden; b) la habilidad de atribuir intenciones a los demás a través de las comunicaciones metafóricas e historias extrañas (ironía, mentira y mentira piados); c) la sensibilidad social que se valoran a través de las historias de meteduras de pata; d) la expresión emocional a través de la mirada que valora aspectos emocionales complejos que surgen en la interacción social, permitiendo que el sujeto se ponga en “el lugar de la otra persona”; e) reconocimiento facial de emociones, especialmente del miedo y f) la empatía y juicio moral que son los juicios éticos o los denominados “dilemas morales” que están relacionadas con la adquisición de normas o valores propios de la sociedad a la que pertenece el sujeto (Tirapu et al, 2007).

Hughes (1998), Pennington (1997) y Welsh (1991) consideran que ciertas dimensiones potencialmente relevantes de las funciones ejecutivas son críticas en el desarrollo de ToM (Moses, 2005). Dos líneas de investigación sugieren que las funciones ejecutivas median el rendimiento en tareas de ToM, en primer lugar, Ozonoff et al. (1991) han encontrado correlación entre el desarrollo de las funciones ejecutivas y ToM en personas con autismo (Fine, Lumsden & Blair, 2001). Y en segundo lugar, Hughes (1998) halló que el rendimiento en las funciones ejecutivas predicen el rendimiento en ToM pero no viceversa (Fine, Lumsden & Blair, 2001) Actualmente se considera que al menos dos funciones ejecutivas son necesarias para un exitoso rendimiento en ToM: memoria de trabajo y control de inhibición (Moses, 2005). Las funciones ejecutivas son definidas como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten establecer metas, planificar, iniciar actividades, autorregular y monitorizar las tareas, seleccionar los comportamientos y conductas de manera precisa (Pineda, 2000). La memoria de trabajo consiste en la representación consciente y la manipulación temporal de la información necesaria para realizar operaciones cognitivas complejas, como el aprendizaje, la comprensión del lenguaje o el razonamiento. Su relevancia se acrecienta por su contribución a la memoria a largo plazo y

por su relación con la inteligencia fluida, es decir, con la capacidad de razonamiento general y de resolución de problemas (Morgado, 2005).

La inhibición es la capacidad de impedir la interferencia de información no pertinente ante respuestas o patrones de respuestas en marcha y suprimir informaciones previamente pertinentes, pero que no son útiles en el momento (Slachevsky, Perez & Silva, 2005). Estas dos funciones ejecutivas podrían facilitar la expresión o la emergencia de la ToM en los niños (Moses, 2001; Olson, 1993). Por ejemplo en la comprensión de falsas creencias (creencias de primer y segundo orden) los niños deben mantener en la memoria su perspectiva y la de los protagonistas de la historia (memoria de trabajo) debiendo suprimir su propia perspectiva para enfocarse instantáneamente en la perspectiva de los protagonistas (inhibición).

En el caso de las niñas y adolescentes con diagnóstico de ST se observan dificultades en el reconocimiento facial de emociones y expresión emocional a través de la mirada. Ross et al. (2000) reportaron que las personas con ST tienen déficit en el reconocimiento de caras y afectos en expresiones faciales. En esta misma línea de investigación, Molko et al. (2004) observaron que las personas con ST presentan dificultades en el reconocimiento del afecto y el monitoreo de la dirección de la mirada, sugiriendo que las mismas podrían originarse a partir de un déficit en la lectura de información socialmente relevante de la entrada visual sutil. Asimismo, Lawrence et al. (2007) plantean que las dificultades sociocognitivas en el ST se extienden desde el procesamiento de rostros al déficit en la capacidad de mentalización, no pudiendo reducirse los mismos a un déficit perceptual o sensorial. Sin embargo, no se han realizado estudios sobre la capacidad que presentan estas niñas para comprender las creencias de primer y segundo orden y comunicaciones metafóricas e historias extrañas, fundamentales en la comprensión del funcionamiento de ToM. Asimismo en la investigación realizada por Lawrence et al. (2007) se cuestionan los instrumentos utilizados para evaluar la expresión emocional a través de la mirada y el reconocimiento facial de emociones, ya que las personas con ST presentan dificultades generales en el procesamiento de caras resultando más probable que fallen en estos test.

Otro factor de reciente estudio es la influencia de las terapias hormonales, es decir, la administración externa de hormonas como estrógeno sobre el funcionamiento neurocognitivo de las mujeres con ST. Si bien, la severidad de las dificultades en el funcionamiento ejecutivo (memoria de trabajo y tareas de atención que requieren control de la impulsividad y automonitoreo) parece estar relacionada con el cariotipo (Ross et al., 2006), la investigación realizada por Monereo & Peñalver (2003) demostró que las alteraciones en el desarrollo cerebral de mujeres con ST pueden ser adjudicadas no sólo al cariotipo sino también a la deficiencia estrogénica, considerando que la administración de estrógenos contribuye favorablemente en el desarrollo neuropsicológico. Debe destacarse que los estudios sobre esta temática son recientes, no existiendo en nuestro país registros de investigaciones psicológicas relacionadas con el ST.

Por lo expuesto el trabajo propone caracterizar las habilidades en la Teoría de la Mente de niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner y establecer su relación con la memoria de trabajo, la inhibición, el cariotipo y los tratamientos hormonales sustitutivos, con la finalidad de contribuir al conocimiento de los procesos cognitivos que subyacen al funcionamiento social de estas mujeres

Objetivos específicos

- 1) Determinar el funcionamiento y establecer relaciones de la Teoría de la Mente, capacidad de memoria de trabajo e inhibición, en niñas y adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Turner (ST).
- 2) Establecer relaciones del cariotipo y los tratamientos hormonales sustitutivos sobre la Teoría de la Mente de niñas y adolescentes con diagnóstico de ST.

Hipótesis

- 1) Las niñas y adolescentes con ST presentan déficit en las habilidades en ToM, en memoria de trabajo y en capacidad de inhibición.
- 2) Las niñas y adolescentes con diagnóstico de ST con cariotipo 45, X0 presentan mayor déficit en ToM que las niñas con cariotipos mosaicos.
- 3) Las adolescentes con diagnóstico de ST con un desarrollo puberal tardío presentan mayor déficit en ToM

Metodología

Tipo de estudio

El diseño de investigación se corresponde a un diseño no experimental trasversal, descriptivo-correlacional.

Universo

Niñas con ST escolarizadas en nivel EPB y ESB de enseñanza de la ciudad de Mar del Plata y sus controles.

Muestra

Se conformarán, de forma intencional, dos grupos con características similares en edad, nivel socioeconómico y de instrucción. Su participación será voluntaria y sujeta al consentimiento informado de sus padres. La muestra clínica estará compuesta por 20 niñas con ST que asisten a los principales centros de salud de la ciudad de Mar del Plata referentes en la atención del síndrome y la muestra control por 20 niñas sin ST, seleccionadas de las mismas instituciones educativas a las que concurren las niñas de la muestra clínica. Se excluyen niñas con antecedentes de enfermedades neurológicas o psiquiátricas y/o retraso mental.

Instrumentos

Se utilizará el Test de Matrices progresivas de Raven (Raven, Raven & Court, 1993) para la selección de la muestra.

Para evaluar ToM se utilizará el Test de falsa creencia de primer orden denominado tarea de cambio inesperado de objeto (Wimmer & Perner, 1983) y el Test de falsa creencia de segundo orden (Sullivan, Winner & Hopfield, 1995). En las tareas de *cambio inesperado de objeto* se debe tener en cuenta la relación entre hechos y la representación que un sujeto tiene de ellos. En las tareas de *falsa creencia de segundo orden*, se cuenta una historia y a través de preguntas, se indaga la capacidad de discernir la creencia que un personaje tiene de la creencia de otro.

Las comunicaciones metafóricas e historias extrañas de Happé: permiten evaluar la comprensión de la ironía, mentira y mentira piadosa mediante una serie de historias cuyos personajes son niños. Happé plantea que este tipo de historias nos sitúa en un tercer nivel de complejidad en la ToM ya que éstas 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, 1994).

Para evaluar la inhibición, se utilizará el Test de *Stroop* (Charles & Golden, 1999) y para evaluar memoria de trabajo se utilizarán la tarea de dígitos en regresión de la ENI (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky, 2007) y la tarea de *Mantenimiento/actualización con el paradigma n-back*. (Fletcher & Henson, 2001).

Para obtener datos sobre cariotipo y los tratamientos sustitutivos hormonales se administrará un cuestionario estructurado a los padres y se relevarán las historias clínicas.

Procedimientos

Para cumplir con los objetivos propuestos se estableció contacto con los centros de salud de la ciudad de Mar del Plata y con los profesionales que atienden niñas y adolescentes con diagnóstico de ST (consultorios endocrinológicos), quienes facilitarán el contacto con las familias que deseen participar en la investigación. Se procederá a solicitar el consentimiento informado de los padres de las niñas y adolescentes con diagnóstico de ST y de las integrantes del grupo control. Se excluirán del estudio las niñas y adolescentes con un CI (determinado a través del Test de Matrices progresivas de Raven) inferior al percentil 25. A ambos grupos se administrarán las pruebas, en forma individual, para evaluar ToM, memoria de trabajo e inhibición. Se solicitará una entrevista a los padres de las niñas y adolescentes con diagnóstico de ST para administrar un cuestionario estructurado que permita explorar características particulares del síndrome.

Factibilidad

Este trabajo se incluye dentro del proyecto de investigación denominado “*Autoestima, estrés escolar y ritmo circadiano de cortisol en niños con desórdenes genéticos. Evaluación en Síndrome de Turner y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*”, dirigido por la Esp. Bakker y codirigido por la Esp. López. El proyecto está radicado dentro del Grupo Comportamiento Humano, Genética y Ambiente, de la Facultad de Psicología, UNMP, dirigido por el Dr. Urquijo. La inclusión en el proyecto, asegura los insumos, la infraestructura y el equipamiento necesarios para el desarrollo de la investigación. Ya se han obtenido los permisos de acceso a los centros de asistencia médicos y a las instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

- Bleichmar, E. D. (2004). Modelos interactivos entre la genética de la conducta y la parentalización. *Revista de psicoanálisis*, Recuperado el 17 de abril del 2008, de <http://www.aperturas.org/articulos>.
- Boman, U., Möller, A. & Albertsson Wikland, K. (2000). Self-perception, behavior and social functioning in Swedish girls with Turner Syndrome: A population-based study. *Göteborg Psychological Reports*, 30(5), 1-12.
- Boman, U., Bryman I. & Möller, A. (2004). Psychological well-being in woman with Turner Syndrome: Somatic and social correlatos. *J. Psychosom. Obstet. Gynecol.*, 25, 211-219.
- Bondy, C. (2006). Care of girls and women with Turner Syndrome: A guideline of the Turner Syndrome study group. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 92(1), 10-25.
- Charles, J. & Golden, P. (1999). *Stroop: test de colores y palabras*. Madrid: TEA Ediciones.
- Danielewicz, D. & Pisula, E. (2005). Self-esteem evaluation of girls of Turner syndrome. *Annales Universitatis Mariae Curie*, 60(16), 72.
- Fine, C.; Lumsden, J. & Blair, J. (2001). Dissociation between “theory of mind” and executive functions in a patient with early left amygdale damage. *Brain*, 124, 287-298.
- Fletcher, P. & Henson, R. (2001). Frontal lobes and human memory: insights from functional neuroimaging. *Brain*, 124, 849-81.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters’ thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *J Autism Dev Disord*, 24, 129-54.
- Katarzyna, L.; Karpiak, M.; Mazzocco, M. & Ross, J. (2003). Behavioral Assessment of Social Anxiety in Females with Turner or Fragile X Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(1).

- Lawrence, K.; Jones, A.; Orelan, L.; Spektor, D.; Mandy, W.; Campbell, R. & Skuse D. (2007). The development of mental state attributions in women with X-monosomy, and the role of monoamine oxidase B in the sociocognitive phenotype. *Cognition*, 102, 84-100.
- Matute, E.; Rosselli, M.; Ardila, A. & Ostrosky, F. (2007) *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI)*. Manual de aplicación. México: Manual Moderno.
- Mazzocco, M. (2006). The cognitive phenotype of Turner syndrome: Specific learning disabilities. *International Congress Series*, 1298, 83-92.
- McCauley, E., & Sybert, V. (2006). Social and behavioral development of girls and women with Turner Syndrome. [International Congress Series](#) 1298, 93-99.
- Molko, N.; Cachia, A.; Rivière, D.; Mangin, J.; Bruandet M. & LeBihan D. (2004). Brain anatomy in Turner syndrome: Evidence for impaired social and spatial-numerical networks. *Cerebral Cortex*, 14, 840-850.
- Monereo, S. & Peñalver, D. (2003). La mujer adulta con Síndrome de Turner. Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica, *Curso de Formación de Posgrado*, Zaragoza, 9, 147-165.
- Morgado, I. (2005). Psicobiología Del Aprendizaje y La Memoria: Fundamento y Avances Recientes.
- Morin, A., Guimarey, L. & Santuccimaria Apezteguia, Z. (2000). Predicción de la estatura final en niñas con Síndrome de Turner tratadas con hormona de crecimiento. *Medicina*, 60(5/2), 551-554.
- Moses, L. (2001). Executive accounts of theory of mind development. *Child Development*, 72, 688- 690.
- Moses, L. (2005). *Young Children's Cognitive Development Interrelationships among Executive Functioning, Working Memory, Verbal Ability, and Theory of Mind*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murphy, M., Mazzocco, M., Gerner, G. & Henry, A. (2006). Mathematics learning disability in girls with Turner Syndrome or fragile X Syndrome. *Brain and cognition*, 61(2), 195-210.
- Olson, D. (1993). The development of representations: The origins of mental life. *Canadian Psychology*, 34, 293-306.
- Pineda, D. (2000). La función ejecutiva y sus trastornos. *Rev de Neurol*, 30, 764- 768.
- Plomin, R.; De Fries, J.; McClearn, G. & Guffin, P. (2002). *Genética de la Conducta*. Buenos Aires: Ariel Ciencia.
- Ramos, F. (2003). Síndrome de Turner: manifestaciones clínicas. *Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica*, *Curso de Formación de Posgrado*, Zaragoza, 9, 1-12.
- Rivière, A. (1996). *La mirada Mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez, N. & García, E.; Gorriz, A.; Regal, R. (2002). *¿Cómo se estudia el desarrollo de la mente?* Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume: Publicacions de la Jaume I.
- Roman, R., Vallejos, M., Muñoz, M., Schneider, R., Youlton, R., Henriquez, C. & Cassorla, F. (2002). Síndrome de Turner: crecimiento y descripción clínica en 83 niñas chilenas. *Rev. Méd. Chile*, 130 (9), 977-984.
- Ross, J., & Roeltgen, D. (1996). Self-concept and behavior in adolescent girl with Turner Syndrome: potencial estrogen effects. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 81, 926-931.
- Ross, J., Roeltgen, D., Feuillan, P., Kushner, H., & Cutler, J. (1998). Effects of estrogens on nonverbal processing speed and motor functions in girls with Turner's Syndrome. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 83, 3198-3204.

- Ross, J.; Zinn, A. & McCauley, E. (2000). Neurodevelopmental and psychosocial aspects of Turner syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6(2), 135– 141.
- Ross, J.; Roentgen, D. & Zinn, A. (2006). Cognition and the Sex Chromosomes: Studies in Turner Syndrome. *Hormona Researchs*, 65, 47–56.
- Schmidt, P., Rubinow, D. & Bondy, C. (2006). Adult women with Turner Syndrome: A systematic evaluation of current and past psychiatric illness, social functioning, and self-esteem. *International Congress Series 1298*, 100-107.
- Slachevsky C.; Perez J. & Silva C. (2005). Córtex prefrontal y trastornos del comportamiento: Modelos explicativos y métodos de evaluación. *Rev. chil. neuro-psiquiatr*, 43(2): 109-121.
- Sullivan, K., Winner, E. & Hopfield, N. (1995). How children tell a lie from a joke: the role of second order mental state attributions. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 191-204.
- Suzigan, L., Silva, R., Marini, S., Baptista, M., Guerra J., Magna, L. & Maciel-Guerra, A. (2004). A percepção da doença em portadoras da Síndrome de Turner. *Jornal de Pediatria*, 80(4), 309-314.
- Tirapu, J.; Pérez, G.; Erekatxo, M. & Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Rev Neurol*, 44, 479-89.
- Wimmer, H. & Perner J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-28.

PRESENTACIÓN DE UN MODELO ESTRUCTURAL PARA EXPLICAR LA NATURALEZA DE LAS RELACIONES ENTRE REGULACIÓN EMOCIONAL, PERSONALIDAD Y BIENESTAR PSICOLÓGICO

María Laura Andrés*

Presentation of a structural model to explain the nature of relationships between emotion
regulation, personality and psychological well-being

Beca Categoría Perfeccionamiento
Centro de Investigación en Procesos Básicos, Educación y Metodología CIMEPB
Facultad de Psicología-UNMdP
Directores: Dra. Cristina Richaud y Dra. Claudia Castañeiras

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una hipótesis para explicar la naturaleza de las relaciones entre estrategias de regulación emocional, factores de personalidad y bienestar psicológico y un plan de trabajo para ponerla a prueba. Para ello, se propone un modelo estructural que relaciona las estrategias de regulación emocional –específicamente reevaluación cognitiva y supresión de la expresión- y la influencia en su frecuencia de uso de los factores de personalidad –apertura a la experiencia, conciencia, extraversión, neuroticismo y amabilidad- así como las implicancias que lo anterior supondría para el bienestar psicológico -medido en las dimensiones ansiedad, depresión y autoestima-. Se propone un plan de trabajo en el que las variables serán medidas con diferentes escalas y el modelo se pondrá a prueba en una población infantil no clínica. Se espera que los resultados conlleven importantes implicaciones para el desarrollo y la aplicación de intervenciones dirigidas a la prevención y la promoción en el campo de la salud mental en niños.

Introducción

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 (Cole, Martin & Dennis, 2004; Garber & Dodge, 1991; Gross, 1998b; John & Gross, 2007; Thompson, 1994).

Las estrategias que han recibido mayor apoyo empírico son la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión. La *reevaluación cognitiva* hace referencia a la construcción de nuevos significados con el objetivo de neutralizar el impacto emocional negativo o de amplificar el resultado emocional positivo de un evento o su resultado. La *supresión de la expresión* se refiere a la inhibición del curso expresivo comportamental de la experiencia emocional. Esta estrategia modifica el componente comportamental de la respuesta emocional sin reducir la experiencia de la emoción negativa (Gross & John, 2002, 2003; John & Gross, 2007; Jackson, Mueller, Dolsky, et al., 2003; Ochsner, Bunge, Gross & Gabrieli, 2002).

* Correo electrónico: mlandres@mdp.edu.ar

Correspondencia postal: Funes 3250, Cuerpo V, Nivel III
Mar del Plata (7600) Buenos Aires - Argentina

La predisposición para adquirir y ejecutar determinadas estrategias de regulación emocional está relacionada con los precursores temperamentales que el individuo trae al nacer. Los resultados de investigaciones en variables temperamentales sugieren que las diferencias individuales en la reactividad y regulación emocional poseen fuertes bases genéticas y se manifiestan ya en etapas tempranas de la vida del niño (Rothbart, Ahadi & Evans, 2000). Estas predisposiciones afectivas de base, se ven reflejadas en los factores de personalidad propuestos por la taxonomía de los Cinco Grandes (John & Srivastava, 1999) y constituyen los precursores de la reevaluación y la supresión porque tornarían más fácil o más difícil la adquisición y ejecución de dichas estrategias (John & Gross, 2004). Los factores de personalidad según el modelo de los Cinco Grandes, son tendencias básicas de respuesta con bases biológicas (McCrae & Costa, 1996, 1999) que inician, guían o mantienen formas de comportarse, pensar y sentir (Caspi, 1998) que resultan relativamente estables a lo largo del tiempo y consistentes transituacionalmente (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000). El factor *Apertura a la experiencia* implica la complejidad, profundidad y riqueza de la vida mental y experiencial de un individuo (Shiota, Keltner & John, 2006). El factor *Conciencia* ha sido definido como el control del impulso consensuado socialmente, que facilita el comportamiento dirigido hacia una meta, como pensar antes de actuar y demorar la gratificación (John & Srivastava, 1999). El factor *Extraversión* implica la disponibilidad energética del individuo, e incluye rasgos como sociabilidad, actividad, asertividad y emociones positivas (John & Srivastava, 1999). *Neuroticismo* se define como un continuo desde la estabilidad emocional hacia la ansiedad, el nerviosismo, la tristeza y la tensión (Gross, 1998a). El factor *Agradabilidad* se refiere a las características interpersonales de preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades, y se organiza en una dimensión que varía desde orientaciones prosociales, comunitarias y altruistas hasta desconfianza y egoísmo (Roccas, Savig, Schwartz & Knafo, 2003).

Resulta interesante profundizar en estudios de estas variables, ya que sería esperable encontrar relaciones positivas entre conciencia y reevaluación cognitiva, debido a que la mayor facilidad en el control del impulso implica regular el impacto emocional negativo de un evento; entre extraversión y la misma estrategia, ya que la disponibilidad de energía y de emociones positivas conlleva mayor facilidad para la construcción de significados que permitan regular los impactos emocionales negativos de los eventos; y entre neuroticismo y supresión de la expresión, ya que la mayor necesidad de controlar emociones negativas conlleva influir sobre muchas de ellas una vez que la tendencia de respuesta ya ha sido generada mediante la inhibición del curso expresivo. Además, aunque se reconoce la necesidad, no se cuenta aún con estudios de este tipo en poblaciones infantiles (Cole, Michel & O'Donnell-Tetti, 1994; Garnefsi, Rieffe, Jellesma, et al., 2007).

Por otra parte, la adquisición y utilización diferencial de las estrategias de regulación emocional posee repercusiones importantes para las evaluaciones que realicen los sujetos respecto a su grado de bienestar o malestar psicológico. La regulación emocional resulta entonces un componente imprescindible del bienestar psicológico, teniendo en cuenta que los sujetos están expuestos en su curso vital a estados de tensión de distinta magnitud (John & Gross, 2004). El término *bienestar psicológico* alude a un constructo de naturaleza multidimensional en el que se destaca la importancia que tienen los estados emocionales para la salud mental, el desarrollo y el comportamiento del individuo (Bridges, Margie, Zaff & Moore, 2001; Lazarus, 1991; Thompson, 1990).

Las variables depresión y ansiedad en niveles bajos, y autoestima en alto nivel, constituyen dimensiones del bienestar psicológico (Cole, Michel & O'Donnell-Tetti, 1994; Kokkonen & Pulkkinen, 1999, 2001; Gross, 2002; Gross & John, 2003; 2004; John & Gross, 2007; Garnefsi, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007; Dennis, 2007; Srivastava, Tamir, McGonigal, John & Gross, 2009). Los *síntomas depresivos* se disparan o exacerban frente a las respuestas negativas

dadas a los cambios o las pérdidas; en este sentido, la reevaluación debería ejercer un efecto protector contra ellos. Por su parte, la supresión, al generar una sensación de discrepancia entre la experiencia interna y la expresión real, se ha relacionado con problemas de ajuste emocional. Los individuos que utilizan mayormente esta estrategia sienten más cantidad de emociones negativas, poseen menor apoyo social y menos estrategias de afrontamiento efectivas, todo lo cual incrementaría su riesgo de padecer altos niveles de depresión (John & Gross, 2004; Durbin & Shafir, 2007). La *ansiedad*, varía su intensidad en relación al uso diferencial de estrategias de regulación emocional. La supresión, generalmente, no resulta tan efectiva para disminuir la activación del arousal y de hecho, podría estar potencialmente vinculada al aumento de ansiedad (Gross & John, 2003; Kashdan & Steger, 2006; Dennis, 2007; Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007). Finalmente, con la reevaluación se asocia mayor experiencia de emociones positivas y de intercambios sociales favorables, lo cual conlleva mayor satisfacción vital y niveles de *autoestima*. Se ha observado que aquellos individuos en los que predomina la supresión tienden a vivenciarse a sí mismos como inauténticos, a ofrecer una falsa imagen a los otros y a rumiar constantemente sobre eventos que les provocan sentimientos negativos sobre sí mismos, lo que predispondría a niveles bajos de autoestima (Caprara & Steca, 2005; Gross & John, 2003). Los hallazgos de investigación han aportado evidencia respecto a la presencia de cambios fisiológicos asociados al uso de uno u otro tipo de estrategias de regulación emocional (Gross, 1998a), aunque no explican suficientemente si su frecuencia de uso tiene un efecto acumulativo en la adaptación, y específicamente cómo repercutiría esto en el bienestar psicológico del individuo (Gross & John, 2003).

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone como hipótesis general para explicar la naturaleza de las relaciones entre estrategias de regulación emocional, factores de personalidad y bienestar psicológico; que el tipo de estrategia de regulación emocional que utilicen los niños estará determinada mayormente por los factores de personalidad y la frecuencia de uso de estas estrategias tendrá a su vez un efecto diferencial sobre el bienestar psicológico (ver figura 1).

Para poner a prueba el modelo se propone aplicar instrumentos de evaluación de las variables mencionadas a una población infantil no clínica en edad escolar de distintos niveles socioeconómicos. Para seleccionar los criterios que debe cumplir la muestra se tiene en cuenta que el proceso de regulación emocional recibe la influencia del nivel socioeconómico familiar donde se desenvuelve el niño (Garner, Jones & Miner, 1994). En este sentido conocer el impacto de este factor resulta interesante para poder explicar en qué medida la exposición al estrés crónico, a las preocupaciones económicas persistentes y a otros estresores asociados a las condiciones de pobreza; poseen un efecto perjudicial en la vida emocional de padres e hijos (Garner, Jones & Miner, 1994) y si se presentan o no diferencias significativas con otras condiciones socioeconómicas.

Por otro lado, la regulación emocional es un proceso gradual del desarrollo que comprende varias etapas, desde la infancia temprana hasta la vejez, pasando por cambios progresivos debidos a la madurez cerebral y las experiencias de vida (Thompson, 1990; Gross & John, 2002). La etapa escolar es un período importante en el desarrollo de este proceso, debido a que el repertorio de estrategias cognitivas y emocionales aumenta, se tornan gradualmente más abstractas para reflexionar, conceptualizar y verbalizar las ideas acerca de los estados internos dando paso a un mayor uso de la propia regulación de la emoción (Stegge, Meerum Terwogt, Reeiijntjes, & Van Tijen, 2004; Cole, Michel & O'Donnell- Tetti, 1994). Si bien existen varios estudios que se han focalizado en la infancia temprana (Thompson, 1990) y en la edad adulta (John & Gross, 2004) escasas investigaciones se han centrado en la etapa escolar (Garnefski, et al., 2007).

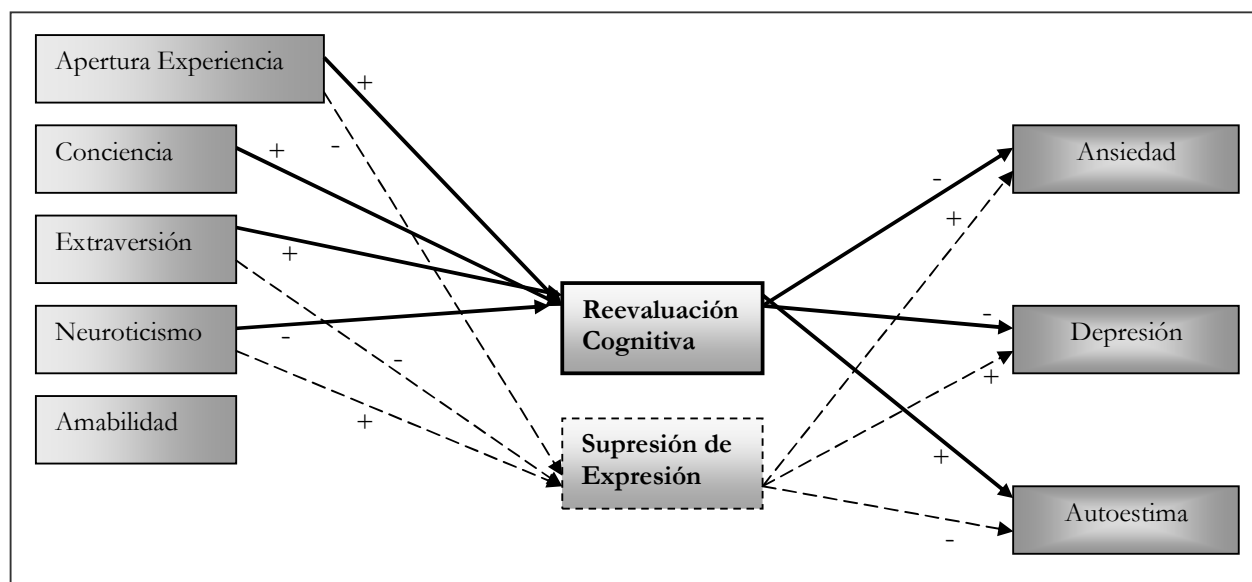


Figura 1.
Modelo propuesto de interrelación de variables.

Metodología

Participantes

Se planea evaluar una muestra no probabilística (N = 300), conformada por 3 grupos de niños escolarizados, con edades comprendidas entre 8 y 10 años que cursan 3er, 4to y 5to año de la Educación Primaria Básica (EPB) respectivamente en escuelas de la ciudad de Mar del Plata. La muestra se distribuirá de la siguiente manera: El primer grupo estará conformado por 100 niños de 3er, 4to y 5to año de EPB de escuelas privadas de nivel socio-económico bajo. El segundo grupo estará conformado por 100 niños de 3er, 4to y 5to año de EPB de escuelas públicas de nivel socio-económico medio. El tercer grupo estará conformado por 100 niños de 3er, 4to y 5to año de EPB de escuelas públicas de nivel socio-económico alto.

Materiales

Para evaluar el uso de estrategias de regulación emocional se utilizará el Cuestionario de Regulación Emocional, ERQ (Gross & John, 2003; traducido y adaptado al español por Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez & Garrosa, 2006) y el Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emoción, CRQ-k (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007). En ambos casos se realizará la adaptación previa de los instrumentos a nuestra población de estudio. Los factores de personalidad se evaluarán utilizando el cuestionario desarrollado para población argentina de Lemos (2006) que está basado en el modelo de los Cinco Grandes.

Para evaluar las dimensiones de ansiedad y depresión se utilizarán el Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo en Niños, STAIC (Spielberger, 1990) y el inventario de autoinforme para sintomatología depresiva –DDPCA– (Harter & Nowakowski, 1983) que se encuentra validado con muestras argentinas.

Para la evaluación de la autoestima se administrará la prueba de evaluación de la autoestima en educación primaria –A EP– (Ramos, Giménez, Muñoz-Adell, & Lapaz, 2006), que también será adaptada a nuestro medio.

Para evaluar el nivel socioeconómico se enviará a los padres de los niños el Índice de Status Social (Hollinshead, 2005). Finalmente, se enviará también una versión adaptada y estandarizada en nuestra población del cuestionario para padres Check Behavior Checklist (Achenbach & Edelbrock, 1983) con el objetivo de controlar la influencia de variables relativas al entorno de crianza, la presencia de situaciones familiares estresantes, de tratamiento psicoterapéutico del niño, problemas comportamentales, sociales, sexuales y de atención, quejas somáticas, conductas agresivas o de retraimiento.

Procedimiento

Se prevé la aplicación individual del protocolo de evaluación en un aula de la institución destinada para tal fin en dos encuentros de aproximadamente 45 minutos cada uno y en un lapso no mayor a una semana. La participación tendrá carácter voluntario para los niños y será bajo el consentimiento informado de sus padres. En cuanto a los cuestionarios para los padres serán enviados a través del cuaderno de comunicados de la institución educativa a la que concurren sus hijos.

Diseño

Se trata de un diseño descriptivo, quasi experimental, transversal. Los datos se analizarán mediante análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Se utilizarán procedimientos derivados de los modelos de ecuaciones estructurales (análisis de senderos o path analysis) para estudiar el modelo propuesto en la hipótesis general. Se utilizarán también análisis multivariado de varianza (MANOVA) y regresión múltiple.

Discusión

El conjunto de relaciones hipotetizadas se propone en base al *modelo de proceso* de regulación emocional de Jonh y Gross (2007)(process model). Este modelo plantea cinco familias de estrategias (Gross & John, 2002, 2003; John & Gross, 2007), mientras que el *modelo de estrategias de afrontamiento* de Lazarus y Folkman (1984) formula principalmente ocho (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001, 2002). Se prefirió tomar como base el modelo de proceso debido a que la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión son las estrategias que han recibido mayor apoyo empírico (Jonh & Gross, 2007).

Se prefirió el modelo de los “Cinco Grandes” como una taxonomía general y consensuada de cinco factores de personalidad (John, 1990) ya que integra diversos sistemas de descripción en un modelo común (John & Srivastava, 1999), subsume un extenso rango de comportamientos, emociones y cogniciones más específicos (John & Gross, 2007) y resulta sensible a las diferencias entre grupos de sexo, edad y culturas en cada una de sus dimensiones (Lamb, Chuang, Wessels, Broberg & Hwang, 2002; Asendorpf & Van Aken, 2003; Del Barrio-Gándara, Carrasco-Ortiz & Holgado-Tello, 2006; Schmitt, Allik, McCrae & Benet-Martínez, 2007).

Se espera que la influencia de las estrategias de regulación emocional en el bienestar psicológico sea en la dirección de las predicciones hechas, puesto que la reevaluación cognitiva debería promover el bienestar psicológico (Gross & John, 2003; John & Gross, 2004) debido a que el uso frecuente de esta estrategia repercute en una mayor experiencia de emociones positivas y en una reducción de la experiencia de emociones negativas sin demasiado costo cognitivo o interpersonal (Dennis, 2007; Gross & John, 2002, 2003; John & Gross, 2007). Por su parte, el uso crónico de la supresión debería asociarse con resultados contraproducentes para el bienestar psicológico, ya que requiere del individuo manejar las respuestas con elevado esfuerzo y tiende a provocar mayor consumo de recursos cognitivos (Gross & John, 2003; John & Gross, 2004). Los hallazgos de investigación han aportado evidencia respecto a la presencia de cambios

fisiológicos asociados al uso de uno u otro tipo de estrategias de regulación emocional (Gross, 1998a), aunque no explican suficientemente si su frecuencia de uso tiene un efecto acumulativo en la adaptación, y específicamente cómo repercutiría esto en el bienestar psicológico del individuo (Gross & John, 2003).

Se espera que el modelo de relaciones y el plan de trabajo propuesto para su puesta a prueba contribuyan de manera significativa al conocimiento de las variables mencionadas en el campo de la psicología del desarrollo así como de la psicología clínica, ya que si bien se asume que la regulación emocional es en los niños un componente importante asociado a la salud mental, aún se desconoce cómo los factores de personalidad afectan la regulación de las emociones y cómo las estrategias implicadas en este proceso repercuten en el bienestar psicológico (Garnefsi, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007). Un estudio en el que se exploren dichas relaciones en poblaciones escolares de diferentes niveles socioeconómicos permitirá contribuir al conocimiento del origen, desarrollo y mantenimiento de estas estrategias; de los aspectos normativos, de la naturaleza y las condiciones en las que aumenta la probabilidad de malestar psicológico; y conllevará importantes implicaciones para el desarrollo y la aplicación de intervenciones dirigidas a la prevención y la promoción en el campo de la salud mental en niños (Cole, Michel & O'Donnell Tetti, 1994; Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001, 2002; Gross, Carstensen, Pasupathi, Tsai, Gottestam & Hsu, 1997; Gross & John, 2003; Dennis, 2007; Izard, 2002; Kring & Werner, 2004).

Referencias Bibliográficas

- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1999) Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile. (Adaptación y estandarización a población argentina Samaniego, V. C.) Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires (publicación original 1983).
- Asendorpf, J. B., & Van Aken, M. A. G. (2003). Validity of big five personality judgements in childhood: A 9 year longitudinal study. *European Journal of Personality*, 17, 1-17.
- Bridge, L. S., Margie, N. G., Zaff, J. F. & Moore, K. A. (2001). Background for Community-Level Work on Emotional Well-being in Adolescence: Reviewing the Literature on Contributing Factors. *Child Trends*, December, pp. 1-32.
- Caprara, G. V. & Steca, P. (2005) Affective and social self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275,286.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. En W. Damon, N. Eisenberg, (Eds.) *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K. & O'Donnell-Tetti, L. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: a Clinical Perspective. En A. Fox (Ed.) *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations. Monographs of the society for Research in Child Development*, 59(2/3, Serial No. 240), 73-100.
- Del Barrio-Gándara, M. V., Carrasco-Ortiz, M. A. & Holgado-Tello, F. P. (2006). Análisis transversal de los cinco factores de personalidad por sexo y edad en niños españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 567-577.
- Dennis, T. (2007). Interactions between emotion regulation strategies and affective style: Implications for trait anxiety versus depressed mood. *Motivation and Emotion*, 31, 200-207.

- Durbin, C. E. & Shafir, D. M. (2007). Emotion Regulation and Risk for Depression. En John R. Z. Abela y B. L. Hankin (Eds.) *Handbook of Depression in Children and Adolescents*. New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Garber, J. y Dodge, K. A. (Eds.) (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York: Cambridge University Press.
- Garnefsi, N., Rieffe, C., Jellesma, F. Terwogt, M. M. Y Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11 years old children. The development of an instrument. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 6(1),1-9.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2002) *CERQ: Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. The Netherland: Datec, Leiderdorp.
- Garner, P. W., Jones, D. C. & Miner, J. L. (1994) Social Competence among Low-Income Preschoolers: Emotion Socialization Practices and Social Cognitive Correlates. *Child Development*, 65, 622-637.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. En L. F. Barrett y P. Salovey (Eds.) *The wisdom in feeling: Psychological process in emotional intelligence* (pp. 297-319). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotional regulation process: Implications for affect, relation-ships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response- focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and pshysiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J. J. & John, O. P. (1998). Mapping de domain of emotional expressivity: Multi-methodj evidence fo a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 170-191.
- Harter S, & Nowakowski M. (1987) *Manual for the Dimensions of Depression Profile for Children and Adolescents*. Denver, Colo: University of Denver.
- Hollinshead, A. B. (2005). Índice de Status Social. (Adaptación española Navarro-Guzmán, J. I.). Cádiz: Universidad de Cádiz (publicación original 1975).
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796-824.
- Jackson, D. C., Mueller, C. J., Dolsky, I., Dalton, K. M., Nitschke, J. B., Urry, H. L. et al. (2003). Now you feel it, now you don't: Frontal brain electrical asymetry and individual differences in emotion regulation. *Psychological Science*, 14, 612-617.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life-span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1333.
- John, O. P. & Gross, J. J. (2007) Individual Differences in Emotion Regulation. En J. J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.

- Jonh, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin y John O. P. (Eds.) *Handbook of Personality: theory and research* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Jonh, O. P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. En L. A. Pervin (Ed.) *Handbook of Personality: theory and research*. New York: Guilford Press.
- Kashdam, T. B. & Steger, M. F. (2006). Expanding the topography of social anxiety: An experience-sampling assessment of positive emotions, positive events, and emotion suppression. *Psychological Science*, 7, 20-28.
- Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. (1999). Emotion regulation strategies in relation to personality characteristics indicating low and high self-control of emotions. *Personality and Individual Differences*, 27, 913-932.
- Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Examination of the Paths between Personality, Current Mood, its Evaluation, and Emotion Regulation. *European Journal of Personality*, 15, 83-104.
- Kring, A. M. & Werner, K H. (2004). Emotion regulation and psychopathology. En P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.). *The regulation of emotion* (pp. 359-385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamb, M. E., Chuang, S. S., Wessels, H., Broberg, A. G. & Hwang, C. P. (2002). Emergence and construct validation of the Big Five factors in early childhood: A longitudinal analysis of their ontogeny in Sweden. *Child Development*, 73, 1517-1524.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotions and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lemos, V. (2006). La evaluación de la personalidad infantil a partir del enfoque de los cinco grandes factores de personalidad (Big Five). *Psicodiagnosticar ADEIP*, 16, 97-108.
- McCrae, R. R. & Costa P. T. (1996). Toward a new generation of personality theories: theoretical contexts for the Five-Factor Model. En J. S. Wiggins (Eds.) *The Five-Factor Model of Personality: Theoretical Perspectives*. New York: Guilford Press, 51-87.
- McCrae, R. R. & Costa P. T. (1999). A five-factor theory of personality. En L., Pervin & O. P. John (Eds.) *Handbook of Personality*, 2nd edn. (139-53) New York: Guilford Press.
- Ochsner, K. N., Bunge, S. A., Gross, J. J. & Gabrieli, J. D. E. (2002). Rethinking feelings: An fMRI study of the cognitive regulation of emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 1215-1229.
- Ramos, A. I., Giménez, M. A., Muñoz-Adell, & Lapaz, E. (2006) *Prueba de Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria –A EP-*. Madrid: TEA Ediciones.
- Roccas, S., Savig, L., Schwartz, S. & Knafo, A. (2003). The Big Five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 789-801.
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B. & Garrosa, E. (2006). *Cuestionario de Regulación Emocional – Versión española*. Autorizado por los autores de la versión original en Inglés (Gross y John, 2003). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Evans, D. E. (2000) Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135.
- Schmitt, D. P., Jüri Allik, McCrae, R. R. & Benet-Martínez, V. (2007). The Geographic Distribution of Big Five Personality Traits: Patterns and Profiles of Human Self-Description Across 56 Nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 173-212.
- Shiota, L., Keltner, D. & John, O. P. (2006) Positive emotion dispositions differentially associated with Big Five personality and attachment style. *Journal of Positive Psychology*, 1, 61-76.

- Spielberger, C. D. (1990) *STAIC Cuestionario de ansiedad Rasgo/Estado en niños* (Adaptación de TEA Ediciones). Madrid: TEA. (Publicación original 1973)
- Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, M. K., John, O. P. & Gross, J. J. (2009). The Social Costs of Emotional Suppression: A Prospective Study of the Transition to College. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 883-897.
- Stegge, H.; Meerum Terwogt, M.; Reeiijntjes, A. & Van Tijen, N. (2004) Children conception of the emotion process: consequences for emotion regulation. En: I. Nyklicek; L. Temoshok & A. Vingerhoets (Comp.) *Emotional expression and health*. Hove: Routledge.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. En R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development*: Vol. 36. Nebraska Symposium on Motivation (pp. 367-467). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N. A. Fox (Eds.) *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (Vol. 59, pp. 25-52).

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA ESTADOS DE DISPOSICIÓN AL CAMBIO

Romina Antonela Brandariz*

Psychometric properties of the Stages of Changes Readiness and Treatment Eagerness Scale

Beca Categoría Estudiante Avanzado
Grupo de investigación: Sustancias psicoactivas y lesiones por causa externa.
Facultad de Psicología-UNMdP
Directora: Dra. Mariana Cremonte

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de algunas propiedades psicométricas de la escala Estados de Disposición al cambio SOCRATES 8A. Ésta mide la motivación al cambio en personas con problemas relacionados con su ingesta excesiva de alcohol, está constituida por 19 ítems agrupados en tres subescalas: Reconocimiento, Ambivalencia y Emprendimiento de cambios. El instrumento fue administrado en entrevistas personales a una muestra casual, compuesta por 71 participantes que asistían al Servicio de Alcoholismo del Hospital Interzonal y/o a las reuniones de Alcohólicos Anónimos de la ciudad de Mar del Plata. Para evaluar la dimensionalidad de la escala se utilizó AFE (método MV). El método empleado para determinar el número de factores fue Análisis Paralelo. Se retuvieron tres factores, que explican el 44% de la varianza. Los ítems 2 y 11, originalmente de la subescala Ambivalencia, presentaron una carga factorial menor a 0,30 en los factores conservados. La escala total y las subescalas presentan un nivel satisfactorio de consistencia interna (Escala total: $\alpha=0.84$ y de 0.87, 0.74, 0.73 para Emprendimiento de cambios, Reconocimiento y Ambivalencia respectivamente). Estos resultados brindan evidencia preliminar sobre la validez de la versión adaptada de la escala en nuestro medio.

Introducción

Desde un enfoque pragmático, la motivación al cambio se define como la probabilidad de que una persona inicie, continúe y se comprometa con una estrategia para cambiar. Es fundamental identificar correctamente el nivel motivacional del paciente para cambiar su conducta adictiva, ya que las dificultades en el tratamiento pueden estar asociadas a la utilización por parte del terapeuta de recursos inadecuados para la etapa real en el proceso de cambio del paciente (Miller & Rollnick, 1999).

James Prochaska y Carlo Di clemente (1982), han intentado comprender cómo y por qué cambian las personas, ya sea por sí mismas o a partir de la ayuda de un terapeuta. Por tal motivo, han diseñado un modelo denominado Transteórico, que comprende cinco etapas que explica el proceso de cambio, estas son: *Precontemplación*, en esta fase la persona no percibe que tiene un problema; *Contemplación*, la persona considera y rechaza el cambio al mismo tiempo; *Determinación-acción*, la persona se implica en acciones que lo llevarán a un cambio; *Mantenimiento*, el reto es mantener el cambio logrado en al etapa anterior y *Recaída*, el proceso vuelve a comenzar.

* Correo electrónico: brandariz@mdp.edu.ar / roselmi@hotmail.com

Si bien este modelo es muy utilizado en el campo de las adicciones, su validez ha sido cuestionada por diferentes autores ya que al contrastar empíricamente las cinco etapas como entidades diferentes se han hallado algunas limitaciones y dificultades (Sutton, 2001; Etter & Perneger, 1999; Davidson, 1992).

Diferentes instrumentos se han desarrollado basados en este modelo explicativo, para medir las diferentes etapas, uno de ellos es el creado por Miller y Tonigan (1996), llamado Escala de Estados de la Disposición al cambio: SOCRATES 8 A. Ésta mide la motivación al cambio en pacientes con consumo patológico de alcohol, contiene 19 ítems, con escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, agrupados en 3 subescalas.

La escala mide un proceso motivacional con una distribución continua, no como se describe en el modelo Transteórico, debido a la dificultad empírica encontrada al medir las fases como entidades diferenciadas entre sí.

El análisis dimensional que presentan Miller y Tonigan con el método de Análisis Factorial Explicativo dio como resultado 3 dimensiones (utilizando el criterio de Kaiser, para determinar el número de factores y método de rotación Varimax), que explican el 44 % de la varianza. Los ítems que cargan en cada factor presentan un valor igual o mayor a 0.30. La dimensión Emprendimiento de cambios está constituida por 8 ítems y tiene una adecuada consistencia interna ($\alpha = 0.83$). La subescala Reconocimiento esta formada por 7 ítems y presenta una alta consistencia interna ($\alpha = 0.85$). El factor llamado Ambivalencia consta de 4 ítems y también presenta un nivel satisfactorio de consistencia interna ($\alpha = 0.60$) (Miller & Tonigan, 1996).

Sin embargo, al revisar la literatura, se observó que se hallaron discrepancias con los resultados obtenidos por los autores originales, ya que en diferentes estudios sobre la dimensionalidad de la escala, encontraron una estructura de dos factores, que brinda mejor información y presenta mejor calidad psicométrica, que la estructura que comprende tres dimensiones. El factor más difícil de estimar de acuerdo a estos estudios es el de Ambivalencia (Maisto, 1999; Figlie, 2004; Burrow-Sanchez; 2007; Bertholet, 2009).

De acuerdo a lo mencionado, se evidencia la necesidad de indagar las propiedades psicométricas de la escala de Estados de Disposición al cambio (SOCRATES) en su versión 8 A, para observar si los resultados que se obtengan coinciden o no con los hallados por otros autores y si esta evidencia empírica brinda soporte al modelo Transteórico; a través de este proceso se pretende mejorar la calidad psicométrica del instrumento y adaptarlo a la población local.

Metodología

Participantes

La muestra fue casual y estuvo constituida por 71 personas de ambos sexos, mayores de 18 años que asistieron en búsqueda de tratamiento por ingesta excesiva de alcohol al Servicio de Alcoholismo e Hígado del Hospital Interzonal general de Agudos "Oscar Alende" ($n=25$) y/o que concurrieron a los grupos de autoayuda de Alcohólicos Anónimos de la ciudad de Mar del Plata ($n=46$). Catorce participantes prospectivos negaron su consentimiento para participar del estudio. De los participantes incluidos en la muestra la mayoría son varones (77%), con una edad entre 36 a 55 años (60%), con empleo (76%) y estudios secundarios o terciarios (62%).

Instrumentos

La escala fue adaptada lingüísticamente a la población local. Una vez obtenida la versión adaptada se efectuó una prueba piloto para determinar su adecuación socio-cultural. Para ello se aplicó el instrumento en entrevistas personales a 10 sujetos que concurrían al Servicio de Alcoholismo e Hígado del HIGA. Luego de obtenida la versión final de la prueba, se lo administró como parte de un cuestionario estructurado que indagó variables sociodemográficas

(edad, sexo, nivel socioeconómico, etc.) y aspectos vinculados al tratamiento y evolución del cambio (tiempo en tratamiento, frecuencia de asistencia, recaídas, realización de tratamiento psicológico complementario, etc.).

Procedimiento

Se informó a los participantes que la participación era voluntaria y que la información sería tratada de forma anónima y confidencial, con fines científicos. Los miembros de Alcohólicos Anónimos que aceptaron participar lo hicieron a título personal. El cuestionario fue administrado en entrevistas personales de aproximadamente 25 minutos.

Análisis de datos

Se utilizó Análisis Factorial Exploratorio (método de Máxima Verosimilitud) para analizar la dimensionalidad de la prueba. Se usó Análisis Paralelo (Ledesma & Valero-Mora, 2007) para determinar el número factores a conservar. La consistencia interna se estimó mediante el Alfa de Cronbach. Para el análisis de datos se utilizó el software Statistical Package for the Social Sciences 11.5 (SPSS) y el software The Visual Statistics System 7 (ViSta), ambas versiones para Windows.

Resultados

Se obtuvo una matriz que respondió satisfactoriamente a diferentes indicadores de factibilidad para efectuar al análisis dimensional (KMO= .71 y test de Bartlett= significativo a un nivel $p < .001$)

Se empleó AFE con método de extracción Máxima Verosimilitud y método de rotación Varimax. De acuerdo al criterio de corte del Análisis Paralelo se obtuvieron tres factores que conservan el 44% de la varianza. Los ítems que conforman cada factor presentan una carga factorial igual o mayor a 0.30. Los ítems que presentaron carga positiva en dos o más factores compusieron el factor en el que cargaron más alto. En la tabla 1 se muestra la distribución y carga factorial de los ítems para cada subescala en la versión original y el presente estudio.

Los ítems 2 y 11 no presentan una carga factorial igual o superior a 0.30 en ninguna de las tres dimensiones conservadas.

La consistencia interna de la escala y sus subescalas es satisfactoria, el Alfa de Cronbach de la escala total es de ,84 y de ,87; ,74 y ,73 para las subescalas *Emprendimiento de cambios*, *Reconocimiento* y *Ambivalencia* respectivamente.

Tabla 1.

Distribución y carga factorial de los ítems para cada sub-escala.

Ítems	Cargas factoriales			
	Escala original	Emprendimiento de cambios	Reconocimiento	Ambivalencia
EMPRENDIMIENTO DE CAMBIOS				
7. Sé que tengo un problema con las bebidas alcohólicas.	Reconocimiento	,43		
8. No solamente estoy pensando de cambiar mi consumo de bebidas alcohólicas, ya estoy haciendo algo.	Emprendimiento de cambios	,49		
9. Ya he cambiado mi consumo de bebidas alcohólicas, y estoy buscando maneras para evitar volver a mi patrón viejo.	Emprendimiento de cambios	,47		
13. Estoy activamente haciendo	Emprendimiento de	,65		

cosas ahora para reducir o parar mi consumo de bebidas alcohólicas.	cambios	
14. Quiero ayuda para evitar volver a los problemas con bebidas alcohólicas que tenía antes.	Emprendimiento de cambios	,87
15. Sé que tengo un problema con las bebidas alcohólicas.	Reconocimiento	,78
17. Soy un(a) alcohólico(a).	Reconocimiento	,76
18. Estoy trabajando duro para cambiar mi consumo de bebidas alcohólicas.	Emprendimiento de cambios	,55
19. He hecho algunos cambios en mi consumo de bebidas alcohólicas, y quiero ayuda para seguir	Emprendimiento de cambios	,73
RECONOCIMIENTO		
1. Verdaderamente quiero hacer cambios en mi consumo de bebidas alcohólicas.	Reconocimiento	,89
3. Si no cambio mi consumo de bebidas alcohólicas pronto, mis problemas van a empeorar.	Reconocimiento	,81
4. He empezado a llevar a cabo un plan para reducir o parar mi consumo de bebidas alcohólicas.	Emprendimiento de cambios	,54
5. Estuve tomando demasiado anteriormente, pero he podido cambiar mi consumo de bebidas alcohólicas.	Emprendimiento de cambios	,41
AMBIVALENCIA		
6. A veces me pregunto si mi consumo de bebidas alcohólicas está lastimando a otra gente.	Ambivalencia	,47
10. Tengo problemas serios con bebidas alcohólicas.	Reconocimiento	,46
12. Mi consumo de bebidas alcohólicas esta causando mucho daño.	Reconocimiento	,69
16. Hay veces que me pregunto si mi consumo de bebidas alcohólicas es demasiado.	Ambivalencia	,81

Discusión

Estos resultados brindan evidencias de que la escala estaría evaluando un constructo multidimensional que comprende tres factores y que explican el 44% de la varianza. Tanto la escala total como cada una de las subescalas presentan un nivel adecuado de consistencia interna. Estos resultados coinciden con los hallados por los autores del instrumento original pese a que el método empleado para determinar el número de factores sea diferente (Miller & Tonigan, 1996). Sin embargo, se encuentran diferencias en la distribución de los ítems en cada factor comparando los resultados de Miller y Tonigan (1996) con los que aquí se obtuvieron, pese a que las variables sociodemográficas y de evolución del tratamiento de ambas muestras fueron similares.

Por otra parte, si bien se halló una estructura de tres dimensiones, el factor Ambivalencia es el que mayor dificultad presenta para ser medido, dos de los ítems (2 y 11) que cargan en esta subescala en la versión original, en el presente estudio presentó una carga inferior a 0.30 en los factores conservados, lo que coincide con lo encontrado por otros autores (Maisto, 1999; Figlie et al., 2004; Burrow-Sanchez & Lundberg; 2007; Bertholet, et al., 2009), que consideran que una estructura de dos factores brinda mejor información y presenta mejores propiedades psicométricas que una de tres dimensiones

Es importante tener en cuenta que estos resultados deben ser considerados con cautela ya que la muestra es pequeña por sus características (población clínica), sin embargo brindan evidencias preliminares sobre la validez y confiabilidad de la escala en nuestro medio.

Actualmente, de acuerdo a los resultados preliminares obtenidos, se modificaron aquellos ítems que presentaban dificultad, principalmente los vinculados con la dimensión ambivalencia. Esta versión de la prueba esta siendo administrada a una nueva muestra, con el objetivo de realizar en el futuro otros análisis psicométricos que permitan mejorar las propiedades del instrumento.

Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders, cuarta edicion*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Bertholet, N., Dukes, K., Horton, N.J., Palfai, T.P., Pedley, A. & Saitz, R. (2009). 'Factor structure of the SOCRATES questionnaire in hospitalized medical patients'. *Addict Behav*, 34 (6-7):568-572.
- Burrow- Sanchez, J. & Lundberg, K. (2007). Readiness to change in adults waiting for publicly funded substance abuse treatment. *Addictive Behaviours*, 32(1), 199-204.
- Davidson, R (1992). Prochaska and Diclemente's model of change: a case-study?. *British Journal of Addiction*, 87, 821-835.
- Etter, J. & Perneger, T (1999). A comparison of two measures of stage of change for smoking cessation. *Addiction*, 94, 1881-1889.
- Figlie, N.; Dunn, J. & Laranjeira, R. (2004). Estructura factorial da stages of change readiness and treatment eagerness scale (SOCRATES) em dependentes de álcool tratados ambulatorialmente. *Revista brasileira de psiquiatria*, 26 (2).
- Figlie, N.; Dunn, J., & Laranjeira, R. (2005). Motivation for change in alcohol dependent outpatients from Brazil. *Addictive Behaviours*, 30, 159-165.
- Ledesma, R. & Valero-Mora, P. (2007). Determining the Number of Factors to Retain in EFA: an easy-to-use computer program for carrying out Parallel Analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 12(2), 1-11.
- Maisto, S; Conigliaro, J.; Mcneil, M.; Kraemer, K.; Oconor, M. & Kelley, M. (1999). Factor structure of the SOCRATES in a sample of primary care patients. *Addictive Behaviours*, 24(6), 879-892.
- Miller, W. & Tonigan, J. (1996). Assessing drinkers' motivations for change. The Stages of Change Readiness and Treatment Eagerness Scale (SOCRATES). *Psychology of Addictive Behaviours*, 10(2), 81-89.
- Miller, W. & Rollnic, S. (1999). *La entrevista motivacional*. Barcelona: Paidós
- Prochaska, J. & Diclemente, C. (1983). Stages and process of self-change of smoking: toward and integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 390-395.
- Sutton, S. (2001). Back to the drawing board? A review of applications of the transtheoretical model to substance use. *Adicction*, 96(1), 175-186.

ANÁLISIS DE UNA TAREA DE INFERENCIAS Y UNA TAREA DE MONITOREO: REPORTE DE RESULTADOS DE PRUEBA PILOTO

Lorena Canet-Juric*

Analysis of an inference task and a monitoring task: report of pilot test results

Beca Doctoral CONICET - Tipo II
Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación.
Facultad de Psicología, UNMdP
Directora: D. I. Burin
Co-Director: S. Urquijo

Resumen

El objetivo de este estudio fue el diseño, adaptación y prueba piloto de dos instrumentos para evaluar procesos de alto nivel en comprensión lectora, es decir, inferencias y monitoreo. Por un lado se adaptó a nuestro medio una tarea de realización de inferencias (Oakhill, 1982), y por el otro, en base a Markman (1979) y Cain, Oakhill y Bryant (2004) se diseñó una tarea de detección de errores para evaluar monitoreo de la comprensión. Para ambas, se realizó un diseño iterativo en función de consultas a jueces, y finalmente se evaluó de forma preliminar sus propiedades psicométricas en una muestra piloto. Los resultados preliminares indican la bondad de estos instrumentos para evaluar estas variables incorporando las modificaciones producto del análisis estadístico.

Introducción

Adaptación de la prueba para evaluar distintos tipos de inferencias

Para evaluar la resolución de inferencias puente y elaborativas se realizó una traducción y adaptación de las tareas de inferencias de Cain y Oakhill (1999). La tarea original estaba compuesta por tres historias cortas y seis preguntas que evaluaban información literal e inferencial. Para cada texto, había dos preguntas para medir la memoria sobre los hechos narrados en los textos y cuatro inferenciales. Dos de esas preguntas inferenciales evaluaban la habilidad de los niños de integrar información de dos oraciones (inferencias puente o anafóricas) y las otras dos evaluaban su habilidad de rellenar con conocimiento general del mundo información ausente en el texto (inferencias elaborativas). Dado los bajos índices de confiabilidad arrojados en la toma original de este instrumento ($= .45$, Cain & Oakhill, 2006; $\alpha = .51$ Cain, Oakhill & Bryant, 2004) se le introdujeron variantes en la corrección y en el contenido de las historias. Para el presente estudio se eligió la modalidad introducida por Cain y Oakhill (1999), que consiste en que el niño contesta las preguntas con el texto presente, para controlar los efectos de la memoria, ya que lo que se quiere medir es comprensión. Además se incluyó un texto más ofrecido por las autoras (Comunicación personal, 2006) con lo cual el total de ítems fue de 24. Es decir, la tarea final consto de 4 textos y una historia de ejercitación, en las que se presentaron 6 preguntas por texto (dos literales y cuatro inferenciales). La adaptación de las historias y de las preguntas mantuvo la clasificación entre inferencias elaborativas e inferencias puente (respetando también la distancia entre las oraciones miembro

* Correo electrónico: canetjuric@mdp.edu.ar

Correspondencia postal: Funes 3250, Cuerpo V, Nivel III,
Mar del Plata, Argentina.

de la tarea puente). Asimismo, se generó una consigna adecuada al contexto, prefiriéndose la utilización del voceo en las consignas que indicaran la ejecución de acciones. Además, se modificaron determinadas palabras o frases que resultaban de escaso uso en el contexto en el que se aplicó el instrumento (ej. *muelle* por *edificio*, *jumper* por *vestido*) o que no tuvieran una denominación inequívoca en español (por ejemplo, *candy floss* por *pochoclo*), tratando de mantener siempre la representación semántica operando como base del texto. Se eliminaron las repeticiones de sujeto comunes en el idioma inglés, dejándose la figura del sujeto virtualmente presente (sujeto tácito). Por ejemplo la siguiente oración: “*Jake was very hungry when he got home...*” fue sustituida por la oración “Estaba muy hambriento cuando llegó a su casa...”. Se incluyeron algunos conectores anafóricos (ej: ella, igual, etc.) para darle mayor cohesión al texto presentado, teniendo en cuenta el grado diverso de dificultad que presentan los distintos tipos de anáforas. Las inclusiones anafóricas efectuadas, fueron de tipo nominales como los pronombres (Ej: ella). No se incluyó estos conectores en partes del texto en donde hubiera localizadas inferencias puente para no generar un efecto facilitador en las mismas. Otras modificaciones estaban relacionadas con conocimientos del mundo que poseen los niños de nuestro medio, por ello se cambiaron referencias a lugares, escenarios, o determinadas actividades (ej. *Francia* por *Chile*, *rueda gigante* por *montaña rusa*, *meterse en la bañera* por *ducharse*, etc.). Luego de las modificaciones, los textos fueron sometidos al arbitrio de expertos con el fin de afinar las preguntas en función del tipo de inferencias requeridas. En un proceso iterativo, ida-y-vuelta con los jueces y expertos, se fue refinando la versión final del instrumento.

Creación de la tarea para evaluación del Monitoreo en la comprensión

En base a un cuento narrativo usado para la medición del monitoreo en niños de 6 a 9 años y tomando libros de texto y de cuento infantiles se confeccionaron 6 cuentos en base al paradigma de detección de errores. En ellos se introdujo incongruencias de distinto tipo que serán detalladas más adelante. El promedio de líneas de cada cuento es de siete oraciones, el promedio de palabras por cuento fue de 64. Todos los textos presentados fueron creados utilizando criterios de tipo semánticos. Sólo el primer texto es de tipo expositivo y todos los demás son narrativos presentando los siguientes tipos de inconsistencias:

Texto “La llama” (historia de entrenamiento): este texto es de tipo expositivo y presenta un error de consistencia interna que consiste específicamente en detectar frases incompatibles con frases precedentes (Markman & Gorin, 1981).

Texto “Las hormigas”: este texto fue creado en base a un texto presentado por Cain, Oakhill y Bryant (2004). También es de tipo expositivo, y al igual que el anterior, evalúa la detección error de consistencia interna entre frases anómalas entre sí.

Texto “El gato y el perro”: este texto apunta a una inconsistencia interna evidenciada por anafóricamente entre dos frases del texto entre sí.

Textos “Marina y su caballo” y “El aguatero”: en estos textos se presenta una contradicción cohesiva estructural en cada uno en la descripción del personaje y su conducta (Owings et al., 1980) entre dos frases del texto, por lo que también presenta una inconsistencia interna entre frases anómalas.

Textos “El apuesto príncipe” y “El desayuno”: la inconsistencia presentada ya no es interna sino externa, ya que existen frases en el texto que contradicen los conocimientos previos de los niños (Pace, 1979, 1980 en Mateos, 1991).

Por lo que la prueba queda conformada finalmente por dos textos con inconsistencia interna, dos de inconsistencias de cohesión estructural y dos con inconsistencias de tipo externa.

Para la administración se tomo en cuenta la modificación introducida por Baker (1984) en cuanto entrenar a los niños en estrategias para la detección de errores. Este se aplica a los niños con el texto “La llama”, el investigador debe garantizarse que el niño detecta la inconsistencia, en caso

contrario debe indicarle específicamente en donde está y como hizo para detectarla.

Metodología

Participantes

Participaron de esta prueba 34 niños de 8 y 9 años de una escuela de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata. De los 34 niños el 59% eran mujeres y el 41% eran varones. Se excluyeron del análisis aquellos participantes que presentaban valores perdidos en algunos de los valores de las variables.

Instrumentos

Tarea de inferencias: El instrumento final constó de 1 historia de entrenamiento y 4 historias de prueba, cada una de ellas de 13 oraciones aproximadamente, seguidas de seis preguntas cada una. Las preguntas se corresponden con dos tipos de actividades inferenciales: dos de inferencia puente y dos de inferencias elaborativa y de dos preguntas sobre información literal. En la consigna se le indica al niño que lea atentamente las historias para contestar luego, preguntas sobre los textos, pudiendo volver a consultar el texto si lo requiere. El evaluador registra la respuesta literal del niño. El experimentador cuenta con un conjunto de alternativas de respuesta correcta para cada una de las preguntas existiendo la posibilidad de otorgar puntajes parciales.

Tarea de detección de palabras y oraciones incongruentes: la versión final conto con una historia de preparación y seis reactivos textos con incongruencias semánticas que han sido enunciada anteriormente, la tarea del niño es detectar estas incongruencias. Esta tarea se divide en dos etapas, en un primer momento, la tarea consiste en que el niño lea pequeñas historias en voz alta y diga las partes que no tienen sentido entre si. Luego se les pide que expliquen porque señalaron ese pasaje en particular. El puntaje total que se puede obtener es de seis puntos. Adicionalmente se tomo el tiempo de ejecución total de la tarea.

Habilidades del lenguaje: Se evaluaron también otras habilidades del lenguaje que pudieran interferir con los resultados de la prueba.

Lectura: Adaptación del Prolec (adaptación local del grupo de Alfabetización y Psicología Cognitiva, Urquijo, 2004). La prueba, mide cuatro tipos de procesos: acceso léxico, decodificación, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico. Las actividades varían según el proceso que se este midiendo (reconocimiento de letras, comprensión de oraciones, puntuación de estructuras gramaticales, comprensión de textos, etc.).

Habilidades verbales: Para evaluar las mismas se utilizaron dos sub-escalas de la *Batería de Evaluación de Inteligencia –WISC III-* (Weschler, 1991), a saber: Vocabulario (consiste en presentar palabras de las cuales el niño tiene que dar una definición) y Analogías verbales en esta se le presentan al niño pares de palabras y debe decir que características tienen en común,

Procedimiento

Se solicitó el consentimiento informado por escrito a los cuidadores de los niños, en el mismo se explicaba detalladamente en que consistiría la investigación. Las pruebas fueron administradas a los niños en aulas de la institución educativa en forma individual.

Las historias de monitoreo se presentaban a los niños en cartulinas plastificadas blancas de una en una para que el niño las tuviera en sus manos y pudiera manipularlas. Cómo se enunció con anterioridad, en las mismas se les presentaba al inicio una historia de entrenamiento, si el niño no descubría la inconsistencia el experimentador la señalaba y explicaba en voz alta, asegurandose el entendimiento por parte del niño. El puntaje de cada historia se otorgaba si el niño ubicaba la inconsistencia y podía explicarla verbalmente evidenciando así su comprensión del error.

En la administración de la Tarea de inferencias (TI) se le presentaban al niño en un cuadernillo plastificado cada una de las historias, luego de leerlas el experimentador les hacía preguntas en relación al texto y anotaba literalmente la respuesta del niño. Luego de administradas se le envió a cada juez las historias junto con sus respectivas preguntas y se les solicitó que puntúen las respuestas de 35 protocolos correspondientes a los niños participantes de la prueba piloto con sus propios criterios según las siguientes opciones de puntaje: a) 1= si la respuesta es totalmente correcta; b) 0.5= si por alguna razón se le puede otorgar la mitad del puntaje pero no la totalidad y c) 0= si la respuesta esta mal el acuerdo interjueces para cada ítem se evaluó con el estadístico Kappa de Cohen (Cohen, 1960). El valor medio de Kappa fue de 0,74 lo cual indica un buen nivel de acuerdo, por lo que se utilizó la puntuación para cada ítem con mayor nivel de acuerdo. El puntaje final consta del número de respuestas correctas dadas por el niño (sobre un total de 24). El puntaje total que se puede obtener por historia es de 6 puntos.

Los datos se evaluaron a través del paquete estadístico SPSS 11.5, VisTa 6, incorporando en este último el módulo de análisis de ítems y el *Online Kappa Calculator* (Randolph, 2008).

Resultados

El análisis incluyó las siguientes partes: 1) análisis descriptivos y de correlación de los distintos ítems que conforman la prueba entre sí y con la prueba total y esta correlación corregida, 2) prueba t para muestras independientes para evaluar las diferencias de género 4) correlación lineal mediante coeficiente r de Pearson para variables de procesos lectores y de comprensión lectora.

Tarea de Inferencias

Estadísticos descriptivos

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de las tareas de inferencias y detección de incongruencias y las otras pruebas de habilidades verbales y de lectura que fueron administradas con las mismas.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos para las pruebas creadas y adaptadas y para las tareas lingüísticas relacionadas.

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Puntaje total en el PROLEC	63,00	77,00	72,6471	3,55802
Sub-escala Estructuras gramaticales	1,00	6,00	4,7941	1,36580
Tarea de Vocabulario	8,00	29,00	18,8824	5,24990
Tarea de Analogías	5,00	18,00	11,2253	3,09163
Tarea de detección de incongruencias	,00	6,00	3,9412	1,47589
Tiempo de ejecución tarea de detección de incongruencias	3,94	23,00	10,3650	4,07693
Puntaje total de tarea de Inferencias	9,00	20,50	15,6912	2,85247
Puntaje total de tarea de Inferencias: preguntas literales	3,50	8,00	6,2500	1,09579
Puntaje total de tarea de Inferencias: preguntas puente	2,00	8,00	5,5294	1,46650
Puntaje total de tarea de Inferencias: preguntas elaborativas.	,50	7,00	3,7647	1,60130

Análisis descriptivo de los ítems de la tarea de inferencias

En la tabla I uno se presenta, la media, varianza, desvío, índice de discriminación (correlación ítem-test corregida) y el coeficiente de fiabilidad *alfa de cronbach* si se elimina el ítem, para cada uno de los ítems de la tarea de inferencias además en la primer columna podemos observar la clasificación de la pregunta, correspondiendo *L* a preguntas literales, *E* a preguntas de inferencias elaborativas y *P* a preguntas de inferencias puente.

Tabla 2.

Resumen estadísticos descriptivos para los ítems de la tarea de inferencias (Descriptivos, índices de discriminación y alfa si el ítem es eliminado).

Tipo		Media si el ítem es eliminado	D.S.	Índice de discriminación	Alfa si el ítem es eliminado
L	1.1 ¿A dónde fueron de vacaciones Lucía y Tomás?	14.706	2.908	0,114	0.565
E	1.2 ¿Cómo viajaron a Chile Lucía y Tomás?	15.265	3.078	-0,294	0.623
P	1.3 ¿En qué lugar estaba vendiendo helados el hombre?	14.647	3.004	-0,136	0.591
P	1.4 ¿Hacia donde llevaron su equipaje?	15.294	2.791	0,369	0.529
L	1.5 ¿Cuántas veces fueron a la playa Lucía y Tomás?	14.897	2.820	0,250	0.546
E	1.6 ¿Cómo viajaron por la costa?	15.441	2.946	0,060	0.570
E	2.1 ¿A dónde fueron Ana y Santiago esa noche?	15.206	2.879	0,137	0.563
L	2.2 ¿Qué compró Ana para comer?	14.632	2.903	0,202	0.556
L	2.3 ¿Cuál es el último juego al que fueron?	14.868	2.932	0,016	0.582
E	2.4. ¿Cómo se puso el clima en el camino a su casa?	14.926	2.772	0,404	0.523
P	2.5 ¿Dónde pusieron sus cosas mojadas?	14.721	2.877	0,256	0.550
P	2.6. ¿Qué bebida hizo que Ana y Santiago se sintieran mejor?	14.794	2.714	0,561	0.499
L	3.1. ¿Qué hicieron todos antes de sentarse a comer?	14.662	2.941	0,081	0.568
L	3.2. ¿A dónde corrió Julia cuando se acordó de la torta?	14.618	3.005	- 0,145	0.588
P	3.3. ¿De qué color era la pollera nueva de Julia?	14.676	2.905	0,142	0.562
P	3.4. ¿Dónde puso Julia las papas fritas?	14.676	2.894	0,171	0.558
E	3.5. ¿Qué estaba haciendo Julia justo antes de que se vistiera para la fiesta?	14.897	2.873	0,136	0.564
E	3.6. ¿Por qué estaba enojada Julia cuando vio su torta?	15.118	2.900	0,070	0.575
L	4.1. ¿Con quién pasó la tarde Catalina?	14.574	2.947	0,128	0.564
E	4.2. ¿Dónde pasaron la tarde Catalina y Miguel?	14.794	2.772	0,394	0.524
P	4.3. ¿De dónde sacó el jugo de naranja Miguel?	14.794	2.853	0,205	0.553
L	4.4. ¿Dónde estaba el reloj?	15.029	2.860	0,156	0.561
P	4.5. ¿Dónde puso su toalla Catalina cuando guardó sus cosas?	15.029	2.760	0,368	0.526
E	4.6. ¿Cómo volvieron a casa Catalina y Miguel?	14.912	2.745	0,399	0.520

El instrumento presenta una baja consistencia interna ($\alpha=0,568$), aunque es mayor que la presentada por los creadores de la tarea. Los coeficientes de correlación de Pearson entre cada

uno de los ítems de la TI y su puntuación total corregidos constan en la tabla 1 (índice de discriminación) y reflejan que no todos los ítems se encuentran positivamente correlacionados con la puntuación total de la escala, además esta correlación es de intensidad diversa; en particular, el valor absoluto de algunos coeficientes de correlación es inferior a 0.3 y corresponden en su mayoría a ítems que atañen a preguntas de tipo literales (1.1; 1.5; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 4.1 y 4.4. El promedio de las correlaciones inter-ítem arrojaron un valor promedio de .043 lo que explica en parte, la baja confiabilidad presentada por esta tarea. Este resultado implicó que para un estudio posterior se modificaran la formulación de aquellas preguntas que cambiaban el índice alfa.

Se sugiere para un estudio preliminar revisar los ítems que subirían el valor del alfa al ser eliminados y la parte del texto que atañe a los mismos para su realización. Sobre todo ver la forma de administración y la estructura gramatical de las preguntas.

Diferencias de género para la tarea de inferencias

Asumiendo varianzas iguales, no se observaron diferencias significativas según el género en la puntuación total de la prueba ($t(32) = -0,99, p > .05$) Adicionalmente, se obtuvo la diferencia media tipificada para estimar el tamaño del efecto. El tamaño del efecto de las diferencias observadas es moderado ($d = 0,035, CLES = .510$).

Tarea de detección de errores

Análisis descriptivo de ítems de la tarea de detección de errores

En la tabla 3 uno se presenta, la media, varianza, desvío, índice de discriminación (correlación ítem-test corregida) y el coeficiente de fiabilidad *alfa de cronbach* si se elimina el ítem, para cada uno de los ítems de la tarea de detección de errores. En la primer columna podemos observar la clasificación del tipo de inconsistencia, correspondiendo

Tabla 3.

Resumen estadísticos descriptivos para los ítems de la tarea de detección de errores (Descriptivos, índices de discriminación y alfa si el ítem es eliminado).

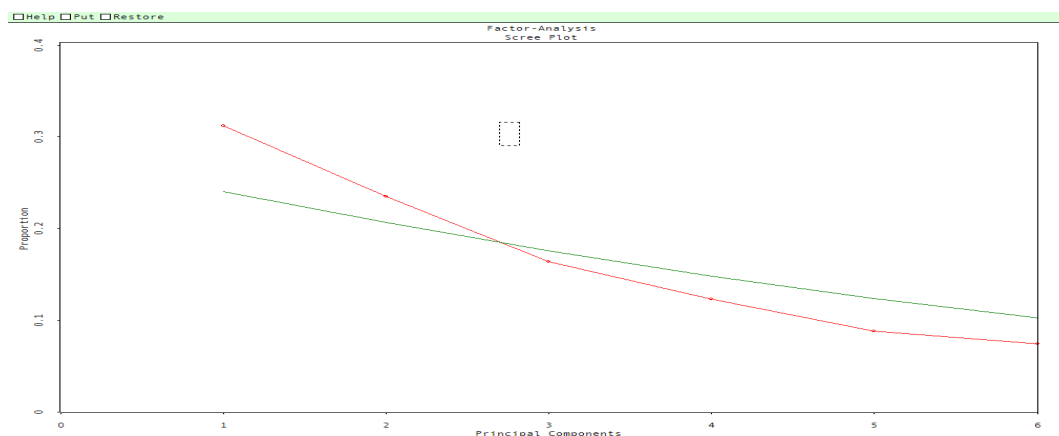
Tipo	Ítem	Media si el ítem es eliminado	D.S.	Índice de discriminación	Alfa si el ítem es eliminado
	1.	3	1,39	0,273	0,47
	2.	3,32	1,17	0,482	0,32
	3.	3,44	1,28	0,209	0,49
	4.	3,20	1,36	0,092	0,54
	5.	3,32	1,31	0,149	0,52
	6.	3,41	1,18	0,434	0,356

Evidencia de la estructura interna

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin presenta valores de .563 lo que sugiere que es posible aplicar Análisis Factorial de Máxima Verosimilitud. La regla de análisis paralelo sugiere retener dos factores que explican el 54,84% de la varianza total (ver figura 1).

Figura 1.

Establecimiento del número de factores según el método de análisis paralelo.



Un primer factor (varianza explicada 31,54%) se forma con 3 ítems que corresponden a *inconsistencias de tipo internas*. El segundo factor agrupa 3 ítems que refieren a la categoría *inconsistencias de tipo externa* (varianza explicada 23,54%). La tabla X muestra las cargas factoriales de los ítems en cada uno de los factores.

Tabla 4.

Análisis Factorial Exploratorio de los ítems de la prueba de detección de incongruencias: cargas factoriales según rotación Varimax

Ítems de la tarea de detección de incongruencias	Factores	
	1	2
1. Las hormigas		,286
2. El gato y el perro	0,62	
3. Marina y su caballo	0,24	
4. El apuesto príncipe		,547
5. El aguatero	,632	
6. El desayuno		,706

Diferencias de género para la tarea de detección de errores

Asumiendo varianzas iguales, no se observaron diferencias significativas según el género en la puntuación total de la prueba ($t(32) = -0,41, p > .05$). Adicionalmente, se obtuvo la diferencia media tipificada para estimar el tamaño del efecto. El tamaño del efecto de las diferencias observadas es moderado ($d = -0,020, CLES = .506$).

Monitoreo y otras medidas lingüísticas

Se observaron correlaciones positivas y significativas entre la tarea de monitoreo y otras medidas lingüísticas, como con vocabulario ($r = ,367, p < 0,01$) y vocabulario ($r = ,460, p < 0,01$).

Discusión

En el presente estudio se ha desarrollado un instrumento para medir el rendimiento en inferencias en comprensión lectora y una tarea de detección de incongruencias durante la comprensión en niños 8 y 9 años de edad que cursan el tercer grado de la EPB. Luego de diversos análisis, tanto la prueba de inferencias como la de monitoreo presentan una no muy elevada consistencia interna. Si bien en el caso de las inferencias podemos decir que supera la fiabilidad estimada por las autoras de este instrumento y aunque se trate de un estudio piloto, sería necesario introducir modificaciones al instrumento para que en un siguiente estudio puedan

mejorarse las condiciones de fiabilidad del mismo y también ampliar la muestra para poder aplicar un análisis a la estructura interna del instrumento que no pudo ser realizada por la cantidad de ítems y la baja cantidad de participantes. En cuanto la fiabilidad de la tarea de detección de inconsistencias prácticamente la eliminación de ningún ítem permite que aumente la fiabilidad del instrumento, esto puede deberse en parte, a la poca variabilidad de la muestra seleccionada ya que se tratan de niños que están cursando todos el mismo año de una misma escuela privada, esta interpretación puede ser aplicada al caso de las inferencias también. Por lo que se supone que un aumento en la cantidad de participantes y una inclusión de niños de escuelas de gestión privada puede ayudar a la fiabilidad del instrumento.

En cuanto a la evidencia de la estructura interna realizada se han identificado 2 factores: inconsistencias internas y externas, el Análisis Factorial Exploratorio arroja resultados consistentes con las dimensiones hipotetizadas en la creación original de la prueba. Es de esperar que una modificación de aquellos ítems que presentan problemas y la administración del instrumento a una población más amplia y más variable permita: 1) mejorar la consistencia interna de los instrumentos en su forma completa y de los ítems que lo componen 2) aplicar un análisis factorial a la tarea de inferencias y 3) poder usar estos instrumentos como tareas que permitan clasificar a buenos y a malos comprendedores que es el objetivo último de esta tesis.

Por otro lado, los resultados son similares con las diferencias por género encontradas en otros estudios (Ball, 1997; Ott, 1997; Stiller, 2005; Wigfield & Asher, 2002) y con las correlaciones con estructuras gramaticales y habilidades lingüísticas observadas en otros trabajos (Barrera, 2000; Bowey, 1986^a, Bowey, 1986b; Bowey & Patel, 1988; Demont & Gombert, 1996).

Se espera que este tipo de trabajos contribuya al conocimiento de esta habilidad en contextos de habla hispana y al conocimiento más profundo de las relaciones entre esta habilidad y los procesos lectores.

Referencias Bibliográficas

- Baker, L. (1984). Children's effective use of multiple standars for evaluating their comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 289-311.
- Ball, E. W. (1997). Phonological awareness: Implications for whole language and emergent literacy programs. *Topics in Language Disorders*, 17, 14-26.
- Barrera, S. D. (2000). *Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1ª série do ensino fundamental*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bowey, J. A. (1989a). Syntactic awareness and verbal performance form preschool to fifth grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 285-306.
- Bowey, J. A. (1989b). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing comprehension monitoring. *Journal of Experimenal Child Psychology*, 41, 282-299.
- Bowey, J. A., & Patel, R. K. (1988). Metalinguistic ability and early reading achievement. *Applied Psycholinguistics*, 9, 367-383.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489-503.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Cohen, J. (1960). *A coefficient of agreement for nominal scales*, Educational and Psychological Measurement, 20, 4, 347-372.

- Demont, E. & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315–332.
- Markman, E.M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of induced miscomprehension text. *Journal of Reading Behavior*, 50, 643-655.
- Markman, E.M., & Gorin, L. (1981). Children's ability to adjust their standards for evaluating comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 73, 320-325.
- Mateos, M.M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- Oakhill, J. (1982). Constructive processes in skilled and less skilled comprehenders memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73, 13–20.
- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia - A reference and resource manual*. London: Heinemann Educational Pub.
- Owings, R.A.; Petersen, G.A.; Bransford, J.D.; Morris, C.D., & Stein, B.S. (1980). Spontaneous Monitoring and Regulation of Learning: A comparison of Successful and Less Successful Fifth Graders. *Journal of Educational Psychology*, 72, 250-256.
- Randolph, J. J. (2008). *Online Kappa Calculator*. Consultado el 17 de julio, 2009, en <http://justus.randolph.name/kappa>.
- Wechsler, D. (1991). *Test de Inteligencia para Niños WISC-III. Manual* (Traducción de Ofelia Castillo). Buenos Aires: Paidós.
- Wigfield, A., & Asher, S. R. (2002) Social and motivational influences on reading. En P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 423-452.

APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL PARA PROMOVER EL DESARROLLO SALUDABLE EN ADOLESCENTES: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Juan M. Cingolani*

Application and Evaluation of a Psychosocial Intervention Program to Promote Healthy Development in Adolescents: Research Project

Beca Categoría Perfeccionamiento
Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica.
Facultad de Psicología-UNMDP
Directores: Dra. Claudia Castañeiras - Lic. María Cristina Posadas

Resumen

El presente trabajo se enmarca en los desarrollos derivados del Modelo Salugénico (Antonovsky, 1998) y de la Psicología Positiva (Seligman, 1998), los cuales estudian los recursos y las fortalezas de las personas, para entender la naturaleza de los procesos implicados en la salud y enfermedad. Los objetivos del proyecto son aplicar y poner a prueba un programa de intervención psicosocial para promover comportamientos saludables en adolescentes argentinos. Se diseñó un protocolo de intervención estructurado, breve y específico a partir de cuatro principios generales que regulan la dinámica psicoevolutiva en los adolescentes. La aplicación y evaluación del programa se basa en un diseño cuasi-experimental de grupo pre-post con grupo control, con una muestra estimada en 70 adolescentes, organizada en nueve grupos de 6 a 8 adolescentes cada uno. La aplicación se realizará con adolescentes de entre 15 y 18 años, en una institución pública educativa de la ciudad de Mar del Plata. Se evaluarán las variables cognitivas, emocionales y conductuales trabajadas durante el programa en cuatro momentos: pre-post y seguimiento a los 3 y 6 meses de finalizada la intervención.

Introducción

El trabajo que se presenta corresponde a un proyecto de tesis doctoral, el cual se propone como una continuidad de las actividades desarrolladas en el marco de las Becas de Investigación de la UNMDP (Categoría Estudiante Avanzado e Iniciación), en las que se estudió la vulnerabilidad psicológica y el comportamiento salugénico en adolescentes escolarizados (Cingolani, 2006; Cingolani, Castañeiras & Posada, 2008).

La adolescencia es una etapa del ciclo vital que se caracteriza por profundos cambios en el nivel biológico, emocional e intelectual. Es un período de consolidación de las propias competencias frente al mundo, la realidad y el entorno social, a través de un proceso de constante adaptación y ajustes entre sus recursos personales y los intercambios con los otros. La investigación sobre la naturaleza de este fenómeno desde una perspectiva centrada en la salud busca identificar y potenciar aquellas características y recursos que favorecen el desarrollo humano, el mantenimiento de la salud o su recuperación, y el afrontamiento resiliente de la adversidad al neutralizar, disminuir o compensar los efectos -directos o potenciales- de los factores de riesgo. Desde la década del '60 cobran importancias los desarrollos teóricos y aplicados que se derivan de un modelo salugénico, los cuales se proponen como complementarios a los tradicionales

* Correo electrónico: juan_cingolani@hotmail.com

enfoques centrados en el déficit y la patología (Antonovsky, *op. cit.*). Esta perspectiva enfatiza conceptualmente la importancia de las diferencias individuales y el papel activo de las personas en sus constantes interacciones con el entorno (Contini de González, 2001). En este contexto, los conceptos de vulnerabilidad y mecanismo protector se han relacionado con la capacidad de afrontamiento que tienen las personas frente a las situaciones de riesgo percibido más que con la naturaleza de la situación. Actualmente en nuestro país se cuenta con desarrollos e investigaciones que destacan la importancia de los factores protectores (Castro Solano, 2003; Contini de González, *op. cit.*). Algunos estudios en esta línea incorporan el concepto de bienestar psicológico, entendido como la manera en la que una persona evalúa la relación entre sus expectativas vitales y el estado de su vida; este concepto incluye indicadores como el grado de satisfacción personal y vincular, la ausencia de depresión y las experiencias emocionales positivas (Casullo et al., 2002; Diener, 1984).

En este sentido, el proyecto que se presenta se enmarca en una concepción salutígena y tiene por objetivo la aplicación y puesta a prueba de un programa de intervención psicosocial diseñado para promover comportamientos saludables en adolescentes argentinos. Si bien se registran trabajos en otras regiones sobre la aplicación de programas y su evaluación (Garaigordobil, 2000), en nuestro país no se han reportado hasta la actualidad estudios controlados que evalúen la eficacia de intervenciones dirigidas a este tipo de objetivos para población adolescente, aunque sí se han informado algunos estudios no controlados (Almirón, Jiménez, Simeone, Czernik & Mazzaro, 2005). Por otra parte consideramos que esta investigación puede constituir un avance relevante por su capacidad potencial de transferencia a distintos contextos.

Objetivos generales

1. Aplicar un programa de intervención psicosocial para adolescentes de 15 a 18 años.
2. Evaluar la eficacia del programa para promover comportamientos saludables en estos adolescentes.

Objetivos particulares

1. Aplicar el protocolo de intervención en formato grupal a los adolescentes.
2. Evaluar la presencia de cambios pre-post y seguimiento a 3 y 6 meses, en el nivel cognitivo, emocional y conductual, como efecto de la aplicación del protocolo.
3. Analizar el impacto de la intervención sobre el bienestar psicológico de los adolescentes.

Hipótesis de trabajo

1. Los adolescentes que participen en el programa de promoción de comportamientos saludables, presentarán cambios positivos significativos en su capacidad de afrontamiento, en el manejo de sus emociones, en habilidades sociales y en autonomía responsable, comparados con los que no hayan participado en él.
2. Los adolescentes que participen en el programa de promoción de comportamientos saludables, informarán puntuaciones significativamente mayores en bienestar psicológico al finalizar el programa y en el seguimiento a 3 y 6 meses, comparados con los que no hayan participado en él.

Metodología

Se realizó un relevamiento de los programas y/o propuestas de intervención desarrolladas hasta la actualidad para población adolescente (tomando como fuente de referencia las bases especializadas de alcance nacional e internacional, y los resultados de los estudios empíricos realizados en nuestra ciudad por este grupo de investigación). En particular se consideraron los

datos aportados por aquellos estudios centrados en las relaciones entre vulnerabilidad personal y factores de protección; se analizaron las variables incluidas en dichos estudios y los instrumentos utilizados para su medición con el fin de elaborar el protocolo de intervención.

Para esta investigación se aplicará un protocolo estructurado, breve (12 encuentros) y específico, en base a cuatro principios generales que regulan las características de la dinámica psico-evolutiva en los adolescentes:

1. Estimular un afrontamiento adaptativo y el uso de estrategias alternativas, sobre todo ante situaciones no conocidas o de cambio, destacando el valor de la propia experiencia como fuente de conocimiento;
2. Potenciar la regulación emocional a través de la identificación y el adecuado manejo de las propias emociones;
3. Promover las habilidades interpersonales necesarias para establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás y,
4. Favorecer el afianzamiento de una autonomía responsable.

La aplicación del protocolo y la evaluación de su eficacia, se basa en un diseño cuasi experimental de grupo pre-post con grupo control (según la clasificación propuesta por Montero & León, 2005). Se trabajará con una muestra total estimada de 70 adolescentes de Nivel Polimodal de la ciudad de Mar del Plata. La aplicación del protocolo que se llevará a cabo en la misma institución educativa, se organizará de la siguiente manera:

- en dispositivo grupal con un mínimo de 6 y un máximo de 8 participantes por grupo;
- se conformarán un total de 9 grupos (3 grupos por año -4º, 5º y 6º-);
- los adolescentes serán asignados aleatoriamente a los grupos.

Se realizarán evaluaciones basadas en técnicas psicométricas para medir las variables cognitivas, emocionales y conductuales relacionadas con los 4 principios generales trabajados durante el programa, en cuatro momentos: pre-post y seguimiento a los 3 y 6 meses de finalizada la intervención, como estrategia para evaluar la presencia de cambios en las variables abordadas por el programa y la estabilidad de los resultados en el tiempo. También se evaluará el grado de bienestar psicológico informado por los adolescentes en los distintos momentos.

El diseño del proyecto que se presenta y los procedimientos que incluye, contemplan el cumplimiento de las pautas propuestas por la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales. Los resultados de esta investigación serán utilizados con fines exclusivamente científicos y en todos los casos se requerirá la autorización vía consentimiento informado por parte de las autoridades del colegio, de los padres y de los adolescentes antes de comenzar el estudio.

Se aplicará estadística univariada y multivariada; se realizarán análisis cuantitativos y cualitativos de los datos obtenidos (intra-intergrupo) y se utilizará el software SPSS para el procesamiento estadístico.

Impacto de los resultados

Se estima que los resultados de esta investigación supondrán un impacto científico y social de transferencia en el campo de la salud, ya que no se han reportado hasta la actualidad estudios controlados que evalúen la eficacia de intervenciones dirigidas a este tipo de objetivos para población adolescente. Consideramos que la implementación de este programa y la evaluación del mismo, constituye un avance importante en el campo de las intervenciones salugénicas para trabajar con adolescentes de nuestro medio, brindando la posibilidad de transferir estos conocimientos a diferentes contextos.

Referencias Bibliograficas

- Almirón, L.; Jiménez, N.; Simeone, R.; Czernik, G., & Mazzaro, B., (2005) Actividades de extensión en Salud Mental. Propuesta de intervención psicosocial en ansiedad y depresión en alumnos adolescentes del Polimodal. Universidad Nacional del Nordeste, Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Disponible en: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/3-Medicina/M-115.pdf>
- Antonovsky, A., (1988) *Unraveling the Mystery of Health*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Castro Solano, A., (2003) Factores salugénicos en adolescentes argentinos. *Revista Investigaciones en Psicología*. Buenos Aires: UBA. 8 (2): 55-79.
- Casullo, M., (1998) *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica*. Bs. As.: Paidós.
- Casullo, M. et al., (2002) *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Bs As: Paidós.
- Casullo, M. & Liporace, M., (2001) Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA*, 6, (1): 25-49.
- Cingolani, J., (2006) Vulnerabilidad psicológica y comportamiento salugénico, *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 4:112-124.
- Cingolani, J.; Castañeiras, C., & Posada, M., (2008) Estrategias de afrontamiento y malestar/bienestar subjetivo: estudio en adolescentes de la ciudad de Mar del Plata. En: *III Encuentro Iberoamericano sobre Psicología Positiva* (comunicación libre), 2 de agosto de 2008. Buenos Aires - Argentina
- Contini de González, N., (2001) Hacia un cambio de paradigma: de la psicopatología al bienestar psicológico. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47 (4): 306-315.
- Diener, E., (1984) Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95 (3): 542-575.
- Garaigordobil, M., (2000) *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Montero, I., & León. O., (2005) Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1): 115-127.
- Obiols, G., & Obiols, S., (2000) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs. As.: Kapelusz.

LOS PROCESOS DE CATEGORIZACIÓN EN LA MEMORIA SEMÁNTICA EN PACIENTES CON ALZHEIMER Y SU RELACIÓN CON LA MEMORIA EPISÓDICA VERBAL

Ana Comesaña *

The processes of categorisation in semantic memory in patients with Alzheimer and its relation
with verbal episodic memory

Beca Doctoral Tipo I -CONICET
Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación
Facultad de Psicología - UNMdP
Director: Jorge Vivas

Resumen

La memoria es un proceso psicológico cuya función es almacenar, codificar y recuperar información. Desde Tulving se han distinguido dos tipos de memoria a largo plazo: la semántica y la episódica. La demencia tipo Alzheimer (DTA) es una enfermedad neurodegenerativa, aunque altera varias capacidades cognitivas, afecta especialmente la memoria y ésta, es fundamental para el buen funcionamiento del resto. El objetivo general es establecer un patrón de deterioro de los procesos de categorización en la memoria semántica relacionándolo con el deterioro de la memoria episódica verbal en pacientes con Alzheimer, de acuerdo con el grado de avance de la enfermedad. Se trabajará con 70 pacientes diagnosticados con Demencia tipo Alzheimer y que concurren al Servicio de Medicina Preventiva del Hospital Privado de Comunidad (Mar del Plata) y 70 sujetos sanos equiparados por sexo, edad y nivel de educación. Se espera que los resultados, aporten un nuevo instrumento para la evaluación temprana del deterioro de la memoria semántica en pacientes con Alzheimer, y también evidencia empírica para esclarecer el debate en torno al deterioro de la categorización en la memoria en ellos. También, se espera contribuir al diagnóstico precoz de la enfermedad y a planificar una rehabilitación adecuada para ellos.

Introducción

La memoria es un proceso psicológico cuya función es almacenar, codificar y recuperar información. La demencia tipo Alzheimer (DTA) es una enfermedad neurodegenerativa, de comienzo insidioso. Aunque altera varias capacidades cognitivas, afecta especialmente la memoria y ésta, a su vez, es fundamental para el buen funcionamiento de las demás.

La memoria humana, no es una función unitaria, sino que está compuesta por diferentes sistemas: la memoria de largo plazo (MLP) que guarda todo nuestro conocimiento de los hechos, y la memoria de corto plazo (MCP) reconceptualizada, desde los años '70, en términos de memoria de trabajo (Baddeley & Hitch, 1974; Baddeley & Wilson, 2002) que mantiene la información mientras está siendo procesada, o cuando se trata de recuperarla desde la memoria de largo plazo. Una de las concepciones más habituales de memoria de largo plazo, fue desarrollada por Tulving (1972, 1983) quien distingue, entre otros, dos tipos diferentes de sistemas o de memoria a largo plazo: la memoria semántica y la memoria episódica. La memoria semántica almacena información sobre el significado de las palabras, conceptos y su

* Correo electrónico: acomesan@mdp.edu.ar

Correspondencia postal: Funes 3250 CuerpoV- Niv. III (7600) Mar del Plata.
(0223) 4752266 (int. 110)

clasificación, y la memoria episódica sobre las experiencias personales y sus relaciones temporales. Desde los años 70, en donde Tulving propuso este modelo, se ha acumulado evidencia de la independencia funcional entre ambos sistemas de memoria. En los últimos 10 años, esta situación comenzó a cambiar y se planteó un debate en torno a la independencia o vinculación entre ambas memorias. Tulving, entre otros, ha sostenido que existen muchas similitudes y características compartidas (Tulving, 2002; Barsalou, 1983, Barsalou & Sewell, 1985). El contenido de la memoria episódica hace referencia a episodios específicos situados en un contexto espacio temporal, y ellos se comprenden e interpretan en el marco de conocimientos más generales y, a su vez, el conocimiento general del mundo y los significados de las palabras en la memoria semántica, se asientan en historias concretas de personas, en contextos espacio-temporales específicos. (Peraíta & Moreno, 2003). Barsalou (2003) propone que los conceptos, no se representan aisladamente en el cerebro, sino que están situados en hechos y experiencias propias del pasado. En un estudio realizado por Valle Tourrangeau, Anthony y Austin (1988), se le pide a los participantes nombres de miembros de una categoría semántica como utensilios de cocina y comestibles, y posteriormente qué expliquen cuales fueron sus estrategias. El 70% de los participantes respondieron que, imaginaron su propia cocina, es decir utilizaron un contexto personal-familiar. Hay otros estudios que relacionan el déficit de la memoria semántica con limitaciones de la memoria episódica. (Grossman, Mickanin, Onishi, Robinson, & D'Esposito, 1997; Snowden, Griffiths, & Neary, 1996).

Si bien existen numerosos modelos de memoria semántica que se centran en sus diferentes aspectos (ver Peraíta & Moreno, 2003; Vivas, 2009), hay un acuerdo generalizado en la literatura científica, sobre su estructura reticular. En este proyecto se utilizan como marco teórico los modelos que postulan que la información contenida en la memoria semántica, se organiza y se categoriza en forma de redes de asociación entre conceptos-nodos interconectados (Collins & Quillian, 1969; Collins & Loftus, 1975; Anderson, 1983; Yantis & Meyer, 1988). Estos modelos buscan explicar una amplia gama de procesos relacionados con la memoria semántica, como la comprensión y construcción de oraciones, la categorización de palabras, la asociación entre palabras y estímulos visuales, entre otros. La Teoría Extendida de Propagación de la Activación fue desarrollada por Collins y Loftus (1975), como un modelo reticular de búsqueda y comprensión en la memoria humana. Desde el punto de vista estructural, un concepto es representado como un nodo en una red. Sus propiedades o sus conexiones con otros hechos son representadas como vínculos etiquetados con otros nodos, y así a medida que se van incorporando nuevos conceptos, sobre la base de las relaciones que establecen con los otros de la red, se van construyendo las categorías.

A su vez, la DTA es la principal causa de demencia entre los adultos mayores, y uno de los problemas sanitarios, sociales y culturales más importantes de la actualidad. La prevalencia de la DTA aumenta exponencialmente con la edad, hasta los 85 años. Una de cada nueve personas mayores de 60 años y una de cada 5 mayores de 85 padece la enfermedad. Su diagnóstico es clínico, ya que ninguna de las pruebas o indicadores biológicos existentes en la actualidad, permiten detectar efectivamente la enfermedad. Su comienzo es insidioso y lentamente progresivo, y se inicia habitualmente con fallas de la memoria y termina con un paciente postrado en cama, totalmente dependiente. Los criterios diagnósticos más utilizados son los del DSM IV (American Psychiatric Association, 1994) y los de NINCDS-ADRDA, (National Institute of Neurological and Communicative Disorders and Stroke/Alzheimer's Disease and Related Disorders Association) (McKhann, Drachman, Folstein, et al., 1984), que plantean el diagnóstico en términos de probabilidad o posibilidad. En la evolución del Alzheimer pueden observarse tres etapas, que se caracterizan por distintos tipos y severidad de síntomas: cognitivos, no cognitivos y conductuales (Brusco, Marquez & Cardinali, 1998).

En cuanto al deterioro de la memoria, se ha realizado un vasto cuerpo de investigaciones que acuerdan, que en los comienzos de la enfermedad, los pacientes se olvidan de lo que hacen día a día, y extravían los objetos o no se acuerdan donde los dejaron, es decir se halla afectada su memoria episódica, especialmente en el aprendizaje de informaciones nuevas. Existe un debate en torno al deterioro de la memoria semántica en los enfermos de Alzheimer, y suele plantearse en torno a tres ejes: 1) si estos pacientes tienen o no deterioro semántico, 2) en qué momento de la enfermedad surge (si tempranamente o tardíamente), y 3) si se debe a un problema de acceso a los contenidos semánticos o más bien a una destrucción o pérdida de dichos contenidos. Para algunos autores este deterioro es consecuencia del daño de la memoria episódica, y esto puede verse sobre todo en tareas de recuerdo libre (Brandt & Rich, 1996). Con respecto al primer eje, ya nadie duda de la existencia del deterioro semántico en la enfermedad de Alzheimer, pero con respecto a los otros ejes sigue el debate. (Peraita & Moreno, 2003; Harris en Mangone et. al. 2005; Brusco, López, Comesaña, 2009, en prensa).

Como ya se mencionó la memoria semántica es un sistema complejo por lo que puede deteriorarse en distintos aspectos, que se evalúan con diferentes pruebas o tareas (ver Comesaña, Vivas & Pazgón, 2009, en prensa). Se ha acumulado evidencia de dificultades en las tareas de nombrar objetos (Martin & Fedio, 1983; Huff, Corkin & Growdon, 1986), de fluencia verbal semántica (Ober, Dronkers, Koos, Delis & Friedlan, 1986; Salmon, Heindel & Lange, 1999) o en la definición de palabras (Hodges, Patterson., Graham & Dawson, 1996). Otros autores (Ober & Shenaut, 1988; Nebes, 1992, 1994) sostienen que la memoria semántica permanece relativamente intacta y que el deterioro progresivo es en la habilidad para el acceso a la información semántica y que sólo en momentos más avanzados afecta la clasificación (Hodges & Petterson, 1995).

En cuanto a los procesos de categorización en la memoria semántica también hay un gran debate. Se sabe que en el avance de la DTA se van perdiendo determinadas categorías semánticas, pero no hay acuerdo en cuanto a cómo se va produciendo ese deterioro. Para algunos autores se pierden algunas categorías en su totalidad, o algunos subtipos o ejemplares de dicha categoría, para otros se pierde solo algún rasgo de esa categoría pero se conservan los demás. Puesto que los enfermos de Alzheimer suelen mostrar un mayor daño en las áreas temporolímbicas en las fases tempranas de la enfermedad, éstos podrían manifestar un deterioro selectivo para animales y plantas (Silveri *et al.*, 1991). Para otros, como Gonnerman et al. (1997), ya que los atributos inter-correlacionados son muy comunes en las categorías de seres vivos (sv), cuando se produzca un nivel de deterioro ligero como sucede en los comienzos de la DTA, el efecto sobre esas categorías será muy leve debido a que los atributos se prestan apoyo entre ellos. Con el avance de la enfermedad se perderán súbitamente las categorías de los sv.

Los pacientes con DTA pueden dar definiciones genéricas de categorías semánticas, pero tienen dificultades para proporcionar características o atributos distintivos de esa categoría, sin remontarse a determinados contextos autobiográficos en que tuvieron relaciones vivenciales con determinados objetos o sv. Confunden una palabra con otra de la misma categoría semántica pero de un nivel más general: decir animal por perro; o con otra del mismo nivel: decir gato por perro. Los juicios sobre miembros de la misma categoría pueden continuar realizándose, aunque el conocimiento más específico se haya desintegrado. (Garrard, Perry & Hodges, 1997; Chan, Butters & Salmon, 1997; Cox, Bayles & Trosset, 1996). Se espera encontrar una pobre actuación en la categoría de sv, de los pacientes con Alzheimer, en tareas que exijan distinguir entre ejemplares, por ejemplo emparejar en presencia de distractores de la misma categoría, o denominar. La recuperación de la información se produce por una activación de alguno de los componentes de la red, por la activación de representaciones parciales de la experiencia guardada. Es un patrón probabilístico de deterioro.

En consecuencia se plantea como objetivo, establecer el patrón de deterioro de las diferentes categorías semánticas, a medida que avanza la enfermedad de Alzheimer. Se trata de un estudio descriptivo correlacional en el que se pondrán a prueba las siguientes hipótesis: H1: -En pacientes con DTA se hallan deteriorados los procesos de categorización en la memoria semántica desde los comienzos de la enfermedad, lo que será detectado con el DISTSEM y otros instrumentos. H2: Al comienzo hay una pérdida de la información que representa a los miembros de la categoría sv mientras que se mantiene la referida a la categoría general y la de seres inanimados. H3: El deterioro de la memoria semántica co-varía con el deterioro más global de la memoria episódica.

Objetivo General

Establecer un patrón de deterioro de los procesos de categorización en la memoria semántica relacionándolo con el deterioro de la memoria episódica verbal en pacientes con Alzheimer, de acuerdo con el grado de avance de la enfermedad.

Objetivos Específicos

- Comparar la organización categorial de la información en la memoria semántica según el grado de avance de la enfermedad.
- Explorar cómo el deterioro de la memoria episódica afecta y está vinculado con el deterioro de la memoria semántica.
- Poner a prueba la eficacia del Método Distsem y su informatización INFOSEM (Vivas, 2004, 2008) para la evaluación de patrones de deterioro de la memoria semántica, comparándolo con métodos que se utilizan tradicionalmente para evaluar esta memoria.

Metodología

Participantes

70 pacientes que hayan sido diagnosticados con Demencia tipo Alzheimer que concurren al Servicio de Neurología y de Medicina Preventiva del Hospital Privado de la ciudad de Mar del Plata (HPC) y 70 sujetos sanos, que serán utilizados como grupo control, equiparados por sexo, edad y nivel de educación. La participación será voluntaria, con Consentimiento Informado y se trabajará con el equipo que los atiende para su selección. Se evaluarán pacientes con Alzheimer leve y moderado. Serán criterios de exclusión, para cualquiera de los grupos: enfermedades psiquiátricas, menos de 7 años de educación formal y antecedentes de otra enfermedad neurológica. Ya fueron evaluados 40 sujetos.

Materiales

- Se le administrarán a ambos grupos (pacientes y grupo control) diferentes pruebas:
- Test del Estado Mental Mínimo (Butman, et. al., 2001)
 - Escala del Deterioro Global (GDS) y FAST (Reisberg, et al., 1992) para la evaluación global del funcionamiento cognitivo y para determinar el funcionamiento del paciente en las tareas de la vida diaria. Estas escalas establecen distintos estadios posibles de deterioro. Se trabajará con los pacientes que se encuentren en el estadio 4 y 5 (deterioro moderado y moderadamente severo) de la escala GDS, que hacen referencia a la demencia en sus inicios y en una fase media.
 - Trail Making Test A y B (Reitan, 1958) para evaluar la atención y las funciones ejecutivas.
 - Test auditivo verbal de Rey (Rey, 1964) para evaluar la memoria episódica verbal.
- Memoria semántica:
- Test de fluencia verbal fonológica y semántica.

-Una adaptación del método DISTSEM (Vivas, 2004, 2008), que se utilizará para explorar las redes semánticas, utilizando distintas categorías (frutas, animales, ropa, muebles, vehículos) y sus ejemplares (manzana, canario, camisa, mesa).

- Un subtest de la Bateria EMSDA (Batería de evaluación de la memoria semántica en pacientes con Demencia tipo Alzheimer) (Peraíta Adrados, González Labra, Sánchez Bernardos & Galeote Moreno, 2000): denominación de dibujos.

Procedimiento

Se administrarán las pruebas en forma individual en una o dos sesiones, de acuerdo con el estado del paciente, que tendrán entre sí un intervalo de no más de 7 días. La duración total estimada de todas las pruebas es de entre 60 y 70 minutos.

Diseño y resultados esperados

Se trata de un estudio descriptivo correlacional, en el que se espera poder clarificar cómo están representadas las distintas categorías semánticas en la memoria y cómo se va produciendo su deterioro en pacientes con Alzheimer, y cómo se relaciona con el de la memoria episódica verbal. Se espera que los resultados de esta investigación, aporten un nuevo instrumento útil para la evaluación temprana del deterioro de la memoria semántica en pacientes con Alzheimer, y a también evidencia empírica para esclarecer el debate en torno al deterioro de la categorización en la memoria en estos pacientes, lo que servirá para contribuir al diagnóstico precoz de la enfermedad y a planificar una rehabilitación adecuada para estos pacientes.

Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association Committee on Nomenclature and Statistics (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*, 4th edition, Washington, DC, Am. Psychiatry Association.
- Anderson, J. R. (1983). A spreading activation theory of memory. *Jnal of Verb Lear and Verbal Behavior*, 22, 261-295.
- Baddeley A.D, & Hitch G.J. (1974) Working memory. In: Bower GA, editor. *The psychology of learning and motivation*. Vol. 8. 47-90. New York: Academic Press.
- Baddeley A.D. & Wilson, B. (2002). Prose recall and amnesia: implications for the structure of working memory. *Neuropsychologia*, 40,1737-1743.
- Barsalou, L.W. (1983). Ad hoc categories. *Memory & Cognition*, 11(3), 211-227.
- Barsalou, L.W., & Sewell, D. R. (1985). Contrasting the representation of scripts and categories. *Journal of Memory and Language*, 24, 646-665.
- Barsalou, L. W (2003) . Situated simulation in the human conceptual system. *Lang Cogn. Process.* 18. 513-562..
- Brandt J. & Rich JB. (1996). Memory disorders in the dementias. En Baddeley A, Wilson B, Watts FN, eds. *Handbook of memory disorders*. West Sussex: John Wiley and Sons. p. 244-70.
- Brusco, L.I., Marquez, M., & Cardinali, D.P. (1998). Melatonin treatment stabilizes chronobiologic and cognitive symptoms in Alzheimer's disease. *Neuroendocrinologic Letter*.19. 111-115.
- Brusco, L. I, López, M.F., & Comesaña, A. (2009) Procesos de deterioro en la memoria en la demencia. En J. Vivas (Comp.) *Evaluación de redes semánticas. Instrumentos y Aplicaciones*. Mar del Plata: Eudem. ISBN 978-987-05-5903-0. (En prensa).

- Butman, J., Arizaga, R.L., Harris, P., Drake, M., Baumann, D., dePascale, A., Allegri, R.F., Mangone, C.A., & Ollari, J.A. (2001). El "Mini Mental State Examination" en Español. Normas para Buenos Aires. *Revista Neurológica Argentina*, 26 (1): 11-15.
- Chan, A.S, Butters N, Salmon, D.P (1997). The deterioration of semantic networks in patients with Alzheimer's disease. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 1, 297-303.
- Collins A. & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psych Review*, 82, 407-428.
- Collins A. & Quillian, R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.
- Comesaña, A., Vivas, L., & Pazgón, E. (2009) Introducción a la evaluación de la memoria semántica en Neuropsicología. En J. Vivas (Comp.) *Evaluación de redes semánticas. Instrumentos y Aplicaciones*. MdP: Eudem. ISBN 978-987-05-5903-0. (En prensa).
- Cox, D., Bayles, K.A., & Trosset, M.W. (1996). Category and attribute knowledge deterioration in Alzheimer's disease. *Brain and Language*, 52(3), 536-550.
- Garrard, P., Perry, R., & Hodges, J.R. (1997) Disorders of semantic memory. *J Neurol Neurosurg Psychiatry*, 62, 431-5.
- Gonnerman, L. M., Andersen, E. S., Devlin, J. T., Kempler, D., & Seidenberg, M.S. (1997). Double dissociation of semantic categories in Alzheimer's disease. *Brain and Language*, 57, 254-279.
- Grossman, M., Mickanin, J., Onishi, K., Robinson, K. M., & D'Esposito, M. (1997) Lexical acquisition in probable Alzheimer's disease. *Brain and Language*, 60, 443-464.
- Harris, P. (2005). Evaluación de la memoria. En C.A. Mangone, R.F. Allegri, R. L. Arizaga, & J. A. Olari, (Comp.). *Demencia: enfoque multidisciplinario*. Buenos Aires: Editorial Polemos.
- Hodges, J.R. & Patterson, K. (1995). Is semantic memory consistently impaired early in the course of the Alzheimer's disease? Neuroatomical and diagnostic implications. *Neuropsychologia*, 33, 441-59.
- Hodges, J.R , Patterson, K., Graham, N, & Dawson, K.(1996). Naming and knowing in dementia of Alzheimer's type. *Brain Language*, 54, 302-25.
- Huff, F.J, Corkin, S, & Growdon, J.H. (1986). Semantic impairment and anomia in Alzheimer's disease. *Brain Language*, 28, 235-249.
- Martin, A. & Fedio, P. (1983). Word production and comprehension in Alzheimer's disease: the breakdown of semantic knowledge. *Brain Language*, 19, 144-151.
- McKhann G, Drachman D, Folstein M, & et al. (1984) Clinical diagnosis of Alzheimer's disease: report of the NINCDS-ADRDA work group under the auspices of the Department of Health and Human Services Task Force on Alzheimer's disease. *Neurology*, 34, 939-944.
- Nebes, R.D (1992). Cognitive dysfunction in Alzheimer's disease. En F.I.M. Craik, T.A. Salthouse (eds). *The handbook of aging and cognition* (373-446). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Nebes, R.D (1994). Contextual facilitation of lexical processing in Alzheimer's disease: intralexical priming or sentence-level priming? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 16, 489-497.
- Ober, B.A, Dronkers, N.F, Koos, E, Delis, D.C, & Friedland, R.P (1986). Rretrieval from semantic memory in Alzheimer-type dementia. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 8, 75-92.
- Ober, B.A, Shenaut, G.K (1988). Lexical decision and priming in Alzheimer's disease. *Neuropsychologia*, 26, 273-286.

- Peraita Agradados, H., González Labra, M. J., Sánchez Bernardos, M. L., & Galeote Moreno, M.A. (2000). Bateria de evaluación del deterioro de la memoria semántica en Alzheimer. *Psicothema*, 12(2), 192-200.
- Peraita, H. & Moreno, F. (2003). Revisión del estado actual del campo de la memoria semántica. *Anuario de Psicología*, 34, 321-336.
- Reisberg, B., Ferris, S.H., DeLeon, M.J. et al. (1992). The Global Deterioration Scale of assessment of primary degenerative dementia, *Am. J. Psychiatry*. 139, 1136-1139.
- Reitan, R.M. (1958). Validity of the Trail Making Test as an indication of organic brain damage. *Percept Mot Skills.*, 8, 271.
- Rosen, W., Mohs, R., & Davis, K. A. (1984). New Rating Scale for Alzheimer's Disease. *Am J Psychiatry*, 141, 1356-64.
- Salmon, D.P, Heindel, W.C, & Lange, K.L (1999). Differential decline in word generation from phonemic and semantic categories during the course of Alzheimer's disease: implications form the integrity of semantic memory. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 5, 692-703.
- Silveri M. C., Daniele, A., Giustolisi, L., & Gainotti, G. (1991). Dissociation between knowledge of living and nonliving things in dementia of the Aliiheimer type. *Neurology*, 41, 545-546.
- Snowden, J. S., Griffiths, H. L., & Neary, D. (1996). Semantic and episodic memory interactions in semantic dementia: Implications for retrograde memory function. *Cognitive Neuropsychology*, 13, 1101-1137.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 381-403). New York: Academic Press.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. New York: Oxford University Press.
- Tulving, E. (2002). Episodic Memory: From Mind to Brain. *Annual Rev. Psychol.*, 53, 1-25.
- Rey, A. (1964). *L'examen clinique en psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Yantis, S., & Meyer, D. (1988) Dinamic of activation in semantic and episodic memory. *Journal of experimental Psychology: General*, 117(2), 130-147.
- Valle e-Tourangeau, F., Anthony, S. H., & Austin, N. G. (1998). Strategies for generating multiple instances of common and ad hoc categories. *Memory*, 6(5), 555-592.
- Vivas, J. (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 1(1), 56-61.
- Vivas, J. (2008). Distsem. Un Método de captura y graficación de Redes Semánticas. Aplicaciones a Educación y a Neuropsicología. *Revista Mexicana de Psicología*. Nro. Especial Octubre 2008, 27-31.
- Vivas, J. (2009) Modelos de memoria semántica. En J. Vivas (Comp.) *Evaluación de redes semánticas. Instrumentos y Aplicaciones*. MdP: Eudem. ISBN 978-987-05-5903-0. (En prensa).

MODELOS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES MARPLATENSES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA

María Silvina Demagistri*

Reading comprehension models and cognitive skills of students who attend a secondary school
in Mar del Plata

Beca Categoría Estudiante Avanzado
Facultad de Psicología - UNMDP

Resumen

La presente investigación se enmarca en una línea de la Psicolingüística que consiste en averiguar cuáles son los procesos y mecanismos mentales que subyacen al uso de la lengua, considerando cierta arquitectura mental de los procesos psicolingüísticos implicados en la comprensión y producción de mensajes verbales. Los objetivos giran en torno a la descripción teórica de los modelos de comprensión existentes, a la inferencia de las habilidades cognitivas utilizadas por los alumnos de 3er. Año de la Educación Secundaria Básica y a la detección de variables que los puedan estar afectando. Se replicó una prueba a tres grupos de un establecimiento de nivel medio de la ciudad y se analizaron los datos de modo cualitativo y cuantitativo. Los resultados se comparan con el grupo de variables relevadas: edad, sexo, dificultades de aprendizaje registradas en informes de profesionales, rendimiento académico y la participación o no en una actividad previa sobre estrategias cognitivas.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una de las principales temáticas que aborda la Psicolingüística, que consiste en estudiar ciertos aspectos intrínsecos de los conocimientos y actividades que los seres humanos poseemos y realizamos en torno al lenguaje (Valle, Cuetos, Igoa & del Viso, 1990). Esta categoría de temas, en el decir de los autores citados, consiste en: "...averiguar qué estrategias, procedimientos u operaciones empleamos los humanos para hacer un uso efectivo de tales conocimientos lingüísticos, es decir, cuáles son los procesos y mecanismos mentales que subyacen al uso de la lengua y cómo están organizados (...) Esto exige la formulación de teorías contrastables acerca de la arquitectura mental de los procesos psicolingüísticos implicados en la comprensión y producción de los mensajes verbales..." (Valle et. al. pág. 14)

Éste estudio sostiene que, en la realización de cierta tarea, los alumnos pondrán en juego distintas estrategias de comprensión lectora, que serán diferentes según el sexo, la edad y las dificultades de aprendizaje que los estén afectando, las cuales, pueden ser detectadas a través de las producciones de los sujetos en interacción.

La comprensión lectora supone los niveles de procesamiento léxico, morfo-sintáctico, semántico y pragmático. Es un proceso complejo que implica la capacidad de extraer el significado de unos signos acústicos (lenguaje oral) o gráficos (lenguaje escrito), que luego será integrado a los conocimientos que ya se poseen. En principio, los procesos perceptivos permiten recoger información y analizarla identificando por ejemplo, formas visuales como letras. Esta operación compara la información del exterior con la almacenada en la memoria a largo plazo. Luego, se debe identificar la palabra reconociendo el concepto al que alude, esto es posible al comparar la

* Correo electrónico: msdemagistri@yahoo.com.ar

información con las representaciones de las palabras que se disponen, situadas en lo que se denomina léxico mental o almacén de palabras. El proceso sintáctico permite descubrir las relaciones estructurales en las que se insertan las palabras y para poder llevarse a cabo requiere de ciertos conocimientos por parte del lector. Luego éste deberá decodificar el mensaje presente en la oración e integrarlo a sus conocimientos previos. La pragmática interviene en cuanto se realiza alguna inferencia a partir del contexto, los gestos o la entonación entre otras.

Ellis y Young (1992) elaboran un modelo cognitivo sobre el proceso de reconocimiento y producción de palabras tanto habladas como escritas. Plantean que para que un sujeto decodifique una palabra escrita será necesario que forme en su mente una representación conceptual de su significado. A su vez, deberá conectar esta representación semántica con las formas habladas o escritas que provee el lenguaje, haciendo intervenir una serie de almacenes de memoria.

Los aportes de Mitchell (1987) permiten describir el procesamiento sintáctico, que consiste en asignar las etiquetas sintácticas apropiadas a las diferentes secuencias de palabras de la oración y especificar las relaciones entre los objetos lingüísticos, ligándolos de manera lógica. Para ello, Mitchell describe la intervención de dos subprocesos que se conectan con información proveniente de diversas formas de memoria operativa o temporal. Uno de estos procesos se verá afectado por la información visual, la puntuación y la categoría gramatical de las palabras leídas; el otro, por la información léxica detallada, la información semántica y la pragmática.

Los estudios referidos al procesamiento semántico acentúan las contribuciones que realizan los lectores al momento de comprender un texto. Hacen hincapié en los procesos inferenciales que el sujeto pone en marcha desde sus esquemas de conocimiento previo, referidos al lenguaje y al conocimiento general del mundo. Este conocimiento previo es un prerrequisito semántico para la comprensión, el sujeto debe contar con él y también poder activarlo. Las representaciones semánticas que se construyen del texto dependerán entonces, de los estímulos que provee el texto y de las estructuras de conocimiento previo activadas.

En el contexto de esta investigación se utilizará el modelo de comprensión lectora elaborado por Kintsch y Van Dijk (1978) como referencia teórica al momento de analizar las pruebas realizadas. Esta teoría describe de forma completa los procesos de lectura, desde el reconocimiento de palabras hasta la construcción de la representación mental del significado del texto. Propone que el lector construye tres diferentes representaciones mentales del texto: una representación verbal, una representación semántica y una representación situacional. Las representaciones proposicionales consisten inicialmente en una lista de proposiciones derivadas del texto que se conectan en una red.

Para responder a la pregunta acerca de cómo se interrelacionan las proposiciones (y las representaciones proposicionales) de manera coherente, Kintsch y Van Dijk desarrollaron sucesivos modelos que identifican tipos de coherencia y que especifican cómo se construyen estructuras textuales coherentes en una memoria de trabajo limitada (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch 1983). Distinguieron dos niveles de coherencia: - la *microestructura textual* es el nivel que conecta proposiciones textuales explícitas mediante relaciones entre argumentos o conexiones conceptuales como temporalidad o causalidad. Tales conexiones locales se establecen además mediante distinto tipo de relaciones funcionales como *contraste*, *comparación*, *ejemplificación*, *explicación*, etc.; - la *macroestructura textual* es el nivel que vincula segmentos más amplios del texto en virtud del conocimiento de mundo y los esquemas genéricos, como los *guiones* (también *scripts*), el conocimiento mismo del género, la distribución informativa y los esquemas propios de los distintos tipos de textos (narrativo, expositivo, argumentativo).

En una nueva revisión de la teoría, Kintsch (1988) elabora el *modelo de construcción-integración* en el que considera las inferencias de los lectores en el proceso comprensivo. A

partir de las ideas y de los datos procedentes del conexionismo, propone que los conceptos que van a constituir las proposiciones del texto base se elaboran por medio de la activación de otros conceptos asociados, que pueden no ser congruentes con el significado que se persigue, y que son el fundamento para la coherencia local del texto base (fase de construcción). En una segunda fase (integración), los conocimientos contextuales y cotextuales permitirán al sistema elegir los conceptos congruentes y desechar los incongruentes (Myers, Cook, Kambe, Mason & O'Brien, 2000).

Al momento de realizar la lectura de un texto que debe comprender, el lector aplica lo que los autores llaman macroreglas: la supresión, la generalización y finalmente, la integración o construcción. Por medio de éstas el lector u oyente suprime proposiciones que no son condiciones de interpretación de otras proposiciones (las de más bajo nivel en la microestructura), sustituye algunas proposiciones por otra que las incluye, y construye una proposición más global para sustituir a otras que son condiciones, consecuencias o componentes de aquélla. El destilado que el lector/ oyente obtiene aplicando activamente estas macroreglas es lo que se denomina macroestructura.

Las macroestructuras tienen una función cognitiva, esto es, permiten al lector comprender globalmente un texto. A su vez, cumplen un papel importante en la representación del texto en la memoria, ya que dirigen la recuperación de la información textual en los procesos de evocación y reproducción. (Van Dijk, 1998)

Los teóricos del lenguaje suponen que el lector dedicado a comprender un texto, deberá: concentrarse con el texto en situación de comprensión, intuir de qué se trata, interesarse por el asunto, poseer competencias de la lengua de modo de reconocer sus pistas y recursos significativos, tener experiencia acerca de situaciones pragmáticas comunicativas, proponer reconstruir en su interior una nueva unidad textual coherente, encontrarse con el mensaje intencionado de otro.

La noción de *comprensión* de las nuevas teorías sostiene que el conocimiento se almacena en estructuras esquemáticas y que *la comprensión es el proceso de formar, modificar e integrar esas estructuras del conocimiento; es un proceso complejo que utiliza varias estrategias y supone una interacción entre el lector con sus procesos mentales y el texto que aporta indicios para ser interpretado.*

Defior Citoler (2000) en su caracterización de las dificultades de aprendizaje describe las dificultades de decodificación y de comprensión lectora. Considera, que el fracaso en la lectura comprensiva puede estar causado por un grupo de factores interrelacionados, cómo: *las deficiencias en la decodificación, la confusión con respecto a las demandas de la tarea, pobreza de vocabulario, escasez de conocimientos previos, problemas de memoria, el desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias lectoras.* Detectar la presencia de estas variables permitirá acercarse a las dificultades que los sujetos manifiesten.

Metodología

Participantes

La muestra se compone de 66 sujetos pertenecientes a tres divisiones de 3er. Año de E.S.B. que concurren a una institución de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata. Dos divisiones del turno mañana y una del turno tarde. Un 56% son varones y un 44% de mujeres. Las edades oscilaron entre 14 años 4 meses y 15 años 11 meses, siendo la media 14 años 9 meses.

Se realizó el promedio de las calificaciones del trimestre anterior al que se tomó la prueba correspondiente a las áreas de: Lengua, Matemática, Historia, Geografía, Físico-Química y Biología. Se consideró el rendimiento como: *rendimiento bajo*, promedios que oscilan entre 1 y

4, (un 1.5 % de la muestra); *rendimiento medio*, integra los promedios entre 5 y 7 (siendo un 83.33 %); y por último, *rendimiento alto*, promedios de 8 o más (un 15.15%).

Se revisaron los legajos de los alumnos para registrar la existencia de informes de profesionales que dieran cuenta de dificultades de aprendizaje. Al momento de la toma de los protocolos, ningún alumno presentaba estos informes.

Instrumentos

Se replicó una prueba elaborada por Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz (1997), miembros del Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Nacional de Córdoba. Es una dentro de un conjunto que se encuentra graduado según el nivel educativo, las operaciones cognitivas implicadas, la tipología textual y los grados de lecturabilidad.

Cada una de las preguntas articuladas en la prueba explora distintas habilidades cognitivas; éstas pretenden indagar el tipo de operación mental que el sujeto lector activa a la hora de leer-comprender el texto. Las autoras señalan que la prueba involucra las siguientes habilidades:

- Descubrir el significado de una palabra utilizando información sintáctica y semántica presente o sugerida en el texto (preguntas inferenciales léxicas).
- Descubrir relaciones de causa-efecto o de comparación-analogía, contraste (preguntas inferenciales causales o contrastivas).
- Activar conocimiento previo extra-textual (preguntas inferenciales de conocimiento del mundo).
- Descubrir relaciones de inclusión o de exclusión (preguntas inferenciales inclusivas o exclusivas).
- Buscar información textual para reproducirla (preguntas literales explícitas o implícitas).
- Buscar actores semánticos del texto (detección, por ejemplo, del sujeto de la oración).

El modo de puntuar cuantitativamente las respuestas consistió en asignar: 0 = no sabe o no contesta; 1 = respuesta incorrecta; 2 = respuesta medianamente correcta y 3 = respuesta correcta.

Las diseñadoras de la prueba consideran que para que el lector alcance el puntaje mínimo aceptado, siguiendo la orientación cuantitativa aconsejada por Marianne Peronard (1991), éste debe responder adecuadamente el 60 % de las preguntas, con lo cual estaría demostrando su capacidad de resolver un número importante de las operaciones cognitivas requeridas y un buen nivel de comprensión lectora. A medida en que se supera la cifra umbral pasamos paulatinamente del “buen comprendedor” al “comprendedor experto”; en el sentido inverso, toda cifra que esté por debajo y se aleje de ese umbral requerido pone de manifiesto dificultades en el nivel lecto-compresivo.

En la tabla presentada en el anexo se consignan de izquierda a derecha: número de protocolo, sexo, edad, rendimiento académico, tiempo de realización de la prueba, número asignado a cada pregunta según el orden creciente de dificultad, puntuaciones obtenidas por los alumnos en cada una de dichas preguntas y totales obtenidos por cada sujeto. Esta grilla permite agrupar las habilidades estratégicas y contar con una precisa descripción de la tendencia general y personal de la muestra. Quedan en la zona sombreada todas aquellas operaciones cognitivas que no pudieron realizarse adecuadamente por no alcanzar o superar el puntaje mínimo esperado.

Procedimiento

En una primera etapa, la investigación giró en torno al relevamiento de los modelos psicolingüísticos y a la selección del marco teórico de referencia. Durante la segunda etapa, se acordó con una institución educativa y se pidió autorización para trabajar con los grupos clase que constituyeron la muestra. Como tercer momento, se realizó una actividad previa con uno de los grupos seleccionados. La misma tuvo los siguientes objetivos: desarrollar interés por la tarea,

dar a conocer las expectativas, realizar una actividad preparatoria sobre estrategias cognitivas y metacognitivas y activar conocimientos previos. En cuarto lugar, se relevaron las características de la muestra de acuerdo a las variables edad, sexo, rendimiento académico y la presencia de informes de profesionales, luego, se administró la prueba. Por último, se analizaron los datos y se elaboraron los resultados.

Resultados

El 46,96% de los sujetos alcanzaron o superaron el puntaje mínimo esperado y el 53,03% no lo hicieron. Cabe aclarar que el 22,72% de la muestra se ubicó a un punto de dicho límite.

Las puntuaciones oscilaron entre 10 -25 puntos, siendo 30 el puntaje máximo, $X= 17,16$ puntos, $ds= 3,36$ y un coeficiente de variabilidad de 0,19.

Con respecto al *sexo* se observó que, el 48,64% de varones superó el límite requerido y el 51,35% no lo hizo. En el grupo de las mujeres el 44,83 % alcanzó dicho puntaje y el 55,17% no lo obtuvo. Estos datos muestran que los varones tuvieron una performance unos puntos más altos en relación al sexo femenino.

Considerando los rendimientos académicos y los desempeños en la prueba de comprensión puede señalarse que el sujeto de *rendimiento bajo* aprobó la prueba de comprensión. El 66,66% de los sujetos de *rendimiento alto* aprobaron y el 33,33% desaprobaron. El 42,85% de quienes se ubicaban en el grupo de *rendimiento medio* alcanzaron o superaron el límite requerido y el 57,14% no lo hicieron. El análisis de los resultados no indica relaciones entre el desempeño en la prueba de comprensión y el rendimiento académico.

Con respecto a las operaciones cognitivas requeridas por cada una de las preguntas se puede afirmar que:

- Los participantes alcanzó o superó el límite esperado en las siguientes habilidades cognitivas: copia literal explícita, inferencia elaborativa, estrategias cognitivas, inferencia léxica.
- Los participantes no lograron realizar las siguientes operaciones: una inferencia léxica, búsqueda de actores semánticos, inferencia de conocimiento de mundo e inferencia locativa, inferencia causal con indicio indirecto en el texto, relación de inclusión hiperonímica.
- La inferencia léxica que se ubicó en el grupo de las debilidades grupales se separó sólo por dos puntos del límite óptimo esperado.
- Las operaciones de menor dominio grupal fueron: una inferencia causal y una relación de inclusión. Ambas se apartan ampliamente del resto de los puntajes.
- La consigna que requería establecer la relación de inclusión presentó dificultades de comprensión. Habría que indagar los motivos de dicha dificultad antes de considerar que la habilidad cognitiva implicada es una debilidad grupal.
- El ítem que suponían una inferencia elaborativa exigió a los estudiantes un mayor esfuerzo cognitivo, requirió la utilización de información explícita, se pusieron en juego conocimientos previos del mundo y del lenguaje y se construyeron textos buscando coherencia. Por ello, se asignaron puntuaciones altas.
- La consigna que indagaba estrategias cognitivas permitió observar, por ejemplo, cómo los estudiantes percibían la necesidad de recurrir a conocimientos previos para responder ciertos ítems.

El análisis cualitativo de las respuestas permitió identificar dos errores frecuentes: la *estrategia léxica restringida* y la *respuesta con expresión de finalidad*. El primero consiste en buscar en el

texto la expresión clave y luego responder copiando el trozo en el cual se inserta (Peronard, 1989). Desde la interpretación psicolingüística, se interpreta como un bajo nivel lecto-comprensivo ya que solo requiere el reconocimiento de ciertos ítems léxicos y su ubicación sintáctica. Ésta estrategia de respuesta apareció principalmente en la búsqueda de actores semánticos pero también, en aquellos ítems que implicaron mayor nivel de complejidad.

Las *respuestas con expresión de finalidad* se presentaron en las consignas que suponían atribuir causalidad. Se caracterizan por responder para qué en reemplazo de por qué y reflejan un modo pragmático y funcional de pensar.

Si se consideran los grupos-clases individualmente se observa que, todos fallaron en la realización de la inclusión hiperonímica, las inferencias causales y una inferencia de conocimiento del mundo. A su vez, el tercer grupo tuvo dificultades en una inferencia léxica pero respondió correctamente al ítem sobre búsqueda de actores semánticos, que presentó dificultad en los otros dos grupos. Si bien existen diferencias, el rendimiento general fue similar en los tres grupos. No se encontraron influencias de la actividad previa que realizó el grupo 1 sobre los resultados.

Hubo dificultades con el vocabulario presente en las consignas, por ejemplo, en todos los grupos se preguntó sobre el significado de 'primar'. Si bien se pautó que la resolución debía ser individual y el evaluador no aclaró dudas, el grupo 1 tuvo la posibilidad de escuchar dos comentarios de sus propios compañeros sobre conceptos que generaron dudas. Esto mejoró el rendimiento grupal en el ítem. Cabría la posibilidad de hipotetizar sobre la influencia de la interacción grupal en el rendimiento individual.

Discusión

El instrumento replicado permitió inferir los procesos cognitivos puestos en juego por los alumnos de 3er. Año de la E.S.B., medir su nivel lecto-comprensivo en forma individual y grupal y observar algunas variables que interfirieron en los rendimientos.

Como cierre puede afirmarse que:

- Los sujetos realizaron inferencias desde sus conocimientos previos del mundo y del lenguaje. En ocasiones, esto les permitió resolver las consignas, también, generó inferencias y, a veces, mostró conceptos erróneos.
- Los estudiantes dominan estrategias que tienen que ver con lo explícito (representación de la forma de superficie), fallan en las tareas que requieran establecer conexiones microestructurales entre proposiciones (representación proposicional) y elaboran representaciones situacionales en ocasiones de forma errónea. Las tareas que implican relacionar información lejana en el texto y, sobre todo, establecer causalidad, presentan un alto grado de dificultad.
- Podría hipotetizarse sobre la interferencia de dos factores que afectaron los rendimientos: la confusión con respecto a las demandas de la tarea y la pobreza de vocabulario. Ambos se observaron en los dos ítems de menor rendimiento.
- No se hallaron relaciones significativas entre las variables: edad, sexo, rendimiento académico y nivel lecto-comprensivo.

Para finalizar, cabe mencionar que conocer los procesos psicolingüísticos involucrados durante la comprensión lectora es beneficioso para la función docente ya que su utilización permite optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje dando lugar al desarrollo de estrategias de intervención psicoeducativas.

La obtención de datos de una población geográfica determinada, con las especificidades del actual contexto socio- histórico –cultural, brinda las condiciones para pensar las modalidades de comprensión características de la época.

TABLA DE EVALUACIÓN DE LA PRUEBA

Número de preguntas según orden creciente de dificultad					5	9	10	4	7	8	1	3	6	2	
Operaciones cognitivas					Copia literal explícita	Inferencia elaborativa	Estrategias cognitivas	Inferencia léxica	Inferencia léxica	Inferencia de conocimiento- Inferencia locativa	Búsqueda de actores semánticos	Inferencia causal con indicio indirecto	Inferencia causal con indicio indirecto	Relación de inclusión hipotímica	Total
Nº	S	Edad	R	T											
1	M	14a-11m-11d	2	31'	3	2	1	3	3	1	1	1	1	1	17
2	M	14a-07m-04d	2	29'	3	3	3	3	1	2	1	2	1	1	20
3	M	14a-06m-20d	3	21'	2	3	2	3	3	1	1	3	1	3	22
4	M	14a-04m-27d	2	31'	3	2	2	3	3	2	1	1	1	1	19
5	M	14a-04m-25d	2	22'	3	2	3	3	3	3	3	1	2	2	25
6	M	14a-09m-24d	2	25'	2	2	2	2	3	2	1	3	3	0	20
7	M	14a-09m-27d	2	21'	3	1	1	2	3	2	1	1	1	0	15
8	M	15a-01m-17d	2	27'	3	3	2	1	3	2	1	1	1	1	18
9	M	15a-01m-06d	2	20'	2	2	3	3	1	3	1	1	2	2	20
10	M	14a-11m-24d	2	25'	3	0	1	3	3	1	1	1	0	0	13
11	M	15a-00m-14d	2	30'	3	2	1	1	1	1	1	2	1	1	14
12	M	14a-11m-09d	2	20'	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	14
13	M	14a-10m-09d	2	25'	3	3	2	3	0	2	1	1	1	2	18
14	M	14a-06m-06d	2	30'	3	2	1	1	1	2	1	0	1	1	13
15	M	15a-00m-00d	2	24'	3	3	2	3	3	1	1	1	1	1	19
16	M	15a-01m-18d	2	31'	3	2	1	3	1	1	1	1	1	1	15
17	M	14a-09m-22d	3	20'	2	2	2	2	1	1	1	2	3	1	17
18	F	14a-07m-13d	2	24'	3	3	2	1	1	2	3	1	2	1	19
19	F	14a-08m-04d	2	20'	1	0	1	1	1	1	1	1	2	1	10
20	F	14a-09m-16d	2	20'	1	2	3	3	2	2	1	1	1	1	17
21	F	14a-08m-12d	2	18'	3	2	2	1	2	2	1	1	2	1	17
22	F	14a-07m-18d	3	20'	3	2	2	2	1	1	1	1	1	2	16
23	F	15a-03m-22d	3	22'	3	1	1	3	1	2	1	1	1	2	16
24	F	14a-04m-01d	3	20'	3	3	2	1	3	2	1	2	1	2	20
25	F	14a-04m-19d	2	24'	3	2	3	1	2	2	1	1	1	1	17
26	M	15a-11m-22d	2	25'	3	1	1	3	2	1	1	1	1	1	15
27	M	15a-01m-07d	2	22'	2	2	2	1	2	2	3	2	1	1	18
28	M	14a-04m-24d	2	16'	2	2	2	1	3	3	1	1	1	1	17
29	M	14a-06m-11d	2	27'	3	3	2	1	2	1	1	2	1	1	17
30	M	15a-00m-03d	2	28'	2	1	2	1	1	2	3	1	1	3	17
31	M	14a-09m-18d	2	17'	3	3	1	3	2	3	1	2	3	0	21
32	M	14a-04m-23d	1	31'	3	3	2	3	0	1	3	2	1	1	19
33	M	14a-07m-04d	2	17'	2	2	2	3	2	3	1	1	1	0	17
34	F	14a-06m-18d	2	18'	3	3	2	3	2	1	1	2	1	1	19
35	F	14a-11m-22d	2	23'	3	0	2	1	1	0	1	1	0	1	10
36	F	15a-01m-05d	2	19'	3	3	3	1	1	1	1	1	1	2	17
37	F	14a-04m-28d	2	23'	3	2	3	3	2	1	3	2	1	0	20
38	F	14a-10m-10d	2	34'	3	3	1	1	1	2	1	1	1	2	16
39	F	14a-06m-15d	2	19'	2	2	2	3	1	2	1	1	1	1	16
40	F	14a-04m-17d	2	19'	3	1	1	1	0	0	1	3	1	1	12
41	F	14a-07m-23d	2	31'	3	2	3	1	2	1	3	3	3	1	22
42	F	15a-00m-05d	3	15'	2	3	2	3	3	3	1	2	1	2	22
43	M	14a-06m-24d	2	24'	2	3	3	3	2	2	1	1	1	1	19
44	M	14a-11m-29d	2	25'	3	2	2	1	3	1	3	3	1	1	20
45	M	14a-07m-29d	2	20'	3	2	2	0	1	2	3	2	1	1	17
46	M	15a-01m-23d	2	26'	1	3	2	3	2	2	3	1	1	1	19
47	M	14a-06m-20d	2	20'	3	2	2	3	1	2	1	1	1	2	18
48	M	14a-11m-04d	2	20'	3	2	3	2	0	1	3	1	0	0	15
49	M	15a-02m-07d	3	20'	2	3	3	1	3	1	1	3	1	2	20
50	M	15a-02m-07d	2	20'	3	3	2	1	2	2	1	1	1	0	16
51	M	15a-02m-07d	2	20'	3	2	2	1	1	1	1	2	1	1	15
52	M	14a-07m-26d	2	24'	1	2	2	1	2	2	3	2	1	1	17
53	M	14a-11m-27d	2	15'	2	1	1	3	3	2	3	2	1	1	19
54	M	15a-00m-11d	2	17'	1	0	1	1	1	2	1	1	1	1	10
55	M	14a-08m-27d	2	19'	3	2	3	2	1	2	1	1	1	1	17
56	F	15a-02m-21d	2	38'	3	3	3	1	3	2	3	3	2	1	24
57	F	14a-07m-05d	3	27'	3	3	3	3	3	1	2	1	1	1	21
58	F	14a-10m-15d	2	22'	3	3	2	3	2	2	2	3	1	1	22
59	F	15a-05m-17d	2	20'	3	1	1	1	1	2	1	0	1	1	12
60	F	14a-05m-28d	2	34'	3	3	2	3	1	1	2	2	3	3	23
61	F	14a-06m-17d	2	25'	3	2	2	1	1	1	1	2	3	1	17
62	F	14a-11m-29d	2	30'	2	3	2	3	1	2	1	1	1	1	17
63	F	15a-01m-08d	2	30'	3	2	2	0	3	2	1	1	3	1	18
64	F	14a-06m-03d	3	22'	3	3	2	1	2	2	2	3	2	1	21
65	F	14a-09m-03d	2	30'	3	3	2	3	3	2	3	1	1	1	24
66	F	14a-04m-09d	2	22'	2	2	3	1	0	0	2	0	1	1	12
TOTAL					173	141	131	130	116	108	101	100	84	75	

Puntaje máximo por alumno: 30. Mínimo esperado: 18 / Puntaje máximo por pregunta: 198. Mín. esperado: 118

Referencias Bibliográficas

- Allende, F., Condemarín, M., Chadwick, M. & Milicia, N. (2001). *Fichas de comprensión de la lectura/ 2. Manual del educador y pauta de corrección*. Madrid: Cepe.
- Ávalos, M. V., & Díaz, A. C. de (1997). *Hacia una evaluación personalizada de la comprensión lectora*. En: *Lingüística en el aula*, 1(1), p.11-43. Nov. 2002. Centro de Investigaciones Lingüísticas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Beaugrande & Dressler (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Cartoceti, R., Abusamra, V. Sanpedro, B., Fumagalli, J., & Raiter A. (2008). *Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos*. Santa Fé: Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Abril 2008.
- Catuogno, M., Inchausti, B., Naviera, L., Erasum, J., & Facal, F. (2002) *Aprender a comprender. De los procesos de semiosis textual a la lectura como función social*. Argentina: Martín.
- Defior Citoler, S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Ellis, A., & Young, A. (1992). *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Barcelona: Masson.
- Martínez Romero, R., & Barriga Arceo, F. (1994). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(2), 287-304.
- Mitchell, D. (1987). *Reading and syntactic analysis*. En: Beech J. y Colley A. (Eds.). *Cognitive approaches to Reading*. (pp. 87-112) Chichester: John Wiley and Sons.
- Kintsh, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D.S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19(3), 228-242.
- Rojas Drummond, S., Peña, L., Peon, M., Rizzo, M., & Alatorre, J. (1992). Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1(1), 11-32.
- Raiter, A. & Jaichenco, V. (2002). *Psicolingüística*. Bs. As.: Docencia.
- Spore, N., Brunstein, J., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286.
- Valle Arroyo, F. (1991). *Psicolingüística*. Madrid: Morata.
- Valle, F., Cuetos, F., Igoa, J. & del Viso, S. (1990). *Lecturas de Psicolingüística. 1. Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Van Dijk, T. (1998). *La ciencia del texto*. Bs. As.: Paidós.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

ESTUDIO DE LA CALIDAD PSICOMÉTRICA DE UNA ESCALA BREVE PARA EVALUAR LA PERSONALIDAD.

María Belén Dematteis *

Psychometric study of an abbreviated instrument to assess personality

Beca Categoría Estudiante Avanzado
Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica.
Facultad de Psicología – UNMDP

Resumen

El estudio de la personalidad se encuentra entre los tópicos más desarrollados e investigados de la ciencia psicológica. Pero son menos frecuentes las investigaciones de calidad técnica de los instrumentos utilizados para evaluarla. Este trabajo tuvo por objetivo realizar un estudio psicométrico de la calidad del *Ten Item Personality Inventory (TIPI)*, una escala breve desarrollada para evaluar personalidad según el modelo de los Cinco Grandes Factores. Se aplicaron las versiones españolas del TIPI (IPDI), del BFI y la SCL-90-R a una muestra de 151 estudiantes universitarios de población general de la ciudad de Mar del Plata. Se analizó la fiabilidad (consistencia interna y test-retest), la validez convergente, y la aplicabilidad del instrumento en nuestro contexto. Se obtuvieron valores de consistencia interna entre moderados y adecuados para el TIPI y datos a favor de su validez de constructo y de su aplicabilidad en nuestro contexto. De todas maneras este estudio técnico pone en evidencia algunas limitaciones relacionadas por un lado con su brevísima extensión teniendo en cuenta la complejidad del constructo operacionalizado, algo que afecta su consistencia y también plantea la necesidad de un análisis semántico de los ítems que forman parte del inventario para su utilización en nuestro contexto.

Introducción

El estudio de la personalidad se encuentra entre los tópicos más desarrollados e investigados de la ciencia psicológica, reflejando una continua evolución dentro del pensamiento psicológico a lo largo del siglo XX (Carver, Scheier, 1997). No obstante, si bien en los últimos años se han incrementado considerablemente los estudios sobre la evaluación de la personalidad, son menos frecuentes las investigaciones sobre la calidad técnica de los instrumentos utilizados (Bausela Herreras, 2005; Peñaranda Ortega, Quiñones Vidal, García Quiñones, 2005; Sánchez, 2007). Esta investigación tuvo por objetivo general realizar un estudio psicométrico de la calidad del *Ten Item Personality Inventory (TIPI)* (Gosling, Rentfrow y Swann, 2003), una escala breve desarrollada para evaluar la personalidad de acuerdo al modelo de los Cinco Grandes Factores, un intenso programa de investigación liderado por Robert McCrae y Paul Costa (Costa y McCrae, 1999; John y Srivastava, 1999; Sanz, Silva y Avia, 1999), que resulta de la confluencia de dos tradiciones psicológicas: las teorías de los rasgos y los modelos factoriales. Esta modelización postula la existencia de Cinco Factores de la personalidad considerados dimensiones con dos polos opuestos: Neuroticismo (y su polo opuesto Estabilidad Emocional), Extroversión (Introversión), Apertura a la Experiencia (Convencionalismo), Amabilidad (Oposicionismo), y Responsabilidad (Irresponsabilidad) (Costa y McCrae, 1999). Se analizaron la fiabilidad (consistencia interna y test-re-test), la validez convergente, y la aplicabilidad del

* Correo electrónico: mariabe30@hotmail.com

instrumento como medida de evaluación de la personalidad en un contexto distinto al de su origen. Se postuló que el TIPI resultaría un instrumento psicométricamente adecuado para evaluar la personalidad en nuestro contexto como hipótesis de trabajo.

La relevancia de este estudio instrumental responde a dos criterios: a) las consideraciones internacionales que realizan distintos autores sobre los requisitos metodológicos básicos para conducir investigaciones psicológicas en otros contextos, como por ejemplo los propios de América Latina, al recomendar que se evite la suposición falsa de que los instrumentos e ideas desarrollados en una cultura son igualmente válidos en otras, y sugerir que se tenga especial cuidado en diferenciar las particularidades de cada grupo cultural (componente étnico) de los aspectos éticos aplicables a todas las culturas (Marín, 1986); y b) las Pautas Internacionales propuestas por la *Internacional Test Comision*, (ITI, 1999) para la utilización de los *tests*, que explicitan los distintos aspectos a tener en cuenta sobre el uso y construcción de los instrumentos de evaluación psicológica, entre los que se destaca la importancia de contar con estudios de validez y confiabilidad de las pruebas y se recomienda la elaboración de baremos actualizados y adaptados a cada región (ADEIP, 2000).

Metodología

Este estudio instrumental se basó en un diseño no experimental, con metodología descriptiva y correlacional.

Se trabajó sobre una muestra incidental, no probabilística, que quedó conformada por 151 participantes de ambos sexos (79% mujeres; 21% hombres), con un rango de edad entre 18 y 49 años ($M= 22$; $DE= 6$), todos estudiantes universitarios de la ciudad de Mar del Plata. Los sujetos aceptaron voluntariamente formar parte de la investigación.

Se aplicó un protocolo de evaluación que incluía:

- a) Un Registro de Datos socio-descriptivos básicos: sexo, edad y -de manera opcional- un mail de contacto a los fines de realizar el re-test sobre un subgrupo de la muestra original;
- b) El Inventario *Ten Item Personality Inventory* (Gosling, Rentfrow & Swann, 2003) en su primera versión en español IPDI (Sánchez & Ledesma, 2006). Se trata de una escala breve para evaluar la personalidad de acuerdo al modelo de los Cinco Grandes Factores. Consta de 10 ítems compuestos por dos descriptores cada uno. El sujeto elige entre 7 opciones de respuestas que van desde “completamente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”, aquella que mejor describa su forma de ser.
- c) El Inventario de Síntomas SCL-90-R (Derogatis, 1999; versión argentina Casullo, 2004). Es una técnica que consta de 90 ítems e indaga patrones sintomáticos que el sujeto haya experimentado durante los últimos 7 días. Se utilizó con un doble propósito: para neutralizar el efecto (sesgo de respuesta) que pudiera producir la administración de dos instrumentos diseñados para evaluar el mismo constructo respondiendo al mismo modelo, como son el TIPI y el BFI y también como variable control de sintomatología clínica.
- d) El *Big Five Inventory* (John & Srivastava, 1999). Es un inventario de 44 ítems que permite evaluar personalidad a partir del Modelo de los Cinco Factores. Desde el punto de vista técnico mide sólo los factores y no brinda información sobre las facetas. Se utilizó una versión en castellano adaptada a partir de las de Castro Solano (2002) y Bennet-Martinez y John (1998), con el propósito de superar algunos inconvenientes de dichas versiones referidos a errores de traducción y términos incomprensibles por ejemplo. El sujeto debe elegir entre cinco alternativas de respuesta que van desde “completamente en desacuerdo” a “completamente de acuerdo” cual es su opción para cada una de las afirmaciones expresadas en los ítems. La segunda toma del instrumento (re-test) se realizó vía e-mail a los seis meses de la primera.

Para el análisis de los resultados se aplicó estadística paramétrica. Se calcularon los estadísticos descriptivos (medias, desvíos) y se realizaron análisis de confiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal entre las dos tomas: TIPI-1 y TIPI-2), y análisis de validez convergente y discriminante entre las medidas de personalidad dado que ambas evalúan el mismo constructo según un modelo teórico común. Estos datos fueron comparados con los coeficientes hallados en el estudio original (TIPI-O) (Gosling, Rentfrow & Swann, 2003).

Posteriormente se obtuvieron las correlaciones entre las escalas del TIPI-1 y las escalas del Inventario de Síntomas (SCL-90-R). Los resultados se detallan a continuación.

Resultados

a) Estudio de la confiabilidad del TIPI: Se calcularon los estadísticos descriptivos, media y desvío para la primera toma (TIPI-1). Se analizó la consistencia interna (alfa de Cronbach) entre los pares de ítems opuestos que miden cada escala (EXT. 1 y 6; AMA. 2 y 4; RES. 3 y 8; NEU. 4 y 9; APE. 5 y 10). Estos resultados se compararon con el estudio original (TIPI-O) y con su réplica en alemán (TIPI-G) (Gosling, Rentfrow y Swann, 2003; Muck, Hell, Gosling, 2007). En la Tabla 1 se presentan estos datos.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y fiabilidad TIPI-1. Comparación con versión alemana (TIPI-G) y original (TIPI-O)

5 Grandes Factores	MEDIA (DE)			Alpha de Cronbach		
	TIPI-O	TIPI-G	TIPI-1	TIPI-O	TIPI-G	TIPI-1
NEU	4,85 (1,45)	5,10 (1,20)	4,08 (1,52)	0,73	0,67	0,55
EXT	4,56 (1,48)	4,87 (1,21)	4,75 (1,48)	0,68	0,57	0,65
APE	5,43 (1,06)	5,49 (0,97)	5,48 (1,22)	0,45	0,54	0,54
AMA	5,26 (1,12)	5,20 (0,95)	5,32 (1,13)	0,40	0,42	0,37
RES	5,47 (1,13)	5,85 (0,93)	5,40 (1,23)	0,50	0,66	0,58

NEU: Neuroticismo, EXT: Extraversión, APE: Apertura a la Experiencia, AMA: Amabilidad, RES: Responsabilidad. TIPI-O: estudio original, TIPI-G: estudio alemán, TIPI-1: primera toma del presente estudio.

Los coeficientes de confiabilidad variaron entre 0,37 y 0,65, en un rango levemente inferior a los valores obtenidos en el estudio original y germano respectivamente, excepto para APE y RES que en el estudio local son superiores a la versión original del TIPI, y en EXT comparado con la versión en alemán.

También se analizó la matriz de correlaciones inter-escalas e ítem-escala con el fin de establecer la adecuación de los ítems a las respectivas escalas y el grado de independencia de las escalas, ya que se supone que miden factores distintos e independientes entre sí. En términos generales las correlaciones entre escalas tienden a cero, apoyando la hipótesis de la independencia de los factores. No obstante esto no se confirmaría en el caso de las escalas EXT-APE (0,28***) y AMA-NEU (-0,22**). La misma tendencia se observó para el primer par en el estudio alemán en el que se encontró un coeficiente de 0,42 entre las mismas escalas (Muck, Hell, Gosling, 2007).

En la Tabla 2 se observan correlaciones inversas significativas entre el par de ítems que compone cada dimensión. Los resultados en general fueron los esperados y siguieron la misma tendencia que el estudio original (Gosling, Rentfrow & Swann, 2003).

Tabla 2

Correlaciones entre los Items del TIPI-1

ESCALAS MCF	TIPI ITEMS									
TIPI ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EXTRAVERSIÓN										
1. Extrovertido, entusiasta	--									
6. Reservado, callado	-0,48**	-0,03	0,05	-0,05	-0,14	--				
AMABILIDAD										
2. Criticón, peleador	0,06	--								
7. Comprensivo, afectuoso	0,18*	-0,23**	0,05	-0,01	0,03	-0,14	--			
RESPONSABILIDAD										
3. Confiable, controlado	0,01	-0,02	--							
8. Desorganizado, desc.	-0,00	0,09	-0,41**	0,11	-0,03	0,04	0,03	--		
NEUROTICISMO										
4. Nervioso se altera fácil	-0,10	0,28**	0,11	--						
9. Calmo, emocionalmente estable	0,12	-0,17*	0,10	-0,38**	0,02	0,16*	-0,03	-0,05	--	
APERTURA EXP.										
5. Abierto a nuevas exp., con múltiples intereses	0,26**	0,12	0,09	-0,05	--					
10. Conv., poco creat.	-0,24**	-0,02	0,01	-0,03	-0,37**	0,17*	-0,16*	-0,02	0,07	-

**p<0.01; *p<0.05

Nota: las correlaciones entre los ítems positivos y negativos que pertenecen a la misma escala se muestran en negrita y con fuente ampliada.

Para completar el estudio de fiabilidad del inventario se analizó la estabilidad temporal de esta medida y se calcularon los coeficientes de correlación entre TIPI-1 y TIPI-2 (test – re-test). Las correlaciones entre escalas (TIPI-1 – TIPI-2) alcanzaron valores entre 0,36* (AMA) y 0,74** (EXT). Esto es compatible con un valor promedio total de 0,60 que resultó algo inferior al reportado en el estudio original de 0,72 (Gosling, Rentfrow y Swann, 2003).

b) Estudio de la validez del TIPI: Se calcularon las correlaciones entre las escalas del TIPI-1 y del BFI para analizar la validez convergente entre dichas medidas. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Validez convergente entre TIPI-1 – BFI

	EXT BFI	AMA BFI	RES BFI	NEU BFI	APE BFI
EXT TIPI-1	0,73***	0,00	0,06	0,01	0,29***
AMA TIPI-1	-0,02	0,41***	0,08	-0,14	-0,02
RES TIPI-1	0,01	0,15	0,63***	0,02	-0,02

NEU TIPI-1	0,02	-0.21**	-0.18*	0,75***	0,13
------------	------	---------	--------	---------	------

***p<0.001; **p<0.01; *p<0.05

EXT: Extraversión, AMA: Amabilidad, RES: Responsabilidad, NEU: Neuroticismo, APE: Apertura a la Experiencia.

Nota: los coeficientes entre las mismas escalas del TIPI y BFI se muestran en negrita y con fuente ampliada.

Los coeficientes de correlación hallados entre TIPI-1 – BFI varían entre 0,75*** para el factor NEU y 0,41*** para AMA. Las correlaciones cruzadas, es decir, las de cada dimensión del TIPI con las restantes del BFI y sus inversas, alcanzaron en general magnitudes muy bajas y no significativas, lo que apoya la validez convergente entre ambas medidas de personalidad. Otro dato interesante respecto a la relación entre los factores es el que muestran las asociaciones significativas entre las escalas de EXT-APE, NEU-AMA y APE-EXT, lo que podría presentar algunos interrogantes sobre la independencia de las dimensiones, y, también sobre el contenido semántico de los ítems incluidos en cada una de estas dimensiones.

c) Análisis de la aplicabilidad transcultural del instrumento como medida de evaluación de la personalidad: Posteriormente se compararon los resultados obtenidos con los aportados en el estudio original (Gosling, Rentfrow & Swann, 2003) para realizar un análisis comparativo transcultural del instrumento, es decir, establecer su aplicabilidad como medida de evaluación de la personalidad en un contexto distinto del cual fue desarrollado. En la Tabla 4 se comparan los resultados obtenidos en el análisis de validez convergente entre el TIPI y el BFI en el estudio original y en la presente investigación.

Tabla 4

Comparación resultados de validez convergente entre TIPI - BFI en TIPI-1 y TIPI-O

	EXT BFI		AMA BFI		RES BFI		NEU BFI		APE BFI	
	TIPI-1	TIPI-O	TIPI-1	TIPI-O	TIPI-1	TIPI-O	TIPI-1	TIPI-O	TIPI-1	TIPI-O
EXT TIPI	0,73***	0,87**	0,00	0,13**	0,06	0,19**	0,01	0,31**	0,29***	0,25**
AMA TIPI	-0,02	0,08*	0,41***	0,70**	0,08	0,30**	-0,14	0,30**	-0,02	0,07*
RES TIPI	0,01	0,10**	0,15	0,17**	0,63***	0,75**	0,02	0,25**	-0,02	0,06*
NEU TIPI	0,02	0,23**	-0,21**	0,31**	-0,18*	0,21**	0,75***	0,81**	0,13	0,16**
APE TIPI	0,41***	0,36**	0,06	0,19**	0,07	0,12**	-0,03	0,21**	0,58***	0,65**

***p<0.001; **p<0.01; *p<0.05

EXT: Extraversión, AMA: Amabilidad, RES: Responsabilidad, NEU: Neuroticismo, EE: Estabilidad Emocional, APE: Apertura a la Experiencia. TIPI-O: estudio original, TIPI-1: presente estudio.

Nota: los coeficientes entre las mismas escalas del TIPI y BFI se muestran en negrita y con fuente ampliada.

Se observa que los coeficientes de correlación encontrados entre las escalas del TIPI y el BFI son similares en ambos estudios, levemente más bajos en la versión local salvo para el factor AMA donde si aparece una diferencia más amplia. Otro dato a considerar es que las asociaciones significativas entre las escalas de EXT-APE, NEU-AMA y APE-EXT, también se observan en el estudio original.

Los resultados apoyarían la hipótesis de que el TIPI resulta un instrumento aplicable para evaluar personalidad en nuestro contexto.

Finalmente se realizó un análisis de correlación entre la medida de personalidad aportada por el TIPI-1 y los síntomas autoinformados de la SCL-90 R. Se hallaron relaciones positivas estadísticamente significativas únicamente entre el factor Neuroticismo del TIPI y todas las escalas de síntomas que indaga el Inventario de Síntomas SCL-90-R, indicando que este factor sea probablemente el más sensible desde el punto de vista clínico. Sólo en el caso de la escala Hostilidad se observó una correlación que también fue significativa e inversa para la dimensión AMA.

Discusión

Este estudio partió de la hipótesis de que el *Ten Item Personality Inventory* (TIPI) (Gosling, Rentfrow y Swann, 2003), en su versión en español –IPDI- (Sánchez y Ledesma, 2006) resulta un instrumento psicométricamente adecuado para evaluar la personalidad en nuestro contexto según el modelo de los Cinco Grandes Factores.

En cuanto a la fiabilidad de esta medida alcanzó valores moderados en cuatro de los cinco factores de personalidad, tanto en la consistencia interna como en la estabilidad temporal, resultado que también se informa en los estudios de referencia sobre el instrumento, con excepción de la escala AMA que presenta valores muy por debajo de lo aceptable. Probablemente estos valores se vean afectados por la reducida cantidad de ítems, sólo dos, que compone cada dimensión. Por otra parte, en términos generales los resultados avalan la independencia de los factores con relaciones significativas intra-factor y tendientes a cero entre factores, sin embargo hay algunos datos que pondrían en duda la estructura penta factorial que propone el Modelo de los Cinco Grandes, al menos en un instrumento tan breve en su extensión como el TIPI para medir un constructo tan complejo como es la personalidad. De todas maneras esta tendencia de relaciones también se ha informado en el estudio alemán.

El TIPI presentó validez convergente con el BFI, otra de las medidas de personalidad basadas en el Modelo de los Cinco Grandes, lo que aporta datos a favor de su validez de constructo y también de su aplicabilidad en nuestro contexto de acuerdo al análisis comparado entre nuestros resultados y los informados en el estudio original.

Particularmente las correlaciones más elevadas en las dimensiones Extraversión y Neuroticismo replican la tendencia hallada en el estudio original (Gosling, Rentfrow y Swann, 2003). Como se ha visto en la revisión de la literatura ya Eysenck en sus estudios pioneros otorga especial relevancia a estas dimensiones (Eysenck, 1971), y esto coincide con el resto de las investigaciones en la materia, ya que los diversos modelos factoriales suelen incluir dimensiones relacionadas con la sociabilidad y la estabilidad emocional, mientras que los restantes factores han encontrado mayores objeciones por parte de la comunidad científica (Errasti Pérez, 1998; Sánchez, 2007). En cuanto al factor Neuroticismo del TIPI, fue el único que se relacionó significativamente con todas las escalas sintomáticas aportando evidencia sobre su capacidad para discriminar sujetos subclínicos en población general.

En síntesis, lograr disponer de una medida que sea lo suficientemente válida y confiable para evaluar personalidad con economía de tiempo y de recursos, es algo que consideramos no sólo de interés teórico, sino fundamentalmente aplicado para el campo de la Evaluación Psicológica, tanto por su capacidad de transferencia y de utilización en diferentes contextos que habitualmente están afectados por el desequilibrio que se constata en las relaciones entre el nivel de demanda y las condiciones y recursos disponibles para la prestación de servicios en salud mental, como por la incorporación de recursos técnicos breves y eficaces en los protocolos de evaluación en distintos ámbitos.

Ahora bien, este estudio técnico sobre el TIPI aportó datos acerca de su aplicabilidad en nuestro contexto, pero también pone en evidencia algunas limitaciones relacionadas por un lado, con su

acotada extensión teniendo en cuenta la complejidad del constructo operacionalizado, lo que muy probablemente afecta su consistencia; y por otro lado, plantea la necesidad de un análisis semántico de los ítems seleccionados para nuestro contexto, con el fin de depurar el alcance del significado que tienen en la descripción de cada factor de personalidad y hacer los ajustes necesarios para potenciar su representatividad, dado que este es un aspecto que se ve sensiblemente afectado por las particularidades culturales de cada región en cuanto a los significados atribuidos a los términos y a la frecuencia de uso que dichos términos tienen en la experiencia y en el lenguaje cotidiano.

Si bien los resultados de este estudio son preliminares, también son lo suficientemente estimulantes para continuar con esta línea de investigación. Para ello sería importante realizar nuevos estudios sobre la calidad técnica del instrumento y su aplicabilidad a muestras de distinta naturaleza, que incluyan otras medidas que permitan determinar su validez.

Referencias bibliográficas

- ADEIP. Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico (2000). Pautas Internacionales para el uso de los *Tests* (ITC). Argentina.
- Bausela Herreras, E. (2005). Modelos alternativos de evaluación de la personalidad: modelo de los cinco grandes factores, modelo 16 PF y otros. *Avances en Salud Mental Relacional*, vol 4, núm. 2. Fundación OMIE. *Revista Internacional On-line*. Bilbao, España.
- Benet-Martínez, V. & John, O. (1998). Los Cinco Grandes Across Cultures and Ethnic Groups: Multitrait Multimethod Analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750.
- Carver, S. & Scheier, M. (1997). Teorías de la Personalidad. Tercera edición. Prentice-Hall Hispanoamérica, SA. México, Nueva York.
- Castro Solano, A. (2002). *Técnicas de evaluación psicológica en los ámbitos militares*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. (2004). Síntomas psicopatológicos en adolescentes y adultos. El SCL-90-R y los estudios epidemiológicos. Documento de trabajo. UBA. CONICET.
- Costa, P. & McCrae, R. (1999). Manual técnico del NEO – PI – R. Madrid: TEA.
- Derogatis, L.R. (1999). *SCL-90 Cuestionario de 90 síntomas*. Madrid: Tea Ediciones.
- Errasti Pérez, J (1998). Usos y abusos de la Psicología de Eysenk. *Psicothema*, 10(3), 517-533.
- Eysenck, H. (1971). *Estudio científico de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gosling, S.; Rentfrow, P. & Swann, W. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- John, O. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102-138). New York: Guilford.
- Marín, G. (1986). Metodología de Investigación Psicológica. Consideraciones metodológicas básicas para conducir investigaciones psicológicas en América Latina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica América Latina*, 32, 183-192.
- Montero, I. & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Muck, Hell & Gosling (2007). Construct Validation of a Short Five-Factor Model Instrument. A Self-Peer Study on the German Adaptation of the Ten-Item Personality Inventory (TIPI-G). *European journal of psychological assessment*, 23(3), 166-175
- Peñaranda Ortega, M.; Quiñones Vidal, E. & García Quiñones, E. (2005). El devenir de la psicología de la personalidad (1965-2000). Los mayores avances en la psicología de la

- personalidad publicados desde el *Journal of Personality and Social Psychology (JPSP)*.
Simposium Historia de la Psicología Aplicada. 2º Congreso Hispano Portugués de
Psicología. <http://www.fedap.es/IberPsicología/>
- Pérez Urdaniz, A; Rubio Garcia, I; Santos, J. & Rubio Larrosa, V. (2003). Trastornos de la
personalidad en atención primaria. *Psiquiatría y Atención Primaria*, 4(3), 12-18.
- Sánchez, R (2007). Personalidad, temperamento y sociedad. En G. González Ramella (eds.).
Violencia personalidad y sociedad (233-260). Buenos Aires: Editorial Akadia.
- Sanz, J.; Silva, F. & Avia, M. (1999). La evaluación de la personalidad desde el modelo de los
“Cinco Grandes”: El Inventario de Cinco-Factores NEO (NEO-FFI) de Costa y
McCrae. En F. Silva (Ed.), *Avances en Evaluación Psicológica* (pág. 171-234).
Valencia: Promolibro.

IMPACTO Y PROYECCIÓN DEL ESTUDIO DE EFICACIA DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL PARA PACIENTES CON ASMA BRONQUIAL

María Paola Fasciglione*

Impact and projection of the efficacy study of a psychosocial intervention program for bronchial asthma patients

Beca Doctoral tipo I - CONICET
Facultad de Psicología – UNMdP
Directora: Dra. Claudia Castañeiras

Resumen

La investigación en psicoterapia ha atravesado diferentes períodos en los intentos por dar cuenta de su eficacia. Actualmente esto ya no forma parte del debate y la psicoterapia es una práctica con entidad propia. No obstante y teniendo en cuenta la diversidad de condiciones que aborda, se considera un avance relevante desarrollar programas de intervención eficaces para poblaciones clínicas específicas de amplio alcance en salud pública, como sin duda es el caso del asma bronquial. Este trabajo tiene por objetivos: a) presentar el diseño de un programa de intervención psicosocial complementario al tratamiento médico para pacientes con asma bronquial como parte de un estudio de eficacia y b) analizar el posible impacto y proyección de los resultados del presente estudio. Para el diseño del programa se utilizaron los principios de la terapia cognitivo-conductual y se revisaron las investigaciones empíricas sobre el tema. La evaluación de los alcances, las limitaciones, el impacto y la proyección fueron analizados a partir de la bibliografía especializada y a partir de un análisis crítico de las autoras.

Introducción

El asma bronquial es una enfermedad inflamatoria crónica de las vías aéreas respiratorias, cuya prevalencia está aumentando en todo el mundo (World Health Organization [WHO], 2004). Los síntomas característicos son: disnea (sensación de ahogo, de falta de aire), sibilancias (debido a la disminución del calibre de los bronquios), opresión torácica, tos y secreciones. Esta condición clínica es parcial o totalmente reversible de forma espontánea o con tratamiento farmacológico (National Heart, Lung and Blood Institute [NHLBI], 2007; Global Initiative for Asthma [GINA], 2008). Esta patología -principalmente en los casos de asma severa o no controlada- impacta negativamente en diferentes áreas de la vida de los pacientes y sus familiares (trabajo, escuela, economía, vínculos, descanso, recreación) con el concomitante desajuste psicológico y social, y el deterioro de su calidad vida. Asimismo las investigaciones de las últimas décadas han puesto en evidencia la participación de factores psicosociales en el desencadenamiento, evolución y mantenimiento del asma bronquial (Fasciglione & Castañeiras, 2007). En este sentido se considera que una intervención psicoterapéutica de carácter psicosocial complementaria al tratamiento médico podría optimizar el bienestar psicofísico de estos pacientes. La investigación en psicoterapia ha atravesado diferentes períodos en los intentos por dar cuenta de su eficacia. Actualmente esto ya no forma parte del debate y la psicoterapia es una práctica con entidad propia (Poch & Avila Espada, 1998; Primero, s/f). Dentro de estos procedimientos

* Correo electrónica: paolafasciglione@gmail.com

el desarrollo de programas de intervención diseñados para poblaciones clínicas específicas de amplio alcance en salud pública, como es sin duda el caso del asma bronquial, constituye un avance relevante para la terapéutica de estos pacientes.

En los últimos 20 años se han desarrollado y evaluado programas de intervención psicosocial para distintas enfermedades. Entre ellos se destacan intervenciones sistematizadas para pacientes oncológicos (Fawzi et al., 1993; Spiegel et al., 1989), pacientes hipertensos (Camuñas et al., 2001), pacientes en diálisis (Rabindranath, Daly, Butler, Roderick, Wallace & MacLeod, 2007), personas que padecen de fibrosis quística (Glasscoe & Quittner, 2007), pacientes con tinnitus (Martínez Devesa, Waddell, Perera & Theodoulou, 2007) y para pacientes con asma bronquial (Vázquez & Buceta, 1996; Grover, Kumaraiah, Prasadrao & D'souza, 2002).

En el caso de las investigaciones en asma bronquial los estudios sugieren un impacto positivo -a corto y mediano plazo- de las intervenciones psicológicas y psicoeducativas en esta población clínica. Sin embargo, tal como lo señalan Fonseca Da Silva y colaboradores (2005) y Yorke, Fleming & Shuldham (2007a, 2007b), aún son necesarios estudios empíricos con un mayor control de las variables y con muestras más amplias que constituyan pruebas concluyentes de que este tipo de intervenciones ayudan a mejorar la sintomatología asmática, la salud mental y la calidad de vida de adultos, adolescentes y niños con asma bronquial. En el caso de nuestro país no se reportaron estudios controlados que evalúen la eficacia de tales abordajes.

El presente trabajo tiene por objetivos: a) presentar el diseño de un programa de intervención psicosocial complementario al tratamiento médico para pacientes con asma bronquial como parte de un estudio de eficacia y b) analizar el posible impacto y proyección de su aplicación.

Para el diseño del programa se utilizaron los principios de la terapia cognitivo-conductual (Beck, 1995; Beck, Rush, Shaw & Emery, 2005) y se revisaron las investigaciones empíricas sobre el tema. La evaluación de los alcances, las limitaciones, el impacto y la proyección incluyó el análisis de la bibliografía especializada disponible y el análisis crítico de las autoras.

Programa de Intervención Psicosocial para pacientes con asma bronquial

Objetivo general del programa

Brindar herramientas y favorecer los recursos en los pacientes para el manejo del asma, el estrés asociado y los factores psicosociales que pudieran influir en la experiencia y evolución de la enfermedad. De este modo se espera potenciar y complementar los tratamientos médico-farmacológicos para el asma bronquial y mejorar el bienestar psicofísico y la calidad de vida de los pacientes.

Principios clínicos generales en los que se sustenta

La intervención psicosocial es un dispositivo que busca generar cambios en distintos niveles de la dimensión psíquica y de impacto social del individuo, sobre la base de la influencia recíproca existente entre la matriz social de pertenencia y de referencia de un sujeto, y su condición de agente activo en el intercambio y las relaciones que establece con dicho contexto. El programa que se presenta fue diseñado a partir de los principios de la terapia cognitivo-comportamental (TCC), un procedimiento estructurado, orientado a metas, activo, directivo, y de tiempo limitado, basado en el supuesto de que los estados emocionales y la conducta de un individuo están determinados en gran medida por su modo de estructurar cognitivamente el mundo (Beck, 2005).

Población a la que está dirigido

Pacientes adolescentes (15 a 20 años) y adultos (21 años en adelante) con diagnóstico clínico de asma bronquial *parcialmente controlada* o *no controlada* según los criterios de la GINA (2008).

El deterioro de las facultades mentales superiores y/o la presencia de psicopatología grave son criterios de exclusión para la participación en este programa.

Condiciones de aplicación

El Programa admite dos formatos de aplicación: grupal e individual. La estructura y los contenidos de las sesiones en cuanto a los principios que las regulan son equivalentes, las diferencias se presentan en el modo de implementación de algunos recursos técnicos para abordar los contenidos, con el objetivo de adecuarlos a las particularidades de cada dispositivo.

Extensión y frecuencia

El Programa consta de 10 sesiones con frecuencia semanal y 2 sesiones quincenales de prevención de recaídas. Los encuentros tienen 1 hora de duración en el caso de las intervenciones individuales, y 2 horas en las intervenciones grupales.

La frecuencia y duración de las sesiones y del programa se ajustan a las recomendaciones de la literatura científica sobre estudios de efectividad en psicoterapia y sobre tratamientos cognitivo-conductuales manualizados (Turner et al., 1995 citado en Echeburúa & de Corral, 2001; Caballo, 2002).

Estructura del programa

El Programa se organiza en seis módulos que corresponden a los ejes temáticos a trabajar:

- a) Presentación del Programa y Psicoeducación
- b) Significados y experiencia personal con la enfermedad e identificación de las relaciones pensamientos-emociones-conductas asociadas
- c) Afrontamiento del estrés
- d) Regulación emocional
- e) Optimización de la calidad de vida
- f) Prevención de recaídas

Impacto y proyección de la aplicación del Programa de Intervención Psicosocial

Se espera que el estudio de eficacia del Programa impacte en diferentes aspectos. En primer lugar, y en concordancia con Echeburúa & de Corral (2001), destacamos la relevancia que deberían adquirir los tratamientos sustentados en la evidencia en la práctica clínica. Para que ello suceda es necesario el diseño, la aplicación controlada y la evaluación de programas así como su posterior difusión. Se prevé que este Programa proporcione un procedimiento de intervención sistemático, específico y complementario a los abordajes médicos tradicionales para pacientes adultos y adolescentes con asma bronquial. Asimismo se ha reportado que las intervenciones psicológicas son muy efectivas cuando son ajustadas a las particularidades de un trastornos psíquico o físico (Barlow, 2004), como es el caso de este programa de intervención diseñado especialmente para personas con asma bronquial.

En segundo lugar, se espera que los resultados del estudio de eficacia de este Programa de intervención psicosocial constituyan un aporte para nuestro país donde no se han registrado investigaciones controladas sobre el tema.

En tercer lugar, este trabajo podría favorecer la promoción de un trabajo asistencial interdisciplinario que convoque a los diferentes profesionales de la salud en el cuidado, el bienestar y la calidad de vida de estos pacientes.

En el caso de que los resultados del estudio indiquen que el Programa impacta positivamente sobre la calidad de vida de los pacientes y sobre parámetros físicos (función pulmonar, sintomatología) y psíquicos (ansiedad, depresión, afrontamiento), se proyecta que pueda ser incluido como parte del abordaje integral de esta población clínica, y de este modo optimizar también los recursos asignados a su atención a nivel del sistema sanitario.

Referencias Bibliográficas

- Barlow, D. (2004). Psychological Treatments. *American Psychologist*, 59(9), 869-878.
- Beck, J. (1995). *Terapia cognitiva. Conceptos básicos y profundización*. Barcelona: Gedisa
- Beck, A., Rush, A.J., Shaw, B.F. & Emery, G. (2005). *Terapia cognitiva de la depresión*. (16ªed.). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos*. (2ªed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Camuñas, N., García, E., Vivas, F., Morales, C., Aranda, D. & Cano, A. (2001). Intervención psicológica en mujeres menopáusicas con hipertensión. *Psicología.com*, 5(3). Disponible en <http://www.psiquiatria.com/Interpsiquis2001/2439>.
- Echeburúa, E. & de Corral, P. (2001). Eficacia de las terapias psicológicas: de la investigación a la práctica clínica. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 1(1), 181-204.
- Fasciglione, M.P. & Castañeiras, C.E. (2007). Asma bronquial hoy: una perspectiva psicosocial. *Archivos de Alergia e Inmunología Clínica*, 38 (1), 12-18.
- Fawzy, F.I., Fawzy, N.W., Hyun, C.S., Elashoff, T.R., Guthrie, D. Fahey, J.L. & Mortn, D.L.. (1993). Malignant melanoma: Effects of an early structured psychiatric intervention coping and affective state on recurrence and survival 6 years after. *Archives of General Psychiatry*, 50, 681-689.
- Glasscoe, C.A. & Quittner, A.L. (2007). Intervenciones psicológicas para la fibrosis quística. *Biblioteca Cochrane Plus*, número 4. Oxford: Update Software Ltd.
- Global Strategy for Asthma Management and Prevention*, Global Initiative for Asthma (GINA) 2008. Disponible en: <http://www.ginasthma.org>.
- Grover, N., Kumaraiah, V., Prasadao, P.S. & D'souza, G. (2002). Cognitive behavioural intervention in bronchial asthma. *Journal Assoc Physicians India*, 50, 896-900.
- Martínez Devesa, P., Waddell, A., Perera, R. & Theodoulou, M. (2007). Terapia cognitivo conductual para el tinnitus. *Biblioteca Cochrane Plus*, número 4. Oxford: Update Software Ltd.
- National Heart, Lung, and Blood Institute. National Asthma Education and Prevention Program (2007). *Expert Panel Report 3: Guidelines for the diagnosis and management of asthma*. Bethesda, United States: Autor. Disponible en: <http://www.nhlbi.nih.gov/guidelines/asthma/>
- Poch, J. & Avila Espada, A. (1998). *Investigación en Psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Primero, G. (s/f). Investigación en psicoterapia, entrevista a Fernando S. García. Disponible en <http://www.comportamental.com/articulos/19.htm>
- Rabindranath, K.S., Daly, C., Butler, J.A., Roderick, P.J., Wallace, S. & MacLeod, A.M. (2007). Intervenciones psicosociales para la depresión en pacientes en diálisis. *Biblioteca Cochrane Plus*, número 4. Oxford: Update Software Ltd.

- Spiegel, D., Boom, J.R., Kraemer, H.C. & Gottheil, E. (1989). Effects of psychosocial treatment on survival of patients with metastatic breast cancer. *The Lancet*, 888-892.
- Vázquez, M.I. & Buceta J.M. (1996). *Tratamiento Psicológico del Asma Bronquial*. Madrid: Pirámide.
- World Health Organization (2004). Practical Approach to Lung Health. Respiratory Care in Primary Care Services- a survey in 9 countries. Geneva: WHO, p.3.
- Yorke, J., Fleming, S.L. & Shuldham, C.M. (2007a). Psychological interventions for adults with asthma: A systematic review. *Respiratory Medicine* 101(1), 1-14.
- Yorke, J., Fleming, S.L. & Shuldham, C.M. (2007b). A systematic review of psychological interventions for children with asthma. *Pediatric Pulmonology* 42(2), 114 - 124.

DESARROLLOS SALUGÉNICOS EN LA ADOLESCENCIA: RELACIONES ENTRE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y ESTILOS DE APEGO. SU INFLUENCIA SOBRE EL AUTOCONCEPTO Y LAS FORTALEZAS PERSONALES EN ADOLESCENTES ARGENTINOS

Valeria Soledad Martínez Festorazzi*

Salugenic developments in adolescence: Relations between socialization and parental attachment styles. It's influence on the self- concept and personal strengths in argentinian adolescents.

Beca Doctoral tipo I - CONICET
Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica
Facultad de Psicología - UNMdP
Directora: Claudia Castañeiras

Resumen

Esta investigación se propone estudiar la influencia que las relaciones entre socialización parental y estilos de apego tienen sobre el autoconcepto y las fortalezas personales en adolescentes argentinos. La muestra estará conformada por 600 adolescentes con edades comprendidas entre 15 y 18 años que concurren a establecimientos escolares de Nivel Polimodal (privados y públicos). Se administrarán los siguientes instrumentos: 1) Registro de datos básicos, 2) Inventario de Apego con Padres y Pares (IPPA) (Armsden & Greenberg, 1987), 3) Escala de socialización parental- ESPA29 (Musitu & García, 2001), 4) Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 (García & Musitu, 2001) y 5) Escala de Capital Psíquico CAPPsi (Casullo, 2006). Se aplicará estadística multivariada y se realizarán análisis cuantitativos y cualitativos de la información obtenida. Se espera que los resultados de la investigación optimicen la comprensión de este fenómeno y permitan la transferencia de este conocimiento a distintos ámbitos educativos e institucionales en tanto contextos de pertenencia y referencia para los adolescentes, a través de programas y/o actividades de promoción y prevención que se dirijan a estimular su desarrollo saludable.

Antecedentes

La evolución de la disciplina psicológica se ha caracterizado en gran medida por generar un importante cuerpo de conocimientos epistemológicos, teóricos, técnicos y praxiológicos acerca de la naturaleza humana y su psicopatología. Sin embargo, a partir de la década del '60 cobran gradualmente importancia investigaciones y desarrollos teóricos basados en una concepción que centra su interés en determinar la naturaleza y las características del potencial de salud en las personas (Antonovsky, 1988, 1993; Maslow, 1954; Rogers & Kinget, 1971) y destacan la relevancia de las diferencias individuales y del papel activo de los seres humanos en sus constantes intercambios con el entorno como posibilidad de alcanzar y mantener niveles de vida saludables en condiciones difíciles y de adversidad. Más recientemente, surge una nueva área de conocimiento denominada Psicología Positiva (Csikszentmihalyi, 1997; Diener, 2003; Seligman, 1998; Peterson & Seligman, 2004) que procura darle estatus científico al estudio y la comprensión de las cualidades y fortalezas humanas positivas. Seligman (2003) afirma que después de tan prolongada preocupación por lo patológico, es necesario prestar atención a la

* Correo electrónico: valefesto@yahoo.com.ar

construcción de los aspectos más positivos del ser humano, es decir, a aquellas cualidades que le permiten lograr una mejor calidad de vida y un mayor bienestar, ya que esto incide sin duda en mejores niveles de salud en general. Este enfoque, que se propone complementario al que tradicionalmente se ha ocupado de la vulnerabilidad y la enfermedad, no sólo enfatiza la importancia de reducir las probabilidades de enfermar, sino que también reorienta a la psicología a investigar e intentar dar cuenta de lo que constituye este potencial de salud en las personas.

En el caso particular del proyecto que se presenta dirigido a población adolescente, este modelo admite la posibilidad de desdramatizar la adolescencia al proponer la complementariedad de las perspectivas centradas en lo psicopatológico y en lo saludable (Contini de González, 2006).

La adolescencia puede entenderse como una etapa evolutiva que está representada por importantes cambios biológicos, psicológicos y sociales que pueden llegar a generar por su intensidad situaciones difíciles o críticas en el proceso de afianzamiento de la identidad personal. A las preocupaciones y desafíos adaptativos propios de este momento evolutivo se le suman las exigencias del contexto socio-histórico y cultural (Contini de Gonzalez, *op.cit.*; González Bravo & Méndez Tapia, 2006). En este proceso ejercen particular influencia los patrones de socialización parental -naturales o sustitutos-, estrechamente relacionados en el adolescente con las experiencias de apego que determinarán en gran medida los vínculos que establezca con los otros. Esta matriz relacional sin duda tiene una influencia de primer orden en el modo en el cual se los individuos se van incorporando al mundo social, a la vez que se van apropiando de las prácticas sociales y culturales del grupo de pertenencia. Los principales modelos teóricos sobre socialización se han centrado en dos dimensiones que se suelen denominar genéricamente Exigencia/Responsividad, y que a su vez identifican cuatro tipologías: autoritativo (alta coerción y mucho afecto), indulgente (baja coerción y mucho afecto), autoritario (alta coerción y poco afecto) y negligente (baja coerción y poco afecto) (Darling & Steinberg, 1993; García & Musitu, 2001; Musitu & García, 2004; Smeatana, 1995). En el proceso de socialización, las relaciones parentales ocupan un lugar central (Vallejo, Casarín & Mazadiego Infante, 2006); la familia proporciona las bases de la identidad y le transmite al niño y al adolescente los principios y valores que estarán en la base del desarrollo de su autoconcepto y su autoestima (Lila & Marchetti, 1995, Pons Diez, 1998).

En los últimos años se ha constatado un incremento de las investigaciones sobre el impacto de los estilos parentales en el desarrollo de los adolescentes. Estos estilos se definen por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la propia relación paterno-filial (Musitu & García, *op. cit.*). A partir de la revisión llevada a cabo se han identificado principalmente dos líneas de investigación en este tema; una dirigida a evaluar cómo determinados estilos parentales pueden ser beneficiosos o perjudiciales para la salud mental de los hijos (Carrera, Ayestarán, Herrán, Sierra- Biddle, Ramírez, Hoyuela, Córdazar & Vázquez-Barquero, 2004; Páez, Fernández, Campos, Zubieta & Casullo, 2006). La otra línea de estudios se ocupa de la construcción y/o validación de instrumentos para medir los estilos de socialización parental (Márquez Caraveo, Hernández Guzmán, Aguilar Villalobos, Pérez Barrón & Reyes Sandoval, 2007; Musitu & García, *op cit*; Oliva Delgado, Parra Jiménez, Sánchez- Queija & López Gaviño, 2007).

En cuanto a la influencia de los estilos parentales en la evolución y desarrollo de la adolescencia, el estudio del apego constituye un valioso aporte que hace referencia a la existencia de una tendencia natural en los seres humanos a establecer relaciones íntimas y estables con otros significativos desde los primeros años de vida, dando lugar a diferentes modalidades en el intento del niño por obtener y/o mantener la proximidad con una figura significativa (Bowlby, 1988,1995; Melis, Davila, Ormeño, Vera, Greppi & Gloper, 2001), a la vez que adquiere progresivamente mayores niveles de autonomía y diferenciación. Se han identificado tres categorías principales en el estudio del apego: apego seguro, evitativo y ambivalente

(Ainsworth, 1978, 1991). En el caso de los adolescentes el apego adquiere un carácter bidireccional y recíproco, la naturaleza de los vínculos cambia y se consolidan gradualmente relaciones de simetría con los pares y en las relaciones románticas (Ainsworth, 1989; Bowlby, *op.cit.*; Penágos, Rodríguez, Carrillo & Castro, 2006; Tapia, Florentino & Correche, 2003). En esta dinámica el adolescente se encuentra expuesto a situaciones de cambio que le generan estrés y ansiedad y que pueden afectar el afianzamiento de su autonomía, su sentimiento de eficacia, la autoestima, el autoconcepto, las relaciones de apego y la relación con el grupo de pares, entre otros aspectos (Penágos et al., 2006). En el caso del autoconcepto, entendido como un constructo multidimensional que alude al conjunto de percepciones relativamente estables que reflejan una autoevaluación de atributos y comportamientos, incluye una dimensión cognitiva y una dimensión emocional (García & Musitu, 1999; Harter, 1999). Se encontró que el autoconcepto está relacionado con la percepción de sí mismo y con la manera en que las personas interactúan con los demás (García et al., 2001; Penágos et al., 2006). En diferentes investigaciones con adolescentes se encontraron diferencias de género respecto al autoconcepto y también diferencias evolutivas relacionadas con el nivel de madurez y las experiencias de vida de los jóvenes (Amescua Membrilla & Pichardo Martínez, 2000; Facio, Resett, Mistrorigo, Micocci & Yoris, 2007).

La influencia de los otros significativos y su impacto en la formación del autoconcepto ha sido un hallazgo sumamente importante aportado por diversos investigadores (Alonso García & Román Sánchez 2005; Gouveia, Alburquerque, Steinberg & Dornbush, 1991). Sin embargo, se cuenta con pocos datos empíricos sobre este fenómeno en población adolescente y en nuestro contexto. Algunos estudios aportan evidencia sobre la influencia de la socialización parental en el autoconcepto en adolescentes (Bowlby, *op. cit.*; González Bravo et al., 2006; Mc Cormick & Kennedy, 1994; Musitu, *op.cit.*; Penagos et al., 2006). En Argentina, Castañeiras y Posada (2007) estudiaron los efectos de la socialización parental y la transmisión de valores en la formación del autoconcepto en adolescentes. Los resultados indicaron efectos diferenciales de la socialización parental sobre el autoconcepto y se encontraron similitudes significativas con los datos aportados por investigaciones españolas (Musitu & García, *op. cit.*). También se hallaron relaciones significativas entre los estilos de socialización parental y los estilos de apego en la formación del autoconcepto y su impacto en el bienestar psicológico y la salud mental de los adolescentes (Asili Pierucci & Prats Beltrán, 2002; González Barrón, Montoya Castilla, Casullo & Bernabeu Berna, 2002; Páez & cols, 2006; Tapia et al., 2003). Compatible con estos hallazgos, el concepto de Capital Psicológico (CAPPSI), que define el conjunto de factores y procesos que permiten aprender a protegerse, sobrevivir y generar fortalezas personales está siendo objeto de numerosos estudios. Este potencial psicológico con el que cuenta cada persona se considera que constituye la base para la construcción de un proyecto de vida posible en un determinado contexto social y cultural dónde la persona reside, trabaja, tiene sus redes de apoyo y se ha socializado (Casullo, 2006).

Esta investigación se propone estudiar desde una perspectiva salugénica, es decir, aquella que busca evaluar aspectos relacionados con el potencial de salud en las personas, la relación entre las características de la socialización parental y los estilos de apego, así como su influencia sobre el autoconcepto y el capital psicológico autoinformado en adolescentes argentinos, teniendo en cuenta la escasez de investigaciones empíricas que se ocupan del estudio de dichas variables en nuestro contexto, y particularmente en población adolescente, algo relevante si consideramos que en esta etapa evolutiva se transita un momento del desarrollo de alta vulnerabilidad por los diversos cambios que se producen en ella de cara al afianzamiento personal y social.

Se espera que los resultados de la investigación optimicen la comprensión de este fenómeno y puedan constituir un aporte con capacidad de transferencia a distintos ámbitos educativos e

institucionales -en tanto contextos de pertenencia y referencia para los adolescentes- a través de programas y/o actividades de promoción y prevención dirigidos al desarrollo saludable de competencias personales y vinculares que reduzcan las condiciones de riesgo psicosocial.

Por otra parte es importante señalar que el proyecto que se presenta se encuentra dentro de las áreas prioritarias de investigación establecidas por el Plan Estratégico Nacional en Ciencia, Tecnología e Innovación "Bicentenario" 2006-2010 (SECyT) en lo referido a la prevención y atención de la salud.

Objetivo general

Estudiar recursos personales y vinculares que favorecen un desarrollo saludable en la adolescencia

Objetivos específicos

1. Describir las características de socialización parental que presentan los adolescentes en la muestra de estudio
2. Analizar los estilos de apego en estos adolescentes
3. Evaluar las dimensiones del autoconcepto en los adolescentes
4. Evaluar las fortalezas personales en los adolescentes
5. Estudiar las relaciones entre estilos de socialización parental y estilos de apego en los adolescentes
6. Evaluar el efecto diferencial de los estilos de apego y parentales sobre las dimensiones del autoconcepto y las fortalezas personales de los adolescentes
7. Analizar la presencia de diferencias en las variables estudiadas en función del sexo y la edad de los adolescentes

Hipótesis de trabajo

1. Los adolescentes que informen estilos parentales autoritarios (alta exigencia; baja responsividad) presentarán puntuaciones significativamente más elevadas en apego inseguro-evitativo.
2. Los adolescentes que informen estilos parentales negligentes e indulgentes (baja exigencia; responsividad variable), presentarán puntuaciones significativamente mayores en apego ambivalente.
3. Los adolescentes que informen estilos parentales autorizativos (alta exigencia; alta responsividad) y apego seguro presentarán puntuaciones significativamente más elevadas en autoconcepto y en capital psíquico.

Metodología

Diseño

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

Participantes

Se trabajará sobre una muestra no probabilística por disponibilidad, estimada en un total de 600 adolescentes con edades comprendidas entre 15 y 18 años, y que al momento de la evaluación estén cursando los estudios correspondientes al Nivel Polimodal en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata. Dentro de este criterio general se seleccionaron escuelas y colegios que presentaran distintos perfiles socio-económicos. La muestra se distribuirá de la siguiente manera:

Escuelas/Cursos	Públicas	Privadas
1°	100	100
2°	100	100
3°	100	100

Instrumentos

De acuerdo a los objetivos propuestos se administrará un protocolo de evaluación con las siguientes medidas de autoinforme:

1- Registro de datos básicos: se indagarán datos sociodemográficos y vinculares sobre la situación vital de los adolescentes y su grupo familiar / social de pertenencia pertinentes a esta investigación. Las categorías a indagar son las siguientes: edad, sexo, escuela a la que asiste, curso, composición familiar y convivencia, nivel de instrucción y ocupación de los padres, grado de satisfacción en las áreas académica, social, física, emocional y familiar de los adolescentes de la muestra en estudio.

2- Inventario de Apego con Padres y Pares – IPPA (adaptación de la versión original; Armsden & Greenberg, 1987). Fue desarrollado con el fin de evaluar la calidad del apego percibido por los adolescentes en relación a sus padres y pares. Está compuesto por tres escalas de 25 ítems cada una que se responden en una escala Likert de 5 puntos con opción de respuesta *casi nunca-no muy frecuentemente es cierto-algunas veces es cierto-con frecuencia es cierto-casi siempre*. Ofrece puntuaciones diferenciadas para padre, madre y pares en tres dimensiones: grado de confianza mutua, calidad en la comunicación y extensión de la ira y alineación. En esta investigación se utilizará la metodología propuesta por Vivona (2000), que aporta una clasificación basada en la combinación de los puntajes obtenidos en las tres dimensiones para obtener los tres estilos de apego básicos propuestos por Ainsworth (1978): a) seguro, b) evitativo y c) ambivalente. Para esta versión del IPPA, la consistencia interna (α de Cronbach) presenta los siguientes puntajes para cada escala: Apego Materno $\alpha=.87$; Apego Paterno $\alpha=.89$ y Apego del grupo de pares $\alpha=.92$.

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

Los datos de calidad psicométrica disponibles indican que la consistencia interna de Aceptación / Implicación para la madre fue de $\alpha= .95$ y para el padre de $\alpha= .94$; mientras que en Coerción / Imposición en la madre fue de $\alpha= .92$ y en el padre de $\alpha= .92$.

4- Escala Multidimensional de Autoconcepto - AF5 (García & Musitu, 2001). Desarrollada, validada y normalizada en España, mide el autoconcepto de los sujetos en cinco dimensiones - Social, Académico, Familiar, Emocional y Físico- con una escala de respuesta de 99 puntos, que va desde el total desacuerdo con la formulación del ítem a un total acuerdo con él. Mayores puntuaciones se corresponden con mejor autoconcepto en cada dimensión.

La validez estructural de las cinco dimensiones está avalada mediante análisis factoriales (García & Musitu, 1999). La consistencia interna de los 30 elementos fue de $\alpha = .84$, la del autoconcepto Académico $\alpha = .88$, la del Social $\alpha = .73$, la del Emocional $\alpha = .73$, la del Familiar $\alpha = .80$, y la del Físico $\alpha = .77$. El estudio psicométrico de la escala en nuestro país mantuvo la estructura penta factorial (varianza total explicada 50.83%) y la consistencia interna de los factores osciló entre .72 - .84 (α de Cronbach) con una fiabilidad para la escala total de $\alpha = .83$ (Castañeiras & Posada, 2007).

5- Escala de Capital Psicológico – CAPPSE (Casullo, 2006). Esta escala tiene por objetivo evaluar el Capital Psicológico, definido como el conjunto de factores y procesos que le permiten a los sujetos aprender a protegerse, sobrevivir y generar fortalezas personales. Este instrumento presenta 40 afirmaciones con opción de respuesta *casi nunca-a veces-casi siempre*. Está compuesto por cinco dimensiones: a) Capacidades Cognitivas para adquirir y usar formas de conocimiento (creatividad, curiosidad, motivación para aprender y sabiduría); b) Capacidades Emocionales para desarrollar proyectos superando obstáculos (honestidad, autoestima, persistencia y resiliencia); c) Habilidades Cívicas para lograr mejor participación ciudadana (liderazgo, lealtad, compromiso y prudencia); d) Capacidades para establecer vínculos interpersonales (inteligencia emocional, amor, sentido del humor, empatía y altruismo) y e) Sistema de Valores como metas que orientan los comportamientos (sentido de justicia, capacidad para perdonar, gratitud y espiritualidad).

Procedimiento

Luego de gestionar las autorizaciones correspondientes, se aplicará el protocolo de evaluación en forma colectiva, en un único encuentro de aproximadamente una hora de duración -según prueba piloto-, y en grupos de no más de 30 adolescentes por vez (cantidad estimada por curso).

En todos los casos, la participación será voluntaria y anónima. Antes de comenzar el estudio, se requerirá el consentimiento informado por parte de los adolescentes y, por tratarse de menores de edad, al menos uno de los padres y/o tutor a cargo, también deberá brindar su consentimiento. La información derivada de esta investigación se utilizará con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

Análisis de los datos

Para responder a los objetivos propuestos se aplicará estadística descriptiva e inferencial que incluirá análisis de correlación; prueba de diferencia de medias y análisis multivariados. Para el procesamiento estadístico de los datos se utilizará el paquete estadístico SPSS.13.0 y el Visual Statistics System (ViSta) para Windows 6.

Fuente de datos

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

Factibilidad

La postulante ha obtenido una Beca Doctoral de CONICET (Beca de Postgrado Tipo I, 3 años) en la convocatoria 2008. El Plan de Trabajo para la beca está radicado en el Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional

de Mar del Plata, que cuenta con la infraestructura necesaria y los recursos humanos y materiales (de asesoramiento y dirección, informáticos, acceso a base de datos, bibliografía especializada) disponibles para su realización.

Referencias Bibliográficas

- Ainsworth, M., Blchar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situations*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M.D.S. (1991). Attachment and other affectional bands accross the life cycle. En Parkers, C.M., Stevenson- Hinde, J. & Marris P. (eds.). *Attachment across the life cycle*. London: Routledge.
- Alonso García, J. & Román Sánchez, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, (1), 76-82.
- Amescua Membrilla, J. A. & Pichardo Martínez, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, (2), 207-214.
- Armsden, G. & Greenberg, M. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well - being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Asili Pierucci, N. & Prats Beltrán, R. (2002). Percepción de los estilos parentales y bienestar psicológico. *Psicología y salud*. Universidad Veracruzana.
- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco, Jossey- Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the Sense of Coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36 (6), 725-733
- Bowlby, J. (1988). Development psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*. 145,1-10.
- Bowlby, J. (1995). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Casullo, M. (2006). El capital psíquico. Aportes de la Psicología positiva. *Psicodebate*, 6, 59-72
- Carrera, M., Ayestarán A., Herrán A., Sierra- Biddle, D., Ramírez, M. , Hoyuela F. , Córdazar E. & Vazquez- Barquero J. L. (2004). Estilos de crianza y desacuerdo parental en el trastorno de angustia. *Revista psiquiatria.com*, 8, (2). Obtenido el 20 de junio de 2008, desde <http://www.psiquiatria.com/psiquiatria/revista/130/15204/?++interactivo>.
- Castañeiras, C. & Posada, M. C. (2007). Efectos de la socialización parental en el autoconcepto. Un estudio en adolescentes argentinos. XII Congreso Argentino de Psicología Consecuencias de la socialización parental en la formación del autoconcepto. 23º Congreso Argentino de Psiquiatría. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Contini de González (2006). *Pensar la adolescencia hoy: de la psicopatología al bienestar psicológico*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la intención*. Barcelona: Paidós.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context. An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Diener, E. (2003). What is positive about Positive Psychology: The Curmudgeon and Pollyana. *Psychological Inquiry*, 14(2), 115-120.
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C., Micocci, F. & Yoris, A. (2007). Aspectos negativos del autoconcepto en adolescentes y mujeres jóvenes argentinas. Universidad Nacional de Entre Ríos. XVI Jornadas de Investigación. Tercer encuentro de investigaciones en Psicología del MERCOSUR. Agosto.

- García, F. & Musitu, G. (1999). *AF5. Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F. & Musitu, G. (2001). *AF5: autoconcepto forma 5: manual. Publicaciones de Psicología Aplicada*. Serie menor nº 265. Madrid: Tea Ediciones, S.A. 2da. edición.
- González Bravo, L. & Méndez Tapia, Lorena (2006). Relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos de la comuna de concepción, Chile. *Terapia Psicológica*, 24(1), 5-14.
- González Barrón, R, Montoya Castilla, I, Casullo, M. M. & Bernabeu Berna, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- Gouveia, V., Albuquerque, J. B., Steinberg, L. & Dornbush, S. M. (1991). Human values and social identities: a study in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology*, 37(6), 333-342.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Lila, M. & Marchetti, B. (1995). Socialización familiar: Valores y autoconcepto. *Información Psicológica*, 59,11-17.
- Márquez Caraveo M. E., Hernández Guzmán, L., Aguilar Villalobos, J., Pérez Barrón, V. & Reyes Sandoval, M. (2007). Datos psicométricos del EMBU- I “Mis memorias de crianza” como medidor de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la ciudad de México. *Salud mental*, 30(2), 58-66.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Mc Cormick, C.B. & Kennedy, J.H. (1994). Parent Child attachment working models and self esteem in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 23, 1-17.
- Melis, F., Davila, M., Ormeño V., Vera V., Greppi C. & Gloper S. (2001). Estandarización del P.B.I. (Parental Bonding Instrument), versión adaptada a la población entre 16 y 64 años del Gran Santiago. *Revista Chilena Neuro-psiquiatria*, 39(2), 132- 139.
- Musitu, G & García, F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G. & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Oliva Delgado, A.; Parra Jiménez, A.; Sánchez- Queija, I & López Gaviño F. (2007). Estilos educativos maternos y paternos: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Páez, D., Fernández, I., Campos M., Zubieta, E. & Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12(2,3), 319-341.
- Penagos, A.; Rodríguez M.; Carrillo, S. & Castro J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Univ. Psychol.*, 5(1), 21-36.
- Peterson, Ch. & Seligman M. (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. New York: APA, Oxford University Press.
- Pons Diez, J. (1998). El modelado familiar y el papel educativo de los padres en la etiología del consumo de alcohol en los adolescentes. *Revista española Salud Pública*, 72(3), 251-266.
- Rogers, C. & Kinget, M. (1971). *Psicoterapia y Relaciones Humanas*. Madrid: Alfaguara.
- Seligman, M. E. P. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29, 2, 5.
- Seligman M. (2003). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires, Vergara.
- Smeatana, J. G (1995). Parenting stiles and conceptions of parental authority during adolescent. *Child Development*, 66, 299-315.

- Tapia, M. L., Florentino M. T. & Correche M. S.(2003) Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes y relación con el autoconcepto. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 163-172.
- Vallejo Casarín, A. & Mazadiego Infante, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo*, 55-60.
- Vivona, M (2000). Parent Attachment styles of late adolescents qualities of attachment relationship and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Ppsychology*, 47, 316-329.

INDICADORES DE RIESGO SUICIDA Y RESILIENCIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS

Aixa Lidia Galarza*

Suicide-risk indicators and resilience:
A comparative study in high school teenagers

Beca Categoría Estudiante Avanzado
Grupo de Investigación: Investigación en Evaluación
Facultad de Psicología - UNMdP
Director: Lic. María Cristina Posada Co-directora: Dra. Claudia E. Castañeiras

Resumen

La adolescencia es una etapa de la vida que se caracteriza por cambios biológicos, psicológicos y sociales que bajo determinadas circunstancias pueden generar situaciones de crisis, exponiendo al adolescente a importantes riesgos. En las últimas décadas el suicidio se han convertido en la tercera causa de mortalidad adolescente (O.P.S., 2006). Desde una perspectiva teórica centrada en el estudio de las relaciones vulnerabilidad-resiliencia, el presente proyecto tiene por objetivo analizar las relaciones entre indicadores de riesgo suicida y aspectos resilientes en adolescentes. El estudio empírico se basa en un diseño no experimental, transversal, descriptivo y correlacional. Se administrarán a un total de 300 adolescentes escolarizados un Registro de datos básicos, el Inventario de Orientaciones Suicidas ISO-30, el Inventario de Síntomas SA-45, la Escala de Resiliencia RS-25, y el Inventario de Apego IPPA. Se buscará identificar la presencia de indicadores de riesgo en los adolescentes, se analizarán las relaciones entre las variables propuestas, y el efecto diferencial de sexo, edad y tipo de institución educativa a la que asisten. Esta investigación intenta avanzar en la comprensión de un fenómeno de alto impacto social, aportando datos con capacidad de transferencia para su consideración en actividades de promoción y prevención en distintos contextos, que potencien un desarrollo adolescente saludable en condiciones difíciles.

Introducción

La adolescencia puede entenderse como una etapa evolutiva que está representada por importantes cambios biológicos, psicológicos y sociales que, bajo determinadas condiciones y circunstancias, pueden generar situaciones de crisis en el proceso de afianzamiento de la identidad personal (González Bravo & Méndez Tapia, 2006). El adolescente es miembro de un sistema familiar en el cual realiza su socialización primaria incorporando creencias, valores, lenguajes, estilos cognitivos, afectivos, vinculares y de apego que formarán parte de su bagaje evolutivo (Casullo, 1998). En este sentido, el estudio de las relaciones entre los factores de riesgo y aquellos que pueden actuar como protectores para el desarrollo saludable del adolescente adquiere relevancia psicológica y social. En esta línea el concepto de resiliencia, entendida como la *capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conducta y adaptación* (Kreiser, 1996), resulta teórica y prácticamente relevante para la identificación de la dinámica evolutiva vulnerabilidad-recursos, entendiéndose que un desarrollo resiliente es aquel que se refiere a las posibilidades de lograr un desarrollo normal en condiciones difíciles (Manciaux, 2003; Munist, Suárez Ojeda, Krauskopf & Silber, 2007).

* Correo electrónico: aixa_galarza@live.com.ar

Los adolescentes resilientes presentan entre otras características, una mayor capacidad para afrontar adaptativa y activamente los problemas cotidianos, un adecuado control de las emociones en situaciones difíciles o de riesgo, habilidad para manejar de manera constructiva emociones negativas como la ira, la depresión o la frustración, capacidad para relacionarse con los otros, sentido del humor, adecuada competencia en las áreas social, escolar y cognitiva, y mayor autonomía (Fernández D'Adam & Febré, 2006). Pero en esta etapa de transición, búsqueda e intento de afianzamiento de la autonomía personal, pueden presentarse o generarse ciertas situaciones que exponen al adolescente a riesgos tales como el uso de tabaco, consumo de alcohol y/o drogas, problemas de alimentación, fracasos escolares, episodios depresivos, y actitudes e ideaciones suicidas (Casullo, 1998; Casullo; Bonaldi & Fernández Liporace, 2006; Martínez, 2007).

Particularmente el suicidio se ha convertido en la tercera causa de mortalidad adolescente según fuentes oficiales (Estadísticas Vitales, Ministerio de Salud de la Nación, 2004; O.P.S., 2006). Los porcentajes de muerte por suicidio en adolescentes de 15 a 24 años han aumentado notablemente en las últimas décadas: de un 4% en 1980 a un 14% en el 2004, y sólo en el período 2000-2004, el porcentaje de muerte por suicidio en varones se incrementó un 228% y en mujeres un 56% (Altieri, 2006; Casullo, 1998; Casullo; Bonaldi & Fernández Liporace, 2006). En relación a este tema distintos estudios empíricos han aportado datos sobre algunos de los principales factores de riesgo suicida en los adolescentes, entre los que se encuentran situaciones familiares altamente disfuncionales, contextos sociales y ambientales desfavorables, aislamiento social y soledad, alto nivel de desesperanza e incapacidad para afrontar y resolver problemas cognitivos (Casullo, 1998; Casullo, Bonaldi & Fernández Liporace, 2006; Fernández Liporace & Casullo, 2006; Ferreira, 2007; Gutiérrez García et al., 2006).

Concretamente, el concepto de ideaciones suicidas hace referencia a procesos cognitivos y estados afectivos que pueden variar desde sentimientos sobre la falta de sentido de vida, hasta la existencia de preocupaciones sistemáticas y delirantes referidas a la autodestrucción o la elaboración de planes para quitarse la vida (Casullo, 1998, et. al. 2006; Fernández Liporace & Casullo, 2006). Estas ideaciones, que actúan como indicadores de riesgo, constituyen un importante predictor del acto suicida, por lo que su estudio y detección tiene un valor preventivo importante.

Si la posibilidad o mayor probabilidad de desarrollo saludable de un sujeto requiere de ciertas condiciones biológicas, socio-afectivas y socioculturales, se convierte en una necesidad teórica y aplicada la identificación tanto de los riesgos como de los recursos y las competencias que las personas puedan disponer. Desde una perspectiva teórica que se centra en el estudio de las relaciones vulnerabilidad-resiliencia, el proyecto que se presenta tiene por objetivo evaluar las relaciones entre indicadores de riesgo suicida y aspectos resilientes, -es decir aquellos que tienden a disminuir los efectos negativos y/o a potenciar un desarrollo saludable- ante situaciones que pueden ser vividas como difíciles o adversas por los adolescentes.

Objetivo general

Evaluar la presencia de indicadores de riesgo suicida en adolescentes escolarizados de nivel Polimodal de la ciudad de Mar del Plata y su relación con aspectos resilientes del funcionamiento personal.

Objetivos particulares

- 1) Identificar la presencia de indicadores de riesgo suicida en una muestra de población adolescente escolarizada.
- 2) Evaluar la presencia de síntomas clínicos en dicha población.

- 3) Estudiar las relaciones entre indicadores de riesgo suicida y síntomas clínicos.
- 4) Evaluar las características resilientes autoinformadas (competencia personal, autoaceptación y estilos de apego) en la muestra bajo estudio.
- 5) Analizar la presencia de diferencias en las variables estudiadas (indicadores de riesgo suicida, síntomas clínicos y resiliencia) en función del sexo, la edad y el tipo de institución educativa (privada-pública; contexto educativo).

Hipótesis de trabajo

- Los adolescentes que informen puntuaciones más elevadas en características resilientes presentarán significativamente menos indicadores de riesgo suicida y de síntomas clínicos.

Metodología

Diseño

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

Participantes

Se trabajará sobre un total estimado en 300 adolescentes escolarizados de ambos sexos, con un rango de edad entre 15 y 18 años. Se obtendrá la muestra en instituciones educativas – públicas y privadas- de la ciudad de Mar del Plata. La participación en el estudio será voluntaria y bajo consentimiento informado de los adolescentes y sus padres o tutores.

Instrumentos

1- Registro de datos básicos (información socio-descriptiva; situaciones vitales); 2- Inventario de Orientaciones Suicidas ISO-30 (King & Kowalchuk, 1994; adaptación de Casullo, 1998); 3- Inventario de Síntomas SA-45 (Sandín, Valiente, Chorot, Santed & Lostao, 2008); 4- Inventario de Apego con Padres IPPA (Armsden & Greenberg, 1987; adaptación y forma abreviada Carreras, 2008); 5- Escala de Resiliencia RS-25 (Wagnild & Young, 1993).

Procedimiento

El procedimiento consistirá en la aplicación colectiva (por cursos escolares) y en un único encuentro estimado en 45-60´ según prueba piloto, de los instrumentos seleccionados.

Procesamiento de los datos

Se realizarán análisis cuantitativos y cualitativos de la información obtenida, y en función de los objetivos del trabajo empírico se aplicará estadística univariada y multivariada para el análisis de los datos. Se utilizará el sistema operativo Windows Vista, Microsoft Office 2007, y para el tratamiento estadístico el paquete SPSS 13.0.

La información derivada de esta investigación se utilizará con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

Probable aporte de los resultados:

Se espera que esta investigación empírica aporte datos y contribuya a la comprensión de las relaciones entre aspectos resilientes en los adolescentes y de vulnerabilidad psico-emocional, así como al desarrollo conceptual de este tema. También la difusión en la comunidad científica y profesional especializada de los resultados obtenidos, a través de publicaciones en revistas científicas y en congresos relacionados con la temática, se encuentra entre los aportes propuestos.

Impacto de los resultados:

Consideramos que se trata de un tema de alto impacto social y necesario de ser investigado desde la disciplina psicológica. Realizar esta investigación va a permitir avanzar en la comprensión de una problemática adolescente vigente en nuestra sociedad, aportando datos sobre los recursos personales y relacionales que pueden favorecer en los jóvenes un desarrollo saludable y limitar la incidencia de la vulnerabilidad y de conductas de riesgo. También en un contexto aplicado, porque identificar factores que potencian las características resilientes posibilita la transferencia a contextos clínicos, educativos y sociales, y puede orientar el desarrollo de estrategias de intervención que favorezcan comportamientos saludables en los adolescentes y reduzcan las posibilidades de enfermar.

Resultados preliminares

La tendencia general de los datos analizados hasta el momento indica que un 6,01% de la muestra informó puntuaciones de riesgo suicida alto. Estos datos concuerdan con los hallados en una investigación previa realizada en la ciudad (Posada, Galarza & Castañeiras, 2009). Las variables sociodemográficas sexo y tipo de institución educativa tuvieron un efecto diferencial en el grado de riesgo suicida, siendo las mujeres y los estudiantes de instituciones públicas consideradas de riesgo psicosocial quienes obtuvieron puntuaciones significativamente mayores en las dimensiones medidas por la Escala ISO.

Referencias Bibliográficas

- Altieri, D. (2006). Mortalidad por suicidios en Argentina. Nivel, tendencia y diferenciales. II Congreso Internacional de Suicidología, Corrientes, Argentina, 15 y 16 de Septiembre.
- Armsden, G.C. & Greenberg, M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 16, 427-454.
- Carreras, M.A.; Brizzio, A.; Casullo, M.A. & Saavedra, E. (2008). Evaluación de los estilos de apego en adolescentes y su relación con los síntomas psicopatológicos. Memorias de las XV Jornadas de Investigación – Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750. Tomo III, 93-94.
- Casullo, M.M. (1998). *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M.M.; Bonaldi, P. & Fernández Liporace, M. (2006). *Comportamientos suicidas en la adolescencia. Morir antes de la muerte*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fernández D'Adam, G. & Febre, R. (2006). *Resiliencia, ética y prevención*. (2ed) Buenos Aires: Gabas
- Fernández Liporace, M. & Casullo, M. M. (2006). Validación factorial de una escala para evaluar riesgo suicida. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 1; 9-22
- Ferreira, A. (2007). Suicidio y resiliencia. 23º Congreso argentino de psiquiatría, APSA Resiliencia en Psiquiatría y Salud Mental: una propuesta para nuestro siglo, Entre Ríos, Argentina, 24 y 25 de Noviembre.
- González Bravo, L. & Méndez Tapia, L. (2006). Relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos de la comuna de Concepción. *Terapia Psicológica*, 24(1), 5-14.
- Gutiérrez García, A.; Contreras C. M. & Orozco Rodríguez R. C. (2006). El suicidio, conceptos actuales. *Salud Mental*, 29, 66-74.
- King, J.D. & Kowalchuk, B. (1994). *ISO-30. Adolescent Inventory of suicide orientation – 30*. Minneapolis, EE.UU.: National Computer Systems.
- Kreisler, L. (1996). La resiliencia mise en spirale. *Spirale*. 1; 162-165.

- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. España: Gedisa.
- Martinez, C. (2007). *Introducción a la Suicidología. Teoría, investigación e intervenciones*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Munist, M.; Suarez Ojeda, E.; Krauskopf, D. & Silber, T. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.
- O.P.S. (2006). Número de muertes por suicidio supera las causadas conjuntamente por guerras, terrorismo y asesinatos. Disponible en <http://www.ops.org.bo/servicios/?DB=B&S11=11198&SE=SN>.
- Sandín, B.; Valiente, R.M.; Chorot, P.; Santed, M.A. & Lostao, L. (2008). SA-45: Forma abreviada del SCL-90. *Psicothema*, 20(2), 290-296.
- Wagnild, G. & Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *J Nurs Meas*, 1, 165-177.

SISTEMAS DE MEMORIA. ENFOQUES SOBRE EL SISTEMA SEMÁNTICO Y SU DESARROLLO

Ana García Coni*

Memory systems. Frameworks on semantic memory and its development

Beca Doctoral tipo I - CONICET
Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación.
Facultad de Psicología - UNMdP

Resumen

En la primera parte del trabajo se presenta el modelo multi-almacén de la memoria, que asume que ésta está constituida por diversos sistemas; se detalla uno de ellos, la memoria a largo plazo, que, para algunos autores, posee varios componentes. La memoria semántica, que es uno de esos componentes o subsistemas, se examina a través de la presentación de evidencia neuropsicológica –daño selectivo de algunas categorías y pérdida de información específica– y de la discusión de modelos de redes, que suponen que los conceptos conforman una red y se ordenan en función de la distancia semántica. Por último, se comentan las relaciones conceptuales temáticas, que refieren a situaciones, acciones y personajes que se presentan repetidamente de la misma manera, y las relaciones taxonómicas, que son jerárquicas y más abstractas. Se discute el patrón de desarrollo de ambos tipos de relaciones.

La memoria como alianza entre sistemas

Debido a la gran cantidad de información disponible sobre el modo en que funciona la memoria, tanto en sujetos sanos como en pacientes neurológicos, cada vez más investigadores apoyan la idea de que en vez de tratarse de una entidad unitaria, se distinguen en su interior tipos o sistemas de memoria, que describen problemas y hallazgos específicos, tales como disociaciones experimentales y neuropsicológicas (Ruiz-Vargas, 1991). Baddeley (1999) considera que la memoria no es un órgano simple como el corazón o el hígado, sino una alianza entre sistemas que trabajan juntos, permitiéndonos aprender del pasado y predecir el futuro.

De acuerdo con Foster (2009), el descubrimiento de que la memoria no es una entidad monolítica es uno de los mayores hallazgos científicos de los últimos cien años. El supuesto de que la mente es un dispositivo que procesa información, vigente en la escena científica a partir de la década del '50 (Gardner, 1985), impulsó la idea de que la memoria almacena información y la recupera cuando es necesario (Fernández, 2008), y llevó a la proliferación de modelos de subdivisiones de la memoria, que se hicieron populares en los años '60 (Baddeley, 1999; Foster, 2009).

El modelo de procesamiento de la memoria en tres etapas que alcanzó su punto máximo de elaboración es el propuesto por Atkinson y Shiffrin en 1968, también llamado *modelo modal* (Fernández, 2008). Para este tipo de modelos, la información es inicialmente mantenida, por un período de tiempo muy breve, en un almacén de *memoria sensorial* (MS), luego una selección de esa información es transferida a un almacén de *memoria a corto plazo* (MCP) y, a partir de ahí, una cantidad de información aun más pequeña emprende su recorrido hacia un almacén de *memoria a largo plazo* (MLP), cuya capacidad y persistencia temporal son casi ilimitadas (Best, 1999; Fernández, 2008; Foster, 2009).

* Correo electrónico: anagconi@gmail.com

Este último pasaje de información se logra a partir de la atención prestada a lo que está en nuestra mente (a dar vueltas sobre esa información). De modo que es sólo lo más importante (por ejemplo, el nuevo número telefónico que debemos aprender cuando nos mudamos a una nueva casa, la clave para hacer operaciones bancarias o nuestra fecha de nacimiento) lo que se ubica en la MLP y puede ser recuperado por la MCP “con el fin ya de integrar información pasada con información actual, ya de dar una respuesta adecuada a las múltiples demandas ambientales, etc.” (Fernández, 2008, p. 85).

De acuerdo con Best (1999) y Foster (2009), la información en la MLP se almacena principalmente en función del significado. Por lo tanto, cuando se pide recordar una lista de oraciones, la gente suele recuperar su sentido o esencia, en vez de las palabras exactas. Esto no quiere decir que la MLP sea el único almacén que codifique la información de manera semántica, como sostenía inicialmente el modelo modal, ya que la MCP también puede hacerlo (Fernández, 2008). Además, este autor aclara que la MLP almacena no sólo las propiedades semánticas de los estímulos, sino también información visual, musical, motora, etc.

De los tres tipos de memoria –sensorial, MCP y MLP–, el que más se corresponde con la idea de los legos sobre qué es la memoria es el tercero, ya que se encarga de almacenar información por un considerable período de tiempo. En este sentido, algunos teóricos plantean que la información nunca desaparece de la memoria, sino que simplemente se va volviendo cada vez más inaccesible. A diferencia de los otros dos componentes en los que el almacenamiento es secundario respecto de otros aspectos, a la MLP esa función le compete especialmente (Baddeley, 1991).

Subsistemas de la memoria a largo plazo

A fines de la década del '70, el fraccionamiento de la memoria se hizo sentir también en el interior de la MCP y de la MLP (Baddeley, 1999; Ruiz-Vargas, 1991). Una distinción útil dentro de la MLP, que es el sistema que suscita nuestro interés en este trabajo, es la que separa a la *memoria episódica* de la *memoria semántica*. Tulving (1972, citado en Foster, 2009 y Ruiz-Vargas, 1991) postula que la memoria episódica involucra el recuerdo de eventos específicos marcados por una referencia temporal o espacial, y de las emociones asociadas a ellos, mientras que la memoria semántica refiere al conocimiento general acerca del mundo, abstraído de las experiencias específicas en las que es obtenido. McNamara y Holbrook (2003) agregan que la memoria semántica es la fuente de nuestras habilidades para comprender y producir lenguaje.

A menudo combinamos los dos tipos de memoria sin ser conscientes de que lo hacemos; por ejemplo, si uno trata de recordar lo que sucedió el día de su casamiento, probablemente los recuerdos que surjan se combinen con las expectativas y los saberes respecto de lo que sucede típicamente en las bodas.

Que la memoria semántica y la memoria episódica verdaderamente representen sistemas de memoria separados permanece incierto, dado que aún no se cuenta con el apoyo empírico suficiente (Foster, 2009; Ruiz-Vargas, 1991). Pero la distinción resulta útil para caracterizar desórdenes clínicos de la memoria, que parecen afectar un sistema más que el otro. Por ejemplo, se ha encontrado que existen trastornos tales como la demencia semántica, que afecta particularmente el sistema semántico de la memoria. En contraste, el síndrome amnésico es caracterizado por una falla selectiva en la memoria episódica.

Los almacenes de memoria semántica y episódica conforman, de acuerdo con Squire (1986, citado en Ruiz-Vargas, 1991), la categoría denominada *memoria declarativa*, que se caracteriza por estar accesible al recuerdo consciente. Forman parte de ella, por lo tanto, todos los conocimientos que pueden ser transmitidos verbalmente, es decir, que pueden ser declarados. Su contraparte es la *memoria procedimental*, “contenida en las habilidades o destrezas perceptivas,

motoras y cognitivas adquiridas (...) sólo podemos acceder a ella a través de la acción” (Ruiz-Vargas, 1991, p. 71). A diferencia de la memoria declarativa, cuyo contenido alude a un *saber qué*, la memoria procedimental refiere a un *saber cómo*, e interviene, por ejemplo, cuando realizamos la secuencia de operaciones físicas necesarias para andar en bicicleta. Parece haber ciertos desórdenes mentales que afectan este tipo de memoria, tales como la enfermedad de Parkinson (Foster, 2009).

Otra distinción que se ha hecho dentro de la MLP atañe a la *memoria explícita* y a la *memoria implícita*, reveladas por distintos tipos de prueba de memoria. Los tests tradicionales como el recuerdo libre, el recuerdo con claves y el reconocimiento (*medidas directas* de memoria) exploran la recuperación consciente de una información o experiencia presentadas previamente y, por lo tanto, miden la memoria explícita. En cambio, la memoria implícita hace referencia a un efecto sobre el comportamiento, sentimientos o pensamientos, que tiene lugar como resultado de una experiencia anterior, pero que es manifestado sin el recuerdo consciente de dicha experiencia. Por ejemplo, si en el trayecto al trabajo uno pasa por un restaurante chino, más tarde puede desear comer comida china sin ser consciente de que esa disposición está influida por la experiencia de haber pasado anteriormente por el restaurante chino. Cuando un sujeto no recuerda o no reconoce una información que sí logra recuperar cuando se emplea una medida que no exige un acto deliberado de memoria, o sea, una *medida indirecta*, se dice que está utilizando su memoria implícita. Así, este subsistema permite que el rendimiento en una tarea sea facilitado por información previa, aunque ésta no pueda ser recordada o reconocida conscientemente. A esto se lo conoce como efecto *priming* (Baddeley, 1991; Foster, 2009). Fernández (2008) señala, como evidencia de memoria implícita, el hecho de que sujetos amnésicos puedan recuperar información pasada sin poder explicitarla.

Como el acceso al aprendizaje que está preservado en sujetos amnésicos se da a través de medidas indirectas y, en contraste, esos sujetos se desempeñan mal en tareas directas, algunos teóricos prefieren usar el término directo e indirecto, más que explícito e implícito, para distinguir los dos tipos de aprendizaje y de memoria (Baddeley, 1991). Algunos investigadores, agrega Best (1999), sostienen que la diferencia en el rendimiento en ambos tipos de tarea obedece a que las áreas cerebrales implicadas en la memoria explícita y en la memoria implícita son diferentes.

Con respecto al efecto *priming*, McNamara y Holbrook (2003) hacen una distinción entre *priming semántico* y *priming de repetición*. El primero alude a los efectos del contexto en la recuperación de información. Por ejemplo, las personas pueden nombrar más rápidamente una palabra cuando está emparejada con una palabra relacionada (LEÓN-TIGRE) que cuando está apareada con una palabra no relacionada (MESA-TIGRE). El segundo atañe al efecto que la experiencia previa tiene sobre la recuperación de información. Por ejemplo, una palabra puede ser reconocida más rápidamente la segunda vez que aparece que la primera vez que es vista.

Los subsistemas descritos hasta aquí no constituyen compartimentos claramente diferenciados, sino que se solapan en mayor o menor grado. Así, la memoria episódica y la memoria semántica, como se ha mencionado previamente, representan a la memoria declarativa, considerada explícita, diferenciándose de la memoria procedimental, que es implícita. Por último, puede trazarse un paralelismo entre la memoria episódica y la memoria explícita, y entre la memoria semántica y la memoria implícita (Foster, 2009; Ruiz-Vargas, 1991). Respecto del último solapamiento, deberíamos considerarlo parcial, ya que hemos planteado anteriormente que la memoria semántica forma parte de la memoria declarativa.

Así como la perspectiva modal hace referencia a sistemas y subsistemas diferenciados, otros teóricos prefieren centrarse en los diferentes procesos involucrados en el acto de recordar más que en las estructuras subyacentes a esos procesos. Así, Craik y Lockhart (1972, citado en Best, 1999 y en Fernández, 2008) rechazan la idea de que las características de la memoria estén

determinadas por su localización. En vez de considerar que las propiedades de los estímulos son alteradas al pasar por diversos almacenes, sostienen que los estímulos pueden ser procesados de distintas maneras, de modo que cuanto mayor sea el análisis semántico de la información, es decir, cuanto mayor significado se extraiga de ella, más profundo será el procesamiento; esto implica la existencia de un *continuum* de procesamiento cognitivo, de un menor a un mayor grado de profundidad.

Memoria semántica

Evidencia neuropsicológica

De acuerdo con Tulving y Craik (2000), una observación interesante acerca de la memoria semántica es que hay lesiones cerebrales que pueden afectar selectivamente el conocimiento sobre algunas categorías, a la vez que salvaguardar el conocimiento sobre otras. En un estudio de Martin, Wiggs, Ungerleider y Haxby (1996, citado en Tulving & Craik, 2000) se observó una mayor activación de la corteza occipital medial derecha durante la denominación de dibujos de ANIMALES que durante la denominación de dibujos de HERRAMIENTAS, que implicó una mayor activación de la corteza pre-motora derecha y de la corteza motora medial derecha. Una explicación posible de este fenómeno es que la distinción entre animales probablemente requiera identificar diferencias relativamente sutiles en su aspecto físico. Así, la activación occipital que se observa en la denominación de animales tal vez refleje una reactivación *top-down* de las áreas de procesamiento visual necesarias para hacer tales distinciones. En contraste, se considera que el conocimiento semántico acerca de las herramientas incluye información sobre su función o uso (Farah & McClelland, 1991, citado en Tulving & Craik, 2000). La región temporal medial que se activa durante la tarea de nombrar herramientas probablemente almacene información sobre patrones de movimiento visual asociados con el uso de objetos, y en la región pre-motora quizá se almacene información sobre cómo éstos se usan y se mueven.

Estos estudios sugieren, colectivamente, que el conocimiento semántico debe estar organizado de modo tal que los atributos de los estímulos se almacenen cerca de las regiones corticales que permiten la percepción de dichos atributos (Tulving & Craik, 2000). Otra fuente de información sobre la estructura de la memoria semántica proviene de déficits neuropsicológicos que se limitan a ciertos tipos de categorías. Los daños más comunes se reflejan en la pérdida de información específica, como puede ser identificar el concepto CANICHE, antes que en la pérdida de un concepto más general como PERRO, que, a su vez, es más vulnerable que el concepto más amplio ANIMAL (Baddeley, 1999).

Modelos reticulares

El *modelo jerárquico de redes* planteado por Collins y Quillian en 1969 esgrime que el conocimiento almacenado conforma una red de conceptos interrelacionados. Más específicamente, los conceptos se almacenan en una jerarquía determinada por la lógica de inclusión de clases (Baddeley, 1999; Murphy, 2002).

Un aspecto interesante de este modelo, en opinión de Baddeley (1999), es que economiza la cantidad de información directamente almacenada, al considerar, en el nivel de CANARIO, sólo información específica, no característica de todas las aves y, en el nivel de AVES, información que no es característica de todos los animales. Para decidir si un canario puede volar, el programa usa un proceso de inferencia, moviéndose desde el hecho de que un canario es un ave hasta el hecho de que las aves pueden volar. Una afirmación tal como LOS CANARIOS TIENEN PIEL implica una inferencia mayor que va desde UN CANARIO ES UN AVE, pasa por UN AVE ES UN ANIMAL, y llega hasta LOS ANIMALES TIENEN PIEL. Sobre esta base, los autores del modelo predijeron que llevaría más tiempo verificar oraciones que implicaran moverse más lejos dentro

de la red que procesar aquellas oraciones que pudiesen ser verificadas más directamente. Así, verificar que un canario es amarillo debería tomar menos tiempo que decidir si un canario respira (Baddeley, 1999).

A pesar de los resultados que apoyan esa predicción, también son posibles otras interpretaciones. Podría, por ejemplo, argumentarse que el color amarillo es algo que uno almacena específicamente para los canarios, dado que es una de sus características dominantes, en tanto la posesión de piel y la disposición a respirar no son particularmente distintivos de ellos. Baddeley (1999) señala otros aspectos criticables del modelo jerárquico; uno de ellos es que verificar las afirmaciones UN CANARIO ES UN AVE y UN PINGÜINO ES UN AVE debería implicar, de acuerdo con Collins y Quillian, un período de tiempo equivalente, dado que el movimiento necesario para la verificación es ir desde CANARIO o PINGÜINO hasta al nivel superior, AVE. Sin embargo, la segunda decisión conlleva más tiempo que la primera. Esto sucede porque el concepto AVE comprende una serie de características que todas las aves tienden a compartir, pero no en el mismo grado.

Los conceptos que utilizamos no se enmarcan en categorías rígidamente definidas, sino que su demarcación es mucho más laxa. A veces un término se encuentra en el límite de una categoría, como en el caso de TOMATE; ¿se trata de una FRUTA o de un VEGETAL? ¿Qué se debe tener en cuenta para decidirlo?, ¿su apariencia general y la forma en que crece, o su sabor más bien agrio, que no suele caracterizar a las frutas? Otro ejemplo es el de DELFÍN, que luce como PEZ pero es MAMÍFERO. Por otra parte, el límite entre categorías puede variar según el contexto. Por ejemplo, en la conversación coloquial podemos referirnos a una ARAÑA como si fuera un INSECTO, por más de que sepamos que en realidad es un ARÁCNIDO (Baddeley, 1999).

Esta falla del modelo, que surge a raíz de que los ejemplares típicos de una categoría se verifican con mayor rapidez que los ejemplares atípicos, se dio en llamar *efecto típico*. Este es explicado por la *teoría de los prototipos* de Rosch y Mervis, que hace hincapié en la falta de límites claros y precisos entre los conceptos (Belinchón, Igoa & Rivièrè, 1992; Murphy, 2002). De acuerdo con de Vega (1993), esta consideración comenzó con el estudio de los conceptos naturales. Se hizo difícil establecer un conjunto único e invariable de atributos compartidos por todos los conceptos de una clase, así como también se puso en tela de juicio la equivalencia de los ejemplares de las categorías naturales. En tal sentido, el autor señala la contribución de Rosch de que “algunos son «mejores» miembros que otros. Por ejemplo, «vaca» es un miembro más típico de la categoría «mamífero» que «murciélago». La categoría tendría así una estructura interna, de modo que los miembros se ordenarían según un continuo de tipicidad o representatividad” (de Vega, 1993, p. 324).

Otra de las críticas al modelo jerárquico surge de un estudio de Rips, Shoben y Smith (1973, citado en Baddeley, 1999), quienes hallaron que la afirmación UN PERRO ES UN MAMÍFERO era verificada más lentamente que UN PERRO ES UN ANIMAL. En el primer caso, el subordinado se encuentra a distancia uno de su superior, y en el segundo, el subordinado se encuentra a distancia dos del superordinado; por lo tanto, los tiempos de decisión deberían haber sido inversos.

Por último, cabe señalar la crítica de Conrad (1972, citado en Baddeley, 1999) al principio de economía. Este principio sostiene que las propiedades de los objetos se guardan en el nivel semántico más alto posible. Así, la propiedad TENER PLUMAS sería almacenada junto a AVE y no junto a TORDO, porque todas las aves tienen plumas; en cambio, la característica PUEDE VOLAR sería guardada junto a TORDO y no junto a AVE, porque si bien los tordos vuelan, algunas otras aves no. De acuerdo con este principio, entonces, UN AVE TIENE PLUMAS debería verificarse más rápidamente que UN AVE COME, dado que la propiedad PLUMAS estaría guardada en el nivel AVE, y la propiedad COME, en un nivel semántico superior.

Al respecto, Conrad consideró que Collins y Quillian confundían distancia jerárquica con fuerza asociativa. Si UN AVE TIENE PLUMAS se verifica más rápido que UN AVE COME, esto obedece a

que AVE y TIENE PLUMAS están más fuertemente asociados que AVE y COME, y no a una diferencia en la distancia en la que se encuentran dentro de la red. Así, Conrad encontró que el tiempo en tareas de verificación decrece junto con la declinación de la fuerza asociativa, pero se muestra insensible a la distancia jerárquica. De modo que la facilidad de acceso a un concepto, manifestada en el tiempo de respuesta, parece depender más de la frecuencia con que dos conceptos aparecen juntos que de la posición que cada uno ocupa en la jerarquía semántica. En consonancia con esto, estudios posteriores demostraron que el factor clave en los tiempos de decisión es la fuerza de la relación semántica o asociativa entre sujeto y predicado. Así, la distancia semántica, contrariamente a lo que predice el modelo de Collins y Quillian, se debe principalmente a formas de vinculación que no se corresponden con la relación jerárquica (Baddeley, 1999).

La *teoría de la propagación de la activación* del procesamiento semántico, propuesta por Collins y Loftus (1975), es una elaboración del modelo jerárquico de redes. Una de sus particularidades es que distingue el conocimiento de los significados de las palabras del de sus nombres. Estos últimos son almacenados en una red lexical de acuerdo con su similitud fonémica, y son representados por nodos. Así, en dicha red los nodos CAMISA y CAMINA estarían muy próximos, pero no ocurriría lo mismo con los nodos CAMISA y CORBATA.

La red conceptual, en cambio, está organizada en función de la similitud semántica, y los nodos, en este caso, representan conceptos. A mayor cantidad de propiedades en común entre conceptos, mayor vinculación entre los nodos. Así, AUTO y CAMIÓN estarían fuertemente vinculados en la red, mientras que AUTO y MANZANA presentarían menos lazos entre sí. Cada nodo de la red lexical está conectado con al menos un nodo de la red conceptual; esta doble organización hace que si un sujeto piensa en ejemplares de PÁJAROS, active su red conceptual, pero si lo que se propone es encontrar palabras que suenen como PÁJARO, lo que active sea su red lexical.

El mayor aporte de este modelo, según McNamara y Holbrook (2003), es su explicación sobre el *priming* semántico: El procesamiento de una palabra causa activación que se propaga por toda la red, pero la activación no es uniforme, porque los conceptos cercanos a esa palabra acumularán más activación que los que estén lejos (la cercanía se define por la similitud semántica). Por ejemplo, como PÁJARO y CANARIO están más cerca en la red que PERRO y CANARIO, se acumulará más activación en CANARIO cuando se perciba la palabra PÁJARO que cuando se perciba PERRO, y esto se reflejará en los tiempos de decisión, que serán correspondientemente más bajos.

Relaciones conceptuales

De acuerdo con Borghi y Caramelli (2003), estudios recientes sobre organización conceptual ponen el acento en el carácter situacional de los conceptos. Como se mencionó anteriormente, los conceptos no constituyen unidades aisladas sino que están profundamente relacionados entre sí, dado que la activación de uno implica la activación de varios (Collins & Loftus, 1975). Las relaciones conceptuales son los lazos que interconectan diferentes conceptos y, entre la amplia variedad de relaciones conceptuales, las taxonómicas y las temáticas tienen un papel central (Barsalou, 1993, citado en Borghi & Caramelli, 2003).

Cuando los conceptos que se unen pertenecen a distintas categorías, se los considera asociados temáticamente, ya que este tipo de relación vincula diferentes dominios de conocimientos; por ejemplo, ABRIGO-PERCHERO y MESA-HORNO. Estas relaciones enfatizan la co-ocurrencia de los conceptos en una situación o evento, es decir, en un tema común. Así, incluyen relaciones espaciales y temporales, y relaciones entre agentes y víctimas de una acción (Borghi & Caramelli, 2003).

Algunos autores señalan la preferencia de los niños por las relaciones temáticas, dado que éstos recurren a su entorno para construir conceptos basados en las acciones y los eventos cotidianos. Así, el uso temprano de relaciones temáticas los ayudaría a adquirir, más tardíamente, relaciones jerárquicas más abstractas, propias de una organización conceptual taxonómica. En este sentido, de acuerdo con Lucariello, Kyratzis y Nelson (1992), la capacidad de los niños para organizar su conocimiento en una estructura jerárquica implicaría una progresión de lo temático a lo taxonómico.

Sin embargo, Glenberg (1997) y Borghi y Caramelli (2003) sostienen que dicha progresión no se produce y que ambos tipos de relaciones cooperan entre sí organizando el conocimiento conceptual. Esta postura se apoya en evidencia de que incluso los niños preescolares son capaces de distinguir qué tipo de relación es pertinente en un contexto determinado. Por ejemplo, los niños pequeños no apelan a relaciones temáticas cuando aprenden palabras nuevas y parecen darse cuenta de que éstas refieren a objetos particulares y no a esos objetos más sus asociados temáticos (usan la palabra PERRO para referirse a un perro, no a un perro con un hueso en su boca).

Sell (1992), por otra parte, agrega que son varios los autores que no dudarían en acordar que tanto las relaciones temáticas como las taxonómicas desempeñan un papel en la organización conceptual de los niños mayores y de los adultos. De modo que, siguiendo esta perspectiva, el principio de economía discutido anteriormente no sería el único, ni el principal, organizador del conocimiento conceptual.

En suma, en el presente trabajo se ha descrito la perspectiva que sostiene que la memoria está constituida por diversos sistemas, que -de acuerdo con Tulving y Craik (2000)- pueden ser distinguidos en función del tipo de información que procesan, las leyes o principios que caracterizan sus modos de operar, su sustrato neural y su desarrollo ontogenético y filogenético.

Dentro de la memoria a largo plazo nos hemos dedicado especialmente a la memoria semántica, y la hemos abordado desde modelos reticulares, que consideran que el procesamiento conceptual se lleva a cabo por la activación de nodos que se propagan en la red en función de la distancia semántica.

Por último, se han discutido dos perspectivas que plantean que, por un lado, el desarrollo del conocimiento conceptual implica desplazarse de un modo de organización basado fundamentalmente en acciones y aspectos funcionales, ligados con situaciones concretas, hacia una categorización más abstracta, objetiva y flexible. Por otro lado, algunos autores postulan que, en realidad, la organización taxonómica, que implica un nivel de abstracción mayor que las relaciones que dependen del contexto espacio-temporal en el que se dan (temáticas), está presente en niños pequeños y, a la vez, las relaciones temáticas son utilizadas también por adultos, quienes no se limitan al empleo de modos abstractos y objetivos de categorización.

Referencias bibliográficas

- Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of human memory*. Hove, UK: Psychology Press.
- Belinchón, M., Igoa, J. M. & Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Best, J. B. (1999). *Cognitive psychology*. Stamford: Thomson. Trad. cast. de S. Díaz-Sepúlveda y S. Madroño (Rev. tec. de M. Froufe): *Psicología cognitiva*. Madrid: Paraninfo, 2001. [Cap. 3: “La memoria como depósito de almacenamiento” (pp. 83-88) y Cap. 4: “La memoria como recodificación y correspondencia” (pp. 123-126)].
- Borghi, A. M. & Caramelli, N. (2003). Situation bounded conceptual organization in children: from action to spatial relations. *Cognitive Development*, 18, 49-60.

- Collins, A. M. y Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407–428.
- De Vega, M. (1993). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Fernández, H. (2008). *Lecciones de Psicología Cognitiva*. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana. [Cap. 3].
- Foster, J. K. (2009). *Memory. A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1985). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Glenberg, A. M. (1997). What memory is for. *Behavioral and Brain Sciences*, 20, 1–55.
- Lucariello, J., Kyratzis, A., & Nelson, K. (1992). Taxonomic knowledge: What kind and when? *Child Development*, 63, 978–998.
- McNamara, T. P. & Holbrook, J. B. (2003). Semantic Memory and Priming. En A. F. Healy, R. y W. Proctor (Eds.), *Handbook of Psychology Volume 4 Experimental Psychology* (pp. 447-474). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Murphy, G. L. (2002). *The big book of concepts*. Massachusetts: MIT Press.
- Ruiz-Vargas, J. M. (1991). *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza. [Cap. 4, Apartado 8: “La memoria operativa” y Cap. 2: “Sistemas y medidas de memoria”].
- Sell, M. A. (1992). The development of children’s knowledge structure: Events, slots, and taxonomies. *Journal of Child Language*, 19, 659–676.
- Tulving, E. & Craik, F. I. M. (Eds.) (2000). *The Oxford Handbook of Memory* (1st ed.). New York: Oxford University Press.

PROCESOS DE ACULTURACION EN LOS INMIGRANTES ITALIANOS Y ARGENTINOS: SU RELACION CON LAS NORMAS EN LA NUEVA CULTURA

Erica Garimanno*

Acculturation processes in argentine and italian inmigrants: the relationship to the normatives of
the new cultural environment

Beca categoría Iniciación
Grupo de Investigación “Psicología y moralidad”
Facultad de Psicología - UNMDP

Resumen

Este trabajo forma parte de la producción del Grupo de Investigación “Psicología y moralidad”, de la Facultad de Psicología (UNMDP). Apunta al estudio del posicionamiento subjetivo en relación con las normas y de los eventuales sentimientos de vulnerabilidad e indefensión en los procesos de aculturación en italianos que migraron a Argentina y en argentinos residentes en España e Italia. Se analiza también el papel de las instituciones como favorecedoras u obstaculizadoras del posicionamiento subjetivo autónomo de los sujetos estudiados frente a las normativas -legales y morales, explícitas o tácitas- con que se encuentran al migrar a otro país. Se empleó una entrevista individual semiestructurada, con administración de un instrumento de evaluación basado en una Investigación realizada en la Universidad de Morón (Finardi, 2000). Las respuestas obtenidas se sometieron a análisis hermenéutico -desde un marco teórico que analiza el posicionamiento subjetivo según tres tipos de relación del sujeto: con el Otro, con el semejante y consigo mismo- procurando identificar e interpretar el pensamiento social y normativo de los migrantes y el *shock* cultural que experimentan en los procesos de aculturación.

Introducción

El reciente aumento de las migraciones en todo el mundo constituye un fenómeno con efectos psicológicos notables que justifican su estudio científico. El caso especial de la migración italiana a Argentina, y de los argentinos en Europa sobre el que nos centramos en nuestro estudio, responde a diferentes fenómenos socioculturales. La tendencia a migrar es impulsada por diversos motivos: globalización, búsqueda de una mejor calidad de vida, insatisfacción con el gobierno del propio país, inseguridad, guerra, hambre, desastres naturales, vida frenética, desarrollos tecnológicos, etc.

El perfil migratorio de Argentina realizado por la OIM[†] muestra como este país, conformado a mediados de 1800 por la inmigración masiva originaria de Europa, se ha convertido en una nación que en la actualidad debe hacer frente a nuevas realidades migratorias, elevándose en la actualidad a 800.000 el número de argentinos que viven en el extranjero. En el “*Rapporto Italiani nel Mondo*” promovido por la Fondazione Migrantes de Diciembre del 2008, se encuentran los datos estadísticos del fenómeno de la emigración italiana en el mundo: los italianos residentes en el exterior son 3.106.251. Considerando todas las personas de origen italiana, comprendidos los descendientes, se llega a una colectividad de más de sesenta millones de personas. Argentina, con 404.330 presencias, es el país extraeuropeo que hospeda el mayor número de ciudadanos italianos.

* Correo electrónico: erikagarimanno@gmail.com

†Organización Internacional para las Migraciones

Marco Teórico

Las migraciones son un fenómeno de amplia relevancia social, económica y política, y constituyen una experiencia emotiva muy intensa, que pone en discusión la identidad profunda de los sujetos. Este fenómeno denominado "*shock cultural*" (Kalervo Oberg, 1951), expresa el impacto intelectual y emocional que experimenta toda persona cuando se confronta con una nueva cultura: idioma diferente, códigos de convivencia ajenos, costumbres y señales que no reconoce como propias. La inmigración comienza con la elaboración de un proyecto migratorio como alternativa a las oportunidades de vida del contexto del país de origen. Sin embargo, en las diferentes etapas de encuentro con la nueva cultura, los individuos experimentan una situación de vulnerabilidad psicosocial, debiendo reajustar casi todos los ámbitos de su vida: familiar, social, educativo, lingüístico, cultural, laboral, etc. Las ansiedades y sentimientos (de sorpresa, desorientación, confusión, etc.) causados por el contacto con el nuevo medio social, producen frecuentemente incapacidad de asimilar la nueva cultura, creando dificultades en saber que es apropiado y que no. Frecuentemente se combina con un fuerte rechazo (moral o estético) a ciertos aspectos de la cultura ajena. (Oberg, 1951). Este fenómeno es bien representado por la teoría de la *aculturación* (Aculturación: es un constructo psicosocial que fue definido por primera vez por Redfield, Linton & Herskovits (1936) como aquellos cambios que se producen en los grupos humanos con diferentes culturas cuando entran en contacto) (Berry, 1997). Es, por tanto, un indicador del necesario esfuerzo adaptativo que deben hacer los sujetos de ambos grupos para lograr relaciones intergrupales satisfactorias. Intentaremos introducirnos al estudio del posicionamiento subjetivo en relación con las normas en los procesos de aculturación en italianos que migraron a Argentina y en argentinos residentes en España e Italia, ahondando en el análisis del pensamiento social y normativo de estos sujetos expuestos a sentimientos de vulnerabilidad e indefensión en la migración. Cuando hablamos de posicionamiento subjetivo frente a las normas, tres son las posiciones relativas en que el sujeto puede ser considerado en las investigaciones de la moralidad (Calo, 2007):

1) La posición subjetiva que tiene como coordenada lo normativo, vale decir: el hecho de que el mundo social, institucional, reclama al sujeto que responda en términos humanos, o sea, que anteponga el respeto a la norma social frente al apremio de la naturaleza. En esta primera referencia, la posición subjetiva la entendemos como la relación del sujeto con el Otro, en el sentido en que el Otro representa y encarna para el sujeto la normatividad misma. En este nivel, la posición subjetiva adopta distintas formas dentro de un abanico que puede extenderse teóricamente desde un acatamiento heterónimo absoluto hasta una impulsividad carente de cualquier mediación simbólica.

2) La segunda posición relativa es la que el sujeto tiene con los otros, entendidos como semejantes. Todo análisis posible de los fenómenos de cooperación, solidaridad, fraternidad, corresponde a esta dimensión en la que los semejantes constituyen la coordenada de referencia. Las posiciones, entendidas como maneras particulares de ocupar el lugar, son las que se encuentran caracterizadas por los sentimientos de envidia y rivalidad; pero también por las de disposición a la colaboración o a la protección que pueden aunarse bajo la idea de amor al prójimo.

3) Por último, la relación consigo mismo. La perspectiva con que Foucault (1996) nos invita a pensar la ética, puede ser comprendida desde los estudios psicológicos de la moralidad como la posición relativa en la que el sujeto se tiene a sí mismo como referencia, en tanto término de su intencionalidad transformadora. Las maneras en que tal posición se materializa pueden ir desde la complacencia consigo mismo hasta dimensiones autocríticas feroces. En los grados de

permissividad o autorreproche de estas materializaciones inciden las particularidades de la constitución superyoica de cada sujeto.

Objetivos

Este trabajo presenta los resultados de una primera etapa de la investigación; se circunscribe a la indagación del perfil psicosocial de la población antes mencionada y el papel de las instituciones como favorecedoras u obstaculizadoras del posicionamiento subjetivo autónomo de los sujetos, frente a las normativas -legales y morales, explícitas o tácitas- con que se encuentran al migrar a otro país.

Metodología

La muestra está integrada por migrantes italianos y argentinos de entre 18 y 50 años y actualmente residentes fuera de su país de origen. Se utilizó el método clínico, con entrevista individual semiestructurada, administrando un instrumento de evaluación, basado en una Investigación realizada en la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades de Universidad de Morón (Finardi, 2000).

En dicha entrevista, se planteó una situación ficticia, solicitando al sujeto, por medio de preguntas, que expresara sus opiniones y consideraciones acerca de una serie de aspectos relacionados con la vida y la organización comunitaria. Las respuestas obtenidas se sometieron a análisis hermenéutico -desde un marco teórico que analiza el posicionamiento subjetivo según los tres tipos de relación del sujeto arriba mencionados, procurando identificar e interpretar el pensamiento social y normativo de los migrantes y el *shock* cultural que experimentan en los procesos de aculturación.

Resultados

Para el presente trabajo rescataremos aquellos puntos que nos parecen relevantes dentro del marco de nuestra investigación. Hemos hallado la recurrencia en las respuestas de los siguientes aspectos:

1. Indicadores de heteronomía del pensamiento en los entrevistados, que puede observarse en la presencia de una fuerte autoridad de Otro, en las respuestas sobre la toma de decisiones y necesidad y forma de gobierno. Hay una clara referencia a la necesidad de subordinación al mandato de una autoridad.

“Debería haber gente encargada de distintos ámbitos y cada encargado debería organizar el papel que cada habitante debe desempeñar para el bien común” (argentina residente en España desde 2005, de 31 años)

“Sí, debería haber reglas como en todas sociedades, también en las primitivas había reglas”. (Italiana residente en Argentina desde 2003, 50 años)

2. La referencia a la necesidad de un “líder” en lo que hace a la toma de decisiones comunitarias, la regulación del orden social y organización comunitaria.

Es de destacar que la mayoría de los entrevistados marcaron la diferencia de esta figura de líder frente a la figura de gobernante, inclinándose por la primera a la hora de responder. Creemos que esta delegación de protagonismo en la toma de decisiones, podría ser consecuencia de las características propias del estado de desvalimiento o vulnerabilidad que padecen los sujetos involucrados en los movimientos migratorios.

“Deberían elegir un líder que sea quien tome las decisiones finales para la concreción de cualquier idea con el consenso de los demás estableciendo normas básicas para una convivencia sana” (argentino en España desde 2007, 28 años)

“Elijiendo primero a un líder quien tiene capacidad para llevar el grupo para concretar los proyectos y todos debe respetar y seguirlo. Y reunirse seguido para intercambiar opiniones sobre los avances” (italiano en Argentina desde 2004, 23 años)

3. La presencia de aspectos regresivos en las respuestas. Se plantean en general, problemas vinculados a la supervivencia en la isla, particularmente de obtención de alimentos y de construcción de viviendas. Generalmente se hace referencia a la satisfacción de las necesidades básicas. Se trata de cuestiones de orden material y que denotan un pensamiento adherido a lo concreto.

Algunas investigaciones ((Nicolussi, 1996), señalan la presencia de actitudes regresivas en los migrantes, expresadas por ejemplo en la demanda de que los demás se hagan cargo de ellos, que los defiendan, que les enseñen y los quieran "exactamente como un niño desamparado y huérfano, y que se hallará en la búsqueda de figuras parentales de quienes pueden esperar ser adoptados".

La repetición en las respuestas de palabras como *agua, refugio, cueva, necesidades básicas, retorno a lo primitivo, pesca, navegación, ovejas* describen la aparición de procesos regresivos específicos propios de los que migran, ante la amenaza de pérdida de los puntos de referencia del país de origen. Estas regresiones no se deben confundir con incapacidad o debilidad, sino como reacción a una fuerte presión, tensión y estrés ambiental. La falta de apoyo familiar, la pobreza en la red social favorecen la aparición de estas regresiones (Achotegui, 2002).

“La división del trabajo volvería a la época de atrás, hombres tareas mas duras y mujeres tareas menos duras” (argentino en Italia desde 2003, 31 años).

“Habría que acondicionar las cuevas para poder habitarlas, preparar el suelo para siembra de cultivos, reagrupar las cabras en corrales, buscar agua” (italiana en argentina residente desde 1959, 50 años)

Discusión

En las respuestas analizadas hicimos referencia a la presencia de indicadores de heteronomía del pensamiento; esta radica en la sujeción acrítica a normas externas, producto de un egocentrismo cognitivo y generada a partir de vínculos afectivamente dependientes establecidos con las figuras de autoridad adulta, a partir de relaciones verticales de carácter dogmático. Esto se observa claramente en la fuerte necesidad de un “líder” expresada en las respuestas que puede interpretarse desde la posición subjetiva que tiene como coordinada lo normativo, la relación del sujeto con el Otro, en el sentido en que el Otro representa y encarna para el sujeto la normatividad misma. En algunas respuestas, la referencia a expresiones relacionadas con la necesidad de organización social, para la armónica convivencia entre los semejantes, nos remite a la segunda posición, la del sujeto con los otros, entendidos como semejantes. Todo análisis posible de los fenómenos de cooperación, solidaridad, fraternidad, corresponde a esta dimensión en la que los semejantes constituyen la coordinada de referencia; esta posición es expresada por los sentimientos de envidia y rivalidad; pero también por las de disposición a la colaboración o a la protección que pueden aunarse bajo la idea de amor al prójimo.

Por ultimo, hemos observado escasas expresiones que nos remitan a la tercera posición propuesta por el marco teórico al que adherimos: la relación consigo mismo, aquella perspectiva que puede ser comprendida como la posición relativa en la que el sujeto se tiene a sí mismo como referencia, en tanto término de su intencionalidad transformadora. En las entrevistas realizadas hallamos la presencia de indicadores de un alto nivel de autonomía del sujeto, en aquellos

migrantes que están claramente adaptados e integrados a la nueva cultura; ellos expresan lo innecesario de un líder o gobernante así como de leyes que regulen la convivencia, ya que “*si todas estas personas saben seguir unos principios morales, no es necesaria la creación de leyes para esta organización*” (*inmigrante italiana en argentina desde 2001, 25 años*).

Otro indicador que referiría a la relación del sujeto consigo mismo es la referencia a la noción de justicia equitativa: con relación al trabajo, dice un entrevistado “*de acuerdo a la capacidad de cada uno dividirán el trabajo equitativamente*” (*inmigrante argentino en España desde 1993, 40 años*).

A partir de lo analizado, pensamos que la consigna los remite a la situación de partida de su tierra natal, lo que reactivaría los sentimientos de vulnerabilidad e indefensión propios de la situación del migrante. La posición de demanda a Otro, que legisle y regule las relaciones en ésta nueva comunidad, da cuenta de posturas marcadamente heterónomas y verticalistas especialmente cuando se les pide opinión y participación en el nuevo orden social.

Referencias Bibliográficas

- Bar de Jones, G. (2001): La migración como quiebre vital. En: *Teoría y clínica de los vínculos. II Congreso Argentino de Psicoanálisis de Familia y Pareja*. vol. 1. p. 473
- Nicolussi, F. (1996): Reflexiones psicoanalíticas sobre la migración. *Revista de Psicoanálisis*, 53(1), 323.
- Adelson, J., Green, B., & O Neil, R. (1969) The growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology*. 1, 321 – 332
- Finardi, M. & Reboiras, J.C. (2000) “El pensamiento social y normativo del adolescente internado en instituciones de minoridad; sus nociones acerca de la responsabilidad, la participación, las leyes, las sanciones, roles e instituciones sociales y políticos”. Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Morón. Morón. Prov. de Buenos Aires.
- Benbenaste, N., Casas-Mínguez, F. & Etchezahar, E, La inmigración latina en España: un aporte desde la Psicología Política. Dossier: Perspectivas ibero americanas, URL <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=824>
- Ballesteros Jiménez, S. (2001). *Psicología General*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Benedet, M.J. (1996). Fundamento teórico de la investigación. En M.J. Benedet y N. Seisdedos, *Evaluación clínica de las quejas de memoria en la vida cotidiana*, 17-55. Madrid: Panamericana.
- Benedet, M.J. (1997). *Estudio neuropsicológico de la demencia*. Madrid: Fundación Ramón Areces. Memoria de investigación, no publicada.
- Bjorklund, D. F., Miller, P. H., Coyle, T. R., & Slawinski, J. L. (1997). Instructing children to use memory strategies: Evidence of utilization deficiencies in memory training studies. *Developmental Review*, 17, 411–442.
- Cole, M., Frankel, F., & Sharp, D. (1971). Development of free recall learning in children. *Developmental Psychology*, 4, 109-123.
- Coyle, T. R. & Bjorklund, D. F. (1997). Age differences in, and consequences of, multiple- and variable-strategy use on a multitrial sort-recall task. *Developmental Psychology*, 33(2), 372–380.
- Craik, F.I.M. & Salthouse, T.A. (Eds.). (1992). *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale (NJ): LEA.
- De Vega M. (1993). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza
- Ellis, A.W & Young, A.W. (1992). *Neuropsicología cognitiva humana*. Barcelona: Masson, S.A.

- Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flavell, J.H., Miller, P.H. & Miller, S.A. (1993). *Cognitive development* (3rd ed.).
- Gil, R. (2001) *Neuropsicología*. Barcelona: Masson.
- Light, L.L. (1992). The organization of memory in old age. En F.I.M. Craik, y T.A. Salthouse (Eds.), *The handbook of aging and cognition*. (111-165). Hillsdale (NJ): LEA.
- Matute, E; Rosselli, M.; Ardila, A., & Ostrosky-Solís, F. (2007) *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. Manual de Aplicación. México: Editorial El Manual Moderno.
- Miller, P. H. (2000). How best to utilize a deficiency: A commentary on Waters' "Memory strategy development." *Child Development*, 71, 1013–1017.
- Muñoz-Céspedes, J.M. & Tirapú-Ustarroz, J.T. (2001). *Rehabilitación neuropsicológica*. Madrid: Síntesis.
- Parkin, J.A. (1999). *Exploraciones en neuropsicología cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Pressley, M. & Schneider, W. (1997). *Introduction to Memory Development during Childhood and Adolescence*. Mahwah, N.J: Erlbaum
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES, CRECIMIENTO POSTRAUMÁTICO Y RESILIENCIA ANTE SITUACIONES TRAUMÁTICAS: EL CASO DE LOS EX COMBATIENTES DE MALVINAS

Silvina Soledad Grill*

Individual differences, Posttraumatic Growth and
Resilience in survivors of traumatic experiences: the case of the ex-soldiers of Malvinas.

Beca Categoría Iniciación

Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica. Facultad de Psicología - UNMdP.

Directora: Lic. María Cristina Posada. Co-Directora: Dra. Claudia Castañeiras.

Resumen

Este proyecto tiene el propósito de estudiar características del funcionamiento personal que están relacionadas con una respuesta de adaptación resiliente ante situaciones vitales de carácter traumático. Se propone una investigación con personas que han estado expuestas a experiencias de alto impacto psicológico y social como es un conflicto bélico. Se trabajará particularmente con ex combatientes de la Guerra de Malvinas por tratarse de uno de los grupos poblacionales con mayor riesgo en nuestro país, ya que si bien no se cuenta con datos oficiales, la tasa de suicidios y psicopatología derivada de la experiencia traumática que se relaciona con la guerra alcanza valores preocupantes. Se administrarán un conjunto de instrumentos para evaluar diferencias individuales, crecimiento postraumático y resiliencia a un total de 100 ex combatientes de Malvinas de la ciudad de Mar del Plata y de Tandil. Se estima que los resultados de esta investigación supondrán un impacto científico y social de transferencia para el campo de la salud, ya que permitirá disponer de un conocimiento más adecuado para la evaluación y el diseño de programas de intervención dirigidos a la promoción de un desarrollo más saludable en esta población.

Introducción

Este proyecto tiene el propósito de investigar qué características del funcionamiento personal están relacionadas con una respuesta resiliente de adaptación ante situaciones vitales de carácter traumático. Toda experiencia traumática produce un acontecimiento disruptivo de alto impacto para la integridad personal que provoca una ruptura en el estado previo y requiere reformular estrategias de adaptación a las nuevas condiciones. Pero ¿por qué proponer una investigación con personas que han estado expuestas a experiencias de alto impacto psicológico y social como es un conflicto bélico? En este caso particularmente se trabajará con ex combatientes de la Guerra de Malvinas por tratarse de uno de los grupos poblacionales con mayor riesgo en nuestro país. Si bien no se cuenta con datos oficiales, la tasa de suicidios y psicopatología derivada de la experiencia traumática que se relaciona con la guerra alcanza valores preocupantes (entre los veteranos se mencionan cifras que van de los 350 a los 454 casos de suicidio y se evidencia que alcanza grandes proporciones, con una tasa que es al menos 14 veces superior a la del resto de la población argentina) y aún 27 años después el fenómeno Malvinas sigue teniendo efectos significativos que dificultan la calidad de vida de los sobrevivientes. Teniendo en cuenta que un tratamiento adecuado de este fenómeno exige un abordaje interdisciplinario, dentro del campo de

* Correo electrónico: silchugrill@hotmail.com

la psicológica permanece como una asignatura pendiente investigar qué características psicológicas presentan los ex – combatientes que *sí* pudieron afrontar esta condición traumática. En la revisión de la literatura son escasos los estudios empíricos sobre este tema y los desarrollos que ha propuesto la psicología se han centrado recurrentemente en los efectos perjudiciales de las experiencias traumáticas desde un modelo orientado al déficit (Silva, 2007; Vassallo, 2006). En una perspectiva complementaria, el Crecimiento Postraumático (CPT) se postula como un concepto emergente de los desarrollos de investigación en Psicología Positiva. Este constructo multidimensional busca conceptualizar la experiencia de crecimiento por medio de la cual los individuos que hayan atravesado situaciones traumáticas pueden experimentar cambios positivos como resultado del proceso de lucha que emprenden a partir de la vivencia de un suceso traumático (Calhoun & Tedeschi, 1999 citados en Vázquez, Castilla, & Hervás, 2009). Esta experiencia de crecimiento a partir de un trauma no elimina el dolor ni el sufrimiento. El CPT alude al resultado del afrontamiento al trauma y a la posibilidad de experimentar cambios positivos en determinados dominios de la vida y no experimentarlos o experimentar cambios negativos en otros dominios (Park, 1998, Calhoun & Tedeschi, 2000, citados en Vazquez et al., 2009; Calhoun, Cann, Tedeschi & McMillan, 1998, citados en Vera Poseck, Carbelo & Vecina, 2006). Tedeschi, Park y Calhoun (1998, citados por Vera Poseck et al., 2006) han identificado cinco consecuencias del Crecimiento Postraumático: a) incremento en la apreciación del valor de la vida; b) sensación de que la vida brinda nuevas posibilidades; c) incremento de la fortaleza personal; d) fortalecimiento de las relaciones personales, especialmente con los más cercanos y e) cambios espirituales positivos. Asimismo se han identificado tres tipos de cambio: cambios en uno mismo, cambios en las relaciones interpersonales y cambios en la espiritualidad y en la filosofía de vida (Calhoun & Tedeschi, 2001).

Si bien Crecimiento Postraumático y Resiliencia son términos relacionados, no son equivalentes. La resiliencia hace referencia a una característica que preexiste a la situación traumática; en este sentido, lo resiliente estaría dado por la habilidad que tiene una persona para recuperarse o para regresar al nivel de funcionamiento previo a la experiencia de adversidad o bien lograr que las consecuencias psicológicas negativas que presente posteriormente al suceso, sean mínimas. Es decir, los individuos resilientes presentan un importante grado de fortaleza personal y emocional para afrontar y superar las condiciones de alto impacto que vulneran su integridad. En el caso del CPT, se trata en cambio de una capacidad que pueden desarrollar las personas como consecuencia del aprendizaje derivado de la exposición al trauma (Turner & Cox; 2004 citados en Tedeschi & Calhoun, 2004). Pero ambos constructos, el de resiliencia y el de CPT enfatizan la importancia que tiene el modo en el cual las personas afrontan lo que les sucede más que el acontecimiento en sí. En el campo de la investigación sobre este tema se han intentado identificar cuáles son los rasgos de personalidad y los estilos cognitivos que facilitan u obstaculizan posibles cambios positivos después de una vivencia traumática, y se observó que el CPT estaba más relacionado con la experiencia subjetiva que con el suceso propiamente dicho (Briere & Elliott, 2000, citados en Vázquez et al., 2009).

Siguiendo esta línea, el Proyecto que se presenta tiene la finalidad de evaluar las diferencias individuales relacionadas con el crecimiento postraumático y resiliente en ex combatientes de Malvinas.

Objetivo general

- Evaluar las diferencias que presentan los ex combatientes de Malvinas en características cognitivas y de personalidad relacionadas con la experiencia traumática.
- Explorar cualitativamente en un subgrupo de la muestra de ex combatientes la experiencia de guerra y el grado de crecimiento postraumático y resiliencia.

Objetivos particulares: se contemplan dos fases en la investigación:

Primera fase: derivada de la administración del protocolo de evaluación:

- Analizar las relaciones entre estilos de personalidad y características resilientes en la muestra bajo estudio.
- Evaluar las diferencias que presentan los ex combatientes en variables de personalidad, estilo atribucional, autoeficacia percibida y cogniciones post-traumáticas en función de los síntomas informados.

Segunda fase: derivada de entrevistas testimoniales a un subgrupo de ex combatientes:

- Explorar los significados atribuidos por los ex combatientes a la experiencia de guerra y el impacto en la calidad de vida actual.
- Analizar las correspondencias de los relatos con las medidas de autoinforme.

Hipótesis de trabajo

- Los ex combatientes que presenten características resilientes informarán mayor grado de crecimiento postraumático y menores niveles sintomáticos.

Metodología

Diseño

No experimental, transversal con metodología descriptiva y correlacional.

Participantes

La muestra bajo estudio se estima en 100 ex soldados combatientes de Malvinas. Se han establecido los contactos para la gestión de las autorizaciones institucionales para la obtención de la muestra correspondiente en el Centro de ex Soldados Combatientes en Malvinas de la ciudad de Mar del Plata y de Tandil respectivamente. La participación en el estudio será voluntaria y bajo consentimiento informado. El procedimiento consistirá en la aplicación de los instrumentos seleccionados, en un único encuentro de aproximadamente 1 hora, según prueba piloto.

En la segunda fase se entrevistará a un subgrupo de 30 ex soldados. La selección de los participantes para esta fase se realizará en forma aleatoria sobre la muestra original, con el objetivo de indagar a través de entrevistas testimoniales la experiencia personal de cada uno de ellos en relación a la experiencia de guerra. La entrevista será individual y tendrá una duración entre 45 y 60 minutos aproximadamente.

Instrumentos

Se utilizarán los siguientes instrumentos:

1- Registro de datos básicos; 2- Inventario Millon de Estilos de Personalidad-MIPS (Millon, 1997); 3- Cuestionario de Cogniciones Postraumáticas-PTCI (Foa, Tolin, Ehlers, Clark, & Orsillo, 1999); 4- Cuestionario de Estilo Atribucional-ASQ (Seligman, 1990); 5- Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés-EAEAE (Godoy Izquierdo et al., 2008); 6- Cuestionario de Personalidad Resistente (Moreno-Jiménez, Garrosa Hernández, & González Gutiérrez, 2000) y 7- Inventario de Síntomas-SCL-45 (Sandin, Valiente, Chorot, Santed, & Lostao, 2008).

Resultados esperados

Este proyecto pretende contribuir al conocimiento de las diferencias individuales que presentan los ex combatientes de la guerra de Malvinas en estilos de personalidad y características resilientes, lo cual constituye un avance en la consideración de variables disposicionales

implicadas en las conductas de salud y de enfermedad relacionadas con experiencias traumáticas en este grupo poblacional, permitiendo no sólo la difusión en la comunidad científica y profesional especializada de los resultados obtenidos, sino también la posibilidad de diseñar programas de intervención dirigidos a la promoción de un desarrollo más saludable en esta población.

Referencias Bibliográficas

- Calhoun, L. G & Tedeschi, R.G. (2001). Posttraumatic growth: The positive lesson of loss. En *Neimeyer, R.A. Meaning construction and the experience of loss*, Washington, D.C. APA.
- Foa, E.B., Tolin, D.F., Ehlers, A., Clark, D.M. & Orsillo, S.M. (1999). The Posttraumatic Cognitions Inventory (PTCI): Development and validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 303-314.
- Godoy Izquierdo, D.; Godoy García, J.F.; López-Chicheri García, I.; Martínez Delgado, A.; Gutiérrez Jiménez, S. & Vázquez Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20(1), 155-165.
- Millon, T. (1997). *MIPS: Inventario Millon de Estilos de Personalidad*. Bs. As. Ed Paidós
- Moreno-Jiménez, B.; Garrosa Hernández, E. & González Gutiérrez, J.L. (2000). *CPR: Cuestionario de Personalidad Resistente*.
- Sandín, B.; Valiente, R.; Chorot, P.; Santed, M. & Lostao, L. (2008). SA-45: Forma abreviada del SCL-90. *Psicothema*, 20(2), 290-296. Extraído el 28 de Octubre, de 2008, de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=3463>.
- Seligman, M. (1990). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*, New York: Pocket Books.
- Silva, M. A. (2007). Salud de los Veteranos de Guerra de Malvinas: miradas, sentires y propuestas. *Comunicación Museo Provincial de Ciencias Naturales Florentino Ameghino*, Santa Fe, Argentina, 12.
- Vassallo, F. D. (2006) *Suicidios de ex combatientes de Malvinas*. Extraído el 10 de Septiembre de 2009. Disponible en: <http://www.afip.gob.ar/genericos/malvinas/documentos/TrabajoFinal.pdf>.
- Vázquez, C., Castilla, C., y Hervás, G. (2009). Reacciones frente al trauma: vulnerabilidad, resistencia y crecimiento. En E. Fernández-Abascal (Ed.), *Las emociones positivas* (375-392). Madrid: Pirámide
- Vera Poseck, B., Carbelo B. B., B y Vecina J., M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 1-18.

MEMORIA ESTRATÉGICA EN NIÑOS

Isabel M. Introzzi*

Strategic memory in children

Beca Posdoctoral - CONICET
CIMEPB (Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación)
Facultad de Psicología - UNMdP

Resumen

Actualmente, gran parte del incremento en la capacidad de retención en niños de entre 5 y 12 años se explica por un uso progresivamente más eficiente de estrategias mnésicas. Sin embargo la evidencia empírica en relación al estudio de este tema en población infantil es actualmente escasa e insuficiente. Por este motivo, se propone como objetivo principal de este estudio la exploración del uso de estrategias seriales y semánticas en niños escolarizados de entre 5 y 8 años y el análisis de su relación con el desempeño mnésico. Para ello, se trabajó con una muestra de 121 niños con edades de entre 5 y 8 años alumnos de jardín, EPB 1, 2 y 3 de dos escuelas de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata. Se obtuvieron índices de frecuencia de uso de estrategias seriales, estrategias semánticas y desempeño mnésico a través de la escala de memoria auditivo verbal correspondiente a la Batería de Evaluación Neurológica Infantil – ENI- (Matutte, Roselli, Ardila & Ostrosky-Solís, 2007). Los resultados mostraron que, a pesar de que no se verifica un incremento significativo en el uso de estrategias vinculado a la edad, cuando los niños implementan estos recursos, su aprendizaje y recuerdo parecen beneficiarse.

Introducción

Aunque el estudio de la memoria infantil constituye una de las áreas más exploradas en psicología, el análisis del uso de estrategias de organización en tareas de memoria es relativamente reciente (Cole, Frankel & Sharp, 1971).

Las estrategias de memoria se definen como un conjunto de actividades mentales o conductuales que permiten el logro de objetivos cognitivos y demandan esfuerzo y control conciente (Flavell, Miller & Miller, 1993).

Distintos estudios se han dedicado a analizar el efecto del uso de estrategias de memoria sobre el recuerdo en población adulta. Los resultados de estas investigaciones han mostrado que la implementación de distintas estrategias de codificación y organización de la información tales como el repaso, la agrupación en categorías semánticas y la codificación verbal de estímulos no verbales, presentan un efecto beneficioso sobre el desempeño en tareas de memoria (Craik & Salthouse, Light, 1992, Benedet, 1996, 1997, Muñoz-Céspedes & Tirapu-Ustarroz, 2001)

En población infantil, el uso de estrategias de memoria también parece ocupar un rol fundamental. Actualmente, el incremento en la memoria asociado a la edad se explica como el resultado de la interacción de un conjunto heterogéneo de factores que incluyen las capacidades básicas del niño, el conocimiento metacognitivo, el conocimiento de dominio específico y el uso apropiado de estrategias mnesicas. Asimismo, parece que algunas de estas fuentes de desarrollo son más importantes que otras en determinados períodos de la infancia (Matute, Rosselli, Ardilla & Ostrosky-Solis, 2007; Pressley & Schneider, 1997; Soriano & Narbona, 2007, Schneider & Pressley, 1997; Siegler, 1998).

* Correo electrónico: isabelintrozzi@gmail.com

Las estrategias de memoria se implementan tanto en las fases de codificación como de recuperación de la información. Cuando el énfasis de la investigación recae en los aspectos dinámicos o procesuales, la memoria se define como un proceso psicológico que se ocupa de codificar, almacenar y recuperar la información. (Ballesteros-Jiménez, 2001; de Vega, 1993; Ellis & Young, 1992; Gil, 2001, Parkin, 1999). Se entiende por codificación la forma en que la información se guarda en la memoria. Como explica de Vega (1993), la codificación supone un conjunto de procesos responsables de la transformación de los estímulos sensoriales en pautas de información significativas y asimilables. Por otro lado, los procesos de almacenamiento se ocupan de guardar la información ya codificada, para que el individuo pueda utilizarla después, cuando lo necesite (Ballesteros-Jiménez, 2001). Finalmente, los procesos de recuperación se definen como un conjunto de estrategias que el sujeto utiliza expresamente en la situación de recuerdo y que permiten rescatar la información almacenada y ya codificada en el sistema.

Recientemente, se ha establecido que el perfil de uso de las mismas difiere de acuerdo a la edad. La literatura muestra que el uso deliberado de estas estrategias no se presenta sino hasta los 5 - 6 años. La ausencia o pobre utilización de conductas estratégicas en esta etapa se define como *deficiencia mediacional* y se refiere al escaso o nulo beneficio que los niños de edad preescolar obtienen de la implementación de estas estrategias a pesar de ser instruidos respecto al uso de las mismas. Por otro lado, el perfil encontrado en niños levemente mayores se caracteriza por una *deficiencia en la producción*, es decir, aunque no tienden a utilizar de manera espontánea las estrategias, al recibir entrenamiento específico e implementar estos recursos, logran obtener un significativo incremento en su recuerdo. Otro fenómeno que ha llamado la atención de los investigadores en relación al desarrollo de estrategias de memoria se refiere a la *deficiencia de utilización*. Este perfil, implica el uso y aplicación de estrategias como la organización semántica, pero en ausencia de un incremento o mejora asociada al recuerdo (Bjorkund, Miller, Coyle & Slawinski, 1997; Coyle & Bjorklund, 1997). Cómo explica Miller (2000), durante los primeros años escolares es frecuente encontrar que los niños tiendan a abandonar el uso de estrategias eficaces y continúen utilizando estrategias que no les reportan ningún beneficio.

En síntesis, de acuerdo a los hallazgos anteriores, durante los primeros años escolares el uso de estrategias de memoria no reportaría un beneficio significativo en relación al recuerdo y el aprendizaje, tal como se ha encontrado en población adulta.

Lamentablemente la evidencia empírica disponible en relación a esta cuestión es escasa e insuficiente. Por este motivo, el presente estudio propone la exploración del uso de estrategias en niños escolarizados de entre 5 y 8 años y el análisis de su relación con el desempeño mnésico.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra de 121 niños con edades de entre 5 y 8 años, alumnos de jardín, EPB 1, 2 y 3 de dos escuelas de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata (Argentina). Los participantes fueron seleccionados de forma no probabilística casual.

Criterios de inclusión: niños entre 5 y 8 años que no presentaban antecedentes de trastornos del aprendizaje, trastornos del desarrollo, psicopatologías y no eran repitentes.

Instrumentos

Escala de memoria auditivo-verbal

Para la evaluación de la memoria se utilizó la *escala de memoria auditivo-verbal* correspondiente a la Batería de Evaluación Neurológica Infantil –ENI– (Matutte, Roselli, Ardila & Ostrosky-Solís, 2007).

Consiste en la presentación de una lista de aprendizaje de 9 palabras que se administran a niños de hasta 8 años y una lista de aprendizaje de 12 palabras destinada a niños mayores de 8 años.

Las palabras pertenecen a tres categorías semánticas (animales, frutas y partes del cuerpo) que se administran a través de cuatro ensayos consecutivos que el participante debe repetir luego de cada presentación (instancia de aprendizaje). Transcurridos 30 minutos se toma una prueba de recuerdo libre, una de recuerdo con claves y una de reconocimiento (instancia de recuerdo diferido).

De esta escala se obtuvieron los siguientes índices de desempeño mnésico: Total de palabras en los cuatro ensayos (Recuerdo Inmediato), Total de palabras en la tarea de recuerdo libre a largo plazo, Total de palabras en la tarea de recuerdo con claves semánticas a largo plazo y los aciertos en la lista de reconocimiento.

Evaluación del uso de estrategias semánticas y seriales

Para valorar el uso de estrategias semánticas y seriales se emplearon los índices: *Total de estrategias semánticas en aprendizaje inmediato*, *Total de estrategias seriales en aprendizaje inmediato*, *Total de estrategias semánticas en evocación diferida* y *Total de estrategias seriales en evocación diferida*

- *Total de estrategias semánticas en aprendizaje inmediato*: se definió como la sumatoria de veces en que el niño nombra una palabra correcta seguida de otra palabra correcta que corresponde a la misma categoría semántica en la instancia de aprendizaje.
- *Total de estrategias seriales en aprendizaje inmediato*: se definió como la sumatoria de veces en que el niño nombra una palabra correcta inmediatamente después de otra palabra correcta que resulta ser la que le antecede en la lista de aprendizaje.
- *Total de estrategias semánticas en evocación diferida*: se definió como la sumatoria de veces en que el niño nombra una palabra correcta seguida de otra palabra correcta que corresponde a la misma categoría semántica en la instancia de evocación diferida
- *Total de estrategias seriales en evocación diferida*: se definió como la sumatoria de veces en que el niño nombra una palabra correcta inmediatamente después de otra palabra correcta que resulta ser la que le antecede en la lista de aprendizaje, en la instancia de evocación diferida.

Resultados

Con el objeto de presentar los resultados de la aplicación de los instrumentos, en la Tabla 1 se incluyen los estadísticos descriptivos de las puntuaciones de las variables en estudio para la muestra agrupados por edad.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos discriminados por edad de la frecuencia de uso de estrategias seriales, semánticas y desempeño mnésico en aprendizaje inmediato y evocación diferida.

Edad	Índices	Estrategias	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
5	Aprendizaje inmediato	Seriales	29	,00	12,00	2,551	2,501
		Semánticas	29	,00	10,00	3,069	2,448
		Total de palabras correctas	29	5,00	27,00	18,517	6,103
	Evocación diferida	Seriales	29	,00	4,00	,586	,945
		Semánticas	29	,00	5,00	1,103	1,397
		Total de palabras	29	,00	8,00	4,448	2,292

		correctas					
6	Aprendizaje inmediato	Seriales	20	,00	11,00	3,300	3,341
		Semánticas	20	,00	8,00	2,800	2,041
		Total de palabras correctas	19	8,00	26,00	18,789	3,909
	Evocación diferida	Seriales	20	,00	2,00	,250	,550
		Semánticas	20	,00	3,00	1,100	,788
		Total de palabras correctas	19	3,00	7,00	5,000	1,054
7	Aprendizaje inmediato	Seriales	31	,00	13,00	3,129	3,041
		Semánticas	31	,00	7,00	3,290	1,969
		Total de palabras correctas	29	8,00	25,00	18,413	4,196
	Evocación diferida	Seriales	31	,00	5,00	,419	1,025
		Semánticas	31	,00	3,00	,967	1,016
		Total de palabras correctas	30	,00	8,00	4,966	2,092
8	Aprendizaje inmediato	Seriales	41	,00	12,00	2,707	2,135
		Semánticas	41	,00	12,00	4,341	2,535
		Total de palabras correctas	41	11,00	33,00	23,170	4,964
	Evocación diferida	Seriales	41	,00	5,00	,682	1,082
		Semánticas	41	,00	4,00	1,585	1,303
		Total de palabras correctas	41	,00	11,00	6,658	2,092

Los efectos de la edad para los distintos índices fueron obtenidos a través del ANOVA de un factor aplicado a los puntajes brutos. En las tablas 2 y 3 se muestran los resultados. Se aplicó el procedimiento *post hoc* de Tukey de la diferencia honestamente significativa (HSD) con el objeto de identificar los grupos de edad entre los que existen diferencias significativas.

Tabla 2

Resultados del ANOVA comparando el uso de estrategias semánticas, seriales y desempeño mnésico en aprendizaje inmediato y evocación diferida

		Gl	Media cuadrática	F	P
Aprendizaje inmediato	Estrategias semánticas	3	15,188	2,863	< 0,05
	Estrategias seriales	3	3,265	,451	NS
	Total de palabras correctas	3	191,339	7,798	< 0,001
Evocación	Estrategias semánticas	3	2,704	1,913	NS

Estrategias seriales	3	,996	1,067	NS
Total de palabras correctas	3	33,261	8,150	< 0,001

NS= diferencia no significativa

La Tabla 3 ilustra las diferencias en el comportamiento de los grupos (5, 6, 7 y 8 años) en las variables estudiadas.

Tabla 3

Diferencias entre los promedios de los grupos en el uso de estrategias semánticas, seriales y total de palabras correctas en aprendizaje inmediato y evocación de desempeño

Tareas	Diferencias por edad						
	5 ≠ 6	5 ≠ 7	5 ≠ 8	6 ≠ 7	6 ≠ 8	7 ≠ 8	
Aprendizaje inmediato	Estrategias semánticas	NS	NS	NS	NS	NS	NS
	Estrategias seriales	NS	NS	NS	NS	NS	NS
	Total de palabras correctas	NS	NS	*	NS	*	**
Evocación Diferida	Estrategias semánticas	NS	NS	NS	NS	NS	NS
	Estrategias seriales	NS	NS	NS	NS	NS	NS
	Total de palabras correctas	NS	NS	**	NS	*	**

** = p<0,01 * = p<0,05 NS = diferencia no significativa

Para analizar las relaciones entre la edad y el uso de estrategias semánticas y seriales y entre el uso de las estrategias y el desempeño mnésico se efectuaron correlaciones bivariadas entre las variables estudiadas. La tabla 4 ilustra los resultados correspondientes a estos análisis.

Tabla 4

Correlación bivariada entre la edad y el uso de estrategias semánticas y seriales en tareas de aprendizaje y evocación de palabras.

	Aprendizaje inmediato		Evocación diferida	
	Estrategias seriales	Estrategias semánticas	Estrategias semánticas	Estrategias seriales
Edad	NS	,223 (*)	NS	NS

* = p<0,05 NS = diferencia no significativa

Discusión

El principal objetivo del trabajo fue la exploración del uso de estrategias semánticas y seriales en niños de entre 5 y 8 años de edad y el análisis de su relación con el aprendizaje y la evocación diferida.

En relación a la exploración del uso de estrategias, los resultados muestran la ausencia de diferencias significativas entre los distintos grupos de edad en las medias de uso de este tipo de estrategias. La única diferencia significativa se presentó para el uso de estrategias semánticas en la tarea de aprendizaje inmediato. Sin embargo, al efectuar las comparaciones múltiples *post hoc* esta diferencia se diluye (ver Tablas 2 y 3). Es decir que al comparar los distintos grupos de edad no se encontraron diferencias significativas en el uso de estrategias semánticas en la instancia de aprendizaje inmediato. Los mismos resultados se repiten para el uso de estrategias seriales y semánticas en la tarea de evocación diferida. Estos datos son congruentes con el hallazgo que muestra la ausencia de relaciones significativas entre la edad y el uso de estrategias (ver tabla 4),

con excepción de la asociación entre la edad y el uso de estrategias semánticas en la instancia de aprendizaje, aunque esta relación es muy débil ($r = .223$).

En síntesis, los resultados sugieren que no existe un incremento significativo por edad en el uso de recursos y estrategias de organización de la información en tareas de memoria lo que implica que los niños mayores implementan la misma cantidad de estrategias de memoria que los menores.

Por otro lado, resulta interesante destacar que los resultados muestran una relación entre el uso de estrategias semánticas y el desempeño mnésico en las tareas de aprendizaje y evocación diferida. Es decir, que pese a que no se verifica un incremento significativo en el uso de estrategias vinculado a la edad, cuando los niños implementan estos recursos su aprendizaje y recuerdo parecen beneficiarse. Esto significa que el incremento en el uso de estrategias implica un aumento en el total de palabras correctas proporcionadas en las instancias de aprendizaje y recuerdo (ver tabla 5). Asimismo, la relación entre estas variables parece ser más estrecha para el caso de las estrategias semánticas ($r = .486$; $r = .408$) que para las estrategias seriales ($r = .266$; $r = .246$) donde la asociación resulta más débil. Esto último, permite suponer que el uso de estrategias semánticas reporta un beneficio mayor en relación al aprendizaje y al recuerdo que las estrategias seriales.

El análisis de los resultados correspondientes a los índices de desempeño mnésico (aprendizaje inmediato y evocación) permiten señalar la existencia de diferencias medias significativas entre distintos grupos de edad, aunque como se muestra en la tabla 3, las diferencias no se presentan entre todos los grupos. Para el índice de aprendizaje inmediato la diferencia se observa entre los niños de 7 y 8 años. Los mismos resultados se repiten para la evocación diferida (ver tabla 3).

Los datos anteriormente descritos permiten suponer que el cambio en la capacidad de memoria observado entre los 7 y 8 años, no se explicaría, al menos en esta etapa del desarrollo por el incremento en el uso de estrategias mnésicas. Esto se desprende de la ausencia de diferencias entre los distintos grupos de edad evaluados en el uso de este tipo de recursos. Por ende, el cambio en la memoria vinculado a esta etapa posiblemente se encuentre vinculado con otros factores tales como cambios asociados a la capacidad atencional o a un incremento en el conocimiento de dominio general o específico.

En síntesis, los resultados obtenidos en este estudio han permitido caracterizar de manera exploratoria el perfil relativo al uso de estrategias de memoria en niños escolarizados de entre 5 y 8 años. Los estadísticos descriptivos indican que los niños de este grupo etáreo (5 a 8 años) manifiestan un limitado uso de estrategias de organización de la información (ver tabla 1). Esto sugiere en esta etapa existe un escaso dominio de la agrupación semántica como medio para memorizar. Se entiende entonces el hecho de que los niños son en algunos casos capaces de agrupar semánticamente un grupo de estímulos aunque no lo sean de emplear la agrupación como estrategia. Parece que no basta con que el niño sea consciente de la necesidad de recordar o sea capaz de agrupar los estímulos en base a un criterio, también tiene que reconocer que la agrupación de los estímulos es un medio útil para memorizarlos.

De acuerdo a lo anterior, el perfil de desempeño sería congruente con un *déficit de producción*. La deficiencia en la producción marca una etapa en el desarrollo de las estrategias de memoria y se caracteriza porque el niño no utiliza espontáneamente la estrategia aunque puede hacer uso de ella si se lo orienta. En síntesis, los períodos de deficiencia de producción serían aquellos en que una destreza esta bien formada pero todavía no subordinada a la meta de recordar. Más que una falta de destreza en si misma, lo que hay es una falta de control sobre el uso de la destreza existente. Y esto último parece constituir el rasgo más característico en relación uso de las estrategias en esta etapa del desarrollo.

Referencias Bibliograficas

- Ballesteros-Jiménez, S. (2001). *Psicología General*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Benedet, M.J. (1996). Fundamento teórico de la investigación. En M.J. Benedet y N. Seisdedos, *Evaluación clínica de las quejas de memoria en la vida cotidiana*, 17-55. Madrid: Panamericana.
- Benedet, M.J. (1997). *Estudio neuropsicológico de la demencia*. Madrid: Fundación Ramón Areces. Memoria de investigación, no publicada.
- Bjorklund, D. F., Miller, P. H., Coyle, T. R., & Slawinski, J. L. (1997). Instructing children to use memory strategies: Evidence of utilization deficiencies in memory training studies. *Developmental Review*, 17, 411-442.
- Cole, M., Frankel, F., & Sharp, D. (1971). Development of free recall learning in children. *Developmental Psychology*, 4, 109-123.
- Coyle, T. R. & Bjorklund, D. F. (1997). Age differences in, and consequences of, multiple- and variable-strategy use on a multitrial sort-recall task. *Developmental Psychology*, 33(2), 372-380.
- Craik, F.I.M. & Salthouse, T.A. (Eds.). (1992). *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale (NJ): LEA.
- de Vega M. (1993). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza
- Ellis, A.W & Young, A.W. (1992). *Neuropsicología cognitiva humana*. Barcelona: Masson, S.A. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flavell, J.H., Miller, P.H. & Miller, S.A. (1993). *Cognitive development* (3rd ed.).
- Gil, R. (2001) *Neuropsicología*. Barcelona: Masson.
- Light, L.L. (1992). The organization of memory in old age. En F.I.M. Craik, y T.A. Salthouse (Eds.), *The handbook of aging and cognition*. (111-165). Hillsdale (NJ): LEA.
- Matute, E; Rosselli, M.; Ardila, A., & Ostrosky-Solís, F. (2007) *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. Manual de Aplicación. México: Editorial El Manual Moderno.
- Miller, P. H. (2000). How best to utilize a deficiency: A commentary on Waters' "Memory strategy development." *Child Development*, 71, 1013-1017.
- Muñoz-Céspedes, J.M. & Tirapú-Ustarroz, J.T. (2001). *Rehabilitación neuropsicológica*. Madrid: Síntesis.
- Parkin, J.A. (1999). *Exploraciones en neuropsicología cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Pressley, M. & Schneider, W. (1997). *Introduction to Memory Development during Childhood and Adolescence*. Mahwah, N.J: Erlbaum
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

ADOLESCENTES, NORMAS E INSTITUCIONES. LA RELACIÓN DEL ADOLESCENTE CON LA NORMA EN EL CONTEXTO ACTUAL

Ma. Eugenia La Rocca *

Adolescents, regulations and institutions. The relationship to the adolescent with the regulations of the new cultural environment.

Beca Categoría Estudiante Avanzado
Grupo de Investigación Psicología y Moralidad
Facultad de Psicología - UNMdP

Resumen

Dentro del proyecto del Grupo de Investigación Psicología y moralidad, y enmarcada en la línea dirigida al estudio del posicionamiento subjetivo en relación con los modos en que las instituciones promueven u obstaculizan posicionamientos morales autónomos, el presente proyecto analiza los efectos que el debilitamiento de las representaciones simbólicas de la legalidad propia del contexto actual tiene sobre la formación subjetiva de adolescentes marplatenses para poder analizar cómo es la relación de éstos sujetos con la norma. El objetivo principal es analizar el posicionamiento subjetivo de adolescentes marplatenses que viven en contextos de marginalidad y exclusión social en relación con las normas, y reflexionar acerca del modo en el que las instituciones por las que transitan facilitan u obstaculizan dicho posicionamiento. Para dicho objetivo se realizan entrevistas adolescentes y jóvenes tomadas en distintas instituciones de la ciudad, se aplicó un instrumento para el análisis de las posiciones subjetivas y argumentación moral de los adolescentes y se realizaron entrevistas a docentes y trabajadores de instituciones de la ciudad con el objetivo de indagar los tipos de medidas disciplinarias a que recurren cuando deben sancionar a sus hijos o alumnos.

Introducción

En la investigación que venimos realizando, nos orientamos específicamente sobre el lazo que se establece entre las posiciones subjetivas de adolescentes marplatenses que transitan por contextos marcados por la vulnerabilidad y la exclusión social, con las normas y los mandatos institucionales, cuando el papel que cumplen las instituciones por las que transitan están debilitados y vulnerados en sus funciones y no presentan la fortaleza necesaria para cumplir con su rol orientador y formador.

A partir de lo planteado y teniendo en cuenta que la investigación analizará los efectos que el debilitamiento de las representaciones simbólicas de la legalidad propia del contexto actual tiene sobre la formación subjetiva de adolescentes marplatenses, para poder analizar cómo es la relación de éstos sujetos con la norma, considero que deberían plantearse dos ejes de análisis.

Por un lado, trataré de pensar la vertiente institucional propia de nuestro contexto en tanto generadora de efectos en el comportamiento social, específicamente en relación a vulnerabilidad institucional en nuestro tiempo. Y por otro lado intentaré esbozar algunas ideas en relación al posicionamiento subjetivo de los adolescentes, para finalmente poder arribar a líneas de convergencia que nos permitan comprender la relación del adolescente con la norma.

* Correo electrónico: eugenialarocca@gmail.com

Vertiente institucional

Una de las preguntas que dirige nuestra investigación es acerca ¿cómo pensar el posicionamiento subjetivo frente a las normas de adolescentes que transitan por contextos de marginalidad y exclusión social donde se hace más evidente el declive de las instituciones sociales? y específicamente ¿Cuál es el lugar que ocupan las instituciones en éste posicionamiento adolescente cuando el papel que cumplen están debilitados y vulnerados en sus funciones y no presentan la fortaleza necesaria para cumplir con su rol orientador y formador?

Planteamos en el Proyecto de la presente investigación que la puesta en crisis de los ideales e instituciones de la modernidad, el descrédito o desautorización de sus figuras representativas, concurrentemente con la manipulación por parte del capitalismo de los medios y la tecnología, configuran los principales aspectos del giro sociocultural acaecido. La unidad socio simbólica de la modernidad está en crisis, y con ella todas las instituciones que la sostenían: Estado, Iglesia, Familia, Escuela (Berenstein, 1999).

Al hablar de la crisis de la unidad social en la actualidad, podemos retomar planteado por René Kaes en referencia a que la importancia del medio y del encuadre, siempre se manifiesta por su carencia. Se plantea que el encuadre macro social está organizado a través de las instituciones, formalizadas o no. En tanto la inestabilidad permanente produce un efecto enloquecedor, desestructurante del cual se necesita salir, la estabilidad aparece en el imaginario como un ideal. La discontinuidad del contexto, en tanto encuadre, produce un efecto de ambigüedad, de incertidumbre que determina la pérdida de puntos de referencia. Se obstruye así la posibilidad de construir un principio de realidad. De modo que la continua movilidad del contexto implica un sobreesfuerzo de adaptación y obstaculiza la depositación de los aspectos más regresivos en el encuadre, lo que produce una descentración narcisista y refuerza los aspectos más regresivos.

En las situaciones sociales de rupturas, se produce una falla en los sistemas sociales de apoyo que determina desde el punto de vista psíquico, la aparición de lo que Kaes denomina “angustia de no asignación” con la irrupción de sentimientos de indefensión, inermidad, agresividad y tendencias a conductas impulsivas, la violencia pone de relieve formas de destitución simbólica de las instituciones tradicionales.

Hasta ahora todas las entrevistas realizadas a adultos y docentes ponen de manifiesto la vacancia de las Instituciones tradicionales en el proceso de desarrollo de los adolescentes, desde la ausencia de una familia que pueda proveer al adolescente un ambiente que propicie el desarrollo armónico, el alejamiento de la escuela y docentes por el “temor” que estos chicos generan, hasta la ausencia de programa de desarrollo provistos por el estado.

*“Hoy por hoy, uno de los principales problemas que se presentan es la falta de contención, de los padres, de la sociedad, de los entes que podrían colaborar, de la escuela, desde lo legal, desde muchos aspectos los chicos no tienen contención.”
(Voluntario ONG, 45 años)*

“Lo que me parece que sería lo principal es que los chicos están solos, solos por la ausencia de una familia que acompañe el desarrollo y apunte en éste proceso, en el grupo que vos estás estudiando que son chicos en situación desfavorable esto está clarísimo, porque la familia está ausente. (...) y después bueno padres alcohólicos, delincuentes que en lugar de contener y brindar un espacio de seguridad son los mismos que insertan a sus propios hijos en el ámbito de la delincuencia, el maltrato. Entonces los chicos se crían de esta manera, con rencor, violencia, apatía y principalmente desesperanza, porque ellos no ven oportunidades y eso es lo más preocupante.” (Asistente Social, 35 años)

A partir de lo planteado, quisiera rescatar algunos aspectos planteados por I. Lewcowicz en referencia a la crisis Institucional al que se enfrenta nuestro presente. Lo que plantea es que estamos hablando de un desfondamiento del suelo estatal que altera el campo de los vínculos, del hacer en conjunto. Es precisamente el estado, una metainstitución, que dispone distintas instituciones, y pone las condiciones para que cada institución funcione. La familia, la escuela, la oficina, la fábrica, la asociación profesional, la universidad, los clubes; todo adquiere forma institucional porque una institución es una organización que se reproduce a sí misma.

Así mismo plantea, que para que algo se reproduzca a sí mismo tienen que darse ciertas condiciones particulares, de modo tal que las condiciones en las que eso se reproduce a su vez se reproduzcan. Porque si una institución realiza estatutariamente las mismas operaciones en un medio que se ha alterado, entonces ya no se reproduce. Técnicamente hablando, tal como I. Lewcowicz lo plantea, se patetiza: uno deviene patético cuando sigue haciendo lo mismo que antes producía un efecto pero que ahora ya no muerde en lo real. Al observar el mecanismo por el cual una institución, cuando se altera el suelo, ya no se reproduce, aún haciendo lo mismo que hacía antes. Es la impercepción de la ineficacia de una operación.

En relación a lo planteado quisiera hacer referencia al papel de la escuela en las entrevistas realizadas, en primer lugar quisiera hacer referencia a que la mayoría de los entrevistados se refirieron al “temor” de los docentes frente a la problemática adolescente, y a la par de esto la ausencia de herramientas para poder proponer soluciones y poder asumir su autoridad.

“En líneas generales a la escuela la situación actual del adolescente los desborda, porque la solución tiene que venir de más arriba (...) el docente no hace nada, no porque lo avale, sino porque no puede, o no sabe que hacer, y están ahí y se sienten solos, porque con los padres no contás, aparte si hacen algo en una de esas la ligas vos, viste hace poco hubo un caso en que asesinaron a un docente que hizo una denuncia por la presencia de drogas creo en una escuela y apareció el padre del pibe y le pegó un tiro. Entonces es lógico que nadie se quiera ocupar del problema, pero a medida que nadie se ocupa esto sigue, sigue la violencia, las drogas, los embarazos adolescentes, la delincuencia” (Asistente Social, 35 años)

Sería algo así como una operación en que, haciendo lo mismo, no se produce lo mismo porque las condiciones se alteraron. Pero al no producir lo mismo no se lee que las condiciones se alteraron, sino que se piensa que eso mismo ya no se está haciendo con la suficiente eficiencia o voluntad.

A partir de lo planteado y teniendo en cuenta el objetivo de nuestra investigación es que resonaban en mí preguntas acerca de la capacidad de las Instituciones para dar respuestas a los mismos problemas cuando el medio no es el mismo. Preguntas acerca de la posibilidad de pensar el cambio desde la Institución.

Y para seguir ahondando en el tema, quisiera hacer referencia a dos aspectos que me parecen importantes para pensar la cuestión. Por un lado, poder pensar frente a la crisis de las instituciones en la precariedad de las mismas en el contexto al que venimos haciendo referencia, porque las instituciones son tan precarias como el que se va a albergar en ellas.

En éste punto un dato a tener en cuenta es que en algunas entrevistas recurre la utilización de las mismas palabras para caracterizar la situación de adultos y adolescentes, poniendo de manifiesto la vulnerabilidad sufrida a ambos lados, desde las instituciones y el adolescente mismo.

“Lo que me parece que sería lo principal es que los chicos están solos”, “Y el docente no hace nada, no porque lo avale, sino porque no puede, o no sabe que hacer, y están ahí y se sienten solos” (Asistente Social, 35 años)

“Los chicos no hablan, hacen, violentan, pero después los quieres hacer hablar de lo que pasó y nada...” “El tema es que no hablamos del problema, nos quejamos...” (Docente ESB, 44 años)

En ambos relatos se pone de manifiesto el sufrimiento a ambos lados, desde el docente solo y sin poder reflexionar sobre el problema y desde los adolescentes sin poder poner en palabras su sufrimiento y sin la presencia de un adulto capaz de soportar sus ataques.

Y por otro lado a la importancia del pensamiento y la reflexión, porque si los que habitan una organización no piensan, la organización no piensa y se desvanece. Como mencionábamos más arriba, ésta dificultad para poder comprender la vertiginosa y profunda transformación social y su impacto en la subjetividad; es la que no permite o dificulta de sobremanera, el despliegue de la capacidad de pensar situaciones presentes y avizorar las situaciones por-venir.

Nos ha llamado la atención que si bien en la mayoría de la entrevistas realizadas, todos los entrevistados hacen referencia a la presencia de cambios profundos en el comportamiento adolescente actual frente al de otras generaciones pasadas y consideran que las variables socio históricas influyen para que éste cambio acontezca, no pueden identificar éstas variables. Lo que de alguna manera pondría en evidencia que la situación actual produce tal impacto que dificulta la posibilidad de pensar causas y soluciones.

Finalmente, partiendo del contexto planteado, donde se ponen en evidencia pautas sociales que empobrecen y minimizan la tarea cotidiana en las instituciones, es que un aspecto al que deberíamos tener en cuenta, es poder pensar a los “trabajadores de las instituciones”.

Es Cristina Corea quien ha trabajado acerca de la diferencia entre las instituciones de amparo y las prácticas de cuidado. Trabaja bajo la idea de que cuando las instituciones ya no pueden enunciarse de manera plena sino que se presentan con todas sus dificultades, a la vez que cuidan requieren ser cuidadas. Las prácticas de cuidado son, si se quiere, más simétricas que las de amparo. La práctica de amparo tiene la estructura de la asimetría: algo que consiste le da al que está deshecho todo lo que necesita para ser “en serio”. Y a esas prácticas no hay que cuidarlas demasiado porque tienen la solidez de los años de la tradición. En cambio, en nuestra circunstancia, es preciso cuidar a los que cuidan. El que cuida se enuncia en su fragilidad. El que cuida no tiene el soporte institucional a partir del cual puede decir "hacé lo que quieras, que yo te banco". Más bien, lo que diría es "atenti, que estamos en la lona". Como si hubiera una horizontalidad o una lateralidad de las prácticas de cuidado frente a una verticalidad de las instituciones de amparo. (ver cómo integrarlo tendría que ver con la posibilidad de pensar a quienes trabajan día a día en éstas instituciones y de quienes esperamos acciones que produzcan efectos sobre los adolescentes en nuestro caso)

Posicionamiento subjetivo adolescentes

Como punto de partida del presente apartado, quisiera referirme en primer lugar a la la fundante relación entre el Sujeto y la Ley, ya que es precisamente la relación constitutiva del psiquismo. No hay sujeto que no esté de una u otra forma posicionado en relación con un código, ya que hablar de Sujeto es hablar de sujeción.

Como plantea Jorge Degano, habría una circularidad lógica entre ambos conceptos, ya que, en sí mismos, ambos términos están referenciando uno al otro, sosteniendo su significación en relación a la significación del otro.

Así mismo, la presencia constituyente de la norma condiciona pero no determina las posiciones del sujeto en el vínculo con las instituciones. Dicha relación puede ir adquiriendo diversas

formas y producir diversos efectos. De modo que dicha relación puede establecerse y adquirir diversas configuraciones de acuerdo a las contingencias por las que atraviese dicha relación.

Ahora bien, para seguir avanzando una pregunta que debería plantearse es ¿de qué hablamos cuando hablamos de adolescentes que transitan por contextos marcados por la vulnerabilidad y la exclusión social?

Partiendo de pensar que ningún comportamiento humano está determinado instintivamente sino que está moldeado por la cultura, es que sus maneras de actuar son siempre representativas del contexto en el cual se inscriben.

Tomando en cuenta esta dimensión de lo simbólico, entendemos porqué cada modo de comportarse, cualquier forma de actuar nos indica algo esencial sobre la sociedad (y las instituciones) en las que ésta conducta se desarrolla.

En las entrevistas realizadas a adultos y docentes se puede observar que en todas aparece la recurrencia a pensar las características de los adolescentes relacionadas con la violencia y el maltrato, la desesperanza, la constante ruptura de normas, delincuencia y drogadicción, situaciones que ponen de manifiesto, tal como ya lo hemos planteado la destitución simbólica de las instituciones tradicionales.

Quisiera tomar un ejemplo para comenzar a reflexionar acerca del lugar de los adolescentes y lo tomo del texto de Silvia Dutchasky “chicos en banda” que analiza precisamente los caminos de la constitución subjetiva en el marco del declive de las instituciones sociales. Allí se hace referencia a un tipo de configuración vincular determinada como son las bandas juveniles que viven en un contexto de marginalidad y exclusión social. Lo que plantea es pensar que con la caída de la familia como transmisora de la ley, del trabajo como gran integrador y del estado como portador de derechos; ésta forma de grupalidad que son las bandas juveniles nos invita a sostener la idea de una subjetividad situacional configurada por fuera de los dispositivos institucionales modernos; las marcas de sus subjetividad se producen en el seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales como la familia y la escuela.

Lo que se plantea es que las bandas como fraternidad se configuran como posibilidad emergente frente a la ineficacia simbólica del modelo tradicional, frente a la ineficacia del macro contexto como contenedor. Las legalidades de protección e identificación que actúan dentro de éstos grupos o bandas parecen denunciar la constitución de historias marcadas por fuera de los dispositivos institucionales. Donde el grupo aparece como portador de patrones de identificación. Características de estos grupos son:

- la violencia que pone de relieve formas de destitución simbólica de las instituciones tradicionales;
- los ritos (como el “bautismo del chico de la calle”) en su carácter de practica reglada que habilita un pasaje, considerada como núcleo de inscripción de la subjetividad;
- en todos los casos tanto la figura paterna como la materna se encuentran despojadas de autoridad.

En éstas bandas se plantea una realidad que ve debilitarse la estructura de sus ideales simbólicos (ideal del yo), que son rápidamente remplazados por ideales narcisistas (yo ideal); es decir que éstos jóvenes reniegan de la ley simbólica en tanto límite y posibilidad y se inclinan en un camino regresivo buscando refugio en bandas que idolatran a un nuevo líder, la droga.

Como ya hemos planteado en el apartado anterior, en las situaciones sociales de rupturas, se produce una falla en los sistemas sociales de apoyo que determina desde el punto de vista psíquico, la aparición de lo que Kaes denomina “angustia de no asignación” con la irrupción de sentimientos de indefensión, inermidad, agresividad y tendencias a conductas impulsivas. Y frente a ésta situación, el agrupamiento constituye la posibilidad de restituir ciertos puntos de apoyatura perdidos.

Podríamos pensar que lo que se ve producirse en ésta situación, es un desapoyo social de base, y donde el grupo aparece apuntalando esta problemática del aislamiento. Buscan en el grupo la pertenencia que la sociedad y las instituciones tradicionales como la familia no aportan.

Haciendo una reseña de lo que podría ser característico de éstos adolescentes, quisiera mencionar algunos factores a tener en cuenta como característicos de éste grupo, y que son claramente observables en las entrevistas realizadas:

- Ausencia de una familia más o menos estructurada y una figura paterna que pueda servir de referencia estable.
- Bajo nivel educativo.
- Rasgos psíquicos característicos como ser:
- Comportamiento fuera de las normas sociales,
- Fuerte tendencia a actuar en lugar de pensar,
- Tendencia a pasaje al acto y acciones impulsivas y violentas,
- Ausencia de sentimiento de culpabilidad,
- Falta de solidaridad y capacidad de solicitud por el otro,
- Identidad frágil

En éste punto quisiera hacer un corte para pensar acerca de esta conceptualización propuesta. Si bien tras la reseña bibliográfica del tema recurre esta caracterización planteado como propia del grupo de la investigación, incluir a todos los y las adolescentes que transitan por contextos marcados por la vulnerabilidad y la exclusión social en la categoría de riesgo social, enfatizando las carencias y riesgos a los que están expuestos, implica reproducir y mantener estereotipos negativos, que muchas veces impiden reconocer y valorar sus potencialidades y virtudes, corriéndose el peligro de transmitir esta percepción a los mismos jóvenes, promoviendo una interiorización y reproducción de estos roles, tal como plantea Martín- Baró (1997) “los estereotipos no solo tienden a confirmarse y así perpetuarse sesgando la percepción, sino sobre todo orientando la acción de las personas”. Por eso mismo no debemos sesgar nuestra mirada quedándonos con éste retrato y poder reflexionar acerca de las condiciones en las que éste fenómeno cobra tal relevancia social.

En este punto quisiera agregar algunos aspectos relacionados con la visibilidad que dan los medios de comunicación a la problemática adolescente, tendría que pensarlo más pero me preguntaba acerca de las consecuencias que puede producir por ejemplo que una cronista se presente con “chaleco antibalas” para entrevistar a éstos chicos en la cercanías de una villa...

Ahora bien, otro de los puntos que guía nuestra Investigación es acerca de los modos en que las instituciones promueven u obstaculizan posicionamientos morales autónomos. Es acerca de los conceptos de posicionamiento subjetivo y de autonomía a los que quiero referirme.

En éste punto lo que he notado hasta ahora es que tanto docentes y adultos entrevistados esperan de los adolescentes conductas principalmente heterónomas. Pensando que una de las características principales de los adolescente es el no acatamiento de las normas y el desafío constante a la autoridad, lo que se espera de ellos no es precisamente la reflexión acerca de la racionalidad de la regla donde el sujeto pueda interpelar a la ley, sino que responda a las demandas del adulto y la autoridad.

Para comenzar, quisiera referirme a lo planteado desde la perspectiva piagetiana en cuanto la moralidad está asociada a la exigencia y el respeto por la ley, que las reglas y su aplicabilidad son efecto de la acción generalizadora de la inteligencia. De este modo, se produce un doble desarrollo: por un lado a nivel de las estructuras intelectuales y, por otro lado, a nivel de la conciencia moral a través del pasaje desde una concepción retributiva de la justicia con reconocimiento de sanciones expiatorias y autoridad externa, a una concepción distributiva de la

justicia con reconocimiento de sanciones reparatorias. El paso de una etapa de Moral Heterónoma: la que es impuesta desde el exterior mediante un sistema de reglas obligatorias basada en el principio de autoridad y el respeto unilateral. La responsabilidad se juzga en función de las consecuencias materiales de la acción (realismo moral. La justicia es mero igualitarismo ante la ley y la función del castigo es la expiación; a una Moral Autónoma: aquella basada en el principio de igualdad, el respeto mutuo y las relaciones de cooperación. Surge del propio individuo como construcción de una concepción de la justicia fundada en la reciprocidad y en la equidad. La responsabilidad se juzga en función de la intención y la sanción tiene carácter reparatorio. De este modo, la autonomía sólo aparece con la reciprocidad y el respeto mutuo.

Por otra parte, los estadios de desarrollo de la percepción social o asunción social de roles preceden al desarrollo de los estadios de juicio moral. En este sentido, la asunción de roles no implica sólo la capacidad de ponerse en el “lugar” del otro sino en la perspectiva de la comunidad. Una red de reconocimientos recíprocos es lo que permite arribar a una “posición” desde la que se comprende que “la libertad de uno termina donde comienza la de los demás”. De manera que, en la medida en que adquiere una conciencia de las interrelaciones recíprocas que permiten la constitución de la propia identidad, el sujeto transita de la heteronomía a la autonomía.

Adherimos al planteo de Kohlberg en cuanto a que las diferencias entre un juicio moral autónomo o heterónomo por parte de distintos sujetos, estarían asociadas a diferencias previas en la asunción de roles en la familia y en la sociedad en general a partir de diversas interacciones. De modo tal que son la sociedad y las familias las que brindarían al niño, en mayor o menor medida, las oportunidades de asumir roles y así, madurar, hasta lograr la autonomía. Las sociedades modifican sus instituciones y sus prácticas y van generando interacciones que permitirían promover roles complementarios a partir de expectativas compartidas y de reglas que favorecen tales expectativas. El reconocimiento de la sociedad en las oportunidades que brinda a sus miembros para el ejercicio de roles sería, al mismo tiempo, lo que facilitaría o dificultaría el acceso de dichos miembros a una autonomía plena.

Cuando hablamos de autonomía en relación al accionar moral del sujeto, nos estamos refiriendo a aquella posición, en la que el sujeto reconoce y reflexiona acerca de la racionalidad de la regla, posición en la que el sujeto interpela a la ley y la entiende como válida. Tiene que ver con la capacidad del sujeto de gobernarse por una norma que él mismo acepta como tal sin coerción externa.

Dos conceptos estrechamente ligados al concepto de autonomía son: Libertad y Responsabilidad. Una de las maneras en que puede pensarse la libertad es como la emergencia de acciones subjetivas –alimentadas por la pulsión- en los huecos que resultan de la insuficiencia de la determinación social, huecos que se hacen manifiestos como vacío jurídico, falta en el Otro, intersticios en los discursos objetivantes.

La responsabilidad puede ser entendida como las distintas formas en que el sujeto responde en nombre propio a la norma. Tanto la responsabilidad como la libertad pueden ser analizadas como resultado de procesos en los que interactúan la presión pulsional y la demanda social.

De modo que entendiendo que el progreso cognitivo y la adquisición de mejores recursos simbólicos permite al sujeto re-posicionarse frente a la norma, actividad del pensamiento y reflexión cobran en éste punto una clara importancia para pensar nuestra investigación.

Ahora bien, cuando hablamos de posicionamiento subjetivo frente a las normas, tres son las posiciones relativas en que el sujeto puede ser considerado en las investigaciones de la moralidad (Calo, 2007):

- 1) La posición subjetiva que tiene como coordenada lo normativo, vale decir: el hecho de que el mundo social, institucional, reclama al sujeto que responda en términos humanos, o sea,

que anteponga el respeto a la norma social frente al apremio de la naturaleza. En esta primera referencia, la posición subjetiva la entendemos como la relación del sujeto con el Otro, en el sentido en que el Otro representa y encarna para el sujeto la normatividad misma. El lugar que el Otro asigna al sujeto resulta básicamente del proceso de alienación, mientras que la posición subjetiva, entendida como la manera en que se habita el lugar, es fruto principalmente del proceso de separación, alimentado por la pulsión. En este último sentido, la posición subjetiva adopta distintas formas dentro de un abanico que puede extenderse teóricamente desde un acatamiento heterónimo absoluto hasta una impulsividad carente de cualquier mediación simbólica.

2) La segunda posición relativa es la que el sujeto tiene con los otros, entendidos como semejantes. Todo análisis posible de los fenómenos de cooperación, solidaridad, fraternidad, corresponde a esta dimensión en la que los semejantes constituyen la coordenada de referencia. Las posiciones, entendidas como maneras particulares de ocupar el lugar, son las que se encuentran caracterizadas por los sentimientos de envidia y rivalidad; pero también por las de disposición a la colaboración o a la protección que pueden aunarse bajo la idea de amor al prójimo.

3) Por último, la relación consigo mismo. La perspectiva con que Foucault (1996) nos invita a pensar la ética, puede ser comprendida desde los estudios psicológicos de la moralidad como la posición relativa en la que el sujeto se tiene a sí mismo como referencia, en tanto término de su intencionalidad transformadora. Las maneras en que tal posición se materializa pueden ir desde la complacencia consigo mismo hasta dimensiones autocríticas feroces. En los grados de permisividad o autorreproche de estas materializaciones inciden las particularidades de la constitución superyoica de cada sujeto

Hasta ahora todas las entrevistas realizadas ponen de manifiesto la presencia de conductas que ubicarían a los adolescentes en la primer posición subjetiva, esto es la posición subjetiva que tiene como coordenada lo normativo, vale decir: el hecho de que el mundo social, institucional, reclama al sujeto que responda en términos humanos, o sea, que anteponga el respeto a la norma social frente al apremio de la naturaleza. Esto es observable tanto frente a la presencia de un acatamiento heterónimo absoluto evidenciado en lo relatado en relación a la comunidad inmigrante boliviana, como a los actos de violencia e impulsividad propios de los adolescentes que transitan por ámbito de marginalidad y exclusión social.

Ya que si bien la presente Investigación no partió de hipótesis explícitas, sino que se propuso explorar las modalidades de relación de adolescentes que transitan en contextos de vulnerabilidad y exclusión social con las normas en el escenario actual; no obstante, podemos considerar algunos supuestos implícitos que la investigación que por el momento parecen refrzarse por los análisis realizados:

- En la población de adolescentes a entrevistar se observan mayores niveles de heteronomía que los esperables por su edad cronológica.
- La construcción de nociones políticas de estos adolescentes también refleja un desfase respecto de lo esperado, con características que corresponden a un nivel evolutivo anterior al de la edad cronológica.

Desde la perspectiva enunciada, creemos que resulta necesario constituir espacios favorecedores y estimuladores del desarrollo del pensamiento social, político y moral (recordemos que él es condición necesaria, si bien no suficiente de un obrar moral maduro y autónomo) de los adolescentes.

Referencias Bibliográficas

Anzieu, D. (1986) El grupo u el inconciente. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva Madrid.

- Anzieu, D. (1986) *El grupo u el inconsciente*. Madrid: Ed. Biblioteca nueva Madrid.
- Berenstein, I. et al. (1999). *El proceso de subjetivación en nuestros días*. Revista del Ateneo Psicoanalítico, 2.
- Bernard, M. (1989). Consideraciones sobre la tendencia a la burocratización en los grupos. Rta. AAPPG.
- Bernard, M. La teoría psicoanalítica aplicada a los grupos terapéuticos y de reflexión. En Fernández Ana y De Bassi J. C. *Tiempo histórico y campo grupal*.
- Bleichmar, S. (2006). Sobre la puesta de límites y construcción de legalidades. *Revista Actualidad Psicológica*, 348, 2-4.
- Calo, O. Proyecto de Grupo de Investigación UNMP: Psicología y moralidad (año 2007). Factores psicológicos en la constitución de la moralidad. Instituciones y posiciones subjetivas.
- Calo, O. Sujetos e instituciones. Una investigación psicológica de la formación de la moralidad. UNMP. (2007).
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dutchasky, S. "chicos en banda"
- Edelman L & Kordon D (1989). Identificación e identidad en los grupos, Bs. As. Ed. Lugar.
- Feroli, (1997): *Subjetividad: Lo público, lo privado, la salud*. Buenos Aires: UBA.
- Foucault, M (2000). *Historia de la sexualidad, El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Galende, E. (1997) *De un Horizonte Incierto*. Bs. As.: Paidós.
- Hornstein, L. (1999). Clínica del narcisismo. *Revista Actualidad psicológica*
- Kaes, R (2000) *Teorías Psicoanalíticas del grupo*. Bs. As. : Amorrortu Editores.

AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE CICLO PROFESIONAL (AVANZADO)

Gustavo A. Manzo*

Self-perception of acquired skills in psychology students from the professional formative level

Beca Categoría Estudiante Avanzado
Facultad de Psicología - UNMdP

Resumen

El presente trabajo consiste en la divulgación de un estudio en curso, que se inicia como descriptivo y pretende incluir elementos explicativos. El objetivo general es relevar y analizar, a partir de datos empíricos, la autopercepción que los estudiantes de Psicología de ciclo avanzado tienen respecto a las competencias adquiridas durante su formación de grado. Partiremos de la hipótesis que los estudiantes autoperceben como altas las competencias adquiridas referidas a la capacitación en el área clínico-asistencial y autoperceben como bajas las referidas a otros ámbitos de aplicación profesional. La muestra estará compuesta por estudiantes que cursan el último año en la Facultad de Psicología de la UNMP, a los que se aplicará un cuestionario diseñado para relevar cómo perciben su propia formación, en términos de la apreciación subjetiva de las competencias requeridas para el desempeño profesional, y se compararán los resultados con las actividades reservadas al título (competencias efectivamente requeridas). El fundamento del siguiente estudio tiene que ver con dos realidades actuales y complementarias: la exigencia de la carrera de psicología como regulada (inclusión en el art.43 de la LES en 2004) y la presentación al MECyT del documento elaborado por AUApSi UVApSi, que propone las exigencias formativas en cuanto a capacidades requeridas para el ejercicio profesional.

Introducción

La década de los 90 marca, en nuestro país pero en consonancia con toda Latinoamérica, un ingreso definitivo del tema “calidad” a la agenda temática de la Educación Superior. Las instituciones formativas de los psicólogos, por requerimientos normativos a nivel ministerial y acuerdos de las entidades académicas y gremiales-profesionales, comenzaron entonces a debatir sus implicancias prioritariamente en el seno de las actividades del grado (el postgrado aún no se hallaba desarrollado).

Pese a que no puede afirmarse que haya consensos en torno a la definición del término *calidad*, podría ampliamente entenderse como la coherencia entre las acciones que una institución educativa despliega en todos sus niveles y funciones, y la misión y visión que esa institución se ha fijado de acuerdo a sus propias expectativas y a las necesidades que requiere la comunidad. Podría afirmarse que esta definición general para la Educación Superior halla sus coincidencias en los distintos Glosarios que las entidades internacionales preparan a los efectos, como RIACES (Red Iberoamericana de Educación Superior), ANECA (Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación de España), CHEA (Council for Higher Education Accreditation, Estados Unidos de NA),

* Correo electrónico: gustavomanzo@yahoo.com.ar

THE BOLOGNA PROCESS (Towards the European Higher Education Area), la propia CONEAU, etc. La calidad quedó ligada a parámetros o estándares preestablecidos al instalarse sistemas de evaluación centralizados (por lo general en entidades ministeriales o reconocidas por los gobiernos). La acreditación de carreras universitarias en Argentina, como procedimiento de aseguramiento de la calidad, se oficializa con la promulgación de la Ley de Educación Superior Nro.24521 en el año 1995 y se proyecta sobre la formación en psicología (Di Doménico & Piacente, 2003). Las directrices para estos procedimientos han sido pautadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 1997), y en su espíritu se halla una evidente simetría con lo recomendado en países como Estados Unidos respecto al resguardo de la autonomía universitaria (APA, 1996), enfatizando el hecho de que los programas deben contrastarse contra sí mismos. Este último aspecto alienta a la realización de estudios locales, o propios a una institución, para avanzar en el tema del mejoramiento formativo. La evaluación, principalmente, apunta a estimar la formación alcanzada por aquellas personas que concluyen los estudios y la capacidad de la institución para planificar e implementar los cambios requeridos para mejorar la formación. El presente proyecto apunta al primero de los aspectos antes mencionados, ya que trata de indagar cómo los estudiantes que están próximos a recibirse perciben su propia capacitación. Se cuenta con escasa información sobre este tema; un estudio previo (Castro Solano, 2004) evidencia desajustes entre la formación obtenida y la inserción en el campo laboral en estudiantes capitalinos, remitiendo a la autopercepción de competencias bajas en casi todas las áreas en estudiantes del último año de la carrera.

Respecto a las *competencias*, se ha afirmado en relación a su difusión progresiva (desde los años 90 en que se las circunscribía al ámbito laboral y profesional u ocupacional) que su discurso ha ocupado terreno en todos los ámbitos y niveles educativos. Una definición adoptada por la Unión Europea, dice que: “*se considera que el término competencia se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo*” (Comisión Europea, 2004). En tal sentido, es interesante analizar la descripción que, a nivel nacional en nuestro país, se ha realizado (AUAPsi-Fomec, 1998) al respecto, cuando se discriminan (por primera vez en el ámbito disciplinario) competencias cognitivas, lingüísticas, técnico instrumentales, ético-axiológicas-deontológicas, de relaciones interpersonales, de actuación, inserción e intervención laboral y de autonomía y creatividad. La adopción de un enfoque de competencias podría entenderse desde el requerimiento institucional de lograr evaluaciones comparadas en los nuevos escenarios educativos (Coll, 2007). Incluso si no se lo hace explícito, se observa que en muchos países es un enfoque dominante. De hecho, el análisis de los documentos oficializados a la fecha (AUAPsi-UVAPsi, 2008) muestran el énfasis en el logro, a partir de exigencias curriculares, de distintas habilidades y actitudes referidas al desempeño profesional. Podemos diferenciar competencias *genéricas* (aquellas que a todo estudiante universitario le serán requeridas) y *específicas* (propias del campo disciplinario), pero siempre remitirán a un conjunto –integrado– de aptitudes, actitudes, experiencia y experticia que logra su expresión en la resolución de problemas en particular (Ruiz, Jaraba, Romero Santiago; 2008). Cesar Coll, de la Universitat de Barcelona, quien fuera coordinador del Proyecto de Mejoramiento Curricular para las carreras públicas en nuestro país (AUAPsi, FOMECA, op.cit.), afirma que: “El interés fundamental del concepto de *competencia* reside... en el hecho de que proporciona una mirada original y muy sugerente para abordar... las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y, por tanto, a lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos. Sería incorrecto, sin embargo, limitar el interés del concepto de *competencia* a un componente puramente instrumental...” (Coll, op.cit). Una clasificación (Prieto, 1999) propone diferenciar tres tipos de competencias: a. las competencias observables o competencias de índole objetiva; b. las competencias percibidas y atribuidas, de índole subjetiva. y c. las competencias contrastables y certificables o de índole institucional.

Nuestro estudio refiere a las competencias definidas en el punto b, porque evaluar las mismas es factible en los términos temporales de este proyecto y porque los datos que se obtengan se consideran valiosos a la hora de definir cambios curriculares. En tal sentido, se releva que el término *competencia* tiene un doble significado: indica el buen desempeño alcanzado pero también la capacidad que tiene un individuo para actuar exitosamente en el futuro (Masten y Coatsworth, 1998). Además, debe destacarse que cuando un estudio de estas características se realiza, generalmente se relevan datos en la población de psicólogos profesionales, de profesores responsables de la formación de grado, o más escasamente de usuarios de los servicios profesionales; pero raramente se consulta a los propios estudiantes sobre las competencias que creen haber adquirido de cara a su titulación y ejercicio profesional. Se considera que el conocimiento previo de la tradición académica de la región opera como ordenador de criterios y de perspectivas. A tal efecto, y para detectar la primacía, a nivel nacional y regional, de una formación clinicista y orientada al asistencialismo, se cuenta con bibliografía al respecto que aporta a la interpretación de los datos que se obtengan en este estudio (Psicólogos del Mercosur, Actas 1998 y 2000; Cortada de Cohan, 1992; Vilanova, 1993,1994, 2003; Piacente, 1998; Vilanova y Di Doménico, 1999; Klappenbach, 1999; Di Doménico y Vilanova, 2000; Rossi, 2001; Toro y Villegas, 2001, 2003; Blanco, Dembo, Di Doménico y Pineda, 1993, Blanco, 1995; Di Doménico, 1996, 1999). Asimismo, se cuenta con documentos propios al nivel local (.Di Doménico, Ostrovsky & Moya, 2008; Di Doménico, et.al., 2007; Di Doménico, Giuliani, Mansor, Moya, Ostrovsky & Visca, 2007; Ostrovsky & Di Doménico,2007; Di Doménico, et al., 2007).

Objetivo general

Proveer información, a partir de datos empíricos, útil para los procesos de mejoramiento curricular, en el marco actual de la Psicología como carrera incluida en el art.43 de la LES.

Objetivos particulares

1- Indagar la percepción que los estudiantes de ciclo avanzado de psicología tienen respecto a las competencias adquiridas en el transcurso de su formación de grado.

2- Comparar las competencias autopercibidas como adquiridas con las requeridas para el ejercicio profesional efectivo (incumbencias o actividades reservadas al título)

Hipótesis de trabajo:

Se enuncia la siguiente hipótesis descriptiva:

1- Los estudiantes autoperciben como altas las competencias adquiridas referidas a la capacitación en el área clínico-asistencial y autoperciben como bajas las referidas a otros ámbitos de aplicación profesional en Psicología.

Metodología

Se trata de un estudio que se inicia como descriptivo y pretende incluir elementos explicativos. En el mismo se utilizarán técnicas de cuestionario para indagar la autopercpción de los estudiantes de ciclo avanzado o profesional de Psicología, referida a las competencias adquiridas durante su formación de grado. Los cuestionarios se diseñarán a los efectos del presente estudio, tomando como base indicadores validados en un estudio previo relacionados con el tema (Castro Solano, op.cit.) y en la información aportada en los documentos presentados al MECyT referidos a las actividades reservadas al título. Se prevé un formato Likert y una administración en soporte papel. El instrumento contendrá las distintas dimensiones conformadas por distintos ítems que especificarán cuáles son las competencias que se le requieren al graduado. Al estar las mismas acordadas a nivel nacional, y al ser obtenidos estos consensos en el trabajo previo con profesores de todo el país, se salva en el presente estudio el paso de validación por jueces expertos. Los

estudiantes responderán a los cuestionarios de manera independiente y anónima. Se considera que el tipo de técnica nominal tiene ventajas, ya que por el carácter sistemático del registro las opiniones son comparables entre sí y analizables mediante procedimientos estadísticos; por otro lado el carácter independiente y anónimo de las opiniones hace que todas queden igualmente representadas en los datos finales (Marchena,1990). El grupo objetivo estará conformado por los estudiantes que cursan asignaturas finales de la carrera (estimado N= 150). Se considera posible aplicar los instrumentos a la totalidad del grupo, pero de decidirse una composición muestral, ésta no será inferior al 40%. Se solicitará el consentimiento de los sujetos previo a la administración de los instrumentos. El análisis cuantitativo de los datos implicará, principalmente, la identificación de la distribución de frecuencias de aparición de cada uno de los aspectos a evaluar, y la aplicación de medidas de tendencia central. Un análisis cualitativo que amplíe la interpretación del dato numérico se estimará a partir de resultados investigativos previos y, en general, desde los estudios existentes sobre la historia y desarrollo de la Psicología en el país y a nivel local (ya citados en el punto “Descripción detallada”) Los datos serán procesados, gestionados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS-13.

Fuentes de datos a emplear

Para la realización del presente proyecto se contará con dos clases de fuentes:

1- Primarias: datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos anteriormente detallados

2- Secundarias: datos del Documento Conjunto AUAPsi-UVAPsi 2008, elevado al MECyT (Apartado “Actividades reservadas al título”), Decreto 2447/85 de Incumbencias Profesionales, Informe del Programa de Mejoramiento Curricular, AUAPsi- FOMECC 1998 (Apartado: Competencias requeridas para la formación de grado), resultados investigativos previos (Castro Solano, op.cit). Debido a que este estudio pretende incluir elementos explicativos, se incluye la revisión de los documentos que informan sobre la evolución de la psicología en nuestro país.

Inserción del plan a desarrollar en el proyecto mayor de investigación con que se articula: Grupo de Investigación “Historia, enseñanza y profesionalización de la psicología en los países del Cono Sur de América” de la Facultad de Psicología de la UNMP (OCA N° 074/97 y modif. OCA N° 950/00), proyecto: *Metaevaluación en procesos de acreditación y/o certificación en Psicología* (Código: 15/H126) Período: 2008-2009. Directora: Prof. Cristina Di Doménico. El propósito de este proyecto es contribuir a las distintas determinaciones y/ o toma de decisiones requeridas para mejorar los procesos evaluatorios, de acreditación y/o certificación en el campo disciplinario de la Psicología.

Resultados esperados

Probable aporte de los resultados

En vista de la escasa existencia de estudios empíricos en este tema a nivel nacional, se pretende aportar conclusiones empíricamente validadas para los procesos de mejoramiento curricular del grado académico en psicología.

Impacto de los resultados: Se espera incidir en los procesos que, en el marco de la normativa vigente (psicología como carrera regulada), deberán producirse necesariamente en torno a la evaluación y mejoramiento de los programas formativos. Los plazos relacionados a la acreditación obligatoria de las carreras de psicología han sido estimados por el Mecyt en aproximadamente dos años, por lo que los resultados obtenidos en este proyecto estarán disponibles y serán relevantes dentro de ese plazo.

Referencias Bibliográficas

- APA (American Psychologist Association) (1996) Guidelines and Principles for Accreditation of Programs in Professional Psychology. Author.
- AUAPsi- FOMEC (1998). Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo. Buenos Aires: UBA.
- AUAPsi-UVAPsi. (2007) Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología. Elevado al MECyT en junio de 2007. Autor.
- Blanco, A., Dembo, M., Di Doménico, C., Pineda, G. & Rojo, M. (1993). La formación del psicólogo para el año 2000. XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile, Documento de Simposio.
- Blanco, A (1995) Proyecto para el mejoramiento de las currículas en las Universidades de América Latina. Anteproyecto de Psicología. Madrid: Documentos OEI.
- 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
- COMISIÓN EUROPEA (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Author
- CONEAU (1997) *Lineamientos para la Evaluación Institucional*, Resolución 094/97
- Cortada de Kohan, N. (1992): Argentina. En Sexton, v. & Hogan: International Psychology. *Views from around the world*. University of Nebraska Press.
- Coll, C (2007) Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 161 Universitat de Barcelona
- Di Doménico, C (1996) Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiátrica Am lat*, 42 (3) 230-242
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45 (1), 24-33.
- Di Doménico, C. & Piacente, T. Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas*. Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (2000) Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. *Congreso Hispano Lusitano de Psicología, Santiago de Compostela*.
- Di Doménico, C; Ostrovsky, A. & Moya, L. (2008) *Metaevaluación en los procesos de certificación en psicología*. Actas de las XV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, En CD: ISSN 1667-6750
- Di Doménico, C. et al. (2007). Antecedentes de la formación de psicólogos en Mar del Plata. Revista *Investigaciones en Psicología*, UBA., Año XII N°3, págs. 43-59. ISSN 0329-5893
- Di Doménico, C. Giuliani, Mansor, Moya, L. Ostrovsky, A. & Visca (2007). Instancias de profesionalización en Mar del Plata: reapertura de la carrera de Psicología. *Actas del III Congreso Marplatense de Psicología*, versión digital, ISSN 987-544-163-5

- Di Doménico, C. et al. (2007). A veinte años de la reapertura de la Carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata: algunas reflexiones. *Revista Perspectivas en Psicología*, 17.
- Klappenbach, H. (1999). Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. *Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina*. San Luis: Mimeo.
- Marchena, J. (1990) El método Delphi. En: Valcío, J. –comp-, *Técnicas gerenciales en administración pública. Documentación Administrativa Nro.223, INAP*.
- Masten, A. & Coatsworth, D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53, 2, 205-220.
- Ostrovsky, A. & Di Doménico, C.(2007) Formación de grado en Psicología: opiniones controversiales de profesores argentinos, latinoamericanos y europeos. *Actas de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* Facultad de Psicología, UBA. En CD: ISSN 1667-6750.
- Piacente, T. (1998): “Psicoanálisis y formación académica en psicología”. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, Vol. 44, N° 3, pp. 278-284*.
- Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En: *Conselho Federal de Psicologia, A psicologia no Mercosul (pp. 15-19)*. Brasilia: Autor
- Psicólogos del Mercosur (2000). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. Montevideo: Autor.
- Prieto, J. (1997). Prólogo. En C. Levy-Leboyer (Ed.), *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Rossi, L. et al. (2001): *Psicología: su inscripción universitaria como profesión*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ruiz, M; Jaraba, B. & Romero, S.(2008) Qué son las competencias? *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. N° 21: 136-157
- Toro, J. & Villegas, J. (Ed.) (2001): *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol.I Buenos Aires, SIP.
- Villegas, J., Marassi, P. & Toro, J (Ed.) (2003): *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol.III. Buenos Aires: SIP.
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata: Editorial Martín.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (3), 193-205.
- Vilanova, A. (1994). *Enseñanza de la psicología: el mundo y el país*. Prensa Psicológica, 1, 36-37.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*: Mar del Plata: UNMP.

OPINIONES DE ESTUDIANTES ACERCA DE LA FORMACIÓN DE GRADO EN PSICOLOGÍA Y COMPARACIÓN CON LOS CRITERIOS FORMATIVOS PROPUESTOS A NIVEL NACIONAL

Luis Alberto Moya*

Student's opinions about the national training parameters in college university degree in
psychology

Beca Categoría Estudiante Avanzado

Grupo de investigación: Historia, enseñanza y profesionalización de la Psicología en el Cono Sur.

Facultad de Psicología - UNMdP

Directora: Lic. Di Doménico, María Cristina, Codirectora: Dra. Castañeiras, Claudia.

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio sobre formación de grado en psicología llevado a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). El objetivo general fue indagar el grado y naturaleza de los acuerdos entre estudiantes de psicología sobre la formación universitaria, y comparar estos acuerdos con los parámetros formativos nacionales propuestos en el documento AUAPsi UVAPsi, elevado al MECyT en febrero del 2008. Se administró un instrumento diseñado específicamente para esta investigación y en formato auto-administrado a dos muestras de estudiantes que cursan el ciclo de formación básico (N=94) y profesional (N=45) de la carrera de Psicología en la universidad local, que indagó ítems referidos al perfil del psicólogo, contenidos curriculares y formación práctica. A los fines del siguiente trabajo se presenta un recorte específico de los resultados: la comparación entre contenidos y prácticas formativas con los parámetros propuestos por el documento a nivel nacional. Los resultados confirmaron parcialmente las hipótesis de inicio planteadas en este estudio.

Introducción

Se considera reciente en nuestro país el establecimiento de líneas gubernamentales sobre contenidos y objetivos de la formación psicológica básica -teórica y metodológica- y aplicada o profesional, pudiendo fecharse en la década de los años 90 la recepción y desarrollo de políticas evaluativas que ya contaban con tradición en otros países europeos y americanos (Di Doménico & Piacente, 2003).

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

* Correo electrónico: luigimoya@hotmail.com

Correspondencia postal: Corrientes 2741. Mar del Plata. CP 7600. Prov de Buenos Aires. Argentina.

Toro y Villegas, 2001; Villegas, Marazzi & Toro, 2003). Se considera que son acontecimientos de diversa naturaleza han determinado la necesidad de un replanteo de la formación psicológica a nivel nacional. En tal sentido pueden diferenciarse los agrupamientos geopolíticos (como el Mercosur, en nuestros países); las asociaciones académicas (como la creación de las redes nacionales de unidades académicas de Psicología públicas –AUAPsi- y privadas –UVAPsi); y la implementación de políticas educativas desde los gobiernos centrales (como la regulación de carreras en el marco de la LES Argentina y la inclusión de Psicología en el art.43 de dicha Ley). Ello ha incidido en este campo disciplinario poniendo en primer plano la discusión sobre los contenidos básicos y aplicados de la formación psicológica en el país. El corte con una actitud meramente deliberativa lo produjo la exigencia que el Ministerio planteó a todas las unidades académicas del país, en referencia a producir un acuerdo sobre los parámetros requeridos para garantizar una formación psicológica que pudiera ser reconocida a nivel nacional y que fuera la base para la evaluación y acreditación de la Psicología como carrera regulada a partir de su inclusión en el art.43 de la LES (Documento Conjunto AUAPsi-UVAPsi, 2008). Este esfuerzo, importante por cierto, no ha cubierto la necesaria indagación de aspectos observables, mensurables y contrastables sobre los tópicos formativos, y los estudios a la fecha son escasos, encontrándose en la bibliografía solamente presentaciones de revisión bibliográfica y/o documental o enfoques historiográficos. El desafío actual es presentar aportes investigativos a los procesos en marcha a los efectos de poder consensuar los parámetros o las dimensiones generales (carga horaria mínima, criterios de intensidad de formación práctica, estándares de acreditación, actividades reservadas al título y contenidos curriculares mínimos), para luego avanzar en la definición de las variables e indicadores necesarios para orientar adecuadamente los procesos evaluativos propios de la disciplina. Se ha estimado que los consecuentes procesos de acreditación se efectivicen en un plazo no mayor a dos años, período que proporciona un tiempo prudencial para efectuar algunos estudios objetivos sobre estos tópicos, e incluso compararlos con experiencias realizadas en otros países.

El presente estudio intenta ser un aporte en este contexto y tiene como propósito indagar a un grupo generalmente no consultado cuando de formación se trata: los estudiantes de grado. Cuando un estudio de estas características se realiza, generalmente se relevan datos en la población de psicólogos profesionales, de profesores responsables de la formación de grado, o más escasamente de usuarios de los servicios profesionales. Por lo tanto se considera una población objetivo que puede aportar información valiosa, ya que como próximos graduados están motivados para reconocer el campo laboral en el que se insertarán, sus áreas de vacancia y de emergencia, así como sus propias necesidades formativas no cubiertas a partir de la reproducción de lo instituido profesionalmente. La provisión de información sobre los antecedentes del tema en general, desde un enfoque historizante, se considera relevante para la interpretación de los datos obtenidos. Las fuentes primarias remiten a los documentos emanados de la creación del Mercado Común Europeo (*Programa Leonardo Da Vinci*) (Buena Casal, Gutiérrez-Martínez, Peiró; 2005); las *National Conferences on Undergraduate Psychology*- en la que se destacó la preocupación por la calidad de la enseñanza (Puente, Mathews & Brewer, 1992); el actual *Trilaterum Forum* entre las asociaciones nacionales de psicólogos de Estados Unidos, México y Canadá (Blanco, Dembo, Di Doménico & Pineda, 1993); los *Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur* realizados desde 1994 (Di Doménico, 1996, 1999; Psicólogos del Mercosur, 1998), la producción de documentos internacionales producto de programas de entidades como la

OEI (Blanco, 1995) y la implementación del *Programa de mejoramiento del grado en carreras de psicología de universidades públicas* llevado a cabo por la Asociación de Unidades Académicas en Psicología entre 1996 y 1998 (AUAPsi, 1998).

Metodología

Objetivo General

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

Objetivos Específicos

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

Se entenderá por naturaleza del acuerdo la interpretación de las posibles causas de los acuerdos y desacuerdos a la luz de las peculiaridades de la formación local, y se entenderá por grado de acuerdo la relación de correspondencia entre las respuestas efectivas de los estudiantes y los criterios expuestos en el documento nacional.

Hipótesis de trabajo

1. La importancia que los estudiantes locales le otorgan a las distintas dimensiones de la formación del psicólogo será significativamente diferente a las realizadas por grupos de profesores a nivel nacional para dichas dimensiones (según consta oficialmente en el Documento Conjunto elevado al Ministerio).
2. Éstas diferencias serán más acentuadas en los estudiantes del ciclo básico que en los del ciclo profesional.

La población objetivo estuvo constituida por los alumnos de grado de la carrera de Psicología, cursantes de ciclo básico y de ciclo profesional (estimado en 300 alumnos que cursaron el ciclo básico y 150 alumnos que cursaron el ciclo profesional en el ciclo lectivo 2008). La composición muestral representó el 30 % de la población efectiva de alumnos cursantes. Se seleccionaron dos muestras (no probabilísticas por cuotas):

- a) estudiantes que han cursado el ciclo de formación básica (N= 94), 85,1% mujeres y 14,9% hombres, con un rango de edad entre 20 y 47 (M= 23,90 años; DS= 4,70).
- b) estudiantes que cursan el ciclo de formación profesional (N= 45). 82,2% mujeres y 17,8% hombres, con un rango de edad entre 21 y 67 años (M= 27 años; DS=8,88).

Se entiende por ciclo básico el trayecto formativo realizado hasta tercer año de la carrera de grado, y por ciclo profesional o avanzado el trayecto formativo referido a la formación en los campos aplicados del desempeño profesional específico. Este ciclo incluye el área de ámbitos de trabajo psicológico (orientaciones en psicología educacional, laboral, jurídica y clínica), los seminarios de orientación a cada ámbito y las residencias institucionales de pregrado (Facultad de Psicología UNMP, 1989).

Se utilizó un instrumento específicamente diseñado para este estudio con una extensión de 57 ítems y escala de respuesta tipo Likert, (desde 1: total desacuerdo hasta 5 total acuerdo). Cada ítem indagó el grado de acuerdo – desacuerdo que cada estudiante tenía

con respecto a determinada afirmación sobre la formación universitaria de grado en psicología referidas a tres grandes áreas (formación y perfil del egresado, contenidos curriculares y formación práctica); adicionalmente se incluyeron dos ítemes en la dimensión formación y perfil del egresado, con el fin de controlar el sesgo de respuesta que pudiera producirse particularmente en dos de los reactivos. El procedimiento para la obtención de la muestra consistió en la aplicación colectiva del cuestionario, en un único encuentro de aproximadamente entre 30 y 45 minutos. Los estudiantes respondieron al cuestionario de manera independiente y anónima. En todos los casos la participación en el estudio fue voluntaria y bajo consentimiento informado.

Una vez realizada la administración se procedió a la codificación de las respuestas y al ingreso de los datos en una matriz diseñada específicamente para esta investigación en el software SPSS 13.0. Asimismo se realizó un análisis de contenido (cualitativo) a los efectos de evaluar la naturaleza de los acuerdos / desacuerdos respecto a los parámetros nacionales establecidos en el documento de AUapsi – UVapsi.

Resultados

Con la intención de hacer una presentación clara y sistemática de los resultados obtenidos, este apartado se organizó en función de los objetivos que guiaron el estudio realizado y de las diferencias estadísticamente significativas halladas.

1. Objetivos a y b: *Estimación de la naturaleza y el grado del acuerdo sobre la formación en psicología (según criterios Auapsi – Uvapsi) en estudiantes que cursaron el ciclo de formación básica y profesional en la UNMdP.*

Las Tablas 1 a 2 presentan los resultados del análisis comparativo realizado entre los dos grupos.

Tabla 1.

Análisis diferencial contenidos formativos ciclo básico vs ciclo profesional según criterios nacionales.

	Ciclo Formativo	Media (DS)	t
Epistemología	básico	3,74 (0,85)	-2,63 **
	profesional	4,15 (0,87)	
Estadística descriptiva e inferencial	básico	3,65 (0,91)	-2,42 **
	profesional	4,04 (0,79)	
Paradigmas y enfoques psicológicos contemporáneos	básico	4,39 (0,65)	-3,03 **
	profesional	4,68 (0,46)	
Psicología Educacional	básico	4,64 (0,52)	-2,19 **
	profesional	4,82 (0,38)	
Psicología Organizacional Laboral	básico	4,50 (0,60)	-2,42 **
	profesional	4,73 (0,49)	
Psicología Jurídico-Forense	básico	4,50 (0,65)	-3,02 **
	profesional	4,77 (0,42)	
	básico	4,41 (0,73)	

Ética y deontología	profesional	4,71 (0,54)	-2,64 **
---------------------	-------------	-------------	----------

** $p < 0.01$

En 7 de los 29 reactivos se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para el eje correspondiente a contenidos formativos. Los estudiantes de ciclo profesional informaron mayor grado de acuerdo respecto del documento. Las diferencias se observaron fundamentalmente en cuanto a la inclusión de contenidos epistemológicos, de paradigmas y enfoques psicológicos, de contenidos ético deontológicos, de investigación y a los ámbitos de aplicación profesional Psicología Jurídico-Forense, Psicología Organizacional-Laboral y Psicología Educativa (Véase Tabla 1).

Tabla 2.

Análisis diferencial prácticas formativas ciclo básico vs ciclo profesional según criterios nacionales.

	Ciclo Formativo	Media (DS)	T
Estudio de casos	Básico	4,46 (0,71)	-2,54 **
	Profesional	4,73 (0,49)	
Trabajos de investigación	Básico	4,29 (0,80)	-1,95 *
	Profesional	4,55 (0,62)	
Elaboración de monografías e informes escritos	Básico	4,14 (0,77)	-2,20 *
	Profesional	4,44 (0,65)	

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

En la Tabla 2 se observan los resultados correspondientes a prácticas formativas. Para esta categoría los estudiantes del ciclo profesional informaron un mayor grado de acuerdo con lo establecido por el documento nacional, particularmente en el tipo de prácticas como estudio de casos, trabajos de investigación y elaboración de monografías e informes escritos.

b) Objetivo c: *Comparación de la naturaleza y el grado de los acuerdos obtenidos en los estudiantes locales respecto a los criterios nacionales*

A continuación se presentan las tendencias de respuestas para la totalidad de los reactivos, con el fin de ilustrar las variaciones en el acuerdo-desacuerdo con lo enunciado en el Documento oficial. Se establecieron para ello 3 categorías de respuesta derivadas de las 5 originales: 1: *desacuerdo*, 2: *respuesta neutra* y 3: *acuerdo*. En este estudio se estableció como criterio empírico para fijar el grado de correspondencia con los parámetros nacionales el 75% de las respuestas en la categoría acuerdo (ver Tablas 3 y 4).

Tabla 3.

Porcentaje contenidos formativos muestra local -criterios nacionales.

Contenidos Formativos	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
Procesos básicos	1,4%	2,2%	96,4%
Bases biológicas del comportamiento	0,7%	7,2%	92,1%
Procesos neuropsicológicos	0,7%	2,9%	96,4%
Historia de la psicología	2,9%	15,1%	82%
Epistemología	4,3%	28,1%	67,6%
Metodología de la investigación	2,2%	13,7%	84,2%
Estadística descriptiva e inferencial	6,5%	26,6%	66,9%
Filosofía	5,8%	23%	71,2%
Sociología	3,6%	19,4%	77%
Antropología	5,1%	20,3%	74,6%
Paradigmas y enfoques psicológicos contemporáneos	0,7%	4,3%	95%
Evaluación psicológica	1,4%	2,2%	96,4%
Psicodiagnóstico	1,4%	3,6%	95%
Modelos en Psicopatología	0%	2,9%	97,1%
Psicología de los grupos y las instituciones	2,2%	9,4%	88,5%
Psicología Clínica	0%	3,6%	96,4%
Psicología Educacional	0%	1,4%	98,6%
Orientación vocacional	2,2%	14,4%	83,5%
Psicología Organizacional Laboral	0%	4,3%	95,7%
Psicología Social	0%	5,8%	94,2%
Psicología Comunitaria	0%	7,9%	92,1%
Psicología Jurídico-Forense	0,7%	3,6%	95,7%
Ética y deontología	1,4%	5,0%	93,5%
Psicología económica	9,4%	39,6%	51,1%
Psicología política	7,2%	31,7%	61,2%
Lógica y Matemática	38,8%	39,6%	21,6%
Inglés	12,2%	28,1%	59,7%
Francés	21,6%	46%	32,4%
Portugués	25,9%	44,6%	29,5%

Como puede observarse en la Tabla 3 en 20 de los 29 aspectos indagados la muestra local cumple con el criterio de acuerdo en referencia a los contenidos formativos propuestos en el documento nacional, con mayor énfasis en los contenidos disciplinares básicos y de ámbitos de aplicación profesional. Los valores mínimos (escaso acuerdo) se registraron en los contenidos referidos a lógica y matemática, idiomas extranjeros y a áreas de vacancia en la formación vernácula (Psicología Política y Económica).

Tabla 4.

Porcentaje Prácticas muestra local – criterios nacionales.

Prácticas	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
Observaciones	1,4%	2,2%	96,4%
Entrevistas	0,7%	0,7%	98,6%
Encuestas	6,5%	23%	70,5%
Sondeos de opinión	5%	38,1%	56,8%
Trabajos de evaluación psicológica	0,7%	2,9%	96,4%

Estudio de casos	1,4%	5%	93,5%
Trabajos de investigación	2,2%	8%	89,9%
Trabajos de campo	6,5%	93,5%	0%
Elaboración de monografías e informes escritos	1,4%	14,4%	84,2%
Elaboración de papers o trabajos científicos	3,6%	15,8%	80,6%
Trabajos de extensión	4,3%	15,1%	80,6%
Grupos de reflexión para el aprendizaje de la psicología	17,3%	24,5%	58,3%
Residencia	0,7%	0,7%	98,6%

En la Tabla 4 se muestran los resultados correspondientes a la categoría *Prácticas formativas*. En términos generales no se observan desacuerdos sustantivos con las propuestas elevadas oficialmente al Ministerio. En 9 de los 13 aspectos indagados la muestra local cumple con el criterio de acuerdo. Es interesante observar de todas maneras que, al igual que en caso de las categorías anteriores, la proporción de respuestas neutras alcanza valores considerables.

Discusión

Respecto a la dimensión “opiniones acerca de contenidos formativos” se encuentran algunas diferencias inter-grupo (Tabla 1), pero un acuerdo consistente con los parámetros nacionales.

En relación a “Epistemología” como contenido necesario en la formación de los psicólogos, se encuentran diferencias a favor del ciclo profesional, entendiéndose que el contar en la carrera local con Epistemología General en 1º año y Epistemología de la Psicología en 4º año, puede estar resignificando el valor de lo epistemológico, justificando de esa manera el mayor grado de acuerdo de los estudiantes de ciclo profesional que han tenido la oportunidad de revisar una epistemología que es propiamente disciplinaria.

Para dar cuenta de las diferencias encontradas respecto al contenido “Estadística descriptiva e inferencial” se debe remitir a la organización curricular. En el ciclo básico parece no percibirse la proyección aplicada de los contenidos referidos a esta asignatura, mientras que en el ciclo profesional ante la proximidad del egreso y el requisito de investigación y tesis, se impone la necesidad de recurrir a estos contenidos (si bien se observa que la tendencia de la muestra total es mayor hacia la respuesta neutra que hacia el desacuerdo).

Respecto a la inclusión de paradigmas contemporáneos como contenidos, si bien las diferencias resultan estadísticamente significativas, en ambos casos nos encontramos con valores de respuesta por encima del acuerdo (diferencias de grado pero no de naturaleza del acuerdo); y en la muestra total se observa un muy elevado consenso con los criterios nacionales.

De la misma manera ocurre con la importancia de los ámbitos de aplicación psicológica y ética deontológica donde también las respuestas se ubican en el nivel de acuerdo con diferencias de grado. Hay una valoración de los estudiantes de ciclo profesional por los ámbitos, adquiriendo relevancia lo educacional, lo organizacional y lo jurídico. Sí se observan acuerdos entre los dos grupos con respecto a la importancia del ámbito clínico en la formación (imagen instalada desde el inicio de la carrera). El bajo grado de acuerdo respecto a asignaturas como Psicología Económica y Psicología Política evidencian un desconocimiento de estos campos aún no desarrollados suficientemente en la Argentina y por ende no incluidos en la formación de grado.

Resulta esperable el desacuerdo respecto a los contenidos en “Lógica y matemática” que no presenta diferencias entre grupos, lo cuál probablemente responda a la representación social respecto a la carrera de Psicología, en la que no se espera que se incluyan contenidos de este tipo y que opera aun en la base de la elección de la carrera misma.

Asimismo resulta significativo el bajo grado de acuerdo respecto a la capacitación en idiomas extranjeros. Ello se relaciona con la escasa presencia de material en otros idiomas que se observa en la bibliografía de las asignaturas. El idioma con menor grado de acuerdo resulta ser el portugués, lo que implica que no se percibe aún al Mercosur como una región educativa.

Respecto a la dimensión “opiniones acerca de prácticas en la formación” se encuentran también algunas diferencias inter-grupo (Tabla 2), con un acuerdo consistente con la casi totalidad de los parámetros nacionales (Tabla 4). No obstante, las diferencias de mayor acuerdo en los estudiantes de ciclo profesional se encuentran en tres de los reactivos (casuística, investigación e informes escritos), adquiriendo relevancia en términos de lo que implica ya una salida profesional o el cumplimiento de requisitos finales y formales de la licenciatura. En la muestra total se destaca la falta de acuerdo (nulo, 0%) y la casi totalidad de respuestas neutras en el ítem “trabajo de campo”, entendiéndose que este tipo de práctica no es percibida por el estudiantado como específica a su campo disciplinario. En el mismo sentido se logra un bajo acuerdo referido al reactivo “sondeos de opinión”, lo que lleva a la idea que probablemente predomine de asociar estos dos tipos de prácticas a una formación más cercana al campo de la capacitación sociológica. Debe recordarse que la orientación asistencialista propia a la formación psicológica en nuestro país ha desmedrado la adquisición de competencias requeridas para el desempeño en el ámbito de la Psicología Social (anteriormente se había destacado el bajo acuerdo en áreas de aplicación de la misma, como lo son la Psicología Política y la Psicología Económica).

Se ha incluido un reactivo (Grupos de Reflexión para el Aprendizaje de la Psicología) que es propio al curriculum de la Facultad de Psicología de la UNMP. En el mismo, se observa que el grado de acuerdo con esta actividad curricular no es alto, lo cual proporciona un indicador que puede resultar de interés en una instancia de revisión de la formación local.

Se entiende que este estudio arroja conclusiones provisorias sobre el tema tratado y abre interrogantes que pueden encaminar futuros estudios sobre los aspectos requeridos para la formación de los psicólogos en el país. Se tiene en cuenta que un estudio acotado a la población estudiantil de una Universidad se enriquecería con aportes de estudios análogos en otras instituciones formativas del país.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, M. & Eagly, A. (1999). *Psicología en las Américas*. Caracas: SIP.
- Ardila, R (1978). *La Profesión de Psicólogo*. México: Trillas
- AUAPsi (1998). *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo*. Buenos Aires, UBA.
- AUAPsi-UVAPsi (2008, febrero). *Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología*. Buenos Aires: Autor.
- Blanco, A; Dembo, M; Di Doménico, C; Pineda, G. & Rojo, M. (1993). *La formación del psicólogo para el año 2000. XXIV Congreso Interamericano de Psicología*. Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.

- Blanco, A (1995). *Proyecto para el mejoramiento de las currículas en las Universidades de América Latina. Anteproyecto de Psicología*. Madrid: Documentos OEI.
- Blanco, A (1998). Requisitos y necesidades de formación para la psicología del siglo XXI. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (1), 149-172.
- Brunner, J (1999). Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano. Seminario Internacional: "Evaluando la evaluación". Santiago de Chile.
- Buela Casal, G; Gutiérrez Martínez, O & Peiró, JM (2005). Towards the European Diploma in Psychology. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 22, Número Monográfico, pp. 243-252.
- Coll, C. (1992). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cortada de Kohan, N. (1992). Argentina. En Sexton, V. & Hogan, Y: *International Psychology. Views from around the world*. University of Nebraska Press.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Doménico, C & Vilanova, A (1990^a). Formación de psicólogos en Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata. *Psicólogo Argentino*, 1(3), 5-7.
- Di Doménico, C & Vilanova, A (1990^b). Acerca de la especialización en psicología: situación en nuestro país y en el mundo. *Psicólogo Argentino*, 1(4), 13- 15.
- Di Doménico, C (1996). Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiat psicol Am lat*, 42 (3) 230-242
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45 (1), 24-33
- Di Doménico, C & Vilanova, A (Eds.) (1999). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (2000). Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. *Congreso Hispano Lusitano de Psicología, Santiago de Compostela*.
- Di Doménico, C. & Piacente, T. (2003). Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas*. Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C (2006). Desafíos actuales de la Psicología, Investigación, formación e intervenciones del psicólogo, Buenos Aires, Universidad del Museo Social Argentino, 1º de julio de 2006.
- Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur (1998). *Protocolo de Acuerdo Marco para la Formación de Psicólogos*. Uruguay, Montevideo.
- Fernández Lamarra, N (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina: Los Procesos de evaluación y acreditación*. 1º ed. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2007.
- Gentile, A. (1989). La carrera de psicólogo en Rosario y el proceso de profesionalización. *Intercambios en Psicología, Psicoanálisis, Salud Mental*, 1, 12-13.
- Gines Mora, J. & Fernández Lamarra (2005). *Educación Superior: convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. 1º ed. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2005.

- Klappenbach, H. (1999). Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. *Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina*. San Luis: Mimeo.
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional de Psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología, Vol 32, N° 3*, 419-446.
- Klappenbach, H (2002). Formación del psicólogo en Argentina. El contexto del Mercosur y el impacto europeo. Seminario "Formación Continua en Psicología" Santiago de Chile, 2 de agosto de 2002. Mimeo.
- Krotsch, P (2001). Educación Superior y reformas comparadas. 1° ed. Universidad Nacional De Quilmes, 2001.
- Marquis, C. (1994). Evaluación universitaria en el Mercosur. Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- McyE-SPU (1994). Evaluación de la calidad de la educación superior. Dictamen del CNES. Buenos Aires: McyE.
- Ostrovsky, A & Di Doménico C (2007). Formación de grado en psicología: opiniones controversiales de profesores argentinos, latinoamericanos y europeos. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, métodos y técnicas". Facultad de Psicología, UBA. 9, 10 y 11 de Agosto de 2007. En CD: ISSN 1667-6750.
- Piacente, T (1994). La carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata: Investigación, grado y posgrado. En *Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Primeras Jornadas de Investigación en Psicología (pp. 27-30)*. Buenos Aires: Autor.
- Piacente, T (1998). Psicoanálisis y formación académica en psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, Vol. 44, N° 3, pp. 278-284*.
- Piacente, T; Compagnucci, E; Schwartz, L. & Talou, C. (2000). Aportes para un nuevo curriculum en psicología en la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En: *Conselho Federal de Psicologia, A Psicologia no Mercosul (pp. 15-19)*. Brasilia: Autor.
- Puente, A; Matthews, J & Brewer, Ch. (1992). Teaching Psychology in America: a History. APA, Washington DC.
- República Argentina (1995). Ley nacional [N° 24.521] de Educación Superior. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Rossi, L. et.al (2001). Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Buenos Aires: EUDEBA.
- Toro, J. & Villegas, J. (Ed.) (2001). Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol.I Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Vezzetti, H. (1998). Informe sobre el campo de la psicología: la situación de los postgrados. Buenos Aires, CONEAU.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 39 (3), 193-205*.
- Vilanova, A. (1994). Enseñanza de la psicología: el mundo y el país. *Prensa Psicológica, 1, 36-37*.
- Vilanova, A. (1996). Enseñanza de la psicología: historia y problemas fundamentales. Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 2, 199-210.

- Vilanova, A. (1997). Las deudas de la psicología en el Cono Sur. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43(2), 260-263
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata – Editorial Martin.
- Vilanova, A (2003). *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata: UNMP.
- Villanueva, E. (2000). El sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria en la Argentina. En: CSE, *Políticas de Educación Superior ¿Tiempo de innovar?* Santiago de Chile: Seminarios Internacionales del Consejo Superior de Educación.
- Villegas, J; Marassi, P. & Toro, J (Ed.) (2003). Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol.III. Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología.

CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA LA PRIMERA RECEPCIÓN DEL FREUDISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Ana Elisa Ostrovsky*

Conditions of possibility for the first receipt of freudism in education

Beca Doctoral Tipo II - CONICET

Grupo de investigación: Historia, enseñanza y profesionalización de la psicología en los
países del Cono Sur de América.
Facultad de Psicología - UNMdP

Resumen

Se señalan problemas presentes en la psicología pedagógica de la primera década del siglo XX en Argentina que podrían ser pensados como condiciones de posibilidad de la incorporación del freudismo dentro del ámbito educativo. Temas como la sugestión, la histeria, el examen de los sueños y la neurastenia son presentados como elementos provenientes de la tradición francesa capaces de generar un suelo fértil para la posterior incorporación de los desarrollos freudianos en la concepción de los educandos y en distintos aspectos de la formación del magisterio en Argentina.

Introducción

En el presente trabajo se intentará subrayar algunos elementos dispares y heterogéneos que podrían ser pensados como una posible matriz de recepción del freudismo dentro del ámbito educativo en Argentina. Particularmente se trabajará sobre los trazos dejados por la psicología pedagógica en torno al problema de la diferencia entre los sexos, los instintos y la educación sexual, por ser éstas temáticas desarrolladas en la incorporación de elementos freudianos en los espacios de las artes y la medicina a partir de los años veinte. Las fuentes trabajadas se extienden dentro de la primera década del siglo XX, periodo en el cual el psicoanálisis se encontraba ausente en el país.

Postular una matriz de recepción del freudismo no equiparable a la historia institucional del psicoanálisis presenta el problema de delimitar los elementos muchas veces contradictorios y dispersos que constituyen la misma. En trabajos dentro de éste tópico, se han establecido dos grandes vías solidarias a las operaciones de lectura de la obra de Freud: aquella representada por la recepción académica y la plasmada en la literatura de divulgación masiva. En la primera es dable contemplar un espectro que va desde su ridiculización como saber pseudocientífico, como en el Aníbal Ponce temprano, pasando por su incorporación parcial en la medicina de la mano de Juan Ramón Beltrán y Manuel Gorriti, hasta su posición de complemento de la formación médica en Enrique Mouchet. En el marco de la segunda vía se observan diferentes emprendimientos editoriales que lo ubican, en el terreno de la literatura de divulgación, como un recurso válido para aconsejar sobre temáticas inherentes a la vida familiar, tales como la crianza de los hijos, las relaciones afectivas y la sexualidad, entretejiéndose una relación paulatina y duradera entre el psicoanálisis y la cultura de masas en Argentina (Vezzetti,

* Correo electrónico: anaelios@hotmail.com

Correspondencia postal: XX de septiembre 1894 3 "A" Mar del Plata, Argentina.

1989, 1996, 1999).

Tanto en una como en otra vía -y con empleos diversos- se observa la apelación a la figura de Freud, como así también la asunción de posiciones paradójales que a la vez que lo critican, lo visibilizan y lo colocan como un autor plausible de ser comentado y discutido. Un ejemplo de éstas últimas es José Ingenieros. El autor, en “*Histeria y sugestión*” (1904)- denominada inicialmente *Los accidentes histéricos y sus sugerencias terapéuticas*-, homologa el psicoanálisis al análisis psicológico de Pierre Janet,- tal como lo señala Aníbal Ponce en los comentarios de la quinta edición-, y acusa a Freud de retornar al paradigma uterino: “*Fácil es de comprender que en ésta concepción psico-sexual ha resurgido con sabia vestidura médico-psicológica la vieja teoría uterina de la histeria.*” (p.29).

La feminizada versión uterina, en parte había sido desechada por la clínica moderna de la histeria a partir de los pocos alienistas que se ocupaban de entidades alejadas de la “gran patología mental”. Autores como Briquet (1796-1881) y Lasègue (1816-1883), que habían influenciado la “neurologización” de la histeria en manos de Charcot y sus discípulos (Huertas, 2004), y por ésta “vía francesa”, la concepción claramente neurológica de Ingenieros:

“La fisiología patológica de la histeria, sin estar resuelta, puede explicarse dentro de las rigurosas nociones de patología cerebral. Se trata, necesariamente, de perturbaciones vasculares o microquímicas, subordinadas a las causas complejas que constituyen la etiología de la histeria” (p.39).

Podría hipotetizarse, que es en la explicación de aquellas “causas complejas” de la etiología de la histeria, en donde se asoman imágenes que reintroducen la sexualidad y la feminidad en ciertos pasajes de la obra del maestro argentino. Particularmente en su apartado “*Los trastornos tróficos de la histeria*”, resulta paradigmático el caso clínico de “seno histérico”, en donde una joven que llevaba cuatro semanas de matrimonio inicia un episodio de ataque histérico ante los juegos amorosos de su novel esposo. Por otra parte Hugo Vezzetti (1999b) menciona cómo pese a ser una figura “resistente” a las ideas de Freud, Ingenieros cumplió un papel destacado en su recepción cultural e incluso popular, generando un suelo de ideas sobre el cual impactó el freudismo con sus trabajos sobre la hipnosis, los sueños, la sexualidad., etc. A modo de ejemplo, se observan en ciertos pasajes de su obra inconclusa “*Tratado del Amor*” (1925), tópicos que, en el marco de una cosmovisión naturalista, podrían luego relacionarse con los desarrollos freudianos sobre el enamoramiento y las elecciones de objeto:

“La necesidad de amar, aguijoneada por el instinto, pone en juego actividades subconscientes que despiertan apetitos; cada posibilidad de satisfacerlos agradablemente engendra un deseo particular; pero solo aparece el sentimiento de amor cuando entre los deseos se da preferencia a uno determinado, cuando la inclinación hacia el género se restringe a la predilección por un individuo (p.222)...(..)...Desde que se define la preferencia, todo lo que se relaciona con ella tiene un carácter afectivo, bajo la influencia del sentimiento el juicio se perturba y la lógica se torna irracional incurriendo el enamorado en las equivocaciones necesarias para que la imaginación idealice al ser amado, confundiendo sus atributos reales con los preexistentes en el propio ideal” (p.227).

Es entonces en Ingenieros donde se condensan los dos mencionados espacios de recepción freudiana, -el masivo y el erudito-, siendo éste un personaje en permanente cambio y reformulación, y por lo tanto difícil de encasillar.

Desarrollo

Una vez planteada la posición de Ingenieros entre la cultura científico- académica y la cultura popular, cabría preguntarse sobre la posibilidad de una matriz de recepción del freudismo dentro de ciertos elementos de la cultura escolar.

Gestada en el periodo sarmientino, la misma se proyectó en normalismo finisecular, consolidándose en las primeras décadas del siglo XX como una de las estrategias estatales más eficientes en la conformación de la nacionalidad (Klapenbach, Pavesi, 1994). En dicho periodo de estructuración y consolidación del normalismo, la psicología aparece como un importante recurso de regulación en la medida en que, al decir de Carlos Octavio Bunge (1902) "*La organización política de un pueblo es producto de su psicología*". (p.68).

Dicha cultura, además de su eficiencia nacionalizadora, tuvo como principal característica el procesarse micropolíticamente y mantenerse relativamente estable pese a la sucesión de diversos momentos políticos. Tal relativo encapsulamiento motivó incluso que autores como Nardorowski (1999), la postulen como un sub *philum* cultural autónomo, y por lo tanto relativamente independiente de las orientaciones ideológicas de los discursos oficiales en materia de educación.

Si se entiende cultura como el conjunto de valores que comparten los miembros de un grupo dado, las normas que pactan y los bienes que producen (Giddens 1995), podemos pensar que la cultura escolar se cimentaba no sólo en los tratados de pedagogía, sino también en los discursos y prácticas normalistas que se repetían rítmicamente en las aulas de las escuelas argentinas. R. Collingwood subrayó que cultura es todo lo que una persona necesita saber para actuar adecuadamente dentro de un grupo social, siendo ésta una trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia (Arnau, Vilaplana, 2006). Dicha función orientadora de la acción y de la significación personal, en el plano escolar positivista, se tradujo tanto en una suerte de código implícito de comportamiento en los docentes y alumnos, como en la valoración de la educación en tanto herramienta privilegiada de movilidad social.

La psicología pedagógica, como un elemento más de dicha cultura, se ocupaba del estudio empírico de las características de los educandos para el logro de una pedagogía científica alejada de especulaciones metafísicas propias de la enseñanza tradicional. La misma recepcionaba el afán científico de la denominada "nueva psicología europea", situándose sus principales exponentes, en la denominada Escuela de La Plata con Víctor Mercante como director desde 1905 de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata, en colaboración con Rodolfo Senet y Alfredo Calcagno (Pantano Castillo, 1997, Dagfal, 1998).

¿El Psicoanálisis?

Una vez esbozado el marco y los propósitos de la psicología pedagógica del naciente siglo XX, cabría preguntarse entonces: ¿Qué relación tiene ésta psicología pedagógica normalista y normalizante con el psicoanálisis? En principio, pareciera que ninguna, ya que las referencias a Freud, como por ejemplo su supuesto encuentro con Mercante,

hasta la década del 20 son inexistentes. No obstante el afán normalizador y regulador de dicha psicología, imponía a los sujetos ciertas estrategias disciplinantes o códigos de conducta sobre asuntos que serían temas centrales de las preocupaciones psicoanalíticas o ejes sobre el cual se sustentaron las operaciones de recepción de Freud. La sexualidad infantil, la sugestión, las diferencias entre los sexos, la histeria y la genitalidad, entre otras, eran inquietudes de los pedagogos argentinos de la época.

Podría plantearse de ésta manera que fue la normatividad del mismo aparato con sus reglas, sus rituales y sus umbrales, la que le confirió *visibilidad* a ciertas problemáticas, que al decir de Rose (1996), iluminaron la topografía de los dominios que luego serían objetos de intelección psicoanalítica. Es por ello que a continuación se esbozarán elementos heterogéneos dentro del ámbito educativo: recomendaciones pedagógicas, reglamentos escolares y ensayos, que habrían propiciado un suelo fértil para la primera recepción del psicoanálisis en Argentina.

Las enfermedades del alma en las aulas

La vasta creación y reorganización de las instituciones del período de consolidación del sistema educativo argentino, era solidaria a los modernos presupuestos higienistas. Desde dicha mirada, se observaba tanto la disposición edilicia, como la arquitectura misma de los sujetos pedagógicos con los consecuentes criterios de salud y enfermedad. Dentro de las recomendaciones de "*Higiene Escolar: reglamento higiénico y profiláctico*" (1908) se observa como primera medida la ubicación de completo aislamiento del Edificio de Escuela Pública respecto a las casas vecinas...alejados de conventillos, bodegones, casas de tolerancia...

Los detalles de las distancias entre los pupitres, las ventanas, la disposición de los sanitarios y los elementos de la limpieza, se entrelazan con recomendaciones explícitas sobre la autoridad del maestro de efectuar él mismo la higiene de los niños, si encontrara suciedad en el obligatorio examen diario de manos, cuello y cutis de la cara. Es dable observar, desde la detección de los estereotipos de género en historia de la educación (Wainerman & Back de Rajman, 1984), cómo respecto a la suciedad se brindan ejemplos de varones, mientras que con relación a la limpieza se mencionan ejemplos de niñas, reforzando de ésta manera, la pureza como un ideal socioeducativo ofrecido a las jovencitas. En el reglamento citado se extiende como recomendación que en el libro de asistencia "*la maestra deje constancia del nombre de las alumnas que sobresalgan por su aseo y muy en especial de las que concurran a clases con sus delantales blancos*" (p.269).

El artículo 51 es rico en la ejemplificación de función de vigilancia del docente amparada en el discurso médico. Se le exigía al maestro conocer los síntomas principales de las enfermedades contagiosas y "cualquiera manifestación sospechosa que note en sus discípulos". Las enfermedades favorecidas por el contacto en el aula serían las eruptivas, las contagiosas del aparato respiratorio, las de los órganos de los sentidos y las de la piel. Dentro del mismo punto se observa la presencia de otro tipo de contagio, el "contagio psíquico" presente en el subgrupo de Las enfermedades nerviosas contagiosas por imitación, dentro del cual se incluye a la histeria, la epilepsia, el corea o baile de San Vito, y los tics nerviosos, que se contagian por simpatía o por imitación. En cualquier caso, trátase de sarna, tos convulsa, escarlatina o histeria, la medida es la misma: la no aceptación del alumno en la institución educativa hasta que el Cuerpo Médico Escolar certifique, cuando sea posible, la recuperación del mismo.

El docente, no obstante, debía someterse a las mismas exigencias normativas, y en una

población paulatinamente feminizada, las referencias a la histeria en adultos aparecen en un apartado especial de "*L'age scolaire*" de Rodolfo Senet (1902):

"L' hysterie, sous ses formes les plus variées, se reencôntré à chaque instant; il en est de même de la neurasténie. Ce ne sont pas les enfants qui en sont atteints , mais bien les adultes..." (p.48)

La escuela, de ésta manera era la encargada de velar por la salud psicofísica de todos sus ápices, constituyéndose en un lugar autorizado portador de una cultura de lo aceptable y lo reprobable en materia de valores sociales. Dentro de dicho espacio, su misión era luchar contra irracionalidades y procurar evitar malos entendidos como la creencia en que el recargo de tarea intelectual favorecía la aparición de perturbaciones nerviosas.

Al respecto Rodolfo Senet, en "*El surmenage intelectual y la neurastenia*" (1907), efectúa un análisis de las relaciones entre el surmenage y la neurastenia adquirida -no la congénita o la producto de la tara o la predisposición hereditaria, ni la entidad ubicada por Janet entre la epilepsia y el histericismo -, sino "En tanto psicastenia, como neurastenia con marcados predomios de síntomas psíquicos" (p.209). Descartadas todas las plausibles causas de la neurastenia, (intoxicaciones endógenas, infecciones, etc.), el autor señala la presencia de dos órdenes etiológicos: los de orden moral y el surmenage.

Es curioso observar como al mencionar Senet que comúnmente se exagera la influencia del trabajo mental como su causante, apela a los casos de Horacio Piñero, José Ingegnieros, Joaquín V González y Florentino Ameghino como ejemplos de la coexistencia de cerebro sano y actividad intelectual profusa. Tales ejemplos serían a primera vista rechazados desde la lógica positiva de los estudios de atención y fatiga, pero aceptados y fomentados, en una cultura escolar de sacrificio y de igualdad de oportunidades.

Las causas son otras...

" Es al surmenage afectivo al que orbe debe inculparse en mayor proporción los estados neurasténicos adquiridos y la rápida eclosión de los sujetos predispuestos...Son las emociones depresivas las que minan poco a poco y agotan la energía nerviosa; son las perturbaciones violentas de la emotividad, verdaderos traumatismos morales, los capaces de engendrar un desequilibrio mas o menos intenso y duradero , exteriorizados por anomalías funcionales de los órganos cuya inervación depende de los centros afectados, por ser los más vulnerables de su sistema nervioso " (p.210)

De ésta manera el ámbito escolar influye, no por la sobrecarga de trabajo, sino porque si se envía al niño a la escuela antes de tiempo, se cosechan fracasos, convirtiéndose la institución en *incubadora de la neurastenia*. Otro factor lo representaban el régimen y las malas condiciones de higiene de los internados:

"El exagerado sedentarismo, la permanencia prolongada en una atmósfera pobre y viciada que se altera más y más con la duración del trabajo, las prácticas del onanismo (sic), la falta de ejercicios físicos, el sueño insuficiente" (p.211)

Según el autor la utilización del recargo intelectual es en realidad un pretexto para ocultar causas de orden moral "si afectan el nombre o la reputación del sujeto". Habría

una lógica del neurasténico, similar a la lógica del neurótico según los lineamientos freudianos:

“Es sabido que el sujeto neurasténico por el hecho de evidenciarse ante quien consulta por su estado de salud; llevara o no la consabida lista de las perturbaciones que constata...pero por esto no debe juzgarse que el neurasténico lo dice todo...existe una verdadera ocultación a ése respecto; el calor y la animación del relato no traspasan por lo común el terreno de los síntomas y si no obra una sugestión poderosa, las causas permanecen en las tinieblas y deja tratar su enfermedad por los síntomas salientes” (p.212)...(...)...El enfermo no procurará motu proprio eliminar las causas de orden moral provocantes, o porque le sea materialmente imposible , o porque existe en el un encariñamiento patológico con ellas...” (p.213).

La causa según Senet es muchas veces la mala fortuna o el amor que ha tomado una orientación patológica. Otra de las manifestaciones que atentan contra la realización de las actividades escolares es la abulia. En tal sentido al analizar el caso Z. N. de la Escuela Normal de Dolores, el normalista argentino es claro respecto a la causalidad moral de la misma: se trataría de un “epifenómeno injertado sobre una neurastenia, cuya etiología genital encontramos en la masturbación”. (Senet, 1902 b, p.142).

¿Los sueños?

Dentro de los Cursos de la Sección Pedagógica publicados en los Archivos de Pedagogía, en 1908 se presentó un proyecto que procuraba delinear los tópicos inherentes al estudio de los alumnos. El examen debía ser exhaustivo, y partía de un esquema estratificado, ascendente en diferentes niveles de integración de acuerdo al modelo comteano.

Lo interesante, con miras a trazar posibles temáticas ya instaladas en las primeras recepciones de Freud, es contemplar la coexistencia de los criterios laboratoriles esgrimidos por la psicología experimental de la época, conjuntamente con elementos provenientes de la tradición patológica francesa, circunstancia ya mencionada por los autores que señalaron el carácter ecléctico de dicha psicología (Dagfal, 2006, Klappenbach,2006). Los subrayados destacan dicho elemento, y se plantea como interrogante, la pregunta por el tipo de análisis que se efectuaba con los sueños de los alumnos (no pareciera ser un examen del dormir como función psicobiológica, ya que éste se detallaba en el quinto nivel.)

NIVELES: (p.271-175 el subrayado es nuestro)

ANAMNÉSICO: causas hereditarias

BIO.-MECÁNICO: funciones fisiológicas, reflejas, expresión de las emociones, etc.

BIO-FÍSICO: peso, talla, mensuraciones antropométricas, calorimetría, pigmentos.

BIO-QUÍMICO: nutrición, secreciones, respiración, circulación.

PSICO- BIOLÓGICO: influencia de las condiciones meteorológicas, de la edad y el sexo, del estado de salud, hipnosis y sonambulismo.

PSICO-FÍSICO: gusto, olfato, visión, tacto, sensaciones térmicas, estesiometría, sensibilidad en particular, Anomalías: anestésias, hipoestésias, parestesias, hiperestésias, analgesias.

PROCESOS MENTALES: Introspección, evolución de la memoria, asociación de ideas, lenguaje interior, examen de los sueños, aptitudes y capacidades intelectuales, perturbaciones y anomalías.

ETOLÓGICO O MORAL: placer y pena, tendencias e inclinaciones, sentimientos y pasiones, formación del carácter, móviles predominantes de los actos, apetitos, Influencia del medio: imitación, sugestión, contagio moral, enfermedades de la afectividad y el carácter, criminalidad.

Es dable hipotetizar que la importancia de éste último nivel de análisis reposaba en la información que pudiese dar sobre la capacidad de “contagio psíquico” del educando. Dicha aptitud, cobraría sentido en tanto se contemplaba la sugestión como una posible herramienta de normalización contrarrestando el determinismo biológico de las aptitudes y las propensiones hereditarias, éstas merecían ser yuguladas preponderantemente en el terreno de la moralidad. Las afirmaciones de María Teresa Cuello en su artículo La sugestión de ideas en la educación moral (1909) ejemplifican dicha estrategia de disciplinamiento:

“Podriase en esa especie de memoria hereditaria, que se llama moralidad ver las partes sólidas y las más frágiles, añadidas mas recientemente. Ha llegado hoy a demostrarse que con frecuencia se puede contrarrestar una manía o una costumbre depravada por medio de una costumbre artificial creada durante la sugestión, durante el sueño hipnótico” (p.134).

Pareciera encontrarse entonces, en la patologización de las problemáticas educativas, en la problematización de la sexualidad en los internados, en la visibilización de la histeria y la neurastenia, y en el análisis de los sueños y las sugestiones de los alumnos, las claves para pensar cómo en las décadas subsiguientes ciertos elementos freudianos fueron incorporados en el arsenal teórico-práctico de los docentes argentinos.

La mujer

Las mujer, las mujeres, la sexualidad femenina, el cuerpo femenino, pese a no ser en absoluto patrimonio exclusivo de las concepciones freudianas, son elementos, que como Swain (1994) señala, conformaron un marco de representaciones que en Freud cobraron un matiz rupturista respecto de las teorías nerviosas o cerebrales de la histeria, sin por ello retornar a las teorías uterinas sostenidas desde la antigüedad.

Las histéricas como creadoras del psicoanálisis, los debates con los feminismos, las utilidades de Freud tanto como crítico de la represión sexual y del sojuzgamiento de sexualidad femenina, como su acusación de falocentrico y reforzador del estereotipo mujer-madre, sumados a su paradigmática pregunta ¿Qué es lo que la mujer quiere?, y a la feminización de la práctica psicoanalítica, producen un movimiento que identifica al psicoanálisis en tanto “dice algo acerca de la mujer”. (Appignanesi, Forrester 1992).

Podría plantearse que los representantes de la psicología pedagógica antes bosquejada, también tenían algo que decir respecto a las mujeres. Se pronunciaban fundamentalmente por dos temáticas de la época: el problema de la coeducación y la creciente participación de las mujeres en el sistema educativo. Éste último punto, principalmente en el nivel básico, podría haberse propiciado por los canales de la paulatina conformación del mito “señorita maestra”: virgen, pero segunda mamá, que está casada, pero que es señorita. Mito solidario a la identificación de la docencia como

una labor sacerdotal, maternal, lo cual legitimaba en parte, su baja remuneración, y cierta docilidad en la transmisión de los emblemas necesarios para la consolidación nacional (Fernández, 1992).

Las mujeres preocupaban, y que éstas educasen varones no dejaba de inquietar a los pedagogos de la época, los cuales oscilaban con distintos matices entre posiciones más deterministas y posiciones más ambientalistas en relación a la injerencia femenina especialmente en la psique del joven varón. Senet al respecto menciona desolado el panorama producto de la feminización del magisterio:

“Falta en muchos niños, ése espíritu varonil, ésas características psicosexuales que les deben ser inherentes. Si desde el punto de vista fisonómico y físico en general, los caracteres sexuales se encuentran bastante acentuados, en lo pertinente a su psiquismo, surge al menor análisis una desconsoladora semejanza entre varones y niñas” (1908, p.390)

La mujer también era estudiada en una cultura escolar que debía responder y procesar internamente nuevas voces que se instalaban en el concierto social, como es el caso del feminismo de la mano del sufragismo y los proyectos socialistas de ley de divorcio (Rodríguez Molas, 1984)

Víctor Mercante con relación a los “nuevos roles” femeninos escribe en 1908 un ensayo denominado “La Mujer Moderna”.

Con respecto a las capacidades cognitivas de acuerdo al género, se observa que el autor, al igual que la mayoría de sus coetáneos, apela al sustrato biológico cifrado en masa encefálica, para fundamentar la superioridad masculina. Lo original del sexismo de Mercante, es teorizar que dicha diferencia es mínima, sólo vislumbrable en el terreno de la genialidad. Asimismo aconseja fiel a su espíritu científicista, el someter su ponderación al estudio experimental. La estadística, los pesos, las medidas, dirán cuáles son las capacidades de cada sexo y no la filosofía especulativa enemiga del progreso científico. Hay que darle a la mujer una oportunidad...

Similar postura predica su colega Rodolfo Senet (1910), quien sostiene sus afirmaciones sobre las características de la mujer en rigurosos argumentos antropométricos derivados de sus investigaciones en la Sección Pedagógica: índice cefálico, prognatismo, ángulo facial, alveolo condilar, ángulo de Jacquart, etc.

Lo curioso es que pese a ello, y al riguroso cariz experimental que predica respecto de sus conclusiones, se observa en sus palabras un punto de vacilación respecto al conocimiento de la mujer, ciertos límites con relación a su estudio estadístico, cierta resistencia...:

“En lo pertinente a la intelectualidad y motilidad femenina, la psicología experimental ha adelantado suficiente como para revelar ciertos caracteres sexuales...en el orden afectivo-emocional hallamos insuperables dificultades. En efecto, penetrar en el fondo afectivo de una mujer, obtener de ella los datos necesarios para su conocimiento, equivale a conquistarla. La mujer en virtud de su misma tendencia defensiva, es reservada y tímida; no se pueden abordar con ellas infinidad de temas sin rozar la cuestión sexual; la sexualidad de la mujer difiere por completo de la del hombre...las cuestiones sexuales son en ella un eje primordial. Su asequibilidad, en ese sentido es mínima. Un

sujeto solo podrá llegar al fondo afectivo de su esposa, de su amante, difícilmente de su novia.” (p.135)

Encontramos entonces un callejón sin salida respecto a la mujer: el límite de su conocimiento positivo estaría dado por el desconocimiento de su sexualidad, a la vez que la sexualidad misma sería un aspecto cardinal en su vida. Habría desde ésta perspectiva, un saber de índole afectivo-sexual, poco abordable en términos experimentales y que estaría velado por pudores y reservas morales.

Comentarios finales, líneas de investigación

El objetivo del presente trabajo fue reconstruir fragmentos heterogéneos en el seno de la cultura escolar de principios del siglo XX, de problemáticas posteriormente resignificadas en las operaciones de recepción del psicoanálisis en Argentina. La pregnancia de dicha cultura como eje identitario del inefable “ser nacional”, motivó que indagáramos en la psicología pedagógica temáticas que no siendo psicoanalíticas, en cierto modo trataran cuestiones que si lo fueron a partir de los años 20: el empleo de la sugestión, el análisis de los sueños, la histeria en las maestras, la etiología sexual de las patologías de los alumnos, la pregunta por la mujer.

Dicho ejercicio se nos presentó como una empresa tan aventurada como preeliminar, razón por la cual más que conclusiones abarcadoras, poseemos interrogantes y líneas de indagación a trabajar en desarrollos subsiguientes, como por ejemplo la instintividad del niño, el papel de los procesos inconscientes en la educación, el tratamiento de la genitalidad en las aulas, etc.

Asimismo otra preocupación a examinar en otro período, tiene que ver con los modos de incorporación del psicoanálisis a la formación del magisterio y el profesorado. Dicho proceso, que lo homologa a una psicología evolutiva del desarrollo psicosexual, y a un conjunto de recetas sobre la psicología del niño y del adolescente, comienza a visibilizarse en los años 40, siendo un tópico interesante el estudio de su implantación y reformulación de acuerdo a los requerimientos pedagógicos.

Referencias Bibliográficas

- Appignanesi, L.; Forrester, J. (1992). *Las mujeres de Freud*. Buenos Aires: Planeta.
- Arnau, P.; Vilaplana, J. (2004). Los manuscritos antropológicos de Collingwood. *Revista THÉMATA*, 37:113-130.
- Bunge, C. (1902/1918.). *Nuestra América. Ensayo de Psicología Social*. Buenos Aires: La cultura Argentina.
- Cuello, M. (1909). La sugestión de ideales en la educación moral. *Archivos de Pedagogía*. Tomo VII. Buenos Aires: Talleres de la Casa Jacobo Peuser.
- Cursos de la sección pedagógica (1908). *Archivos de Pedagogía*. Tomo IV. Buenos Aires: Talleres de la Casa Jacobo Peuser.
- Dagfal, A. (1998). *La creación de la carrera de psicología en la Universidad Nacional de la Plata. El pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del psicoanálisis (1957-1966)*. Informe Final de Beca de Iniciación. Universidad Nacional de La Plata.
- Dagfal, A. (2006). El pensamiento francés en la argentina: el caso de los discursos “psi”. *Revista Conceptual. Estudios de psicoanálisis*, 6 (7): 11-16.

- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Huertas, R. (2004). *El siglo de la clínica. Para una teoría de práctica psiquiátrica*. Zaragoza: Novalias.
- Giddens, A. (1995). *La Constitución de la Sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu..
- Ingenieros, J. (1904/1956). *Histeria y sugestión*. Buenos Aires: Tor.
- Ingenieros, J. (1925/1962). *Tratado del Amor*. Buenos Aires: La Pampa.
- Klappenbach, H; Pavesi, P (1994). Una historia de la psicología en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, XXVI, (3): 445-482.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*.27 (1): 109-164.
- Mercante, V. (1908). *La Mujer Moderna*. *Archivos de Pedagogía* Tomo IV. Buenos Aires: Talleres de la Casa Jacobo Peuser.
- Nardorowski, M. (1999). La educación pública. El fin (al) de otra ilusión. En: Altamirano, C (Ed.). *La Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel/Universidad Nacional de Quilmes.
- Pantano Castillo, D. (1997). *Inicios de la Psicología en la Argentina, Primer Laboratorio de Psicofisiología creado por Víctor Mercante en San Juan, 1898*. San Juan: Subsecretaría de Cultura, Ministerio de Desarrollo Humano, Gobierno de la Provincia de San Juan, Argentina.
- Puigrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna..
- Rodríguez Molas, R. (1984). *Divorcio y familia tradicional*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Rose, N. (1996). A critical history of psychology. En *Inventing our Selves. Psychology, Power and Personhood*. (41-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Senet, R. (1902). *L' age scolaire. Essai psychologique*. La Plata: Talleres Sesé y Larrañaga.
- Senet, R. (1902b). Abulia motriz incompleta. *Archivos de Criminología, Medicina legal y Psiquiatría* Tomo I.
- Senet, R. (1907). El surmenage intelectual y la neurastenia. *Archivos de Pedagogía* Tomo II .Buenos Aires: Talleres de la Casa Jacobo Peuser..
- Senet, R. (1908). El niño de ésta época. *Archivos de Pedagogía*. Tomo IV Buenos Aires: Talleres de la Casa Jacobo Peuser.
- Senet, R. (1910). *¿Es superior el hombre a la mujer?* .Buenos: Aires: Cabaut y cia.
- Swain, G. (1994). *L'ame, la femme, le sexe et le corps en Dialogue avec l' insensè* París: Gallimard.
- Vezzetti, H (1989). *Freud en Buenos Aires*. Buenos Aires: Puntosur.
- Vezzetti, H (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos. De José Ingenieros a Enrique Pichón Riviere*. Buenos Aires: Paidós.
- Vezzetti, H (1999). *Las promesas del psicoanálisis en la cultura de masas*. En: Devoto F.; Madero; M. (dir.) (1999) *Historia de la Vida Privada en la Argentina* Tomo III. Buenos Aires: Taurus.
- Vezzetti, H (1999b). Historia del Psicoanálisis: Complejidad y producción historiográfica. En Ríos, J; Ruiz, R; Stagnaro, J; Weissmann, P (Comp.) *Psiquiatría, Psicología, Psicoanálisis. Historia y Memoria*. Buenos Aires: Polemos.
- Wainerman, C & Back de Rajjman, R (1984). *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Un caso de inmutabilidad*

secular. Buenos Aires: CENEP.

EL ORIGEN DE LAS INSTITUCIONES PSICOANALÍTICAS. SUS IDEALES

Mauro Pino*

The origin of Psychoanalytic Institutions: their ideals

Beca Categoría Estudiante Avanzado
Facultad de Psicología - UNMdP

Introducción

Para comenzar a pensar el origen de las instituciones en psicoanálisis, se podría citar a Freud, en su texto “Historia del movimiento psicoanalítico” (Freud, 1914), donde postula algunas de las razones por las cuales resultó pertinente la creación de una asociación internacional que reuniera a las propias de cada país, donde el psicoanálisis hacía escuela. Así podemos encontrar a un Freud que intentaba poner en segundo plano su persona como también la ciudad que vio nacer al psicoanálisis y no seguir cargando sobre sus espaldas la dirección del movimiento psicoanalítico. Sin embargo resalta que tampoco podría el psicoanálisis prescindir de una personalidad directora, alguien que sostuviera al investigador en los comienzos de su actividad analítica ante los errores que acechaban, de esta manera esta autoridad estaría pronta a aconsejar y orientar a los principiantes. Conjuntamente con esto, Freud plantea la necesidad de darle forma de asociación al núcleo psicoanalítico, para defenderlo de los abusos que sufriría al hacerse popular, debía entonces existir una autoridad que delimitara el campo de la disciplina y excluyera dichos abusos. Para finalizar dice: “En las reuniones de los grupos locales que compondrían la asociación internacional se enseñaría la práctica del psicoanálisis, y los médicos que aspirasen a ejercerla podrían seguir así una preparación, quedando garantizada, en cierto modo, su posterior actividad.”

Podemos acudir ahora a otros textos para pensar estas ideas. Al tratar de comprender cómo y por qué se construyó la idea de una Asociación Internacional de Psicoanálisis en manos de la creatividad de Freud, podemos ver según el texto de Maud Mannoni, “La teoría como ficción” que Freud tenía puestas sus esperanzas en la creación de una Asociación cuyas ramificaciones en cada país con la creación de grupos nacionales, tendrían como misión enseñar la práctica del psicoanálisis y formar a los candidatos. De aquí como inicio podríamos recortar términos que aparecen como fundamentales, por un lado *enseñar*, lo que por definición implicaría hacer que alguien aprenda algo por medio de ejemplos. ¿Qué sería aquello que se debería aprender? Freud lo dice, la *práctica* del psicoanálisis. Pero aquí se presenta el primer obstáculo. ¿Es la práctica del psicoanálisis algo a aprender a través de ejemplos? Suponiendo que alguien “sabe y los puede dar” y alguien está aprendiendo a través de ejemplos que le son ajenos. Sumado a esta primera cuestión podemos también recortar el concepto de *formar*, aquí nos encontramos con dos acepciones, construir y adiestrar. ¿Con cuál de ellas se correspondería el ideal y con cual de ellas se correspondería lo que realmente sucedió y sucede? En la línea que se tomará, parece que se tendería más al adiestramiento, pero podemos suponer que en la idea freudiana se instalaba más el concepto de construcción.

* Correo electrónico: maurolpino@gmail.com

Así nos enfrentamos a un dilema viejo, lo que el maestro escribió y lo que de ello fue leído y realizado.

Continuando con el proyecto freudiano, M. Mannoni dice que: "...todo grupo que perteneciera a la Asociación Internacional debería poder garantizar la competencia de los psicoanalistas formados. Freud a través de la Asociación deseaba aportar amistad y apoyo a todos los que en sus países debieran enfrentar la hostilidad que provocaba todavía el psicoanálisis" (M. Mannoni, 1979, p.26). Surge aquí otro término, el de *competencia*, se podría leer cierta inclinación a pensar al psicoanálisis como algo que en tanto ciencia no se desvirtuara con el tiempo, cuando su fundador ya no estuviera presente. Pero competencia también implica al sujeto que instrumenta una técnica, dimensión que quizás se fue perdiendo junto con otras. Tanto en la primera cita como en esta se hace alusión a distintos lugares y países donde el psicoanálisis y sus actores, a través de la Internacional, encontrarían refugio ante la resistencia que el psicoanálisis originaba. Otra vertiente a poder analizar, se plantearía un ideal de difícil consumación, vale decir, cada país, cada contexto, cada analista oriundo de otras tierras, también es una variable de su propio contexto que lo determina, y quizás las dificultades mayores no se encuentren al enfrentar al enemigo de la resistencia social y científico sino la manera de coordinar los saberes psicoanalíticos "internacionales" con las realidades coyunturales de un momento y de un lugar.

Cabe aclarar un pequeño recorrido histórico para luego plantear un nuevo interrogante. En el inicio, la Internacional no existía, sí existía una estructura semi-informal, las reuniones de los miércoles por la noche con Freud, posteriormente sería La Sociedad Psicoanalítica de los Miércoles (1902), más tarde se convirtió en la Sociedad Psicoanalítica de Viena (1908) y finalmente en 1910 se creó la Asociación Psicoanalítica Internacional con Jung como presidente. Ahora bien, es de pensar que el ideal podría haber sido dar a las informales reuniones de los miércoles por la noche una mayor envergadura dado el avance del psicoanálisis, un estatuto internacional, ¿reproducirla, repetirla?, se abre paso la diferencia, lejos de repetir se diferenció en toda su extensión.

Para sumar otra lectura, vale citar una idea de Lacan, en otro texto de Maud Mannoni: "De la pasión del ser a la locura del saber", allí Mannoni dice: "Lacan procuró interrogar por la vía de estructuras institucionales y de pautas de trabajo instauradas con el fin de mantener al analista en la brecha y sustraer su práctica de toda sistematización" (M. Mannoni, 1989, p.10). Si esta es la propuesta lacaniana, algo del ideal planteado por Freud, podemos decir que quedó en el orden de lo no realizado, suponiendo que en las palabras de Lacan, él se enfrenta a una *sistematización* que pareciera no transmitir sino imponer ciertas estructuras. El mismo texto continúa: "le pareció a Lacan necesario establecer en las estructuras institucionales que agrupan a los analistas, un lugar donde tuvieran la posibilidad de hablar del análisis entre sí, de aquella parte imposible presente en todo análisis, lugar donde también pudieran ser interrogadas las circunstancias de la formación" (M. Mannoni, 1989, p.10). Recurre la *formación*, ¿Por qué debiera de ser interrogada?, algo de los cimientos sobre los que se construyó la idea de la Internacional pareciera que se tornó en algo que a esta altura se debería rever. Lacan menciona lo *imposible* del análisis, podríamos pensar también en la dimensión imposible de lo institucional en tanto estructura, que supondría ciertos elementos invariables por definición, aquello que la haría dinámica es la relación entre estos, al parecer esta relación, propia de la instancia de formación donde hay alguien que forma y alguien que es "formado", construido en su saber; esta relación también se volvió rígida, hecho, junto con otros a los que Lacan les opondría su visión.

Apuntando a lo mismo que refiere Lacan, Mannoni suscribe, “De manera un tanto paradójica, esta reglamentación de la formación y de la enseñanza del psicoanálisis va a inaugurar o a reforzar lo que hoy en día llamaríamos un “cierre del inconsciente”. El tiempo del la interrogación y la búsqueda es seguido por una era de militarismo pedagógico, donde lo que se trasmite es un saber constituido” (M. Mannoni, 1989, p.124). Aquí Mannoni plantea una temporalidad, un tiempo primero, freudiano en cuanto a la planificación de la Internacional como prolongación en grandes dimensiones de aquellos miércoles por la noche, donde la pregunta y la búsqueda de respuestas eran moneda corriente fundante de aquel insipiente psicoanálisis. Seguido de otro tiempo, dogmático, donde la perpetuación del saber se confunde con la permanencia de la institución y de su estructura, confundiendo el objetivo primero que residía en el puro cuestionamiento. Imponiéndose un objetivo subvertido, como el de la perpetuación de la Internacional a costas de relegar sus primeras direcciones. Este cierre del inconsciente, cierra también como lo menciona Lacan su dimensión de imposible, en la institución rígida pareciera que lo posible, lo planeado, lo proyectado en una formación estipulada y formalizada vale más que la incertidumbre, lo que se presenta continuamente como inabordable.

Hablaríamos entonces de un reemplazo de ideales, de aquel freudiano a uno que sostiene en la cúspide de lo valorado la permanencia de la institución. Recordemos aquellas primeras reuniones de mitad de semana, eran reuniones de pares, que comentaban dificultades en torno a lo inminente del psicoanálisis, lo desconocido que presentaba dificultad, la clínica que no cesaba de presentar nuevos desafíos. Hasta aquí, pareciera que la dinámica cambió, no son ya las relaciones entre pares la que comienzan a primar, sino las relaciones entre maestro y alumno, entre quien tiene un saber y lo administra y quien supone un saber inacabado que tomará la forma de quien lo instituye. Freud ya daba cuenta de este viraje que evidentemente se formalizó en los tiempos que le sucedieron.

Para finalizar, citando a Lacan en su texto “Variantes de la cura tipo”, dice: “El fruto positivo de la revelación de la ignorancia es el no saber, que no es una negación del saber, sino su forma más elaborada. La formación del candidato no podría terminarse sin la acción del maestro o de los maestros que lo forman en ese no saber; en ausencia de lo cual nunca será otra cosa que un robot de analista” (Lacan, 1966, p.345) Aquí varias cuestiones a retomar del desarrollo anterior. Cuando se refiere a la noción de *estructura* definiendo a la institución, aquí se habló de actores y de relaciones, en esta cita permanecen los mismos actores que desde la perpetuación de la institución existen, maestro y alumno, pero Lacan plantea una variación en la relación, el objeto de intercambio se altera, ya no es el saber aquel que se da de uno a otro unidireccionalmente, es el no saber, que se pone en dialogo entre los actores, uno tan importante como el otro, mejor dicho iguales en detentar un no saber. Recurre a la palabra *formación*, aquí se podrá, de las dos acepciones que en principio se tomaron (construcción – adiestramiento) pensar que se refiere a la construcción, tanto del analista en formación como de algo que de, a este no saber el estatuto de lo valioso en el intercambio alumno - maestro.

Pudiendo pensar la noción de ideal para concluir, algo cambió, algo se perdió en el movimiento histórico, lo que comenzó siendo el objetivo freudiano terminó siendo, hasta aquí el objetivo de perpetuar la institución adiestrando a sus participantes en un saber cerrado. Quizás lo peligroso de estos acontecimientos sea que no se presenta la noción de un ideal perdido al cual se intenta volver desde las instituciones. Otro ideal ocupó el lugar del primero, no hay cuestión allí donde Lacan la lleva. El posible

replanteamiento de este ideal se podrá ver por los efectos que en la realidad opera, oponiendo obstáculos al quehacer del analista hoy.

Referencias Bibliográficas

- Freud, S. (1914). "Historia del movimiento psicoanalítico". En Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva. 2001.
- Lacan, J. (1966). "*Variantes de la cura tipo*". En Escritos 1. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 2003.
- Mannoni, M. (1979). "*La teoría como ficción*". Barcelona: Editorial crítica. 1980.
- "*De la pasión del ser a la locura del saber*". Buenos Aires: Paidós. 1989
- Vallejo, M. "*Los miércoles por la noche, alrededor de Freud*". Buenos Aires: Letra viva. 2008.

EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL DEL COMPORTAMIENTO DEL CONDUCTOR. ADAPTACIÓN Y EVIDENCIA DE VALIDEZ DE CONSTRUCTO DEL MDSI (MULTIDIMENSIONAL DRIVING STYLE INVENTORY)

Fernando Martín Poo*

Multidimensional Assessment of Driver Behavior. Adaptation and Evidence of Construct Validity of MDSI (Multidimensional Driving Style Inventory)

Beca Doctoral Tipo II – CONICET
Facultad de Psicología - UNMdP

Resumen

Los siniestros viales constituyen un problema de alto impacto social para el cual el comportamiento humano constituye un importante factor de riesgo. Aunque la proliferación de instrumentos para evaluar comportamientos riesgosos en el tránsito refleja su carácter altamente complejo, casi no existen medidas multidimensionales. El Multidimensional Driving Style Inventory (MDSI), es un método recientemente elaborado para medir simultáneamente distintas dimensiones del estilo de conducción, entendido como un patrón multidimensional de comportamientos viales relativamente estables. Se propone la evaluación, adaptación y validación psicométrica del inventario MDSI en el contexto local. Se espera generar un procedimiento para evaluar búsqueda de riesgo y conductas imprudentes, ansiedad y estrés situacional en el contexto del tránsito, expresiones de ira-hostilidad-agresión hacia otros conductores, errores de conducción debidos a distracciones y fallas cognitivas, y patrones de conducción prudente, cordial y segura. Además, se espera generar nueva evidencia sobre la validez de constructo del instrumento en términos de su capacidad para discriminar entre grupos humanos de riesgo y con diferente historial de siniestros viales, la relación entre los estilos de conducción y ciertos rasgos de personalidad, y la capacidad del instrumento para detectar patrones de comportamiento del conductor que se mantienen estables a través del tiempo.

Introducción

Los accidentes de tránsito constituyen un problema de alto impacto social con efectos perjudiciales sobre la salud y la economía de la población. Entre los factores que contribuyen a la ocurrencia de accidentes, se reconoce al comportamiento humano como un aspecto clave (Montoro, Carbonell, Sanmartín & Tortosa, 1995; Rothengatter, 2002). Por tal motivo, una parte importante de la investigación científica en accidentes de tránsito se ha focalizado en el desarrollo de modelos para identificar y comprender la naturaleza de los comportamientos imprudentes y también de las conductas protectoras, con la finalidad de contribuir al desarrollo de programas y planes de acción preventiva. En este contexto, se han desarrollado diversos instrumentos estandarizados para la investigación de los comportamientos riesgosos en el tránsito, así como para la indagación de los factores psicológicos subyacentes a estos comportamientos. Entre las medidas más conocidas se encuentran el cuestionario DBQ (Parker, Reason, Manstead & Stradling, 1995; Lajunen, Parker & Summala, 2003); el inventario DBI (Glendon, Dorn, Matthews, Gulian, Davies, & Debney, 1993) o el cuestionario DSQ (French,

* Correo electrónico: poo.fernando@gmail.com

West, Elander, & Wilding, 1993). Por otra parte, algunos comportamientos específicos que pueden ocurrir durante la conducción han recibido gran atención y ello se ha visto reflejado en el desarrollo de diferentes instrumentos. Por ejemplo, la agresión al conducir ha sido evaluada a través de la escala PADS, *The Propensity for Angry Driving Scale* (DePasquale, Geller, Clarke, & Littleton, 2001), la escala DAS, *The Driver Anger Scale* (Deffenbacher, Oetting, & Lynch, 1994) o el inventario DAX, *Driving Anger Expression Inventory*, (Deffenbacher, Lynch, Oetting & Swaim, 2002).

La proliferación de instrumentos de evaluación refleja la preocupación existente sobre el fenómeno y su carácter altamente complejo y multidimensional (Taubman-Ben Ari, Mikulincer y Gillath, 2004). Sin embargo, el desarrollo de medidas multidimensionales ha sido escasamente considerado en la literatura. En este sentido, recientemente se ha planteado la necesidad de medidas de esta naturaleza (Taubman-Ben Ari, Mikulincer y Gillath, 2004), orientadas a brindar datos simultáneos sobre distintos aspectos del comportamiento del conductor. Ello redundaría en la posibilidad de obtener mayor conocimiento con economía de recursos. Un método multidimensional de evaluación que ha sido propuesto recientemente es el inventario *MDSI- 'Multidimensional Driving Style Inventory'* (Taubman-Ben-Ari, Mikulincer & Gillath, 2004) elaborado con la intención de medir diferentes dimensiones del *estilo de conducción* de una persona, entendido este como un patrón multidimensional de comportamientos viales relativamente estables y relacionados con un mayor o menor riesgo de participar en accidentes. En la versión más utilizada del MDSI se evalúan cuatro dimensiones generales, Riesgo, Ansiedad, Agresión y Prudencia. Sintéticamente, la dimensión "*Riesgo*" incluye indicadores de comportamientos imprudentes asociados a la búsqueda deliberada de sensaciones y estimulación durante la conducción. Por ejemplo, disfrutar de la conducción a alta velocidad o violar deliberadamente normas de tránsito. La dimensión "*Ansiedad*" hace referencia a procesos emocionales relacionados con la ansiedad situacional en el contexto del tránsito, que se manifiesta básicamente a través de conductas de evitación (por ejemplo, evitar conducir en las avenidas) y sentimientos de estrés. La dimensión "*Agresión*" se refiere a un patrón caracterizado por manifestaciones de irritación y hostilidad dirigida hacia otros usuarios del tránsito, así como conductas manifiestamente agresivas en la conducción. Por último, la dimensión "*Prudencia y cordialidad*" refiere a un estilo adaptado y emocionalmente estable, que se caracteriza por la adopción de comportamientos seguros y socialmente aceptables.

Los autores del *MDSI* han proporcionado evidencia sobre la validez empírica de estas dimensiones vía Análisis Factorial y han ofrecido resultados que avalan la consistencia interna de las medidas de los factores por separado (escalas) (Taubman-Ben-Ari, Mikulincer & Gillath, 2004). Por otro lado, han identificado diferencias individuales en los estilos de conducción según variables socio-descriptivas (como género, edad y nivel educativo) y con relación al historial previo de accidentes de tránsito. Asimismo, han analizado la validez de constructo mediante el análisis de relaciones con otras variables psicológicas, incluyendo diferentes medidas de rasgos de personalidad. Sin embargo, en este último aspecto, el trabajo realizado hasta ahora se ha limitado al análisis de las relaciones existentes con algunas escalas de personalidad y carece aún de una base teórica sólida. Así, es casi inexistente la literatura abocada a estudiar sistemáticamente las relaciones entre los rasgos de personalidad definidos desde algún modelo integrado y el estilo de conducción. En consecuencia, sería conveniente evaluar este tipo de relaciones, tanto por su posible aporte a la validez de constructo del instrumento, como por la economía interpretativa de los resultados que podrían reportar.

Con posterioridad a los estudios de validación del MDSI, se han realizado otros trabajos que profundizaron en los mecanismos subyacentes al desarrollo de los estilos de conducción. En particular, los autores del instrumento se han ocupado de estudiar el rol que el aprendizaje social podría tener en el desarrollo de los estilos. Estos estudios se basan en el análisis de la transmisión intrafamiliar (Taubman-Ben-Ari, Mikulincer & Gillath, 2005) y de pareja (Taubman-Ben-Ari, 2006). Salvo estos trabajos, el desarrollo de líneas de investigación basadas en el *MDSI* es aún escaso.

En este marco, nuestro trabajo consistiría en la *evaluación, adaptación y validación psicométrica del inventario MDSI* en el contexto local. Esto se justifica por varias razones. Por un lado, los comportamientos de conducción tienen un significado cultural y contextual que puede variar significativamente de una población a otra, de modo que el *MDSI* debe ser inspeccionado, en primer lugar, desde la óptica de su validez aparente. Cabría en este sentido analizar hasta que punto puede ser necesario desarrollar una prueba con contenidos localmente plausibles y ecológicamente válidos. Por otro lado, si bien es de esperar que el funcionamiento estructural de la prueba en nuestro contexto sea similar al original, no es científicamente conveniente dar por supuesto este hecho, de modo que la equivalencia factorial entre la forma original y la forma local debe también ser objeto de análisis. Esta tarea se justifica porque el modelo conceptual subyacente al *MDSI* no cuenta aún con una base teóricamente sólida. Por último, hay aspectos críticos que permanecen completamente desconocidos que podrían influir en la validez del instrumento. En este sentido, considerando que se trata de un auto-informe, cabe mencionar la falta de estudios sobre el posible *sesgo de deseabilidad social o respuesta socialmente deseable* (Lajunen & Summala, 2003). Este sesgo ha sido considerado como una fuente de distorsión de las medidas debido a la acción de las respuestas dadas por los individuos para generar una imagen positiva de sí mismos durante la interacción social (Paulhus & John, 1998). El sesgo de deseabilidad social ha sido estudiado como un estilo de respuesta o como la consecuencia de un rasgo de personalidad subyacente (Paulhus & John, 1998). No obstante, en ambos casos se ha destacado su influencia en las respuestas de los individuos y se han desarrollado instrumentos específicos para su medición. A raíz de lo expuesto, consideramos que el sesgo de deseabilidad social debería ser analizado como parte de los estudios de validez del instrumento. Otro aspecto psicométrico importante que no ha sido indagado en el caso del *MDSI* es la estabilidad temporal de sus resultados aunque se ha postulado que el *estilo de conducción* constituye un patrón estable de comportamientos viales. Por lo tanto, parecería conveniente realizar estudios que aportaran evidencia para sostener esta definición.

En síntesis, es claro que la utilización del *MDSI* en el ámbito local requiere un proceso previo de evaluación y adaptación. Por ello, nos proponemos adaptar lingüística y culturalmente el *MDSI*; explorar sus propiedades psicométricas; ampliar los estudios de validez y confiabilidad realizados hasta el momento; y brindar nueva evidencia sobre su validez de constructo. De este modo, se espera contribuir al desarrollo de herramientas adecuadas para la investigación del comportamiento humano en la conducción.

Objetivos generales

1. En primer lugar, nos proponemos adaptar y validar un método de evaluación multidimensional que permita obtener múltiples indicadores del comportamiento humano durante la conducción. Se espera generar un procedimiento para evaluar las siguientes dimensiones: a) *búsqueda de riesgo y conductas imprudentes*, b) *ansiedad y estrés* situacional en el contexto del tránsito, c) expresiones de *ira-hostilidad-agresión*

hacia otros conductores, d) *errores* de conducción debidos a distracciones y fallas cognitivas, y e) patrones de conducción *prudente, cordial y segura*. Se plantea en este caso la adaptación de la versión original del MDSI (*Multidimensional Driving Style Inventory*) (Taubman Ben-Ari, Mikulincer, Gillath, 2004) y el estudio de sus propiedades psicométricas básicas en la población local de conductores.

2. En segundo lugar, nos proponemos generar nueva evidencia sobre la validez de constructo del instrumento en términos de: a) su capacidad para discriminar entre grupos humanos de riesgo y con diferente historial de accidentes de tránsito (ATs), b) la relación entre las medidas generadas por el instrumento y ciertos rasgos generales de personalidad que pueden suponerse teóricamente asociados al estilo de conducción de las personas, y c) la capacidad del instrumento para detectar patrones de comportamiento del conductor que se mantienen estables a través del tiempo.

Objetivos específicos

1. Adaptar y validar una técnica de auto-informe para la evaluación de los comportamientos del conductor en las dimensiones *Riesgo, Estrés-Ansiedad, Ira-hostilidad-agresión, Errores, Prudencia y cordialidad*.
2. Explorar la dimensionalidad y validez de constructo del instrumento mediante técnicas de Análisis Factorial Exploratorio.
3. Comprobar la fiabilidad de los puntajes en las distintas dimensiones mediante métodos de consistencia interna.
4. Estimar posibles sesgos de deseabilidad social que puedan distorsionar las respuestas al instrumento.
5. Analizar la validez discriminante del instrumento a partir de diferentes grupos humanos de riesgo y categorías conocidas de conductores.
6. Analizar la validez del instrumento para discriminar entre infractores y no infractores de normas de tránsito.
7. Analizar la validez del instrumento para discriminar entre sujetos con diferente historial de accidentes.
8. Analizar relación entre los estilos de conducción y diferentes rasgos de personalidad desde el modelo factorial de los *Cinco Alternativos* de Zuckerman.
9. Analizar la estabilidad temporal de los estilos de conducción.

Metodología

Participantes

Se trabajará con una muestra no probabilística por cuotas. Los participantes serán conductores de la ciudad de Mar del Plata contactados por el investigador de manera casual. Para su inclusión en la muestra deberán cumplir con los siguientes criterios básicos: ser mayor de edad, tener registro de conductor y haber manejado al menos una vez por semana durante los últimos 3 meses. Se comenzará con una muestra de $n=100$ para realizar una prueba piloto del instrumento. Luego, con la finalidad de analizar las propiedades psicométricas del inventario, se tomará una muestra no probabilista por cuotas de $n=650$ conductores estratificados por sexo y edad. Los estudios sobre personalidad y deseabilidad se realizan sobre una nueva muestra de 250 conductores. Por último, para la evaluación de la estabilidad temporal de los resultados se utilizará una muestra de $n= 50$.

Instrumentos

De acuerdo con lo planteado en los apartados de objetivos y antecedentes, se utilizará la versión original del *Multidimensional Driving Style Inventory (MDSI)* que evalúa el estilo de conducción a partir de cuatro dimensiones fundamentales (Riesgo, Ansiedad, Agresión y Prudencia). El *MDSI* está conformado por 44 ítems con un formato de respuesta tipo Likert, distribuidos en las diferentes escalas del inventario. Las variables de personalidad serán evaluadas mediante la versión española del cuestionario *ZKPQ-50 (Zuckerman- Kuhlman Personality Questionnaire)* que mide dimensiones de personalidad normal de acuerdo con el modelo alternativo de los Cinco Factores (Aluja, Rossier, Garcia, Angleitner, Kuhlman & Zuckerman, 2006). Las dimensiones del modelo son: *Agresión-Hostilidad (Agg)*, *Impulsividad-Búsqueda de Sensaciones (ImpSS)*, *Neuroticismo-Ansiedad (Anx)*, *Sociabilidad (Soc)* y *Activación (Act)*. Todas las escalas están formadas por ítems en formato de respuesta binario (verdadero o falso) que funcionan como indicadores del rasgo evaluado. La escala *Agresión-Hostilidad* mide la disposición a comportarse de forma agresiva, grosera y desconsiderada, y a mostrar una conducta antisocial, vengativa y maliciosa. La escala *Impulsividad-Búsqueda de Sensaciones* mide la inclinación a buscar experiencias y sensaciones intensas, nuevas, variadas y complejas que pueden suponer riesgo físico, social, legal o financiero. La escala de *Neuroticismo-Ansiedad* evalúa aspectos de personalidad relacionados con una tendencia a experimentar estados afectivos de connotación negativa, incluyendo sentimientos de ansiedad y tensión emocional, estados de ánimos depresivos, preocupación, indecisión, sensibilidad a la crítica y falta de confianza. La escala de *Sociabilidad* se refiere a la predisposición del individuo para compartir el tiempo con amigos, involucrarse en actividades lúdicas con otros y su incapacidad para estar en soledad. Por último, la escala de *Activación* está compuesta por ítems que evalúan la necesidad del individuo de mantenerse continuamente activo y su preferencia por tareas desafiantes que requieren esfuerzo y dedicación.

El sesgo de deseabilidad social se evaluará mediante una versión abreviada de la escala de Deseabilidad Social *Marlowe-Crowne* (Strahan & Gerbasí, 1972), y la escala de Deseabilidad Social del Conductor (*Driver Social Desirability Scale DSDS*) (Lajunen, Corry, Summala & Hartley, 1997). El objetivo de la escala *Marlowe-Crowne* es medir la necesidad de los individuos de obtener aprobación social para lo cual brindan respuestas apropiadas y aceptables culturalmente. La versión abreviada de 10 ítems que usaremos mantiene las cualidades psicométricas de la versión original y su formato de respuesta binaria (verdadero-falso). La *DSDS* fue desarrollada tomando como modelo el *Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR)* (Paulhus, 1984) otro instrumento desarrollado para medir el sesgo de deseabilidad social. La *DSDS* es un instrumento de 12 ítems que está conformado por dos subescalas en formato de respuesta Likert con valores de 1 a 7 cuyos extremos equivalen a 'nada verdadero' y 'completamente verdadero'. La primera de las escalas se denomina *Driver Impression Management (DIM)*, en tanto que la segunda recibe el nombre *Driver Self Deception (DSD)*. Las dos escalas miden distintos aspectos del sesgo de deseabilidad social específicamente referidos a la conducción. La escala *DIM* mide la tendencia deliberada a dar una descripción positiva y socialmente aceptable de sí mismo como conductor, en tanto que la escala *DSD* mide las descripciones sesgadas de sí mismo que realiza el individuo aunque no de manera voluntaria. Es decir, que el individuo cree honestamente en la descripción que brinda de sí mismo.

Complementariamente a estos instrumentos se administrará un cuestionario en el que se solicitarán datos socio-descriptivos básicos e información sobre el historial previo de accidentes e infracciones de tránsito.

Procedimiento

De acuerdo a los objetivos establecidos, se plantea un programa de investigación en 3 etapas. *Etapa 1:* adaptación lingüística y cultural del MDSI. *Etapa 2:* administración del MDSI a una muestra local. *Etapa 3:* estudios de evaluación de validez y confiabilidad del MDSI.

Etapa 1: Adaptación lingüística y cultural del MDSI. Esta etapa se iniciará con la recopilación, traducción y análisis racional de los ítems del MDSI. Como parte de este proceso se prevé la creación de una nueva base de ítems formada por los reactivos originales y nuevos reactivos creados ad hoc. En ambos casos se tomará en consideración la medida en que los ítems reflejen, potencialmente, comportamientos factibles para el conductor local. Se desarrollará una primera versión experimental del cuestionario que será administrado a una muestra de conductores locales. Se espera que esta primera administración permita evaluar cualitativa y cuantitativamente el funcionamiento del MDSI e introducir las modificaciones necesarias para disponer de una versión depurada y final del cuestionario.

Etapa 2: Administración del MDSI a una muestra local. Esta etapa se orienta a la obtención de datos empíricos para el desarrollo de los principales estudios de validez y confiabilidad del cuestionario.

Etapa 3: Evaluación de validez y confiabilidad del MDSI. Esta etapa está dirigida a evaluar las bondades del instrumento en lo referente a validez y confiabilidad, proporcionando estimaciones desagregadas por grupos de edad y género. La tabla 1 resume algunos aspectos de los estudios planificados.

Factibilidad

Se prevé afectar para el desarrollo del proyecto materiales disponibles en el Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación de la Facultad de Psicología de la UNMdP. El estudio no requiere equipamiento ni materiales especiales. Con respecto a la disponibilidad de las fuentes de información científica, se posee acceso a texto completo, vía Biblioteca Electrónica de la SeCyT, a las principales publicaciones periódicas en el área. Se dispone de software estadístico apropiado y de un equipo de PC para la gestión de los datos.

Tabla 1.

Resumen de los estudios de validez y confiabilidad

	Estudio	Breve descripción	Análisis Estadístico
Evaluaciones de Validez	a) Estudio de dimensionalidad	Se aplicarán métodos de Análisis Factorial para evaluar el grado de correspondencia entre la estructura de las medidas observadas y esperadas bajo el modelo teórico del MDSI.	Análisis Factorial Exploratorio Análisis Paralelo
	b) Estudios de validez discriminante	Se compararán las medidas observadas del MDSI en grupos de sujetos divididos según factores de exposición, antecedentes en accidentalidad vial,	Se aplicarán técnicas provenientes de la familia del Modelo Lineal Generalizado.

		género y edad.	
	c) Estudio de Validez de Constructo	Se analizarán las relaciones entre variables de personalidad y estilos de conducción. Se espera una correspondencia entre las medidas de estilo de conducción del MDSI y las dimensiones de personalidad teóricamente subyacentes a cada estilo.	Análisis de correlación no-paramétrico.
Evaluaciones de confiabilidad	a) Estudio de Consistencia interna	Se analizarán los coeficientes de fiabilidad para cada una de las medidas proporcionadas por el MDSI. Se proporcionarán estimaciones desagregadas de fiabilidad y errores estándar de medida.	Análisis mediante los coeficientes Alfa de Cronbach. Estimación de errores de medida según el modelo de la TCT (Teoría Clásica de los Test).
	b) Estudio del Sesgo de deseabilidad social	Diseño experimental simple entre-grupos. Se comparan dos condiciones que pueden inducir en diferente medida al sesgo de deseabilidad social.	Análisis multivariado de la varianza (MANOVA).
	c) Estudio de la estabilidad temporal	Administración por segunda vez con un lapso temporal de seis meses del protocolo de medidas descrito.	Análisis de Correlación Paramétrica

Referencias Bibliográficas

- Aluja, A. Rossier, J. Garcia, L. F. Angleitner, A. Kuhlman, M. & Zuckerman, M. (2006) A cross-cultural shortened form of the ZKPQ (ZKPQ-50-cc) adapted to English, French, German, and Spanish languages. *Personality and individual differences*, 41, 619-628.
- Deffenbacher, J., Lynch R., Oetting, E. & Swaim, R. (2002). The Driving Anger Expression Inventory: a measure of how people express their anger on the road. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 717-737
- Deffenbacher, J., Oetting, E., & Lynch, R. (1994). Development of a driver anger scale. *Psychological Reports*, 74, 83-91.
- DePasquale, J.; Geller, E.; Clarke, S. & Littleton, L. (2001). Measuring road rage. Development of the propensity for angry driving scale. *Journal of Safety Research*, 32, 1-16.
- French, D., West R., Elander, J. & Wilding, J. (1993). Decision making style, driving style, and self reported involvement in road traffic accidents. *Ergonomics*, 36, 627- 644.
- Glendon, A., Dorn, L., Matthews, G., Gulian, E., Davies, D., & Debney, L. (1993) Reliability of the driver behaviour inventory. *Ergonomics*, 36, 719-726.
- Lajunen T.; Corry, A.; Summala, H.; Hartley, L. (1997) Impression management and self-deception in traffic behaviour inventories. *Personality and Individual Differences*, 22, 341-353
- Lajunen, T. & Summala. H. (2003) Can we trust self-reports of driving? Effects of impression management on driver behaviour questionnaire responses. *Transportation Research Part F*, 6, 97-107.

- Lajunen, T., Parker, D., Summala, H. (2003). The Manchester Driver Behaviour Questionnaire: a cross-cultural study. *Accident Analysis & Prevention*, 36, 231-238.
- Montoro, L., Carbonell, E., Sanmartín, J., Tortosa, F. (1995). *Seguridad Vial: del factor humano a las nuevas tecnologías*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Parker, D., Reason, J. T., Manstead, A. R. S., & Stradling, S. G. (1995). Driving errors, driving violations and accident involvement. *Ergonomics*, 38, 1036-1048.
- Paulhus, D. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 598-609
- Paulhus, D. & John, O. (1998) The interplay of self-deceptive styles with basic traits and motives. *Journal of Personality*, 66, 1025-1060.
- Rothengatter, T. (2002). Drivers's illusions-no more risk. *Transport Research Part F*, 4, 249-258.
- Strahan, R. & Gerbasi, K. (1972) Short, homogeneous versions of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 28, 191-193.
- Taubman-Ben-Ari, O. (2006) Couple similarity for driving style. *Transportation Research Part F*, 9, 185-193
- Taubman-Ben-Ari, O., Mikulincer, M. & Gillath, O. (2004) The multidimensional driving style inventory—scale construct and validation. *Accident Analysis and Prevention*, 36, 323-332
- Taubman-Ben-Ari, O., Mikulincer, M. & Gillath, O. (2005) From parents to children—similarity in parents and offspring driving styles. *Transportation Research Part F*, 8, 19-29

REVISIÓN TEÓRICA SOBRE LAS BASES NEUROANATÓMICAS DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

Josefina Rubiales*

Conceptual review of the neuroanatomical bases of Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Beca Doctoral Tipo I - CONICET
Facultad de Psicología - UNMdP
Director: Dr.S. Urquijo; Co-Director: Lic. L. Bakker

Resumen

El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) es un trastorno de origen neurobiológico que afecta aproximadamente del 5-7% de la población en edad escolar. Se caracteriza por síntomas como labilidad atencional, impulsividad e hiperactividad. Es la patología neurocomportamental infantil y juvenil más común y representa uno de los motivos de consulta psicológica y psicopedagógica más frecuente. Los estudios neuroanatómicos a partir de técnicas de neuroimagen han hallado diferencias, aunque discordantes, en la morfología cerebral de niños con TDAH con respecto a los niños sin el TDAH, por lo cual se considera que profundizar en el análisis de las bases neuroanatómicas del trastorno y de sus subtipos clínicos podría aportar cambios en la conceptualización, la evaluación y el tratamiento. El presente trabajo forma parte de la revisión teórica realizada en el marco de la beca doctoral en proceso destinada a estudiar las funciones ejecutivas del TDAH, por lo cual el objetivo es realizar una actualización teórica sobre las bases neuroanatómicas de dicho trastorno.

Introducción

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se define como un patrón persistente de síntomas de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en las personas con un grado de desarrollo similar (APA, 1994). El TDAH es un trastorno complejo con características sintomáticas amplias y variadas. Los síntomas que configuran el TDAH son: labilidad atencional, impulsividad e hiperactividad (Narbona, 1997).

La definición actual del trastorno establece tres subtipos: con predominio de inatención (TDAH-I), con predominio de hiperactividad-impulsividad (TDAH-H) y combinado (TDAH-C) (Etchepareborda, M. C, 1999). En las últimas décadas, el diagnóstico de los diferentes subtipos clínicos y neuropsicológicos, así como el tratamiento de este trastorno han estado en constante revisión (Pistoia, M, 2004). El nuevo debate, orientado hacia la próxima edición del DSM se centra en determinar si las diferencias halladas en su epidemiología, etiología, sintomatología central y asociada aportan evidencias de que los subtipos son manifestaciones de distintos trastornos (Capdevila-Brophy, 2005; Miranda-Casas, 2004).

Las consecuencias generales de este trastorno, especialmente en la infancia, se traducen en un bajo rendimiento en el aprendizaje, problemas de conducta, dificultades de

* Correo electrónico: josefinarubiales@gmail.com; contacto@josefinarubiales.com.ar

convivencia en el hogar, aislamiento por rechazo, frustración, afectación de la autoestima y agresividad (Barkley, 1999; Joselevich, 2005). Sin embargo hay que reconocer que los niños con el trastorno representan una población heterogénea que tiene ciertos síntomas comunes, pero que difieren en otros importantes aspectos (Mediavilla-García, 2003).

Actualmente, no existe ningún marcador biológico para realizar el diagnóstico de TDAH que permita efectuarlo con certeza. A él se llega por medio del cumplimiento de un diagnóstico clínico para el cual se deben alcanzar unos criterios diagnósticos específicos (Buñuel Álvarez, 2006).

Se admite que el TDAH es la patología neurocomportamental infantil y juvenil más común (Cardo, 2008), y representa uno de los motivos de consulta psicológica y psicopedagógica más frecuente (Valdizán, Mercado, & Mercado-Undanivia, 2007). Los estudios indican que afecta a un porcentaje de niños que oscila entre el 3 y el 7% (Valdizán, 2007; Castellanos, 2002). Si bien el TDAH se presenta tanto en niños como en niñas, las revisiones clínicas tienden a demostrar que se diagnostica más en varones que en mujeres en una proporción de 3 a 1. Esto puede deberse a que las niñas suelen presentar pocos síntomas agresivos e impulsivos y tienen índices más bajos de trastornos de conducta que los varones, por lo cual llegan menos a consulta que los varones (Valdizán, 2007; Spencer, 2007).

No ha sido identificada una etiología única para el TDAH y los hallazgos son consistentes con una hipótesis multifactorial. Se cree que el TDAH es causado por una compleja combinación de factores ambientales, genéticos y biológicos (Labos, 2008; Barkley, 1999). Con respecto a los primeros, se han propuesto una amplia variedad de factores ambientales que podrían asociarse con la aparición del TDAH, entre ellos la toxicidad producida por los altos niveles de plomo, complicaciones derivadas del embarazo o parto, alergias a alimentos, factores psicosociales, sin embargo ninguna de estas causas por si solas, parecen ser suficientes para explicar la mayoría de los casos de TDAH (Gordon Millichap, 2008; Mediavilla-García, 2003).

En cuanto a los factores genéticos, los estudios realizados en gemelos, familias y adopción han sido fundamentales para comprender mejor los factores propios del individuo frente a los factores ambientales que pudieran modificar la expresión clínica de la carga genética (Barkley, 1999; Mulas, 2007). Los mismo han mostrado que el TDAH presenta un elevado grado de agregación familiar (Ramos-Quiroga, 2007).

Los estudios de Biederman, Faraone y sus colaboradores encontraron que aproximadamente un 25% de los parientes de primer grado de los niños con TDAH presentan también este trastorno, mientras que la tasa de los familiares en la muestra control era del 5% (Barkley, 1999).

Otros estudios de gemelos y adopción, evidenciaron una heredabilidad del trastorno algo superior al 70%, cifra que lo convertiría, junto al Autismo, en las alteraciones mentales en niños más heredables (Plomin, 2002).

Y por último, los factores biológicos. En los últimos años se han intensificado enormemente los conocimientos neurobiológicos sobre el TDAH (Cardo, 2008).

Los estudios neuroanatómicos a partir de técnicas de neuroimagen han hallado diferencias, aunque discordantes, en la morfología cerebral de niños con TDAH (Cardo, 2008; Castellanos, 2004), las cuales se describen más adelante.

Y los estudios neuroquímicos describen al TDAH como una disfunción o inmadurez de los sistemas de neurotransmisión. La dopamina es el neurotransmisor más estudiado como causa posible del TDAH. La distribución neuroanatómica de la dopamina coincide con las regiones cerebrales mayormente afectadas en el TDAH. Así mismo se

ha estudiado la noradrenalina, que también tiene una distribución neuroanatómica coincidente con las regiones vinculadas al TDAH y muestra un papel modulador en funciones como la atención, vigilancia y funciones ejecutivas. Sin embargo, aún no existen estudios que logren confirmar a los factores neuroquímicos como causantes del TDAH (Arnsten, 2006; Rief, 2006; Mediavilla-García, 2003; Barkley, 1999).

A partir de lo anteriormente mencionado se considera que profundizar en el análisis de las bases neuroanatómicas del TDAH y de sus subtipos podría aportar cambios en la conceptualización, la evaluación y el tratamiento del trastorno (Servera-Barceló, 2005).

Caracterización del Sistema Nervioso en el TDAH

Los científicos durante muchos años, han sospechado que el cuadro clínico que actualmente se conoce como TDAH está causado por una lesión cerebral o un desarrollo anormal del cerebro.

Hace más de 20 años, sin embargo, los estudios dan cuenta que muchos niños con TDAH no presentan lesiones cerebrales claras o significativas, entre un 5 y un 10% probablemente han desarrollado un TDAH a partir de algún daño cerebral. Los niños con TDAH en general presentan más complicaciones durante el embarazo o el parto que los niños que no tienen el trastorno, sin embargo no es posible concluir que estas complicaciones den lugar a una lesión cerebral que a su vez cause el TDAH. Menos del 10% de los niños con TDAH tienen lesiones cerebrales, por lo cual algún otro factor debe estar alterado el desarrollo de esta parte del cerebro (Barkley, 1999).

Aunque aún no se conoce con exactitud cuál es el sustrato neurobiológico del TDAH, recientes estudios de neuroimagen indican que los niños con TDAH presentan disfunción frontoestriatal y alteraciones en otras regiones corticales posteriores, tanto a nivel anatómico como funcional (Capilla-González, 2005; Qingjiu Cao, 2008).

Volumen cerebral total

Diversos estudios como los de Bullmore, Bussing, Hesslinger, Mostofsky, Castellanos, Hill y Aylward, reportan una reducción del volumen cerebral total en niños con TDAH, comparado con muestras controles pareados por edad y sexo (Castellanos, 2004).

Filipek (1997) realiza el primer estudio con Resonancia Magnética (RM) que detecta anomalías estructurales en el TDAH. Los resultados de su estudio volumétrico comparando 15 pacientes con TDAH y un grupo control, indican que las personas con TDAH presentaban una disminución del volumen total.

Castellanos y su grupo investigaron a 291 niños y adolescentes con TDAH y analizaron los resultados con el empleo de métodos totalmente automatizados. En los niños con TDAH se encontró que el volumen total del cerebro fue de 3,2% más pequeño que los niños sin TDAH (Castellanos, 2002).

Región frontal

Normalmente la corteza prefrontal (CPF) derecha es ligeramente mayor que la izquierda. Sin embargo, esta región es más simétrica en el TDAH. Si bien varios estudios muestran presencia de déficit en la región prefrontal derecha, otros evidencian una disminución de tamaño en el izquierdo (Castellanos, 2004; Almeida Montes, 2005).

Hynd fue uno de los pioneros en el análisis morfométricos por RM estructural en el TDAH, los resultados indicaron una disminución de la amplitud anterior derecha, pero no izquierda en los pacientes con TDAH (Hynd, 1990).

Castellano realizó un estudio en varones con TDAH y sin TDAH que le permitió observar una disminución del volumen de la región frontal anterior derecha, con un índice de asimetría de predominio izquierdo en el grupo con TDAH (Castellano, 1996).

Castellanos también realizó una investigación en niñas con y sin TDAH, y registró una disminución de la región frontal izquierda (Castellanos, 2001).

Según Filipek las personas con TDAH presentaban una disminución del volumen de la región antero-superior (frontal) derecha y de la sustancia blanca (SB) de la misma y una tendencia a la disminución del volumen región antero-superior izquierda; tendencia a la disminución del volumen global de la SB (Filipek, 1997).

Pueyo realizó un estudio con el objetivo de investigar las asimetrías cerebrales en los pacientes con TDAH no medicados. Se observó que el grupo con TDAH presentaba un patrón inverso de asimetría del lóbulo frontal. El grupo control mostró un mayor lóbulo frontal derecho, y en la muestra con TDAH se registró una tendencia al menor tamaño del lóbulo frontal derecho respecto al izquierdo (Pueyo, 2000).

Mostofsky informó que la reducción en el volumen de la CPF de personas con TDAH se limitaba a la CPF izquierda, con disminución de la sustancia gris (SG) en ambos hemisferios, pero mayor en el derecho (Castellanos, 2004).

Y un estudio realizado por Sowell registró en 27 niños y adolescentes con TDAH y 46 controles, una disminución del tamaño del cerebro en las regiones prefrontales y temporales anterior bilateral en la muestra clínica (Castellanos, 2004).

Región temporal

Sowell (2004) halló una disminución bilateral de la región anterior del córtex temporal, lo cual es consistente con la hipótesis de disfunción frontoestriatal en el TDAH; y un aumento bilateral de la densidad de la SG de la región posterior del lóbulo temporal. Según el autor, dicha alteración anatómica podría deberse a una alteración, o bien en el proceso de poda sináptica, o bien en el de mielinización, propios del desarrollo durante la infancia y la adolescencia (Capilla-González, 2005).

Castellanos (2002), encontró una disminución del volumen temporal total de las SG y SB.

Región occipital

Filipek (1997) halló una tendencia a la disminución del volumen total y una disminución del volumen de SB de ambas regiones retro-callosas, que corresponde aproximadamente a las regiones posteriores de los lóbulos parietales y a los lóbulos occipitales.

Ganglios basales

Los ganglios basales forman un conjunto de masas de SG ubicadas dentro de cada hemisferios cerebral; están formados por el núcleo caudado, el putamen, el globo pálido, la sustancia negra y el núcleo subtalámico (Gayton, 2006; Snell, 2003).

Una de las principales funciones de los ganglios basales en el control motor consiste en su funcionamiento vinculado al sistema corticoespinal con objeto de controlar los patrones complejos de la actividad motora. Y otra de sus funciones tiene que ver con el control cognitivo de las secuencias de los patrones motores (Guyton, 2006).

Anormalidades en el núcleo caudado y el putamen se han informado en el TDAH. Los estudios han mostrado resultados ambiguos, difieren entre sí en cuanto al volumen del núcleo caudado y también respecto a cuál de los 2 núcleos caudados es el más grande. Estas incongruencias pueden ser el resultado de las diferencias metodológicas utilizadas y de la comorbilidad de las muestras estudiadas (Castellanos, 2004; Almeida Montes, 2005; Muñoz-Yunta, 2006).

Hynd examinó los patrones de asimetría de las cabezas de los núcleos caudados en personas con y sin TDAH y encontró que en el grupo control, el 72,7% de las personas tiene un patrón de asimetría de predominio izquierdo, mientras en el grupo TDAH el 63,6% tiene un patrón de asimetría de predominio derecho (Hynd, 1993).

Aylward realizó un estudio con el objetivo de examinar y comparar los volúmenes de los ganglios basales de varones con TDAH y sin TDAH. Los resultados indicaron una

disminución de los volúmenes total del globo pálido y del globo pálido izquierdo en el grupo con TDAH (Aylward, 1996).

Castellanos en su investigación de 1994 comparó los volúmenes de los núcleos caudados de 50 varones con TDAH con 48 varones sin TDAH. A partir de los resultados se observó una disminución del volumen del núcleo caudado derecho en el grupo TDAH, con una desaparición de asimetría volumétrica de predominio derecho presente en el grupo control; y una no disminución del volumen de los núcleos caudados con la edad en el grupo con TDAH (Castellanos, 1994).

El mismo autor agregó a su investigación datos que muestran una disminución del volumen bilateral del globo pálido con un índice de asimetría de predominio izquierdo en el grupo con TDAH y un índice de asimetría de predominio derecho en el grupo control, por lo cual estos resultados apoyarían la existencia de anomalía del desarrollo que afecta el circuito fronto-estriado derecho en el TDAH (Castellanos, 1996).

Posteriormente, un estudio realizado en gemelos dio como resultado que los gemelos con TDAH presentaban el volumen del núcleo caudado significativamente menor que los gemelos sin TDAH, reforzando los datos citados anteriormente (Castellanos, 2003).

Asimismo, según Filipek las personas con TDAH presentaban una disminución del volumen de cabeza del núcleo caudado izquierdo, con una simetría volumétrica frente a la asimetría de predominio izquierdo del grupo control para el volumen total (Filipek, 1997).

El estudio de Pueyo mostraron un patrón de asimetría del núcleo caudado de predominio derecho en el 73% de los sujetos del grupo con TDAH y un patrón de asimetría de predominio izquierdo en el 68% del grupo control (Pueyo, 2000).

Es importante destacar la existencia de un patrón de asimetría diferente en la cabeza del núcleo caudado en personas con TDAH ya que el núcleo caudado es considerado el núcleo subcortical más cognitivo por que recibe un mayor número de conexiones con las áreas cerebrales asociativas. Estos resultados apoyan la hipótesis, según Pueyo, de que la disfunción del sistema fronto-estriado derecho puede ser el principal substrato anatómico del TDAH; ya que la región frontal y el núcleo caudado están implicados en el control de la atención. El conjunto de estos resultados aportaría una nueva evidencia de que el TDAH puede relacionarse con un fallo en la maduración cerebral, más que con un proceso de atrofia cerebral (Pueyo, 2000).

Cuerpo calloso

El cuerpo calloso consiste en fibras que conectan las áreas de los hemisferios cerebrales (Almeida Montes, 2005).

Hynd halló una disminución del área total, de la rodilla, del rodete (Hynd, 1991 y 1993). Si bien, gran parte de los estudios han documentado que el área total del cuerpo calloso no es diferente entre personas con y sin TDAH (Almeida Montes, 2005), Castellanos ha evidenciado con su estudio que las regiones anteriores e inferiores de esta comisura son más pequeñas en los pacientes con TDAH (Castellanos, 1996).

Cerebelo

El cerebelo está ubicado en la fosa craneana posterior y está cubierto por arriba por la tienda del cerebelo. Consiste en dos hemisferios cerebrales unidos por un vermis mediano estrecho (Snell, 2003) y cumple un importante lugar en la coordinación temporal de las actividades motoras y en lograr el paso suave y rápido desde un movimiento muscular al siguiente (Guyton, 2006).

Existen evidencias de que el vermis cerebeloso puede estar involucrado en la fisiopatología y la respuesta al tratamiento de personas con TDAH. Ciertos estudios encontraron que los volúmenes de los hemisferios cerebelosos y particularmente los

lóbulos posteroinferiores del vermis son significativamente menores en los niños con TDAH en comparación con los niños sin TDAH, apoyando la hipótesis de que una anomalía en el circuito cerebello-tálamo-prefrontal puede dar cuenta de las alteraciones en el control motor, inhibición, y alteraciones en las funciones ejecutivas (Etchepareborda & Díaz Lucero, 2009; Spencer, 2007; Almeida Montes, 2005; Castellanos, 1996).

Actividad cerebral

Diversos estudios como los de Buchsbaum y Wender que han medido la actividad eléctrica cerebral de las personas con TDAH, han encontrado que es más baja en el área frontal que la de las personas sin TDAH (Barkley, 1999; Mediavilla-García, 2003).

Otros estudios evidencian el menor flujo sanguíneo en TDAH. En 1984, Hanslou, Henriksen, Bruhn, publicaron un estudio en el cual los niños con TDAH presentaban un menor flujo sanguíneo hacia las áreas frontales, especialmente en el núcleo caudado. Tanto para el control inhibitorio, como para el mantenimiento de la atención es necesario que estas regiones reciba un flujo sanguíneo adecuado (Barkley, 1999).

Otra clara evidencia de que existen ciertas dificultades en la actividad cerebral de las personas con TDAH se encuentra en un estudio del Dr. Alan Zametkin, en el cual se comparó la actividad cerebral de adultos y adolescentes con TDAH con la de personas sin TDAH, usando la técnica tomografía por emisión de positrones (TEP) y se halló que las personas con TDAH tenían menor actividad cerebral, especialmente en la zona frontal. También encontró que hay un metabolismo reducido en áreas parietales y temporales izquierdas, en estructuras rolándicas bilaterales y también en estructuras subcorticales como el tálamo, el caudado, el hipocampo y el cíngulo derechos (Barkley, 1999; Mediavilla-García, 2003).

Conclusiones

A partir de la revisión bibliográfica realizada se puede concluir que el TDAH es uno de los trastornos más investigados en los últimos años, sin embargo existe una gran controversia sobre las dimensiones reales del mismo.

Los síntomas que presentan los niños con TDAH son conductas que si bien son comunes a la población general, se dan de modo más intenso y con mayor frecuencia a lo esperado, lo cual indica de alguna manera la disfuncionalidad del comportamiento.

En cuanto a las bases neuroanatómicas del TDAH, si bien existe cada vez mayor evidencia de que el trastorno se asocia con una disminución global del volumen cerebral, se encuentran estudios con continuas inconsistencias, contradicciones y diferencias en sus resultados. Las inconsistencias metodológicas y el bajo poder estadístico de los estudios realizados hasta el momento son las limitaciones más importantes que presentan, lo cual plantea a los investigadores un reto interesante para los futuros trabajos.

Lograr una delimitación clara de los subtipos y sus dificultades características, conocer y diferenciar las comorbilidades, disipar cuál es el déficit primario en el TDAH y en sus subtipos y emplear técnicas de neuroimagen en la investigación es esencial, tanto para una mejor comprensión de sus bases neurobiológicas como para profundizar los conocimientos orientados al diagnóstico clínico y el tratamiento. Se espera que los futuros avances en el trastorno mejore la calidad de vida de las personas con TDAH y sus familias.

Referencias Bibliográficas

- Almeida Montes, L. G. (2005). Alternaciones anatómico-funcionales en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Salud Mental*, 28(3).
- APA. Asociación Americana de Psiquiatría. (2002). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM IVTR. Barcelona: Masson.
- Arnsten AFT. (2006). Stimulants: Therapeutic Action in ADHD. *Neuropsychopharmacology*, 31, 2376-2383.
- Aylward E. H. (1996). Basal Ganglia volumes in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *J.Child Neurol.*, 11(2), 112-5.
- Barkley, R. (1999). *Niños Hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. España: Ed. Paidós.
- Biederman, J. & Faraone, S. V. (2005). Attention-deficit hyperactivity disorder. *Lancet*, 366, 237-48.
- Buñuel Álvarez, J.C. (2006). Diagnóstico del trastorno de déficit de atención con/sin hiperactividad. Una visión desde la evidencia científica. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 3(4), 25-37.
- Capdevila-Brophy, C.; Artigas-Pallarés, J; Ramírez-Mallafre, A; López-Rosendo, M; Real, J. & Obiols-Llandrich, J. E. (2005). *Revista de Neurología*; 40 (Supl 1): S17-S23.
- Capilla-González, A. (2005). Nuevas aportaciones a la neurobiología del trastorno por déficit de atención con hiperactividad desde la magnetoencefalografía. *Revista de Neurología*, 40(1), 43-S47.
- Cardo, E; Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de Neurología*, 46(6), 365-372.
- Castellanos, F. X. (1996). Quantitative brain magnetic resonance imaging in attention deficit hyperactivity disorder. *Arch Gen Psychiatry*, 53, 607-616.
- Castellanos, F. X; Giedd, J. N; Hamburger, S. D; Marsh, W. L. & Rapaport, J.L. (1996). Brain morphometry in Tourette's syndrome: the influence of comorbid attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neurology*, 47(6), 1581-1583.
- Castellanos, F. X. (2001). Quantitative brain magnetic resonance imaging in girls with attention deficit hyperactivity disorder. *Arch Gen Psychiatry*, 58, 289-295.
- Castellanos, F. X. (2002). Developmental Trajectories of brain volume abnormalities in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *JAMA*, 288(14), 1740-1748.
- Castellanos, F. X. (2003). Anatomic brain abnormalities in monozygotic twins discordant for attention deficit hyperactivity disorder. *Am J Psychiatry*, 160, 9.
- Castellanos, F. X. & Acosta, M. T. (2004). "Neuroanatomía del Trastorno por déficit de atención con hiperactividad". *Revista de Neurología*, 38(1), 131-S136.
- Etchepareborda, M.C. (1999). Subtipos neuropsicológicos del síndrome disatencional con hiperactividad. *Revista de Neurología*; 28(2), 165-173.
- Etchepareborda, M. C; Díaz Lucero, A. (2009). Aspectos controvertidos en el trastorno de déficit de atención. *Medicina*, 69(1), 51-63.
- Filipek P. A. (1997). Volumetric MRI analysis comparing subjects having attention-deficit hyperactivity disorder with normal controls. *Neurology*, 48(3), 589-601.
- Gordon Millichap, J. (2008). Etiologic Classification of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Pediatrics*, 121, 358-365.

- Guyton, A. C. (2006). *Tratado de Fisiología Médica*. 11 edición. Ed. Elsevier.
- Hynd, G. (1990). Brain Morphology in developmental dyslexia and attention deficit disorder/hyperactivity. *Arch Neurol*, 4(8), 919-926.
- Hynd, G. (1993). Attention deficit - hyperactivity disorder and asymmetry of caudate nucleus. *Journal of Child Neurology*, 8(4), 339-347.
- Joselevich, E. (2005). *AD/HD, qué es, qué hacer. Recomendaciones para padres y docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Labos, E; Slachevsky, A; Fuentes, P. & Manes, F. (2008). *Tratado de neuropsicología clínica*. Buenos Aires: Akadia.
- Mediavilla-García, C. (2003). Neurobiología del trastorno de hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36(6), 555-565.
- Miranda-Casas, A.; García-Castellar, R.; Melià-de Alba, A. & Marco-Taverner, R. (2004). Aportaciones al conocimiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Desde la investigación a la práctica". *Revista de Neurología*, 38(1), 156-163.
- Mulas, F. (2007). Trastorno por déficit de atención /hiperactividad: a favor del origen orgánico. *Revista de Neurología*, 44(3), 47-49.
- Muñoz-Yunta, J. A.; Palau, M. & Salvadó, B. (2006). Neurobiología del TDAH. *Acta Neurol Colomb.*, 22, 184-189.
- Narbona J. (1997) Déficit de atención e hiperkinesia. In carbona J, Chevrie-Muller C. (Eds.) *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- Plomin, R.; DeFries, J.; McClearn, G.E. & McGuffin, P. (2002). *Genética de la conducta*. Barcelona: Ariel.
- Pueyo, R. et al. (2000). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Asimetrías cerebrales observadas en resonancia magnética. *Revista de Neurología*, 30(10), 920-925.
- Qingjiu-Cao (2008). Alerting deficit in children with attention deficit hyperactivity disorder: event-related fMRI evidence. Elsevier.
- Ramos-Quiroga J. & Ribasés-Haro M. et al. (2007). Avances genéticos en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 44(3), 51-52.
- Rief, S. E. (2006). *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Servera-Barceló, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista de Neurología*, 40(6), 358-368.
- Snell, R. S. (2003). *Neuroanatomía Clínica*. 5ta Edición. Editorial Médica Panamericana.
- Spencer, T. J.; Biederman, J. & Mick, E. (2007). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Diagnosis, Lifespan, Comorbidities, and Neurobiology. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 631-642.
- Valdizán, J.R.; Mercado, E. & Mercado-Undanivia, A. (2007) Características y variabilidad clínica del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en niñas. *Revista de Neurología*, 44(2), 27-30.

ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE CAPITAL PSÍQUICO, EXPERIENCIAS DE FLUIDEZ Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN LA VEJEZ

María Belén Sabatini*

Study about the relationships between Psychical Capital, Flow Experiences and Psychological Well-Being in old age.

Beca Categoría Estudiante Avanzado

Grupo de investigación: Investigación en evaluación psicológica. Facultad de Psicología -UNMdP.
Directora: Mg. Arias Claudia J. Co-directora: Dra. Castañeiras Claudia E.

Resumen

En los estudios acerca de la vejez ha predominado un enfoque centrado en los aspectos biológicos del envejecimiento que ha resaltado la patología y que ha influido en la conformación de un modelo psicológico e incluso de una ideología social que enfatiza los aspectos negativos. En contraposición, desde la Gerontología se ha desarrollado un modelo que concibe al envejecimiento como un proceso normal del ciclo vital e incluye el estudio de los recursos, fortalezas, habilidades y competencias. Desde esta línea teórica, se presenta un proyecto que propone explorar las relaciones entre aspectos positivos como el Capital Psíquico, las Experiencias de Fluidez y el Bienestar Psicológico en adultos mayores residentes en Mar del Plata. Se desarrollará un diseño de tipo no experimental, transversal/ correlacional. Se administrará: 1) un cuestionario de datos sociodemográficos, 2) el CAPPPI (Casullo, 2006), 3) el Cuestionario de Experiencias de Fluidez (Csikszentmihalyi, 1998) y 4) el BIEPS-A (Casullo, 2002) a una muestra intencional de 160 adultos mayores. Los datos se analizarán cuantitativamente mediante la utilización de paquetes estadísticos informatizados. Se espera efectuar aportes en el avance del conocimiento teórico acerca de los aspectos positivos y de sus posibilidades de aplicación e intervención en el logro de un envejecimiento saludable.

Introducción

En las últimas tres décadas, los organismos internacionales y gobiernos han asumido la necesidad de plantear el impacto que producirá el envejecimiento poblacional en el corto, mediano y largo plazo, así como de formular políticas que anticipen y respondan a las necesidades que emergen en los nuevos escenarios (Arias, 2008). Las Asambleas Mundiales sobre el Envejecimiento (Naciones Unidas, 1982, 2002) han destacado la importancia de cooperar en el intercambio científico y técnico para formular una serie de recomendaciones que pudieran ser asumidas por los Gobiernos de los Estados participantes, con el fin de que éstos programaran una política social y científica en materia del envejecimiento. Este desafío compromete a la ciencia y a la sociedad en el avance hacia objetivos de bienestar físico, mental y social a lo largo de toda la vida (Fernández Ballesteros, 1985).

* Correo electrónico: belen_sabatini@hotmail.com

En los estudios acerca de la vejez ha predominado un enfoque centrado en los aspectos biológicos del envejecimiento que, desde una perspectiva médica, ha resaltado la patología e influido en la conformación de un modelo psicológico e incluso de una ideología social, que enfatiza los aspectos negativos de esta etapa vital: pérdidas, déficits, deterioro, enfermedad y disfuncionalidad (Iacub, 2006). En contraposición al modelo médico, desde la Gerontología ha surgido una perspectiva que concibe al envejecimiento como un proceso normal en el devenir del ciclo evolutivo; esta perspectiva incluye el estudio de los aspectos positivos, recursos, fortalezas, habilidades y competencias. El estudio, comprensión y potenciación de las capacidades individuales de las que disponen los adultos mayores para enfrentar los problemas y eventos difíciles con anterioridad a que ocurran, o reinstaurar el equilibrio perdido cuando éstos ya han ocurrido, ha sido considerado como una de las vías centrales para el logro de una vejez competente (Fernández Ballesteros, 1985, 1996). En esta misma línea, los desarrollos de la Psicología Positiva están realizando importantes aportes, ampliando el foco desde la preocupación casi exclusiva por reparar el daño, hacia un énfasis en el fortalecimiento de las cualidades positivas y el desarrollo de las potencialidades humanas. Asimismo se está avanzando en la comprensión de las condiciones, procesos y mecanismos que llevan a estados subjetivos, sociales y culturales que caracterizan una buena vida (Gansedo, 2008, Seligman, 1998, 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) y favorecen el bienestar.

De hecho, el bienestar psicológico alude a la valoración que el sujeto hace del resultado de una determinada forma de haber vivido. Este constructo multidimensional incluye aspectos como: apreciación positiva de sí mismo, capacidad para manejar de forma efectiva el medio y la propia vida, calidad de los vínculos personales, sentido de la vida, aceptación de sí mismo y autodeterminación (Ryff & Keyes, 1995; Casullo, 2002).

En relación a los antecedentes de investigación, en las últimas décadas se han realizado múltiples estudios que han enfocado el bienestar en la vejez. En este sentido se han explorado las relaciones entre el bienestar psicológico y variables tales como la autoestima (Izal & Montorio, 1993), la actividad social (Okun, Stock, Haring & Witter, 1984), el afrontamiento (Vera Noriega, Sotelo Quiñones & Domínguez Guedea, 2005), los rasgos de personalidad (Chico Librán, 2006), el apoyo social (Arias, 2004), el funcionamiento del self (Liberalesso Neri, 2002), el nivel y estilo de vida (García-Viniegras & González-Benítez 2000), variables sociodemográficas, el estado funcional, la salud (Izal & Montorio, 1993) y la religión (Levin & Chatters, 1998).

Si bien los hallazgos logrados en investigaciones desarrolladas en torno al bienestar psicológico han sido muy amplios y variados, no se han realizado trabajos que exploren específicamente su relación con el capital psíquico, ni con las experiencias de fluidez tanto en población general como en adultos mayores en particular.

En lo que respecta al capital psíquico, entendido como el conjunto de potencialidades - capacidades cognitivas, emocionales, vinculares, habilidades cívicas y sistema de valores- que permiten generar fortalezas personales así como aprender a protegerse y sobrevivir (Casullo, 2006), las investigaciones están en una etapa incipiente y los hallazgos alcanzados se centran específicamente en la población adolescente y adulta joven (Posada, Castañeiras & Arias, 2008; Casullo, Brenlla, Castro Solano, Cruz, Gonzalez, Maganto, Martín, Martínez, Montoya & Morote, 2002). En lo referido a los adultos mayores, los estudios se han focalizado en algunas dimensiones como la sabiduría, la espiritualidad (Rivera Ledesma & Montero López, 2007; Yoffe, 2008; Frazier, Mintz & Mobley, (2005), la capacidad de desarrollar proyectos nuevos (Lawton, Powell, Moss, Winter & Hoffman, 2002), el sentido del humor (Ryff, 1989) y

muy recientemente ha comenzado a explorarse, de manera más global, el capital psíquico en este grupo etareo (Arias, Castañeiras, Posada, 2008).

Considerando que en la sociedad actual los adultos mayores son excluidos de los espacios naturales de interacción, ya sea por la jubilación obligatoria o por las escasas oportunidades de involucrarse en actividades interesantes y/o motivantes, entre las emociones positivas nos interesa especialmente considerar las Experiencias de fluidez (Csikszentmihalyi, 1998). Estas se caracterizan por un especial estado psicológico que las personas experimentan cuando realizan actividades con un alto grado de motivación intrínseca por el hecho de ser agradables en sí mismas. Cuando las personas realizan estas actividades muestran más interés, más entusiasmo, más confianza, un mejor rendimiento, más perseverancia, más creatividad, más autoestima y un mayor bienestar psicológico (Carr, 2007).

Desde una perspectiva teórica que se dirige al logro de una vejez competente, a partir del desarrollo y potenciamiento de los recursos personales, esta investigación propone explorar las relaciones entre el capital psíquico, las experiencias de fluidez y el bienestar psicológico en los adultos mayores.

Se espera que los resultados de este proyecto constituyan un aporte en el avance del conocimiento teórico acerca de los aspectos positivos y de sus posibilidades de aplicación e intervención en el logro de un envejecimiento saludable.

Objetivos generales

- 1- Explorar la relación entre el Capital Psíquico, las Experiencias de Fluidez y el Bienestar Psicológico en adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata.

Objetivos particulares

1. Evaluar las dimensiones: capacidades cognitivas, emocionales, vinculares, habilidades cívicas y sistema de valores del Capital Psíquico en adultos mayores que residen en la ciudad de Mar del Plata.
2. Evaluar la presencia/ausencia de Experiencias de Fluidez en adultos mayores que residen en la ciudad de Mar del Plata.
3. Evaluar el Bienestar Psicológico global y las dimensiones: Aceptación/Control, Autonomía, Vínculos y Proyectos en adultos mayores que residan en la ciudad de Mar del Plata.
4. Comparar el Capital Psíquico, la presencia/ausencia de Experiencias de Fluidez y el Bienestar psicológico según grupo de edad y sexo en adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata.
5. Explorar la relación entre el Capital Psíquico y el Bienestar Psicológico en adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata.
6. Explorar la relación entre la presencia/ausencia de Experiencias de Fluidez y el Bienestar Psicológico en adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata.

Hipótesis de trabajo

- Existe relación estadísticamente significativa entre el Capital psíquico, la presencia de Experiencias de Fluidez y el Bienestar Psicológico.

Metodología

Diseño

Se utilizará un diseño no experimental transversal/ correlacional.

Participantes

La población estará constituida por los adultos mayores de 60 a 79 años que vivan en hogares particulares en la ciudad de Mar del Plata y no presenten deterioro cognitivo. Se seleccionará una muestra no probabilística de tipo intencional de 160 adultos mayores, de acuerdo con las siguientes cuotas:

Tabla 1.

Distribución por cuotas de la muestra bajo estudio

	Varones	Mujeres
60- 69 años	40	40
70-79 años	40	40

Procedimiento

Se administrarán los instrumentos en un único encuentro de manera oral e individual.

Instrumentos

Se administrarán los siguientes instrumentos de recolección de datos:

1) Cuestionario de datos sociodemográficos que permita efectuar una caracterización de la muestra, para el mismo se elaborarán preguntas abiertas y cerradas que exploren acerca de sexo, edad, nivel de instrucción, si está jubilado, tipo de hogar y actividades principales que desarrolla.

2) Cuestionario de Capital Psíquico: CAPPSI (Casullo, 2006). Este instrumento está integrado por 40 ítems en forma de afirmaciones a las que el sujeto responde: casi siempre, a veces o casi nunca. Ofrece puntuaciones para las cinco categorías que conforman el Capital Psíquico personal: a) *Capacidades cognitivas para adquirir y usar formas de conocimiento* (Creatividad, Curiosidad, Motivación para aprender, Sabiduría); b) *Capacidades emocionales para desarrollar proyectos, superando obstáculos* (Honestidad, Autoestima, Persistencia, Resiliencia); c) *Habilidades cívicas para lograr mejor participación ciudadana* (Liderazgo, Lealtad, Compromiso, Prudencia); d) *Capacidades para establecer vínculos interpersonales* (Inteligencia emocional, Amor, Sentido del humor, Empatía y altruismo); y e) *Sistema de valores como metas que orientan los comportamientos* (Sentido de justicia, Capacidad para perdonar, Gratitud, Espiritualidad).

3) Cuestionario de Experiencias de Fluidez (Csikszentmihalyi, 1998) que consiste en la lectura de tres citas que describen la sensación (mental y corporal) de una persona en el momento en que experimenta un estado de fluidez. A continuación, la persona debe responder una serie de preguntas que indagan acerca de si ha tenido el tipo experiencia que describen las citas, qué se encontraba haciendo en ese momento y qué dio origen, mantenimiento y finalización a las mismas. Por último, incluye una lista de afirmaciones descriptoras del estado de fluidez y una escala que permite indicar el acuerdo o desacuerdo con tales afirmaciones (en el caso que la persona haya tenido la experiencia).

4) Escala de Bienestar Psicológico: BIEPS-A. Consiste en 13 afirmaciones sobre las cuales el sujeto responde De acuerdo; Ni acuerdo, ni desacuerdo o En desacuerdo. El instrumento explora 4 dimensiones que se derivan de la conceptualización efectuada por Ryff & Keyes (1995): Aceptación/control, Autonomía, Vínculos y Proyectos.

Análisis de los datos

Se realizará un análisis cuantitativo de los datos mediante la utilización de paquetes estadísticos informatizados para Ciencias Sociales. A fin de lograr los objetivos propuestos y testear las hipótesis planteadas, se aplicarán las técnicas de Estadística descriptiva e inferencial correspondientes.

Probable aporte de los resultados

En primer lugar debido a la relevancia de la problemática del envejecimiento poblacional como fenómeno global, los resultados del proyecto propuesto resultan de interés: a) en el avance en el conocimiento de aspectos positivos que optimicen la calidad de vida de los adultos mayores y b) en la planificación e implementación de intervenciones que incluyan el trabajo con los recursos, fortalezas y habilidades de los propios adultos mayores con el fin de propiciar un envejecimiento más saludable.

Referencias Bibliográficas

- Arias, C. J. (2004) *Red de Apoyo Social y Bienestar Psicológico en personas de edad*. Mar del Plata. Ediciones Suarez.
- Arias, C. J. (2008). El Apoyo Social en la Vejez: Alternativas de Acción frente a los Desafíos del Envejecimiento Poblacional. *Revista Perspectivas en Psicología* (aceptado/ agosto de 2008)
- Arias, C.; Castañeiras, C. & Posada, M.C. ¿Las Fortalezas Personales se Incrementan en la Vejez? (2008). Reflexiones acerca del Capital Psíquico. En R. Iacub (Comp). *Desafíos y Logros Frente al Bien-estar en el Envejecimiento*. Buenos Aires: Eudeba (en prensa)
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva. La Ciencia de la Felicidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Casullo, M.; Brenlla, M. E.; Castro Solano, A. ; Cruz, M.S.; Gonzalez, R.; Maganto, C.; Martín, M. ; Martínez,P.; Montoya,R. & Morote,R. (2002). *Evaluaciones del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. (2002). Evaluación del Bienestar Psicológico, En M. Casullo; M.E. Brenlla; A. Castro Solano ; M.S. Cruz; R. Gonzalez; C. Maganto ; M. Martín; P. Martínez; R. Montoya & R. Morote (2002). *Evaluaciones del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. (2006). El Capital Psíquico. Aportes de la Psicología Positiva. *Psicodebate*, 6, 59-72.
- Csikszentmihalyi, M & Csikszentmihalyi, I (1998). *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del Flujo en la Conciencia*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Chico Librán, E. (2006). Personality Dimensions and subjective Well- Being. *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 38-44.
- Fernández Ballesteros, R. (1985). Hacia una vejez competente un desafío a la ciencia y a la sociedad. En M. Carretero, J. Palacios & A. Marchesi (comps). *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, Madurez y Senectud*. Madrid: Alianza.
- Fernández Ballesteros, R. (1996). *Calidad de vida en la vejez en los distintos contextos*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Frazier, Ch.; Mintz, L. B & Mobley, M. (2005). A Multidimensional Look at Religious Involvement and Psychological Well-being among urban elderly African Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (4), 583-590.

- García-Viniegras, C. R & González Benítez, I. (2000). La categoría Bienestar Psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana Medicina General Integral*; 16 (6), 586-92.
- Gancedo, M. (2008) Historia de la Psicología Positiva. Antecedentes, Aportes y Proyecciones. En M.M. Casullo (comp). *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar.
- Iacob, R. (2006). *Erótica y Vejez*. Buenos Aires: Paidós.
- Izal, M & Montorio, I. (1993). Determinantes del Bienestar Psicológico en la Vejez. *Revista Argentina de Clínica Psicológica II*, 147-159.
- Lawton, M; Moss, M.; Winter, L. & Hoffman, C. (2002). Motivation in later life: Personal projects and well-being. *Psychology and Aging*, 17 (4), 539-547
- Liberalesso Neri, A. (2002). Bienestar Subjetivo en la vida adulta y en la vejez: Hacia una Psicología Positiva en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34 (1-2), 55-74.
- Levin, J.S. & Chatters, L.M. (1998). Health, and Psychological well-being in Older Adults. *Journal of Aging and Health*, 10(4), 504-531.
- Okun, M. A; Stock, W. A; Haring M.J & Witter, R. A (1984). The Social Activity/Subjetive Well- Being Relation. *Research on Aging*, 6(1), 45-65.
- Naciones Unidas (1982). *Documento sobre la Asamblea Mundial sobre Envejecimiento*. Viena. Nueva York: Autor.
- Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento*. Nueva York: Autor.
- Posada, M. C.; Castañeiras, C. E. & Arias, C.J. (2008). Relación entre Autoconcepto y Capital Psíquico en Adultos de la ciudad de Mar del Plata. En Actas de las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Ryff, C. D. (1989). In the eye of the beholder: Views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4(2), 195-210.
- Ryff, C.D. & Keyes, C. (1995) The Structure of Psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Rivera Ledesma, A. & Montero López Lena, M. (2007). Medidas de Afrontamiento y Espiritualidad en adultos mayores mexicanos. *Salud Mental*, 30 (1), 39-47.
- Vera Noriega, J. A.; Sotelo Quiñones, T. I. & Domínguez Guedea, M. I. (2005). Bienestar subjetivo, Enfrentamiento y Redes de Apoyo Social en adultos mayores. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7 (2), 57-78.
- Seligman, M. (1998). Building Human Strength: Psychology's Forgotten Misión. *APA Monitor*. 29 (1). Disponible en www.apa.org/monitor/jan98/press.html
- Seligman, M. (2003). *La Auténtica Felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14
- Yoffe, L. (2008) Religión, Espiritualidad y Sentido de la vida en los duelos. En M.M. Casullo (Comp.) *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar.

ANSIEDAD DE EVALUACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y AFRONTAMIENTO EFECTIVO ANTE SITUACIONES DE EXAMEN

María de la Paz Sánchez Gallo*

Test anxiety in university students: A Study of the relationships between perceived self-efficacy and effective coping in exams situations

Beca Categoría Estudiante Avanzado.

Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica. Facultad de Psicología - UNMdP.
Directora: Dra. Claudia Castañeiras. Co-Directora: Lic. María Cristina Posada.

Resumen

Las dificultades relacionadas con las situaciones de evaluación se encuentran entre los motivos más frecuentemente manifestados por los estudiantes universitarios. Esta investigación tiene por objetivo estudiar las relaciones entre la autoeficacia percibida y el afrontamiento efectivo ante situaciones de examen en estudiantes universitarios que informan distintos grados de ansiedad de evaluación. Para ello se administrarán el Cuestionario de Ansiedad ante Exámenes (CAEX), la Escala de Afrontamiento ante la Ansiedad e Incertidumbre Pre-examen (COPEAU), y la Escala de Autoeficacia General (EAG), a un total estimado en 300 estudiantes universitarios que cursan la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este estudio se basa en un diseño no experimental, con metodología descriptiva y correlacional. Se analizarán las relaciones entre las variables propuestas, y las diferencias en función del sexo, la edad, el tipo de examen y el grado de avance en la carrera. Se espera que los estudiantes con puntuaciones más elevadas en ansiedad de evaluación ante situaciones de examen, presenten relaciones estadísticas significativas con menores niveles de autoeficacia percibida y estrategias de afrontamiento menos adaptativas.

Introducción

Probablemente el estudio de la fenomenología y naturaleza de la ansiedad esté entre los temas con más investigación y desarrollo de la psicología contemporánea. Esta evolución ha dado lugar a distintos aportes sustantivos y técnicos, tanto sobre las diferentes manifestaciones de la ansiedad -cognitivas, emocionales, conductuales y fisiológicas- (Chávez de Anda, 2004; Medrano & Mirantes, 2008), como sobre la delimitación entre ansiedad adaptativa y psicopatología ansiosa, y también acerca de los modos más efectivos para su tratamiento.

En términos generales, la *ansiedad* es definida como una emoción de base psicobiológica que se activa en respuesta a un estímulo que presenta algún grado de amenaza o peligro -real o potencial- para el sujeto. En este sentido, una de las áreas de desarrollo más relevantes ha sido y es la que vincula la ansiedad con el estrés y los procesos psicológicos, ya que la naturaleza más o menos peligrosa de un estímulo va a

* Correo electrónico: paz_sg@hotmail.com

estar básicamente definida por la amenaza percibida que se derive de la evaluación que el sujeto realice sobre dicha situación (Lazarus & Folkman, 1986).

Particularmente en relación al proyecto que se presenta, se trabajará sobre la naturaleza y la fenomenología de la *ansiedad de evaluación*. Este constructo hace referencia a todas aquellas situaciones de naturaleza social en las que una persona percibe de forma amenazante la evaluación que pudiera hacerse sobre su nivel de competencia (Chávez de Anda, 2004). Este tipo de ansiedad generalmente se activa en aquellos casos en los que un sujeto interpreta como negativas las valoraciones que los demás hacen o cree que hacen de sus capacidades y aptitudes. Dentro de este espectro ansioso una situación prototípica suele ser la *ansiedad ante exámenes*, que se define como un tipo de reacción emocional experimentada en situaciones académicas asociadas al rendimiento, o que implican algún tipo de evaluación social, y cuya característica principal es la preocupación recurrente por el posible mal rendimiento en la tarea y sus potenciales consecuencias (Furlan, 2006; Medrano & Mirantes, 2008). Numerosos estudios han considerado la naturaleza estresora que supone una situación de examen que al activar en el estudiante elevados niveles de ansiedad, puede vulnerar en algunos casos el equilibrio físico y psicológico, y disminuir consecuentemente el nivel de rendimiento esperado (Viñas Poch & Caparrós, 2000; Barraza Macías, 2007).

En cuanto a las formulaciones teóricas, la teoría de la ansiedad dual reconoce dos dimensiones principales de la ansiedad de evaluación: la preocupación, asociada a pensamientos referidos a expectativas negativas sobre las propias capacidades, sobre la situación, y sobre las posibles consecuencias de una mala ejecución; y la emotividad, relacionada con la interpretación que el sujeto hace de la activación fisiológica y el estado afectivo provocados por la tensión de la situación evaluativa. El modelo de interferencia cognitiva señala que son básicamente los pensamientos irrelevantes y de preocupación los que obstaculizan la concentración y favorecen la inhibición o bloqueo durante las situaciones de examen afectando el rendimiento académico. Este enfoque, que pone énfasis en el componente cognitivo, postula que las personas que presentan elevados niveles de ansiedad, con frecuencia muestran dificultades en la regulación de la atención, ya que sus preocupaciones suelen descentrarlos de la tarea de resolución de problemas que las evaluaciones requieren, tanto en el momento de estudio y preparación como en el del examen propiamente dicho (Chávez de Anda, 2004.; Furlan, Kohan Cortada, Piemontesi & Heredia, 2008).

Mientras que un incremento moderado en el nivel de ansiedad puede ser adaptativo si motiva al estudiante a incrementar sus esfuerzos y focalizar su atención en el contenido del examen, un grado excesivo de ansiedad puede afectar su capacidad de afrontamiento y derivar en resultados adversos e insatisfactorios. De hecho, las *estrategias de afrontamiento* pueden regular o modular dichas consecuencias negativas, al actuar como amortiguadores del estrés, aumentando la capacidad del sujeto para readaptarse y reducir la probabilidad de ocurrencia de bloqueos que pudieran afectar negativamente el nivel de ejecución, así como también, a largo plazo, la permanencia del alumno en su trayecto académico. Lazarus & Folkman proponen un esquema conceptual del estrés y los procesos cognitivos dentro del cual definen las estrategias de afrontamiento como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus & Folkman, 1986, p. 164). Esta definición, que se basa en la concepción del afrontamiento como un proceso, enfatiza la necesidad de definirlo con independencia de los resultados. En este sentido un afrontamiento considerado efectivo o adaptativo no necesariamente garantiza un

resultado esperado, sino que será aquel que de cuenta de la correspondencia más adecuada entre la situación a afrontar y el modo de abordarla.

En las perspectivas que consideran al estrés como resultado de las interacciones sujeto-entorno, el énfasis se orienta a los factores psicológicos subjetivos (cognitivos) que median entre los agentes estresantes (estímulos) y la respuesta fisiológico-emocional del estrés. El modelo de Lazarus y Folkman enfatiza que el estrés no está determinado sólo por la naturaleza del estímulo ambiental o por las características de una persona, sino por la evaluación que hace un individuo sobre las demandas que dicho estímulo le genera. En este sentido, cada vez que los umbrales asociados con una situación estresante son vividos como signos inminentes de peligro, independientemente de si el riesgo es real o imaginario, el sentido de amenaza conducirá a una reacción emocional displacentera: el aumento de la ansiedad. Este proceso, que se relaciona fundamentalmente con el componente evaluativo, presenta dos momentos. Un primer momento que se denomina evaluación primaria, hace referencia a en qué medida el sujeto percibe y evalúa un evento como amenazante, desafiante o beneficioso; y un segundo momento, relacionado con el anterior y conocido como evaluación secundaria, que incluye la valoración que hace el sujeto respecto de si cuenta con recursos suficientes para afrontar y resolver la situación que evalúa como estresante (Cía, 2002). En la evaluación secundaria las creencias de *autoeficacia* desempeñan un papel central. La autoeficacia se delimita como un constructo que hace referencia a un fenómeno de naturaleza cognitiva, y se define a partir de “los juicios que cada individuo realiza sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1987, p. 416).

La autoeficacia percibida afecta la motivación y el comportamiento, influyendo sobre la elección de conductas y determinando los patrones de pensamiento y reacciones emocionales; asimismo permite organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar un buen rendimiento, ya que un desempeño óptimo requiere tanto de habilidades específicas como de la creencia por parte del sujeto de que dispone de la competencia suficiente para utilizar sus recursos. Bandura señala que la autoeficacia constituye un importante predictor del desempeño académico, y actúa como una variable mediadora entre el rendimiento y otras variables psicológicas, como la ansiedad de evaluación, ya que las creencias del individuo sobre sus propias capacidades funcionan como un determinante de su conducta, de sus patrones de pensamiento y de las reacciones emocionales que experimenta ante situaciones potencialmente estresantes, como las situaciones de examen.

Objetivo general

- Estudiar las relaciones entre ansiedad de evaluación, autoeficacia percibida y afrontamiento ante situaciones de examen en estudiantes universitarios.

Objetivos particulares

- Estudiar las características de la ansiedad de evaluación autoinformada en estudiantes universitarios que cursan la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Analizar las relaciones entre autoeficacia percibida y estrategias de afrontamiento en dichos estudiantes.

- Evaluar la presencia de diferencias en autoeficacia percibida y en estrategias de afrontamiento en función de los distintos grados de ansiedad de evaluación.

- Estudiar la presencia de diferencias en las variables analizadas (ansiedad de evaluación, autoeficacia percibida, estrategias de afrontamiento) según sexo, edad, tipo de examen y grado de avance en la carrera.

Hipótesis de trabajo

- Los estudiantes universitarios con puntuaciones más elevadas en ansiedad de evaluación ante situaciones de examen, presentarán relaciones estadísticas significativas con menores niveles de autoeficacia percibida e informarán estrategias de afrontamiento menos adaptativas.

Metodología

Participantes

Se administrará el protocolo de evaluación previsto a un total estimado en 300 estudiantes de ambos sexos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trabajará con un muestreo por cuotas que incluirá estudiantes de tres tramos formativos de la carrera: 1er año (n=100); 3er año (n=100) y 5to año (n=100). La participación en el estudio será voluntaria, anónima y bajo consentimiento informado. El procedimiento consistirá en la aplicación colectiva (por cursos) y en un único encuentro de aproximadamente 30 minutos según prueba piloto de los instrumentos seleccionados.

Instrumentos

Se administrarán los siguientes instrumentos:

- Registro de datos básicos (información socio-descriptiva y académica)
- Cuestionario de Ansiedad ante Exámenes CAEX (Valero Aguayo, 1999).
- Escala de Afrontamiento ante la Ansiedad e Incertidumbre Pre-examen PEAU (Heredia, Piemontesi, Furlan & Pérez, 2008).
- Escala de Autoeficacia General EAG (Sanjuán Suárez, Pérez García & Bermúdez Moreno, 2000).

Resultados esperados

Se espera que los resultados de la investigación generen conocimiento sustantivo y aplicado sobre este tema en nuestro contexto, que pueda ser incluido en actividades formativas de los distintos tramos de la carrera de grado, con el fin de favorecer en los estudiantes los niveles de autoeficacia que les permitan lograr un afrontamiento efectivo de las situaciones de examen y una regulación adecuada de su ansiedad de evaluación.

Referencias bibliográficas

Chávez de Anda, E. G. (2004). *Estrategias de afrontamiento a la ansiedad de evaluación y su relación con el desempeño académico en estudiantes universitarios incorporados a modelos educativos innovadores*. Biblioteca digital de tesis de postgrado de la Universidad de Colima. Disponible en http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/ELSA_GUADALUPE_CHAVEZ_DE_ANDA

- Cía, A. (2002). *La Ansiedad y sus trastornos. Manual diagnóstico y terapéutico*. Buenos Aires: Roche.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Madrid: Ed. Martínez Roca.
- Barraza Macías, A. (2007). *El estrés de examen*. Disponible en <http://psicologiacientifica.com/bv/psicologia-306-1-el-estres-de-examen.html>.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Furlan, L. (2006) Ansiedad ante los exámenes. Qué se evalúa y cómo? *Revista evaluar* 6, 32-51.
- Furlan, L., Kohan Cortada, A., Piemontesi, S. E. & Heredia, D. S. (2008). Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Memorias de las XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*.
- Heredia, D. E., Piemontesi, S. E., Furlan, L. & Pérez, E. (2008). Adaptación de la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen (COPEAU). *Revista Avaliação Psicológica*, 7 (1), 1-9.
- Medrano, L. & Mirantes, R. (2008). Manifestaciones cognitivas de ansiedad y su relación con el rendimiento académico: el papel de las creencias de autoeficacia. *Memorias de las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*.
- Sanjuán Suárez, P., Pérez García, A. & Bermúdez Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Valero Aguayo, L. (1999). Evaluación de la ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223-231.
- Viñas Poch, F. & Caparrós, B. (2000). Afrontamiento del periodo de exámenes y sintomatología somática autoinformada en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de psicología*, 4(1).

VOLUNTARIADO: EVOLUCIÓN HISTÓRICA, CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES EN INVESTIGACIÓN

Yamila Fernanda Silva Peralta*

Volunteering: historical evolution, conceptual clarification and research antecedents

Beca Europea Erasmus Mundus
Facultad de Psicología - UNMdP - Universidad de Barcelona

Resumen

Se realiza un análisis teórico de la literatura existente sobre voluntariado con la finalidad de construir marco teórico para una próxima investigación sobre el liderazgo del voluntario en organizaciones no gubernamentales de la ciudad de Mar del Plata. El artículo pone en evidencia que el concepto "voluntariado" está influenciado por la historia, el entorno, la religión y la cultura. La autora de este artículo adhiere a la definición propuesta por Vecina (2001) quien delimita al voluntario como una persona que elige libremente prestar algún tipo de ayuda-servicio sin recibir ni esperar recompensa económica alguna y que trabaja en el marco de una organización sin ánimo de lucro. Después de un exhaustivo recorrido por las investigaciones más relevantes sobre voluntariado, no se han encontrado estudios previos que evalúen el liderazgo del voluntario por lo que una investigación orientada por este objetivo resultaría novedosa.

Introducción

Se presenta una revisión de la literatura existente en los últimos 15 años sobre voluntariado, con la finalidad de construir marco teórico para un futuro proyecto de investigación-acción sobre voluntariado en la ciudad de Mar del Plata.

El estudio del liderazgo en distintos grupos sociales ha sido tema de estudio en investigaciones anteriores llevadas a cabo por la autora del presente artículo. En este caso, se pretende encontrar evidencia teórica sobre la importancia del liderazgo del voluntario. Muchas de las investigaciones sobre liderazgo han tenido como sujetos estudiantes, personal militar, directivos y mandos medios, sin embargo hoy día pueden identificarse distintos tipos de líderes: líderes de masas, líderes organizacionales, líderes docentes, líderes estudiantiles, líderes de opinión, etc. Se hipotetiza entonces que los voluntarios podrían ejercer liderazgo.

El artículo está estructurado en tres fases: una primera fase de recorrido histórico para conocer los orígenes del voluntariado, una segunda fase en la cual se define voluntariado y se identifican sus tipologías y una tercera fase en la cual se realiza un recorrido por las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años sobre voluntariado.

* Correo electrónico: yamilasilvaperalta@gmail.com

Revisión teórica

Fase 1: Historia del voluntariado

El voluntariado estuvo asociado en sus orígenes con la caridad. Durante la Edad Media se ayudaba a los demás se desarrollaba a través de la familia y de las relaciones de buena vecindad (Casado & Guillén, 1986), por ejemplo: se ayudaba a cultivar, a reconstruir una vivienda, a subsistir a quien no tenía los medios para ellos, etc. Los gremios también son un antecedente de protección social, se trataba de corporaciones formadas por los maestros, oficiales y aprendices que compartían un oficio y estaban regulados por estatutos especiales, los gremios protegían a sus afiliados ante situaciones de necesidad. Los señores feudales también protegían a sus vasallos dentro de su feudo, la caridad se consideraba una obligación de todo cristiano, eran los que más tenían los que estaban obligados a darla (López, 1988). La pobreza y la marginación eran consideradas inevitables y, por lo tanto, las acciones no se orientaban a su prevención, sino a reducir los síntomas visibles, dando soluciones individuales y personales a problemas estructurales.

Sin embargo, en esta época ha y que enfatizar en las acciones caritativas destinadas a los excluidos (que no formaban parte de ni de una familia, un feudo o un gremio). Básicamente, la caridad era ejercida dando limosna, mediante albergues y casas de misericordia, o las organizaciones religiosas con sus centros eclesiásticos. Tienen origen también en esta época, las primeras leyes respecto a la pobreza. La pobreza intenta ser limitada ya que molesta a la colectividad, así los pobres eran tratados igual que si fueran ladrones y recibían castigos similares. Estas formas caritativas iniciales estaban ligadas a sentimientos religiosos y piadosos, siendo la Iglesia principal responsable de la atención de pobres y marginados, ayudada (López, 1986). A finales del siglo XI es cuando comienzan a institucionalizarse fundaciones hospitalarias como fruto de iniciativas particulares, pero siempre con la intermediación eclesiástica (López, 1988).

En el siglo XVII el control de la iglesia católica en materia de beneficencia es casi total. Proliferan los centros hospitalarios y de beneficencia, aunque aún sin una planificación ordenada, sistemática y racional. Consecuencia: la protección feudal y eclesiástica se van reduciendo y va tomando forma la beneficencia pública que no es ejercida por la Iglesia o por ciudadanos con medios económicos sino que el protagonismo comienza tenerlo el Estado. Esta acción pública está apoyada en dos pilares: la represión de la pobreza y la necesidad de establecer una ayuda social pública que pueda cubrir las situaciones de necesidad (Heras, 1988).

En el siglo XVIII la asistencia social se concibe como una cuestión política, y se comienza un proceso de racionalización y reorganización. El Estado amplía sus áreas de acción social, política y económica. El concepto de asistencia social se consolida de la mano del Estado liberal y el capitalismo industrial. Ya en el siglo XIX donde la cuestión social se consolida como un problema de Estado (López, 1988). La Revolución Francesa, basada en los principios de igualdad, fraternidad y libertad reconoce derechos y deberes a la persona marginada.

La segunda mitad del XIX caracterizada por un exagerado crecimiento industrial provoca una inmigración masiva sin la más mínima planificación, lo cual incrementa la marginación en las ciudades. El burgués se enriquece cada vez más como producto del desarrollo industrial.

Se crean asociaciones filantrópicas (colegios, orfanatos, comedores, etc.). Según Sala (1994) la filantropía es un espíritu de buena voluntad activa hacia los semejantes,

basado en la idea y el sentimiento de fraternidad humana, es una forma laica y más racional de la caridad cristiana. Ya no se trata de brindar acciones individuales sino aplicar medidas de alcance general. Pratt (1983) planteará que esta filantropía es una especie de control moral, medio de combatir el desorden moral y asegurar la dependencia de aquellos a los que se da asistencia.

Con el Estado de Bienestar todos los ciudadanos tienen derecho a servicios públicos como pensiones, la sanidad, el desempleo, educación, cultura. Entonces, cuando existen grupos que no pueden acceder a alguno de estos servicios se ponen en marcha mecanismos correctores. No sólo se actúa sobre las necesidades, sino que también se interviene sobre todos aquellos aspectos que las generan.

Fase 2: Definición y tipologías

Para la *Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja* el voluntariado es una actividad que (FISCRMLR, 1999): se fundamenta en el libre albedrío y no en el deseo de obtener un beneficio material, social, económico o político, tiene por objeto ayudar a las personas vulnerables y a sus comunidades. Gutiérrez (1997), define el voluntariado como la prestación voluntaria y solidaria de una parte de tu tiempo y de tus facultades en beneficio de otros ciudadanos que lo necesitan, contextualizada en organizaciones y programas de acción social y sin recibir contraprestaciones económicas. Para Tavazza (1995) la acción voluntaria es la disposición desinteresada y solidaria de un ciudadano que ofrece energías, capacidades de su tiempo y, eventualmente, los medios de que dispone, como respuesta creativa a las necesidades emergentes del territorio y, prioritariamente a aquéllas que corresponden a los marginados, una vez cumplidos sus deberes de estado (estudios, familia, profesión) y civiles (vida administrativa, política o sindical). El autor también enfatiza en la continuidad y la contención en un grupo-institución. Gil Calvo (1995) define al voluntario como quien presta de forma gratuita y libre servicios en algún tipo de organización. Para Kenn Allen (2001) cualquier acción que beneficie a otro, que se realice con libertad y sin esperar una recompensa económica es voluntariado. Chacón y Vecina (2002) concluyen que el voluntario es una persona que elige libremente ayudar o brindar un servicio a otros, que en principio son desconocidos, sin recibir ni esperar recompensa económica, en el contexto de una organización formalmente constituida sin ánimo de lucro. Ruiz de Olabuénaga (2001) propone definiciones operativas considerando el tiempo de dedicación del voluntario, así un voluntario en sentido amplio será toda persona que dedica una hora al mes, como mínimo, a una organización no lucrativa, mientras que el voluntario en sentido estricto dedicaría más de 16 horas mensuales. Ariño (1999) y Smith (1999) incluyen la noción de compromiso.

Cnaan, Handy y Wadsworth (1996) identifica cuatro dimensiones fundamentales para definir el voluntariado: (a) *naturaleza de la acción* (voluntaria, no forzada, obligada), (b) *naturaleza de la recompensa* (sin recompensa, sin recompensa esperada, compensación de gastos, salario bajo), (c) *contexto* (asociado formalmente, no formal) y (d) *objeto de la ayuda* (desconocidos, conocidos, autoayuda).

Vecina (2001) tras una revisión y un análisis exhaustivo de las definiciones de voluntariado propone la siguiente definición operativa de voluntario: “una persona que elige libremente prestar algún tipo de ayuda o servicio a otros, que en principio son desconocidos, sin recibir ni esperar recompensa económica alguna por ello y que trabaja en el contexto de una organización formalmente constituida sin ánimo de lucro. Además, será más probable que alguien que cumple estos requisitos sea percibido como voluntario si los costes que supone su actuación son mayores que los beneficios en el

nivel de análisis conductual, y esto independientemente de la satisfacción interior que extraiga de dicha actuación, aunque se supone que debe ser suficientemente elevada para justificar el inicio y el mantenimiento de la conducta” (p.54). La autora del presente artículo adhiere a esta definición de voluntariado por considerarla la más completa e integradora de las definiciones anteriores.

López-Cabanas y Chacón (1999) proponen una serie de criterios para la clasificación del voluntariado: (a) *ámbito de intervención* (salud, servicios sociales, educación, etc.), (b) *sector de población a la que atiende* (población general, infancia, mujer, etc.) y (c) *funciones que realizan* (solidaridad con los sectores excluidos, prevención-reinserción anticipándose a los problemas emergentes, desarrollo social e implicación de la comunidad, sensibilización y denuncia social, etc.).

Britton (1991), que establece una tipología de voluntariado de emergencias identificando 7 tipos de acción voluntaria clasificadas según el tiempo de permanencia: (1) *la participación circunstancial*, espontánea y habitualmente informal; (2) *la participación no asociativa*, en la que el individuo se identifica con las metas de la organización y realiza donaciones regulares, suscripciones, etc.; (3) *la colaboración asociativa*, el individuo es miembro formal de la organización y posee un compromiso con la misma; (4) *voluntarios que participan por primera vez* en una situación de emergencia que implica el desarrollo de tareas específicas de forma inmediata; (5) *voluntarios permanentes en contextos no amenazantes*, su compromiso es alto; (6) *voluntarios permanentes en circunstancias de amenazas vitales*; y (7) *voluntarios en periodos de desasosiego civil*, como las guerras.

Cassel y Ouellette (1995) desarrollan una tipología de voluntarios que trabajan en temas de SIDA. Sus resultados muestran que las variables raza/etnia, y experiencia anterior en voluntariado no están relacionadas con los tipos de voluntarios hallados, pero que la edad, el nivel educativo, el género, la orientación sexual y el grado de experiencia anterior en temas relacionados con el SIDA sí lo están.

Marta, Rossi y Boccacin (1999) identifican tres tipos de voluntarios: (a) *voluntarios con un marcado sentido de solidaridad y responsabilidad social*, llegan a implicarse como resultado de su propia iniciativa, la mayoría de sus motivaciones derivan de un deseo de ayudar a otros y dedican entre 11 y 20 horas/semana a estas actividades; (b) *voluntarios motivados por el deseo de pertenencia*, están motivados por sentimientos pro-sociales, su propósito es satisfacer una necesidad personal de pertenencia; (c) *voluntarios motivados por convicciones religiosas*, de marcada tendencia hacia el idealismo y fuertes convicciones religiosas. Los autores también clasificaron las actividades que desarrollan los voluntarios: (a) *asistencia en emergencias médicas*; (b) *cuidado-asistencia de otra persona*; (c) *investigación, estudio, y documentación*; y (d) *promoción y defensa de los derechos civiles y protección del medioambiente*.

Nassar-McMillan y Borders (1999) analizan las conductas/tareas de trabajo que realizan los voluntarios sociales identificando las siguientes: (a) interacciones con los beneficiarios sobre asuntos específicos (abuso sexual, desarrollo humano, etc.); (b) tareas estructuradas y administrativas; y (c) comunicación transversal a todos los tipos de beneficiarios.

Fase 3: Investigaciones sobre voluntariado

Clary y Snyder (1991) identifican cuatro tipos de estudios sobre voluntariado: (a) encuestas en las que las personas se identifican como voluntarios o no voluntarios, y se compararan variables psicológicas y sociológicas de ambos grupos; (b) descripciones de voluntarios que trabajan en organizaciones sin establecer ningún tipo de

comparación; (c) estudios comparativos de voluntarios con no voluntarios pero que comparten alguna cualidad (por ejemplo: sociodemográfica); y (d) investigaciones que comparan a voluntarios con diferentes niveles de compromiso, de participación, de duración en la implicación, etc.

Se han encontrado estudios que evalúan la relación entre las variables sociodemográficas (como el género, la edad y la situación laboral) y la participación o no en actividades voluntarias (Smith, 1994). Así por ejemplo, la edad se ha encontrado ejercería una significativa influencia en la participación en determinadas organizaciones para Pancer y Pratt (1999) y Black y Kovacs (1999). Para Knapp, Koutsogeorgopoulou y Smith (1996) el nivel de ingresos y las ocupaciones profesionales de los voluntarios varían en función del tipo de actividad desarrollado. Para Dávila y Chacón (2005) los voluntarios varones, de edad media, empleados a jornada completa y casados son quienes permanecen durante más tiempo como voluntarios.

Otro tipo de estudios evalúan la relación entre variables de personalidad y participación en actividades de voluntariado. La empatía ha sido encontrado como antecedente del voluntariado (Barz, 2001; Unger & Thumuri, 1997; Omoto & Snyder, 1995). Otros estudios ha relacionado el voluntariado con el bienestar subjetivo (DeHart, 2000; Cusack, 1994; Fischer & Schaffer, 1993), la autoestima, la salud autoevaluada, el logro educacional y profesional, la habilidad funcional y la mortalidad (Willson, 2000), la satisfacción vital (Van 2000; Witt, 1998; Harlow & Cantor, 1996).

Por otro lado, diversos estudios han puesto de manifiesto el importante papel de las actitudes tanto en el inicio como en el desarrollo de la colaboración voluntaria (Janoski, Musick y Wilson, 1998). Shanning (2000), Wilson (2000) y Pancer y Pratt (1999) destacan el papel de la socialización de los padres quienes promueven la colaboración voluntaria en sus hijos. Las actitudes religiosas y la ideología política son dos variables predictoras el voluntariado (Mattis, Jagers, Hatcher, Lawhon, Murphy & Murray, 2000; Shimizu & Liu, 2000; Kuepper & Bierhoff, 1999; Youniss, McLellan & Yates, 1999; Okun, 1994). Las actitudes hacia la organización también influyen en la conducta de voluntariado, el compromiso organizacional estaría relacionado con la permanencia-abandono de los voluntarios en la organización, el compromiso organizacional influiría en la satisfacción laboral de los trabajadores voluntarios (Clary & Snyder, 1999). Por su parte, Wilson y Musick (1999) plantean que estar satisfecho con los resultados del trabajo reduce el compromiso, lo que lleva a pensar que la satisfacción con el trabajo voluntario no opera de la misma forma que con el trabajo remunerado.

La motivación del voluntario ha sido ampliamente estudiada, algunas investigaciones han propuesto un único factor general motivacional (Cnaan & Goldberg-Glen, 1991), un modelo bifactorial (Latting, 1990) y modelos multifactoriales (Chacón & Vecina, 1999; Clary, Snyder, Ridge, Copeland, Stukas, Haugen & Miene, 1998; Omoto & Snyder, 1995; Ouellete, Cassel, Maslanka & Wong, 1995). Los primeros tipos de investigaciones refieren a un fenómeno unidimensional que sería tanto altruista como egoísta. El modelo bifactorial plantea un interés hacia los otros (altruista) y un interés hacia uno mismo (egoísta). Por último, el modelo multifactorial incluye multiplicidad de motivaciones de la participación voluntaria (ejemplos: la expresión de valores, adquirir experiencia y conocimientos o habilidades, la pertenencia social, la influencia normativa, etc.). Para otros autores, los tres ejes principales que pueden explicar el proceso motivacional de los voluntarios son (Zurdo, 2003): (a) *orientación individualista*: se parte de las necesidades, carencias o intereses personales; (b) *orientación moral*: satisfacción de necesidades ajenas, partiendo de unos valores

morales que fundamentan una ética práctica; y (c) *orientación social*: acción colectiva que trata de lograr la intervención y la transformación social.

Omoto y Snyder (1995) plantean el *Modelo del Proceso del Voluntariado* con a finalidad de comprender la permanencia de los voluntarios. Este modelo incluye tres etapas: (1) *antecedentes*: aquí se incluyen las motivaciones que llevan a las personas a ser voluntarias, aquellos aspectos de la personalidad que predisponen a la ayuda y el apoyo social para ser voluntario; (2) *experiencia de voluntariado*: abarca la satisfacción y la integración en la organización y (3) *consecuencias*: permanencia del voluntario.

Chinman y Wandersman (1999) defienden la idea de que para incrementar la participación voluntaria es necesario maximizar los beneficios y minimizar los costes de las experiencias voluntarias. Un estudio con voluntarios británicos demuestra que las organizaciones que reembolsaban los gastos económicos a sus voluntarios obtenían mayor compromiso por parte de ellos (Volunteer Centre UK, 1995). Hunot y Rosenbach (1998) identificaron cuatro tipos de incentivos organizacionales que condicionan el compromiso con la organización: *reconocimiento del rol*, *apoyo al rol*, *entrenamiento*, y *acreditación*. Para Perrino (1999) los reforzamientos sociales, la participación, el feedback y las fuentes de apoyo son predictores de la efectividad de los voluntarios. Según la *Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja* en el voluntariado se produce un intercambio, no una donación. Los voluntarios dan algo a cambio de algo (FICRMLR, 2000).

No hemos encontrado estudios que relacionen el tipo de liderazgo con el trabajo de voluntariado, sin embargo sí encontramos algunas investigaciones sobre la importancia del apoyo social recibido, el tipo de supervisión y entrenamiento. Veamos cada uno de ellos.

El apoyo social ha sido otra variable relevante en el estudio del voluntariado (Christensen, Reininger, Richter, McKeown y Jones, 1999). Wilson y Musick (1999) demuestran que el compromiso es mayor entre los voluntarios activos socialmente. Para Snyder, Omoto y Crain (1999) los voluntarios que se sienten más apoyados están más satisfechos como voluntarios, se sienten auto-eficaces y esto influye en la continuidad como voluntarios. Pertenecer a extensas redes sociales, el ser miembro de múltiples organizaciones y el tener experiencia previa como voluntario incrementa la probabilidad de ser voluntario (Wilson, 2000). Sumado a ello, otros autores relacionan el apoyo social con el estrés (Asante, 2000; Claxton, Catalán y Burgess, 1998). Para Christensen, et al. (1999) el apoyo influye en la continuidad de equipos de voluntarios con alta demanda emocional. Ross, Greenfield y Bennett (1999) encuentra que los problemas con clientes, la ambigüedad de rol, la sobrecarga emocional y los factores organizacionales son predictores del abandono de los voluntarios. La percepción del tipo de supervisión recibida también condicionaría el trabajo como voluntario (Tsai, 2001) ya que quien supervisa suele ser quien apoya y refuerza a los voluntarios. Para Hunot y Rosenbach (1998) el tipo de supervisión y la frecuencia de la misma afecta la permanencia y las actitudes del voluntario. Uno de estos estudios es el de). Con relación a la formación, también se pueden presentar investigaciones en las que se pone de manifiesto la importancia de esta variable. Bennett, Ross y Sunderland (1996) muestran que la falta de entrenamiento se asocia con la frecuencia del burnout. Keith (2000) encuentra que una evaluación positiva del entrenamiento influye en la eficacia de los voluntarios.

Conclusiones

Como se ha demostrado en el recorrido histórico realizado, siempre han existido organizaciones, grupos y/o personas que han brindado ayuda- apoyo social a quienes más lo han necesitado con el fin de aliviarles sus problemas, de prevenir que la situación empeore o incluso que se genere. La Iglesia, la nobleza, la aristocracia, los hospitales, los orfanatos, los comedores, las escuelas, entre otros, son ejemplos a lo largo de la historia. A medida que el Estado se responsabiliza por las problemáticas sociales la acción social privada va perdiendo protagonismo.

Es una difícil tarea definir el voluntariado como concepto unificado, mundialmente aceptado, ya que son múltiples los enfoques desde los cuales se han posicionado los autores responsables de su estudio. Este concepto está influenciado por la historia, el entorno, la religión, la cultura, entre otros. Reconocemos como elementos esenciales del voluntariado los siguientes: supone un compromiso en la prestación de ayuda a otras personas que se toma por iniciativa propia, sin contraprestación económica, implica cierta regularidad y pertenencia a una organización sin ánimo de lucro, está enmarcado en programas y proyectos claramente definidos.

Por último, es necesario destacar que no se han encontrado estudios previos que evalúen el liderazgo del voluntario, por lo que una futura investigación orientada por este objetivo resultaría novedosa. Seguiremos hacia ello.

Referencias Bibliográficas

- Allen, K. (2001, ago). Acción voluntaria y voluntariado: Construyendo un movimiento para el cambio social y económico. *4^a Asambles Mundiao de Civicus*, Vancouver.
- Ariño, A. (1999). *La rosa de las solidaridades. Necesidades sociales y voluntariado en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Bancaja.
- Asante, A.J. (2000). Factors impacting burnout: HIV/AIDS volunteers. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (8-B), 4200.
- Barz, M.L. (2001). Assessing suicide hotline volunteers' empathy and motivations. *Dissertation abstract international Section B: The Sciences and Engineering*, 62 (3-B), 1563.
- Bennett, L., Ross, M.W. & Sunderland, R. (1996). The relationship between recognition, rewards y burnout in AIDS caring. *Aids care*, 8 (2), 145-153.
- Black, B. & Kovacs, P.J. (1999). Aged-related variation in roles performed by hospice volunteers. *The Journal of Applied Gerontology*, 18 (4), 479-497.
- Britton, R.N. (1991). Permanent Disaster Volunteers: Where do they fit?. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 20 (4), 395-414.
- Casado, D., & Guillen, E. (1986). Los servicios sociales en perspectiva histórica. *Documentación Social*, 64, 181-196
- Cassel, J. & Ouellette, S. (1995). A typology of AIDS volunteers. *AIDS Education and Prevention*, 7, 80-90.
- Chacón, F. & Vecina, M.L. (1999). Motivaciones del voluntariado que trabaja con enfermos de SIDA o Cáncer. *Psykhé*, 18 (1), 125-131.
- Chacón, F., & Vecina, M.L. (2002). *Gestión del voluntariado*. Madrid: Editorial.

- Chinman, M. & Wandersman, A. (1999). The benefits and costs of volunteering in community organizations: review and practical implications. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 28 (1), 46-64.
- Christensen, L.A., Reininger, B.M., Richter, D.L., McKeown, R.E., & Jones, A. (1999). Aspects of motivation of a volunteer AIDS care team program. *AIDS Educational and Prevention*, 11 (5), 427-435.
- Clary, E.C., Snyder, M., Ridge, R.D., Copeland, J., Stukas, A.A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of personality and social psychology*, 74 (6), 1516-1530.
- Clary, E.G. & Snyder, M. (1999). The Motivations to volunteer: theoretical and practical considerations. *Current directions in psychological science*, 8 (5), 156-159.
- Clary, G. & Snyder, M. (1991). A functional analysis of altruism and prosocial behavior. The case of volunteerism. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 119-148.
- Claxton, R.P.R., Catalán, J. & Burgess, A.P. (1998). Psychological distress and burnout among buddies: demographic, situational and motivational factors. *Aids care*, 10 (2), 175-190.
- Cnaan, R. A. & Goldberg-Glen, R.S. (1991). Measuring motivation to volunteer in human services. *Journal of Applied Behavioral Science*, 27 (3), 269-284.
- Cnaan, R., Handy, F., & Wadsworth, M. (1996). Defining who is a volunteer: conceptual and empirical considerations. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 25 (3), 364-383.
- Cusack, S.A. (1994). Developing leadership in the third age: An ethnographic study of leadership in a seniors' center. *Journal of Applied Gerontology*, 13, 127-142.
- Dávila del Valle, M. C., & Chacón Fuentes, F. (2005). Variables sociodemográficas y permanencia de diferentes tipos de voluntariado. *Papeles del Psicólogo*, 89, 44-57.
- DeHart, G.A. (2000). Volunteering and Helping: Prosocial Acts Their Psychosocial Rewards. *American Sociological Association (ASA)*.
- Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. (2000). *Informe 2000 sobre el voluntariado Estudio prospectivo*. Ginebra: FICRMLR.
- Fischer, L. & Schaffer, K. (1993). *Older volunteers: A guide to research y practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gil Calvo, E. (1995). El voluntariado dentro de los movimientos sociales. En J. García Roca. *El voluntariado*. Valencia: Bancaja
- Gutierrez Resa, A. (1997). *Acción Social no Gubernamental. Análisis y reflexiones sobre las relaciones voluntarias*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Harlow, R.E. & Cantor, N. (1996). Still participating after all these years: A study of life task participation in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1235-1249.
- Heras, P. (1985). De la beneficencia al bienestar social: cuatro siglos de acción social. *La Cruz Roja en el bienestar social. Encuentro de las Sociedades Iberoamericanas, sub-región II*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Hunot, V. & Rosenbach, A. (1998). Factors in influencing the attitudes and commitment of volunteer alcohol counsellors. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26 (3), 353-364.

- Janoski, T., Musick, M., & Wilson, J. (1998). Being volunteered? The impact of social participation and pro-social attitudes on volunteering. *Sociological Forum*, 13 (3), 495-519.
- Keith, P.M. (2000). Training and educational activities, efficacy and worry among volunteer ombudsmen in nursing facilities. *Educational Gerontology*, 26 (3), 249-260.
- Knapp, M., Koutsogeorgopoulou, V., & Smith, D.J. (1996). Volunteer participation in community care. *Policy and Politics*, 24 (2), 171-192.
- Kuepper, B., & Bierhoff, H. (1999). Love your neighbour, do good to him. The helping behavior of volunteers in relation to motives and religiosity. *Zeitschrift fuer Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20 (3), 217-230.
- Latting, J.L. (1990). Motivational differences between black and white volunteers. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 19, 121-136.
- López Alonso, C. (1986). *Cuatro siglos de acción social de la beneficencia al bienestar social. Seminario de historia de la acción social*. Madrid: Siglo XXI.
- López, C. (eds.). (1988). *De la beneficencia al bienestar social: cuatro siglos de acción social*. Madrid: (Colección trabajo social. Serie documentos) Madrid: Siglo XXI.
- López-Cabanas, M. & Chacón, F. (1999). *Intervención psicosocial y servicios sociales: un enfoque participativo*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Marta, E., Rossi, G. & Boccacin, L. (1999). Youth, solidarity, and civic commitment in Italy: an analysis of the personal and social characteristics of volunteers and their organizations. M. Yates y J. Youniss. (Eds), *Roots of civic identity: international perspectives on community service and activism in youth* (pp.73-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattis, J.S., Jagers, R.J., Hatcher, C.A., Lawhon, G.D., Murphy, E.J. & Murray, Y.F. (2000). Religiosity, volunteerism and community involvement among African American men: an exploratory analysis. *Journal of community Psychology*, 28 (4), 391-406.
- Nassar-McMillan, S. C. & Borders, L.D. (1999). A work behavior analysis of volunteers in social service agencies. *Journal of Social Research*, 24 (3-4), 39-66.
- Okun, M.A. (1994). The relation between motives for organizational volunteering and frequency of volunteering by elders. *Journal of Applied Gerontology*, 13 (2), 115-127.
- Omoto, A. M. & Snyder, M. (1995). Sustained helping without obligation: motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (4), 671-686.
- Omoto, A.M., & Snyder, M. (1995). Sustained helping without obligation. Motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteer. *Journal of Personality an Social Psychology*, 68(4), 671-686.
- Ouellete, S., Cassel, J., Maslanka, H., & Wong, L. (1995). GMGC volunteers and the challenges and hopes for the second decade of AIDA. *AIDS Education and Prevention*, 7, 64-79.
- Pancer, S. & Pratt, M. (1999). Social and family determinants of community service involvement in Canadian youth. En M. Yates y J. Youniss (Eds.). *Roots of Civic Identity: International Perspectives on community Service and Activism in Youth* (pp.32-55). Cambridge: Cambridge University Press.

- Perrino, T. (1999). Volunteerism in community first aid squads: Factors involved in motivating and maintaining members. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (2-B), 0863.
- Pratt, A. (1983). Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia. Madrid: Siglo XXI.
- Ross, M.W., Greenfield, S.A., & Bennett, L. (1999). Predictors of dropout and burnout in AIDS volunteers: A longitudinal study. *AIDS Care*, 11 (6), 723-732.
- Ruiz de Olabuenarga, J. I. (2001). *El sector no lucrativo en España*. Madrid: Fundación BBV.
- Sala Prat, G. (1994). El negocio de la pobreza. Barcelona: APPIS.
- Shanning, K.F. (2000). Doing good deeds: A Multi-Dimensional Model of Volunteerism. *Dissertation Abstracts International Section A: The Humanities and Social Science*, 60 (10-A), 3807.
- Shimizu, K. & Liu, Q.A. (2000). Voluntarism in Japan. *American Sociological Association (ASA)*.
- Smith Davis, J. (1999). *Volunteering and social development: A background paper for discussion at and expert group meeting*. New York : United Nations Volunteers.
- Smith, D.H. (1994). Determinants of voluntary association participation and volunteering: a literature review. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 23 (3), 243-263.
- Snyder, M., Omoto, A.M., & Crain, A.L. (1999). Punished for their good deeds: Stigmatization of AIDS Volunteers. *American Behavioral Scientist*, 42 (7), 1171-1188.
- Tavazza, L. (1995). *El nuevo rol del voluntariado social*. Madrid: Lumen.
- Tsai, C.F. (2001). An exploration of volunteers' motivation and job satisfaction in Arkansas literacy councils. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (9-A), 3442.
- Unger, L.S. & Thumhuri, L.K. (1997). Trait empathy and continuous helping: The case of voluntarism. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 12 (3), 785-800.
- Van, W. M. (2000). Differential benefits of volunteering across the life course. *Journal of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 155B (5), S308-S318.
- Vecina, M.L. (2001). *Factores psicosociales que influyen en la permanencia del voluntariado*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid.
- Volunteer Centre UK (1995). *Who volunteers and why? The key factors which determine volunteering*. London: Volunteer Centre UK.
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, 215-240.
- Wilson, J. & Musick, M. (1999). Attachment to volunteering. *Sociological Forum*, 14 (2), 243-272.
- Witt, V.G. (1998). Life satisfaction in late adulthood: Role transitions and Social Integration. *American Sociological Association (ASA)*.
- Youniss, J., McLellan, J.A., & Yates, M. (1999). Religion, community service, and identity in American youth. *Journal of Adolescence*, 22 (2), 243-253.
- Zurdo Alaguero, A. (2003). Voluntariado y estructura social: fundones sociales y límites. *Las entidades voluntarias de acción social en España: Informe General*. Madrid: Fundación Foessa.

PROCESAMIENTO DE RELACIONES CONCEPTUALES EN PACIENTES CON LESIONES NEUROLÓGICAS FOCALES

Leticia Vivas*

Conceptual relations processing in patients with focal neurological damage

Beca Categoría Perfeccionamiento
Centro de Procesos Básicos, Metodología y Educación
Facultad de Psicología - UNMdP

Resumen

La investigación sobre el procesamiento de las relaciones entre conceptos se ha llevado a cabo principalmente en el ámbito de la psicología del desarrollo, mediante el estudio del establecimiento de relaciones taxonómicas y temáticas en niños. También se han desarrollado numerosos estudios con adultos sanos a través del paradigma de priming comparando el efecto de facilitación mediante palabras relacionadas semántica y asociativamente. Sin embargo, son exiguos los estudios sobre las relaciones conceptuales en poblaciones con patología neurológica. A su vez, el conocimiento acerca de las áreas cerebrales implicadas en estos procesos es escaso. El presente proyecto se propone estudiar la capacidad de detectar y establecer distintos tipos de relaciones entre conceptos en un grupo de pacientes que sufrieron lesiones cerebrales focales, comparando su desempeño con un grupo control, haciendo una lectura de los resultados a la luz del modelo teórico propuesto por Barsalou. Los aportes que se pretenden generar a partir de este proyecto son los siguientes: 1) contribuir al conocimiento de las consecuencias de las lesiones cerebrales focales en el procesamiento de relaciones conceptuales; 2) contribuir al conocimiento de las áreas cerebrales implicadas en el procesamiento semántico y, 3) brindar evidencia consistente con los modelos de memoria semántica vigentes.

Introducción

Los conceptos son la base de nuestra actividad cognitiva. Nos permiten llevar a cabo funciones fundamentales como la comprensión y producción del lenguaje, el razonamiento, el recuerdo y el reconocimiento de objetos. Ellos son el componente esencial de la memoria semántica. Es por eso, que su organización y funcionamiento ha sido un tema de interés de diversas disciplinas como la psicolingüística, la neuropsicología y la psicología cognitiva entre otras. A pesar de la relevancia de estos procesos en el funcionamiento cognitivo, este tema no ha generado un volumen de investigaciones consistente con su importancia (Peraita & Moreno, 2003). Por ello, se hace necesario realizar avances teóricos en esta línea, así como generar investigaciones empíricas que pongan a prueba las hipótesis que van surgiendo de estos modelos. Las investigaciones sobre este tema, en el campo de la neuropsicología, surgieron principalmente a partir del estudio de pacientes con déficits semánticos de categoría específica (Capitani, Laiacona, Mahon & Caramazza, 2003; Simmons y Barsalou, 2003), demencia semántica (Davies et al., 2005; Hodges, Patterson, Oxbury y Funnell, 1992), encefalitis por herpes simple (Lambon Ralph, Lowe y Rogers, 2007; Noppeney et al., 2007) y enfermedad de Alzheimer (Peraita, Diaz & Anlló-Vento, 2008). En el

* Correo electrónico: lvivas@mdp.edu.ar

presente proyecto se evaluará el procesamiento de relaciones entre conceptos en pacientes con lesiones cerebrales focales.

Dentro de los modelos teóricos que surgieron de los estudios recién mencionados, la propuesta de Barsalou (2008, 2009) es una de las más completas e interesantes. Este modelo supone que la información sobre los conceptos se haya organizada en una serie de simuladores. Éstos consisten en registros de información que se ha ido adquiriendo a lo largo de nuestra experiencia con los objetos del mundo. La información almacenada no solo incluye las características sensorio-motoras vinculadas al objeto sino también nuestras emociones acerca de ellos, así como el contexto en el que los percibimos. Cuando pensamos en un objeto estos simuladores se activan de manera similar a cuando percibimos y actuamos con esos objetos. De este modo, este modelo teórico se ubica dentro de los que proponen que las áreas cerebrales que subyacen a la percepción, acción y emoción son las mismas, o adyacentes a las que subyacen al conocimiento acerca de los objetos (Rogers et al., 2004; Martin, 2007).

Con respecto a la información lingüística, Barsalou propone que contamos con un sistema lingüístico que interactúa con el sistema de simulaciones (Barsalou, Santos, Simmons & Wilson, 2008). Este sistema contiene información léxica y permite un procesamiento superficial de la información, mientras que el procesamiento conceptual más profundo ocurre en el sistema de simulaciones.

Hasta aquí, Barsalou brinda un modelo interesante para comprender cómo está organizada la información con que contamos acerca de los conceptos y su articulación con el contexto. Sin embargo, una parte importante de nuestro procesamiento cognitivo implica no solo de la disposición de conocimiento acerca de un concepto sino, a su vez, el establecimiento de relaciones entre conceptos. Este tipo de relaciones han sido estudiadas principalmente en el ámbito de la psicología del desarrollo. Se han llevado a cabo investigaciones sobre el establecimiento de relaciones taxonómicas y temáticas en niños de acuerdo a la edad y se han generado debates en torno a si hay un pasaje desde la preponderancia de las relaciones temáticas hacia un predominio de relaciones taxonómicas (Borgui & Caramelli, 2003; Lin & Murphy, 2001; Osborne & Calhoun, 1998). También, se han estudiado los procesos de categorización en niños y en adultos (Bloomquist, 2007; Hampton, 2004; Siakaluk, Buchanan & Westbury, 2003). Por otro lado, se han desarrollado numerosos estudios con adultos sanos mediante el paradigma de priming comparando el efecto de facilitación utilizando palabras relacionadas semántica y asociativamente (Kotz, Cappa, von Cramon & Friederici, 2002; Moss, Hare, Day & Tyler, 1994; Moss, Ostrin, Tyler & Marslen-Wilson, 1995).

Gran parte de estos estudios, principalmente los que pertenecen al ámbito de la psicología del desarrollo, han establecido una diferenciación entre relaciones taxonómicas y temáticas. Las primeras parten de una organización jerárquica y pueden ser de tres tipos: supraordinadas (perro – animal), subordinadas (perro – caniche) y coordinadas (perro – gato). Dado que los componentes de este tipo de relaciones tienen rasgos comunes, las vinculaciones se establecen principalmente mediante mecanismos de detección de similitudes. Las relaciones temáticas, por su parte, son definidas como relaciones complementarias entre objetos, personas o eventos que interactúan o co-ocurren en tiempo y espacio. Borghi y Caramelli (2003) establecen la siguiente clasificación de relaciones temáticas: espaciales (mesada-cocina), temporales (pájaro-primavera), de acción (avión-vuela), funcionales (cuchillo – cortar), de eventos (elemento integrado en situación compleja). A su vez, estos autores proponen otros dos tipos de relaciones: relaciones atributivas (parte/todo, propiedad, material) y relaciones evaluativas (autoimplicación (en relación a la propia experiencia) y yuxtaposición

(relaciones estereotipadas)). Por otra parte, Barsalou (1983) propone que los seres humanos también generamos categorías *ad hoc*. Éstas están integradas por elementos que, si bien no tienen una estructura interna común, pueden ser clasificados por una función o propiedad común. Un ejemplo de este tipo de categoría sería “cosas que debo sacar de una casa cuando se está quemando” o “actividades turísticas que se pueden realizar cuando uno viaja a Beijing”.

En una investigación realizada por Santos, Barsalou y Chaigneau (2009) se analizaron las relaciones taxonómicas y temáticas a partir de una tarea de generación de propiedades. Las respuestas fueron clasificadas de la siguiente manera:

- Respuestas lingüísticas: continuaciones compuestas hacia delante y hacia atrás, antónimos, sinónimos, raíz similar y sonido similar.
- Respuestas taxonómicas: supraordinadas, coordinadas y subordinadas.
- Respuestas de descriptor de objeto o situación: propiedades de los objetos y asociados espacio-temporales.

Estos autores partieron del supuesto de que es estadísticamente más probable que las respuestas lingüísticas se originen en el sistema lingüístico y que las respuestas de objeto-situación (que se corresponderían con las relaciones atributivas y temáticas de Borgui y Caramelli) se originen en el sistema de simulaciones. Por su parte, las respuestas taxonómicas supraordinadas es más probable que se originen en el sistema lingüístico dado que no son aspectos percibidos del objeto sino rótulos que aprendimos por vía lingüística, mientras que las respuestas de coordinados y subordinados es probable que se originen en simulaciones. Es decir, que su modelo propone que la capacidad de establecer relaciones de objeto-situación requeriría de la activación del sistema de simulaciones, dado que ellas contienen la información sobre el contexto en que se encuentran los objetos, es decir aquellos objetos, lugares y personas con que suelen co-ocurrir frecuentemente. Las relaciones de tipo lingüístico, por su parte, se establecerían a partir de superposiciones de rasgos en el sistema lingüístico. Las relaciones taxonómicas se encontrarían en un lugar intermedio. Cuando se requiere establecer la pertenencia de un objeto a la categoría supraordinada es sumamente probable que entre en juego el sistema lingüístico, dado que esta información no la hemos percibido sino que la hemos aprendido por vía verbal. Sin embargo, si se busca establecer una relación taxonómica entre elementos coordinados es probable que se requiera apelar a conocimientos que se encuentran en los simuladores, dado que se requiere la búsqueda de rasgos comunes de esos objetos. Por lo tanto, de acuerdo al tipo de relación conceptual se activarán en mayor medida uno u otro sistema.

Otro estudio, realizado por Kalénine y colaboradores (Kalénine, Peyrin, Pichat, Segebarth & Bonthoux, 2009), pero en el marco del modelo de Barsalou, sugiere que las relaciones taxonómicas entre coordinados se basarían principalmente en un proceso de detección de similitudes perceptivas, mientras que las relaciones temáticas se basarían en información relacionada con la acción y el espacio. De esto se desprende que ambos procesos generarían activaciones corticales diferentes. En su artículo, Kalénine y colaboradores afirman que las relaciones conceptuales taxonómicas se basan en el procesamiento perceptual, mientras que las relaciones temáticas se basan en el procesamiento de acciones, a pesar de que ambos tipos acceden a algunos aspectos del conocimiento conceptual. Las relaciones basadas en similitud serían útiles para categorizar objetos naturales, mientras que las relaciones contextuales/funcionales serían útiles para categorizar artefactos. Los resultados a los que arribaron en su estudio indican que hay una mayor velocidad para identificar relaciones conceptuales taxonómicas para objetos no manipulables y mayor velocidad para establecer relaciones

temáticas para objetos manipulables. A su vez, las relaciones taxonómicas activaron áreas asociativas visuales bilaterales (giro lingual y cúneo) y las relaciones temáticas áreas bilaterales en el cortex temporal medio posterior y lóbulo parietal inferior.

Una serie de estudios coinciden en que las relaciones taxonómicas requieren más esfuerzo que las temáticas (Sachs, Weis, Zellagui, Huber, Zvyagintsev, Mathiak & Kircher, 2008; Peraita y Moreno, 2006). A su vez, hay estudios que afirman que requieren mayor activación derecha debido a su complejidad (Kotz et al., 2002). Sin embargo, un trabajo publicado por Khateb y colaboradores (Khateb, Michel, Pegna, O'Dochartaigh, Landis et al., 2003) indica que el procesamiento de relaciones conceptuales depende del hemisferio izquierdo.

Con respecto a los estudios realizados en pacientes con lesiones focales, hay trabajos que indican que los pacientes con afasia de Wernicke tienden a tener mayor dificultad en el establecimiento de relaciones taxonómicas en oposición a las temáticas (Bisiacchi, Denes & Semenza, 1976; Gardner & Zurif, 1976; Melice-Ledent, Gainotti, Messerli & Tissot, 1976; Semenza, Denes, Lucchese & Bisiacchi, 1980). Por su parte, Semenza (1999) sostiene que los pacientes con lesiones localizadas en áreas posteriores del hemisferio izquierdo tienen significativamente más problemas en establecer clasificaciones conceptuales, mientras que los pacientes con lesiones en áreas cerebrales anteriores suelen presentar el patrón opuesto (Semenza, Bisiacchi & Romani, 1992). Por otra parte, se han hallado pacientes con habilidad intacta de clasificación taxonómica que suelen preferir clasificar siguiendo criterios temáticos (Zurif, Caramazza, Meyerson & Galvin, 1974).

Los estudios mencionados hasta aquí difieren en las características de las tareas y en el tipo de estímulos utilizados, lo cual hace sumamente difícil integrar los resultados obtenidos. Es importante tener en cuenta que numerosos estudios han revelado efectos relacionados con la tarea (Blay, Bernard-Peyron, & Bonthoux, 2000; Markman, Cox, & Machida, 1981), el rótulo verbal (Gelman & Markman, 1987; Gentner & Namy, 1999; Liu, Golinkoff, & Sak, 2001), las instrucciones (Osborne & Calhoun, 1998; Waxman & Namy, 1997) y el entrenamiento (Deak & Bauer, 1995; Smiley & Brown, 1979). A su vez, Wisniewki y Bassok (1999) afirman que las características que tenga el par de estímulos van a ser las que van a determinar el tipo de procesamiento. Así, las relaciones taxonómicas de nivel básico van a tender a promover procesos de comparación dada la semejanza de rasgos entre los estímulos, mientras que los pares que presentan roles complementarios en relaciones temáticas serán compatibles con procesos de integración. En el presente proyecto se diseñará una batería de pruebas contemplando estos factores.

Los aportes que se pretenden generar a partir de este proyecto son los siguientes. En primer lugar, se espera contribuir al conocimiento de las consecuencias de las lesiones cerebrales focales en el procesamiento de relaciones conceptuales. En segundo lugar, se espera contribuir al conocimiento de las áreas cerebrales implicadas en el procesamiento semántico. En tercer lugar, se pretende brindar evidencia consistente con los modelos de memoria semántica vigentes.

Objetivo general

Analizar la capacidad de detectar y establecer distintos tipos de relaciones conceptuales en pacientes que sufrieron una lesión cerebral focal.

Objetivos específicos

- Analizar si hay diferencias en la capacidad de establecer y detectar relaciones conceptuales entre un grupo de personas sanas y personas con lesiones cerebrales focales.
- Analizar si hay una jerarquía de dificultades de acuerdo al tipo de relación conceptual.
- Comparar el desempeño en las distintas tareas de acuerdo al dominio al que pertenezcan los ítems (naturales – no naturales).
- Analizar si varía el desempeño en los distintos tipos de relaciones conceptuales de acuerdo al formato de presentación de la tarea (visual, visuo-verbal, oral-verbal).
- Analizar la presencia y el tipo de errores cometidos por los pacientes con lesión cerebral.
- Analizar si hay alguna correspondencia entre el tipo de relación conceptual afectada y el área cerebral lesionada.
- Analizar la evolución de las manifestaciones clínicas en dos instancias de evaluación.

Hipótesis

- El establecimiento de relaciones taxonómicas supraordinadas presentará mayor dificultad que los otros tipos de relaciones en los pacientes.
- Las relaciones taxonómicas se identificarán más rápido en los ítems pertenecientes al dominio de objetos naturales, mientras que las relaciones temáticas espaciales y funcionales se detectarán más rápido en aquellos ítems pertenecientes al dominio de no vivientes.
- El formato de presentación que generará un mejor desempeño en el establecimiento de relaciones taxonómicas entre coordinados serán las tareas de clasificación de imágenes visuales.
- Todos los sujetos tendrán un mejor desempeño en el establecimiento de relaciones taxonómicas con un supraordinado en las tareas verbales en comparación con las de imágenes.
- Todos los sujetos tendrán un mejor desempeño en el establecimiento de relaciones temáticas en el formato visual en comparación con el verbal.
- Las dificultades en el establecimiento de relaciones conceptuales taxonómicas se observarán en pacientes con lesiones cerebrales posteriores izquierdas.
- Las dificultades en las tareas que impliquen relaciones taxonómicas con un supraordinado se observarán en pacientes con lesiones posteriores derechas.
- Las dificultades en el establecimiento de relaciones temáticas se observarán en pacientes con lesiones anteriores.

Método

Participantes

Se evaluarán 50 participantes con lesiones cerebrales focal (ACV, tumor, traumatismo) y 30 sujetos controles pareados por edad, sexo y nivel educativo. El primer grupo se clasificará de acuerdo a la localización (según áreas cerebrales involucradas), lateralización (derecha, izquierda o bilateral) y etiología de la lesión cerebral.

Criterios de inclusión para los pacientes:

- 1) que hayan sufrido una lesión cerebral focal;
- 2) que estén orientados en tiempo y espacio;

- 3) que no estén sometidos a respiración artificial;
- 4) que no tengan demencia o déficit cognitivo previo;
- 5) que no hayan sufrido enfermedades mentales graves;
- 6) que tengan visión normal o corregida a normal;
- 7) que puedan comprender órdenes simples.

Criterios de exclusión para los sujetos control:

- 1) que tengan demencia;
- 2) que tengan déficit cognitivo por cualquier causa;
- 3) que hayan sufrido una patología neurológica que afecte al sistema nervioso central.

Materiales

Se administrarán las siguientes pruebas:

Pruebas de control de variables:

- Minimental (Allegri et al., 1999)
- Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg (Montón, Pérez Echeverría, Campos et al., 1993)
- Versión abreviada del Test del informador (Morales, González-Montalvo, Del Ser & Bermejo, 1992)

Pruebas de evaluación del conocimiento conceptual:

- Prueba emparejamiento palabra oída-dibujo de la batería EMSDA (Peraíta, González Labra, Sánchez Bernardos, & Galeote Moreno, 2000), para evaluar el reconocimiento de los objetos que luego se van a utilizar en otras pruebas.
- Prueba de comprensión de órdenes complejas de la batería Barcelona (Peña-Casanova, 2005).
- Prueba de denominación por confrontación visual (Peraíta, González Labra, Sánchez Bernardos, & Galeote Moreno, 2000), para evaluar la capacidad de recuperar el rótulo verbal de una serie de conceptos pertenecientes a diversas categorías semánticas.
- Fluidez verbal semántica (animales, frutas, vestimenta y mobiliario) y fonológica (letra P, F y A excluida) (de acuerdo a normas argentinas de Fernández, Marino & Alderete, 2004) para evaluar la capacidad de recuperar ejemplares de diversas categorías semánticas, la búsqueda en la memoria semántica y en el almacén léxico, las estrategias de organización y la capacidad de inhibición.
- Test de Pirámides y Palmeras en versión gráfica y verbal (adaptación argentina, Martínez-Cuitiño & Barreiro, 2008) para evaluar la capacidad de detectar asociaciones semánticas.

Tareas diseñadas:

- Tarea de comparación triádica con relaciones taxonómicas y funcionales en versión gráfica y verbal, para evaluar la capacidad de detectar relaciones semánticas taxonómicas y funcionales.
- DISTSEM (Vivas, 2004) (método de estimación de distancias semánticas) para evaluar la capacidad de detectar pertenencia a una categoría semántica de pares de palabras y analizar los criterios de clasificación.
- Clasificación de imágenes (Peraíta et al., 2000), para evaluar la capacidad de generar agrupamientos por categoría semántica mediante imágenes y asignación del rótulo correspondiente.
- Definición conceptual de categoría (Peraíta et al., 2000), para evaluar el conocimiento de los diversos componentes de una serie de conceptos de cuatro categorías.

Procedimiento

Luego de establecer el consentimiento informado, se evaluará individualmente a cada paciente mediante las pruebas anteriormente detalladas. La administración de los instrumentos demandará dos entrevistas individuales de aproximadamente 40 minutos. Se realizará una evaluación al mes posterior al alta y a los seis meses.

Los resultados serán analizados con los recursos propios de la estadística descriptiva para caracterizar las variables bajo estudio en la población y la estadística inferencial para la comparación de muestras y la exploración de la asociación entre las variables propuestas.

Resultados Esperados

Se espera encontrar diferencias en el desempeño entre el grupo de pacientes y el de personas controles. Particularmente, es de esperar que las dificultades en el establecimiento de relaciones conceptuales taxonómicas se observe en pacientes con lesiones cerebrales posteriores izquierdas; las dificultades en las tareas que impliquen relaciones taxonómicas con un supraordinado se observen en pacientes con lesiones posteriores derechas y, las dificultades en el establecimiento de relaciones temáticas se observarán en pacientes con lesiones anteriores.

Por otra parte, cabe esperar que haya diferencias de acuerdo al dominio al que pertenecen los ítems (animados e inanimados) y al formato de presentación de la tarea (visual-verbal, verbal-verbal, auditivo-verbal). A su vez, se espera que el desempeño esté influido por el tipo de categoría semántica al que pertenecen los ítems.

Referencias Bibliográficas

- Allegri, R.F., Ollari, J.A., Mangone, C.A., Arizaga, R.L., De Pascale, A., Pellegrini, M. et al. (1999) El "Mini Mental State Examination" en la Argentina: Instrucciones para su administración. *Revista Neurológica Argentina*, 24, 31-35.
- Barsalou, L.W. (1983) Ad hoc categories. *Memory y Cognition*, 11, 211-227.
- Barsalou, L.W. (2008) Cognitive and neural contributions to understanding the conceptual system. *Current Directions in Psychological Science*, 17(2).
- Barsalou, L.W. (2009) Simulation, situated conceptualization, and prediction. *Philosophy Transactions of the Royal Society B*. 364, 1281-1289
- Barsalou, L.W., Santos, A., Simmons, W.K., & Wilson, C.D. (2008). Language and simulation in conceptual processing. En: M. De Vega, A.M. Glenberg y A.C. Graesser, (Eds.). *Symbols, embodiment, and meaning* (pp. 245-283). Oxford: Oxford University Press.
- Bisiacchi, P., Denes, G., & Semenza, C. (1976). Semantic fields in aphasia: An experimental investigation on comprehension of the relation of class and property. *Archives Suisse de Neurologie, Neurochirurgie et Psychiatrie*, 118, 207-213.
- Blaye, A., Bernard-Peyron, V., & Bonthoux, F. (2000). Au delà des conduites de catégorisation: Le développement des représentations catégorielles entre 5 et 9 ans. *Archives de Psychologie*, 68, 59-82.

- Bloomquist, J. (2007) Developmental trends in semantic acquisition: Evidence from over-extensions in child language. *First Language*, 27(4), 407-420
- Borghini, A. & Caramelli, N. (2003). Situation bounded conceptual organization in children: From action to spatial relations. *Cognitive Development*, 18, 40-60.
- Capitani, E.; Laiacona, M.; Mahon, B., & Caramazza, A. (2003) What are the facts of semantic category-specific deficits? A critical review of the clinical evidence. *Cognitive Neuropsychology*, 20(3/4/5/6) 213-261.
- Davies, R., Hodges, J.R., Kril, J., Patterson, K., Halliday, G., & Xuereb, J.H. (2005) The pathological basis of semantic dementia. *Brain*, 128, 1984-15.
- Deak, G. y Bauer, P.J. (1995). The effects of task comprehension on preschoolers' and adults' categorization choices. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(3), 393-427.
- Gardner, H. & Zurif, E.B., (1976). Critical reading of words and phrases in aphasia. *Brain and Language*, 3, 173-190.
- Gelman, S.A., & Markman, E.M. (1987). Young children's inductions from natural kinds: the role of categories and appearances. *Child Development*, 58(6), 1532-1541.
- Gentner, D. & Namy, L. L. (1999). Comparison in the Development of Categories. *Cognitive Development*, 14(4), 487-513.
- Fernandez, A., Marino, J., & Alderete, A.M. (2004) Valores Normativos en la prueba de Fluidez Verbal –Animales sobre una muestra de 251 adultos argentinos”. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 4, 12-22.
- Hodges, J.R., Patterson, K., Oxbury, S., & Funnel, E. (1992) Semantic dementia: progressive fluent aphasia with temporal lobe atrophy. *Brain*, 115, 1783-806.
- Kalénine, S., Peyrin, C., Pichat, C., Segebarth, Bonthoux, F., & Baciú, M. (2009) The sensory-motor specificity of taxonomic and thematic conceptual relations: A behavioral and fMRI study. *NeuroImage* 44, 1152–1162
- Khateb, A., Michel, C.M., Pegna, A.J., O'Dochartaigh, S.D., Landis, T., & Annoni, J.M. (2003) [Processing of semantic categorical and associative relations: an ERP mapping study](#). *International journal of psychophysiology*, 49(1), 41-55.
- Kotz, S.A., Cappa, S.F., von Cramon, D.Y., & Friederici, A.D. (2002). Modulation of the lexical-semantic network by auditory semantic priming: An event-related functional MRI study. *NeuroImage*, 17, 1761-1772.
- Lambon Ralph, M.A., Lowe, C., & Rogers, T. (2007) Neural basis of category-specific semantic deficits for living things: evidence from semantic dementia, HSVE and a neural network model. *Brain*, 130(4), 1127-37.
- Lin, E.L. & Murphy, G.L. (2001). Thematic relations in adults' concepts. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 3-28.
- Liu, J., Golinkoff, R.M., & Sak, K. (2001). One cow does not an animal make: young children can extend novel words at the superordinate level. *Child Development*, 72(6), 1674-1694.
- Markman, E.M., Cox, B., & Machida, S. (1981). The standard object-sorting task as a measure of conceptual organization. *Developmental Psychology*, 17(1), 115-117.
- Martin, A. (2007). The representation of object concepts in the brain. *Annual Review of Psychology*, 58, 25-45.
- Martínez-Cuitiño, M. & Barreyro, J. P. (2009) ¿Pirámides y Palmeras o Pirámides y Faraones? Adaptación y validación de un test de asociación semántica al español rioplatense. *Revista Interdisciplinaria*. Manuscrito en prensa.

- Melice-Ledent, S., Gainotti, G., Messerli, P., & Tissot, R. (1976). Logique elementaire et champs semantiques dans l'aphasie. *Revue Neurologique*, 132, 343-359.
- Montón, C., Pérez Echeverria, M., Campos, R. et al. (1993) Escalas de ansiedad y depresión de Goldberg: una guía de entrevista eficaz para la detección del malestar psíquico. *Atención Primaria*, 12(6), 345-9.
- Morales, J.M., González-Montalvo, J.I., Del Ser, T., & Bermejo, F. (1992) Validation of the S-IQCODE: the Spanish version of the informant questionnaire on cognitive decline in the elderly. *Archives of Neurobiology*, 55(6), 262-6.
- Moss, H.E., Hare, M.L., Day, P., & Tyler, L.K. (1994). A distributed memory model of the associative boost in semantic priming. *Connection Science*, 6(4), 413-427.
- Moss, H.E., Ostrin, R.K., Tyler, L.K., & Marslen-Wilson, W.D. (1995). Accessing different types of lexical semantic information: Evidence from priming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(4), 863-883.
- Noppene, U., Patterson, K., Tyler, L.K., Moss, H., Stamatakis, E.A., Bright, P. et al. (2007) [Temporal lobe lesions and semantic impairment: a comparison of herpes simplex virus encephalitis and semantic dementia](#). *Brain: a journal of neurology*, 130(4), 1138-47.
- Osborne, J.G., & Calhoun, D.O. (1998). Themes, taxons, and trial types in children's matching to sample: methodological considerations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68(1), 35-50.
- Peña-Casanova, J. (2005) *Programa integrado de exploración neuropsicológica. Test Barcelona Revisado*. Ed. Masson
- Peraita, H., Diaz, C., & Anlló- Vento, L. (2008) Processing of semantic relations in normal aging and Alzheimer's disease. *Archives of clinical neuropsychology*, 23(1), 33-46
- Peraita, H., González-Labra, M.J., Sánchez Bernardos, M.L., & Galeote, M. (2000). Batería de evaluación de la memoria semántica en Alzheimer. *Psicothema*, 12, 192-200.
- Peraita, H. & Moreno, F. J. (2003) Revisión del estado actual del campo de la memoria semántica. *Anuario de Psicología*, 34(3), 321-336.
- Peraita, H. & Moreno, F.J. (2006). Análisis de la estructura conceptual de categorías semánticas naturales y artificiales en una muestra de pacientes de Alzheimer. *Psicothema*, 11(3), 492-500.
- Rogers, T.T., Lambon Ralph, M.A., Garrard, P., Bozeat, S., McClelland, J.L., Hodges, J.R. et al. (2004) Structure and Deterioration of Semantic Memory: A Neuropsychological and Computational Investigation. *Psychological Review*, 111(1), 205-235
- Sachs, O., Weis, S., Zellagui, N., Huber, W., Zvyagintsev, M., Mathiak, K. et al. (2008) Automatic processing of semantic relations in fMRI: Neural activation during semantic priming of taxonomic and thematic categories. *Brain Research* 1218, 194-205.
- Santos, A., Chaigneau, S.E., Simmons, W.K., & Barsalou, L.W. (2009) Property Generation Reflects Word Association and Situated Simulation. Manuscrito en preparación.
- Semenza, C., Denes, G., Lucchese, D., & Bisiacchi, P. (1980). Selective deficit of conceptual structures in aphasia: Class versus thematic relations. *Brain and Language*, 10, 243-248.

- Semenza, C. (1999). Lexical-semantic disorders in aphasia. En: G. Denes y L. Pizzamiglio (Eds.) *Handbook of Clinical and Experimental Neuropsychology* (pp. 215-244) Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Siakaluk, P.D., Buchanan, L., & Westbury, C. (2003) [The effect of semantic distance in yes/no and go/no-go semantic categorization tasks.](#) *Memory & cognition*, 31(1), 100-13.
- Simmons, W.K. & Barsalou, L.W. (2003) The similarity-in-topography principle: reconciling theories of conceptual deficit. *Cognitive Neuropsychology*, 20, 451-486.
- Smiley, S. S. & Brown, A. L. (1979). Conceptual preference for thematic to taxonomic relations : A nonmonotonic age trend from preschool to old age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 249-257.
- Vivas, J (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 1(1), 56-61.
- Waxman, S.R., & Namy, L.L. (1997). Challenging the notion of a thematic preference in young children. *Developmental Psychology*, 33(3), 555-567.
- Wisniewski, E.J., & Bassok, M. (1999). What makes a man similar to a tie? Stimulus compatibility with comparison and integration. *Cognitive Psychology*, 39(3-4), 208-238.
- Zurif, E., Caramazza, A., Meyerson, R., & Galvin, J. (1974). Semantic feature representation for normal and aphasic language. *Brain and Language*, 1, 167-187.