

ISSN: 1668-7477

Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación

**Volumen
8**

Año 2011

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

ISSN 1668-7477
Anuario de Proyectos e Informes
de Becarios de Investigación, vol. 8
2011

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

Año 2011

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

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

Comité Editorial:
Mg. María Laura Andrés
Dra. Lorena Canet-Juric
Esp. Luis Alberto Moya

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 del 2009 cuenta con Comité Editorial y paginación continua.

Normas de Publicación

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

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

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

Los trabajos deberán ser enviados a: canetjuric@mdp.edu.ar, mlandres@mdp.edu.ar y luigimoya@gmail.com

Autor	Título	Página
Andrés, M. L. & Canet Juric, L.	Regulación Emocional y Funcionamiento Ejecutivo: Procesos Cognitivos y Neuronales Comunes	444-453
Brandariz, R.	Consumo de Alcohol y Problemas Relacionados en Estudiantes de Educación Media de la ciudad de Mar del Plata	454-458
Comesaña, A.	Inhibición Conductual y Memoria Episódica. Estudio de su relación en Adultos Jóvenes y Mayores	459-464
Dematteis, B.; Grill, S. & Sánchez-Gallo, M. P.	Relaciones entre Resiliencia y Afrontamiento al Estrés en Adultos expuestos a Situaciones de Riesgo Psicosocial.	465-469
Echeverría, J.	Trayectorias Académicas en Estudiantes Universitarios: Un Análisis de su Nivel de Información, Participación y de su Motivación a Participar en Actividades Académicas.	470-475
Galarza, A.	¿La Regulación Emocional actúa como un Factor Protector del Riesgo Suicida en Adolescentes?	476-480
Guiliani, F.	Regulación Emocional. Estudio Comparativo por Grupo de Edad y Género.	481-486
Martínez-Festorazzi, V.	Revisión Teórica y Empírica del Autoconcepto.	487-493
Moya, L.	Desarrollo y Estado Actual de la Investigación a partir de la reapertura de la Carrera de Psicología de la UNMDP.	494-498
Pavón, M.	Toma de Decisiones, Autoeficacia Percibida y Bienestar Psicológico en Tres Grupos Etáreos	499-503
Rubiales, J.	Etiología del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Estudio de Antecedentes Familiares	504-511
Sirochinsky, A.	Psicología, Moral y Deporte. Valores en el Deporte Individual y Colectivo	512-516
Visca, J.	La Alfabetización Informacional en Estudiantes Universitarios Avanzados de la UNMDP. Estudio Comparativo entre Psicología y Ciencias Exactas	517-524
Dimagistri, S.	Relación entre los Niveles de Desempeño en Comprensión Lectora y Metacognición en Alumnos de Secundaria Básica	525-530

REGULACIÓN EMOCIONAL Y FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO: PROCESOS COGNITIVOS Y NEURONALES COMUNES

EMOTION REGULATION AND EXECUTIVE FUNCTIONS: COGNITIVE AND NEURONAL COMMON PROCESS

María Laura Andrés^{1*} & Lorena Canet Juric

¹Becaria Doctoral CONICET- CIMEPB

²Becaria Postdoctoral CONICET- CIMEPB

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar los procesos cognitivos y neuronales comunes que subyacen a la regulación emocional (RE) y al funcionamiento ejecutivo (FE). Para ello se han consultado varios de los principales trabajos vinculados a la temática (Bunge & Zelazo, 2006; Drabant, McRae, Manuck, Hariri & Gross, 2009; Goldin, McRae, Ramel & Gross, 2008; Gray, 2004; Hongwanishkul, Happaney, Lee & Zelazo, 2005; Zelazo, 2004; Zelazo, & Cunningham, 2007). En primer lugar se presentan las diferencias entre emoción y RE; en segundo lugar, se describen las conceptualizaciones de FE en términos de modelos jerárquicos de reglas de complejización creciente. Finalmente, se presentan los procesos cognitivos -tales como la memoria de trabajo, la atención y la flexibilidad- y los sistemas neuronales -tales como diferentes regiones del córtex prefrontal- comunes a ambos mecanismos cognitivos.

Palabras claves: regulación emocional – funcionamiento ejecutivo – procesos cognitivos – córtex prefrontal.

Emoción y Regulación Emocional

La emoción y la regulación emocional son dos conceptos relacionados entre sí, pero diferentes. Actualmente, se entiende la emoción como un aspecto de la cognición, específicamente aquel que se refiere al aspecto motivacional (Damasio, 1994) y que se manifiesta en múltiples dimensiones: la experiencia subjetiva, el comportamiento observable y la actividad psicofisiológica. Por su parte, la regulación emocional (RE) se entiende como la modulación de la cognición motivada y a sus manifestaciones que puede ocurrir en una variedad de maneras (Gross & Thompson, 2007) pero una de las más deliberadas es a través del proceso cognitivo conciente que se considera en términos de funcionamiento ejecutivo (FE).

Caracterización de la Emoción

Las emociones advienen cuando el individuo atiende a una situación determinada y la evalúa como relevante para sus propios objetivos. Cualquiera que sea el objetivo, es el *significado* otorgado por el individuo a la situación lo que dispara la emoción. En segundo lugar, las emociones son multifacéticas, es decir, constituyen un fenómeno que involucra cambios en tres dominios: la *experiencia subjetiva*, el *comportamiento* y las *reacciones fisiológicas* tanto centrales y como periféricas (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhem & Gross, 2005). El

* e-mail: mlandres@mdp.edu.ar

aspecto subjetivo es el más ligado a lo que comúnmente entendemos por emoción en la vida cotidiana y que solemos llamar “sentimientos”. El área comportamental lo constituyen, por ejemplo, las expresiones faciales, y el grado de conciencia aquí es menor, si bien podemos someter a control voluntario el intento de expresar más o expresar menos lo que estamos sintiendo. Finalmente, sobre las reacciones fisiológicas no tenemos control voluntario directo pero sí podemos detectar conscientemente que estamos experimentando algunas de ellas.

Tomadas en conjunto estas tres características anteriores constituyen lo que se ha llamado el Modelo Modal de la emoción: se trata de un intercambio entre la persona y la situación en la que se encuentra, que involucra la atención, posee un significado particular para ese individuo y dispara un sistema múltiple de respuestas coordinadas durante esa misma transacción. En este modelo, cobran especial importancia los procesos cognitivos de “atención y evaluación” lo que da cuenta de que entre el estímulo y la respuesta se suceden una serie de operaciones de naturaleza mental, que suponen la focalización de la atención y la evaluación de las características de la situación que permite la construcción de un significado. Esta secuencia comienza entonces con una situación que es atendida y evaluada en términos de su familiaridad, valencia y relevancia (Ellsworth Y Scherer, 2003).

Características de la Regulación Emocional

La expresión “regulación emocional” podría en principio resultar ambigua (Gross y Thompson, 2007). Puede referirse por un lado, a cómo la emoción regula otros contenidos y procesos (regulación *por* las emociones); o cómo las emociones son ellas mismas reguladas (regulación *de* las emociones). El sentido utilizado actualmente coincide con la segunda versión, es decir, que las emociones pueden ser reguladas. Debido a que las emociones son un proceso con múltiples componentes que se despliegan a lo largo del tiempo, la regulación emocional involucra cambios en la “dinámica” de la emoción (Thompson, 1990). La regulación emocional puede desanimar, intensificar o mantener una emoción, dependiendo de los objetivos del individuo.

Tres características principales pueden ser enunciadas de la regulación emocional (Gross y Thompson, 2007): En primer lugar, es posible regular tanto las emociones negativas como las positivas, tanto para disminuirlas como para incrementarlas. Si bien lo más frecuente es tratar de disminuir el impacto de emociones negativas (Gross, Richards & John, 2006). En segundo lugar, aunque los ejemplos característicos de la regulación emocional versan sobre estrategias conscientes, es posible pensar que la actividad regulatoria que comienza de manera deliberada ocurra luego sin reflexión consciente. Numerosos procesos cognitivos son controlados, pero que la práctica frecuente y sostenida puede volverlos automáticos (Ballesteros, 2000), en este sentido, un esfuerzo deliberado de regulación emocional que se rutinice a lo largo del tiempo puede comenzar a convertirse en automático y no consumir demasiados recursos cognitivos. En tercer lugar, no existe *a priori* una suposición respecto de si alguna forma de regulación emocional es necesariamente buena o mala (Thompson & Calkins, 1996). En el contexto de este modelo, los procesos de regulación emocional pueden ser mejores o peores dependiendo de las necesidades contextuales del individuo.

Funcionamiento Ejecutivo

Se considera el FE como un término “paraguas” para describir un conjunto amplio de procesos cognitivos de “alto nivel”, que incluyen las capacidades de planificación, memoria

de trabajo, cambio, detección de errores y corrección de los mismos y control inhibitorio de respuestas prepotentes (Roberts, Robbins, & Weiskrantz, 1998; Stuss & Benson, 1986; Tranel, Anderson, & Benton, 1994) entre otros, que posibilitan el control conciente del pensamiento, la acción, la emoción y la resolución de problemas con establecimiento de objetivos de manera conciente. Todos estos procesos pueden ser considerados como intervinientes en la RE deliberada.

Una manera de comprender la diversidad de procesos asociados con el FE es considerarlo como un sistema jerárquico complejo (Zelazo, Carter, Reznick, & Frye, 1997). En esta visión, el FE es entendido como deliberado, dirigido a metas y objetivos, a la solución de problemas y constituido por fases funcionalmente distintas en la solución de problemas que pueden ser flexibles y dinámicamente organizadas. De acuerdo con Zelazo (2004), las FE son realizadas en buena medida por la habilidad de formular, mantener en memoria de trabajo y luego actuar sobre la base de sistemas de reglas en diferentes niveles de complejidad -desde una regla simple relativa a la respuesta frente a un estímulo hasta un sistema de reglas jerárquico que permita la selección de una alternativa entre un par de reglas que pueden ser en principio incompatibles entre sí-. En este sentido, las reglas son formuladas en una especie de formato de autoinstrucciones que relacionan condiciones antecedentes con consecuencias. A su vez, la reflexión sobre las reglas que poseemos, nos permite considerar si estas reglas entran en conflicto con otras y por ende incorporar ambas bajo un sistema de reglas de mayor orden que el anterior. Esto modifica el contenido de las representaciones orientadas a la acción -sostenidas en la memoria de trabajo-, provocando la amplificación o disminución del foco atencional con el objeto de influir potencialmente sobre el pensamiento y la acción. El incremento en la complejidad de las reglas es posible entonces, por un correspondiente incremento en la reflexión sobre las propias representaciones. En vez de simplemente utilizar las reglas para medir cuándo sus condiciones antecedentes se satisfacen, la reflexión permite volver a las reglas mismas un objeto de análisis y considerarlas en su posible conflicto con otras reglas. La reflexión, en este sentido, implica un reprocesamiento recursivo de la información. Cada grado de recursividad que se agrega al proceso, resulta en un nuevo nivel de conciencia y cada nuevo nivel de conciencia permite la integración de más información en una nueva experiencia. La resolución de un problema requiere desde la representación de un estímulo hasta la ejecución de una respuesta controlada, para lo cual existen un conjunto de pasos necesarios que se van sucediendo a través de diferentes niveles de conciencia (e.g., Zelazo, 2004).

Para llevar adelante estas funciones, complejos sistemas neuronales se ponen en marcha. Existe evidencia respecto de que las FE dependen de manera importante de la integridad de los sistemas neuronales que involucran el córtex prefrontal (PFC) (Miller, 1999; Stuss & Benson, 1986; Bunge, 2004). El PFC juega un papel central en el uso de reglas, y diferentes regiones del mismo están involucradas en la representación de esas reglas en diferentes niveles de complejidad -desde una simple regla para responder si una asociación estímulo-recompensa necesita ser revertida (córtex orbito frontal [OFC])- pasando por conjuntos de reglas condicionales (córtex prefrontal ventrolateral [vLPFC] y córtex prefrontal dorsolateral [dLPFC]), hasta incluso consideraciones explícitas respecto de conjuntos de tareas (córtex prefrontal frontopolar o rostralateral [rLPFC]) (Bunge & Zelazo, 2006). El rol de OFC en el uso de reglas se observa en el aprendizaje de revertir ciertas asociaciones previamente establecidas, por ejemplo, cuando se aprende una discriminación simple entre dos objetos que luego debe ser revertida (el objeto previamente no recompensado se vuelve luego recompensado y viceversa). Para responder de manera flexible y rápida en una tarea de este tipo, es de ayuda representar la nueva asociación estímulo-recompensa explícitamente, como una regla estímulo-recompensa mantenida en memoria de trabajo (Schoenbaum & Setlow,

2001). El daño en el OFC conlleva respuestas perseverativas tanto en adultos humanos (Rolls, Hornak, Wade, & McGrath, 1994) como en primates no humanos (Dias, Robbins, & Roberts, 1996). En contraste al OFC, tanto el vLPC como el dLPC están considerablemente implicados en la recuperación, mantenimiento y uso de conjuntos complejos de reglas condicionales estímulo-respuesta, según muestran estudios de pacientes lesionados y de resonancia magnética funcional por imágenes (fMRI) (e.g., Wallis & Miller, 2003). Finalmente, los estudios con fMRI sugieren que el rLPC juega un papel importante en la consideración temporal de las reglas de orden superior tanto para seleccionar entre conjuntos de tareas, como para elegir entre dos reglas abstractas (Bunge, Wallis, Parker, Brass, Crone et al., 2005; Crone, Wendelken, Donohue & Bunge, 2006), integrar información en el contexto del razonamiento (Christoff, Prabhakaran, Dorfman, Zhao, Kroger et al., 2001) o coordinar objetivos jerárquicamente relacionados (Koechlin, Basso, Pietrini, Panzer, & Grafman, 1999). La función del PFC se entiende como jerárquica en el sentido de que guarda correspondencia con la complejidad jerárquica del uso de reglas del FE. A medida que los individuos se involucran en el proceso de reflexión, “ascienden” a través de diferentes niveles de conciencia y formulan sistemas de reglas más complejos, a su vez que se activan diversas redes neuronales de las diferentes regiones del PFC jerárquicamente más complejas cada vez.

Funcionamiento Ejecutivo Cálido y Frío

Aunque el FE puede ser entendido como un constructo de dominio general en el nivel más abstracto y funcional, las caracterizaciones más precisas reclaman otra distinción: entre los aspectos motivacionalmente significativos o aspectos “cálidos” más asociados con las partes ventrales del PFC y los aspectos motivacionalmente más independientes o “fríos” mayormente asociados con el PFC lateral (Zelazo & Müller, 2002).

Mientras que el FE frío es más bien generado por problemas relativamente abstractos y descontextualizados, el FE tanto cálido como frío es requerido en aquellos problemas que involucran la regulación de la motivación. Así, el FE cálido es especialmente prominente cuando a las personas realmente les importan o les preocupan los problemas que intentan resolver, aunque, la RE involucra de hecho tanto FE cálido (procesos de control centrados en las representaciones recompensadas) como FE frío (procesamiento de orden superior en la información abstracta). La relación entre FE y RE es más cercana cuando el problema a ser resuelto es la modulación de la emoción, como en el caso de la regulación emocional. En estos casos, el FE es *solamente* RE –los dos constructos se vuelven isomórficos-. Pero, cuando la modulación de la emoción ocurre al servicio de la solución de otro problema (lo cual se supone que ocurriría en la mayoría de las situaciones), el FE involucra la RE. En estos dos casos, la RE puede diferir.

Esta caracterización de las FE cálidas en contraposición con las frías es consistente con la evidencia neuroanatómica respecto de que el PFC ventral difiere del PFC lateral en sus patrones de conectividad con otras regiones cerebrales. La distinción entre FE cálido y frío también es consistente con un amplio cuerpo de investigaciones respecto de las funciones del dLPC, y del OFC. Tradicionalmente, la investigación en FE humano se ha focalizado casi exclusivamente en el dLPFC. Los resultados de estas investigaciones contribuyen a la caracterización actual de las FE frías. Por su parte, las investigaciones sobre el OFC fueron conducidas en animales no humanos, usando frecuentemente dos paradigmas relativamente simples: el aprendizaje inverso de objetos y la extinción. En el primero, los animales aprenden una simple discriminación entre dos objetos y luego la discriminación se invierte. En esta tarea, los animales con lesiones en el OFC fallan en cambiar sus respuestas y en su lugar perseveran en la primera discriminación aprendida (e.g., Butter, 1969; Dias, Robbins &

Roberts, 1996; Iverson & Mishkin, 1970; Jones & Mishkin, 1972). La investigación más reciente ha demostrado que los pacientes humanos con daño adquirido en el OFC también muestran déficit en el aprendizaje inverso y producen respuestas perseverativas al estímulo recompensado primeramente (Fellows & Farah, 2003; Rolls, Hornak, Wade & McGRath, 1994). Las tareas involucradas en el paradigma de extinción de respuesta también involucran cambios en las contingencias del refuerzo después de que una respuesta ha sido aprendida con un criterio. En este caso, la respuesta es reforzada y luego el refuerzo es detenido. En muchas ocasiones, los primates no humanos con lesiones en el OFC (e.g., Butter, Mishkin, & Rosvold, 1963) y pacientes humanos con daño en el OFC (Rolls et al., 1994) muestran resistencia a la extinción, es decir, continúan respondiendo al estímulo no reforzador.

Hallazgos de este tipo sugieren que el OFC estaría involucrado en la reevaluación de estímulos afectiva y motivacionalmente significativos (e.g., Rolls, 1999, 2004). De acuerdo con esto, mientras la amígdala es la región que primero resulta activada en el aprendizaje inicial de las asociaciones estímulo-recompensa (e.g., Killcross, Robbins, & Everitt, 1997; LeDoux, 1996), el reprocesamiento de estas relaciones es luego terreno del OFC. En términos del modelo de Bunge y Zelazo (2006), este tipo de reprocesamiento podría ser llevado adelante por el OFC debido a que requiere la representación explícita de una asociación simple estímulo-recompensa para determinar la aproximación o la evitación al estímulo una vez que éste se vuelve a presentar por segunda vez como recompensado o no recompensado. Investigaciones recientes también han reportado que pacientes humanos con daño del OFC poseen deterioro en la auto regulación del comportamiento social y en la generación de respuestas emocionalmente apropiadas a las normas sociales (Beer, Heerey, Keltner, Scabini, & Knight, 2003; Damasio, 1994; Rolls et al., 1994). No obstante, que el PFC es un sistema coordinado que probablemente trabaje en conjunto. Por lo tanto, resulta probable que la toma de decisiones rutinarias sea influenciada por las reacciones afectivas (e.g., Damasio, 1994; Gray, 2004) y que a su vez un acercamiento exitoso a la solución de problemas cálidos consista en reconceptualizar el problema de una manera relativamente neutral y descontextualizada y tratar de resolverlo usando las FE frías (cf. Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989).

Funcionamiento Ejecutivo y Regulación Emocional

El objetivo de modular o regular la emoción puede ser primario o secundario, es decir, la RE puede ser un objetivo en sí mismo o puede ser un objetivo secundario necesario para el cumplimiento de un objetivo mayor (Zelazo & Cunningham, 2007). El objetivo de modulación puede consistir en el incremento emocional (aumentar la intensidad de una emoción específica), la disminución emocional (disminuir la intensidad de una emoción específica), mantener una emoción o cambiar cualitativamente la propia reacción emocional.

En la mayoría de los casos, se necesitan considerar múltiples objetivos simultáneamente en varios niveles de abstracción y se los persigue de manera más o menos automática (Bargh, 1989; Carver & Sheier, 1982; Shallice, 1988). El FE está involucrado en aquellos objetivos que requieran ser considerados conscientemente, por lo cual normalmente se persigue un número limitado de estos objetivos al mismo tiempo. No obstante, como dijimos, el FE necesita ser entendido como una función jerárquicamente compleja y se requiere perseguir los objetivos más próximos (Ej.: ejecutar un plan) al servicio de cumplimentar uno más distal (Ej.: solucionar un problema). La RE es frecuentemente un sub-objetivo perseguido al servicio de otro objetivo mayor. Esto es, uno se esfuerza en regular la propia emoción en orden a fomentar el cumplimiento de algún otro objetivo de importancia para nuestro sistema.

La RE implica la reflexión, la formulación y uso de reglas en varios niveles de complejidad. La RE involucra la elaboración (mediante el reprocesamiento de información a través de

niveles de conciencia) de un sistema crecientemente de reglas o de inferencias. Estos sistemas de reglas más complejos, mantenidos en la memoria de trabajo como contenidos activados de conciencia, suponen la reevaluación de los aspectos emocionalmente relevantes de la situación. Una consecuencia posible del ascenso a través de los niveles de conciencia puede ser el incremento en la “distancia psicológica” (e.g., Dewey, 1931/1985) de la situación, lo cual puede resultar en un FE frío. Otra consecuencia posible de la elaboración más cuidadosa de la situación es que se pueden seguir reglas de orden superior para seleccionar ciertos aspectos de la situación a los cuales atender. Generalmente, atender selectivamente a ciertos aspectos de la nueva interpretación será una forma efectiva de modular las reacciones emocionales a la misma. Por ejemplo, se puede disminuir la intensidad de una reacción emocional al focalizar la atención en los aspectos menos provocativos. En contraste, el procesamiento que está restringido a un nivel relativamente inferior de conciencia probablemente sea perseverativo y podría sostener la rumiación en algunos casos.

Las regiones jerárquicamente ordenadas del PFC lateral están implicadas en la RE junto a un número de otras estructuras neuronales que interactúan con el PFC. La información perceptual acerca de un estímulo es procesada vía tálamo y reenviada hacia la amígdala, la cual genera una tendencia motivacional inicial y no reflexiva para la aproximación o evitación del estímulo (e.g., LeDoux, 1996). Esta respuesta de la amígdala deja varias consecuencias emocionales, entre las que se encuentran un input para el OFC el cual implementa un nivel de RE inicial (como la utilización de reglas simples de aproximación-evitación). Cuando la activación en el OFC no es suficiente para generar una respuesta no ambigua al estímulo, éste dispara la activación del córtex cingulado anterior (ACC), el cual responde a la significación motivacional del estímulo. El ACC sirve para iniciar el reprocesamiento de la información vía el vLPFC y luego el dLPFC, con el rLPFC jugando rol clave y pasajero en la consideración explícita de los conjuntos de tareas. El área de Broca merece un lugar en este circuito debido a que el uso de reglas implicado en este proceso regulatorio top-down puede ser intrínsecamente lingüístico. El rLPFC permite la selección reflexiva entre conjuntos de tareas, y el dLPFC y vLPC implementan esta selección. Las consecuencias de esta nueva representación se propagan hacia atrás en la jerarquía, sesgando las reglas simples de aproximación-evitación del OFC que posee un papel más directo en la regulación de la activación de la amígdala.

La última región del PFC que parece jugar un rol central en la RE es la región dorsomedial (dMPFC) que parece estar involucrada en varios aspectos del proceso reflexivo emocional. Se ha demostrado que esta región posee mayores probabilidades de activación cuando la generación de la emoción resulta producto de la reflexión y como opuesta a la emoción generada perceptualmente –por ejemplo, cuando las personas generan una respuesta emocional en ausencia de un estímulo disparador (Teasdale, Howard, Cox, Ha & Brammer, 1999), monitorean sus respuestas emocionales (Henson, Rugo, Shallice, Josephs, & Dolan, 1999) o anticipan una respuesta emocional (Porro et al., 2002). Adicionalmente, esta región parece jugar un rol importante en la comprensión de los agentes sociales (Frith & Frith, 1999; Gallagher & Frith, 2003; Mitchell, Banaji, & Macrae, 2005; Mitchell, Macrae, & Banaji, 2004), sugiriendo que podría tratarse de un área de integración polimodal para el procesamiento complejo y el entendimiento de la información emocional y puede estar implicada en los aspectos más complejos de la emoción (culpa, vergüenza) que pueden conducir a o ser una consecuencia de la RE.

Una noción clave para entender el FE implicado en la RE es que la información acerca de un estímulo motivacionalmente significativa es reprocesada iterativamente usando parte de la misma red neuronal que fue usada para el procesamiento original. Especialmente, el PFC procesa en primer plano aspectos específicos de la información y estas representaciones “repesadas” son usadas para influenciar el procesamiento de FE, al influir sobre el

procesamiento del estímulo “en marcha”. Esto es realizado, de acuerdo con este modelo, por las conexiones tálamo corticales entre el PFC lateral y el tálamo lo que sesga la atención hacia aspectos particulares de la situación. Como tal, el FE y la RE no deben ser entendidos como un proceso sencillo que actúan en oposición al procesamiento emocional (una suerte de apagado del circuito), sino más bien, dada la naturaleza iterativa del FE, la información es propensa a ser reprocesada múltiples veces antes de que un estado objetivo sea alcanzado. Esto explica en parte por qué muchos de los procesos involucrados en la RE son los mismos procesos que son utilizados en la generación de la emoción. Así, de acuerdo con este modelo, la RE exitosa es deliberada, orientada al logro de objetivos de un estado emocional deseado. Cuando este estado es alcanzado, y la discrepancia entre el estado objetivo y el estado actual es reducida bajo cierto umbral, la RE cesará.

Memoria de Trabajo y Regulación Emocional

Uno de los procesos clave en el FE que posee relaciones fuertes con las capacidades de RE es la memoria de trabajo (MT). Es posible, por tanto, considerar varios tipos de relaciones potenciales entre la memoria de trabajo (MT) y la RE (Wranik, Barrett & Salovey, 2007). En primer lugar, los individuos con altas capacidades de MT podrían tener mayor complejidad y riqueza de información disponible debido a que es probable, que aprendan más de su propia experiencia, poseyendo las bases para evaluaciones y conceptualizaciones más flexibles y precisas como consecuencia de este sistema de conceptualización más rico. En otras palabras, tendrán representaciones más complejas sobre las emociones y la forma en la que se experimentan.

En segundo lugar, los individuos con altas capacidades de MT podrían tener mayores recursos para recuperar conocimiento conceptual sobre las emociones y así poder utilizarlo durante las estrategias de RE que requieran dar forma a un episodio emocional, tendrían los recursos atencionales necesarios para involucrarse en procesos de control y generar episodios emocionales de maneras más estratégicas y flexibles. Por supuesto, que bajo condiciones de extrema carga cognitiva, como situaciones muy estresantes, estas ventajas podrían desaparecer. Y así, es posible pensar que individuos con bajas capacidades de MT puedan desenvolverse mejor en situaciones que requieran una acción rápida; mientras que aquellos con altas capacidades de MT podrían involucrarse en controles top-down innecesarios, como la excesiva rumiación.

En tercer lugar, los individuos con altas capacidades de MT serían mejores en implementar esfuerzo controlado durante la RE focalizada en la respuesta y de inhibir comportamientos o respuestas cognitivas involuntarias, en tanto los individuos con bajas capacidades de MT podrían mostrar dificultades para reevaluar los eventos que han disparado un episodio emocional, para imaginar rápidamente una hipótesis alternativa que explique el comportamiento de otras personas o para utilizar diferentes estrategias de RE con múltiples objetivos.

Finalmente, la capacidad de MT puede resultar un componente esencial en la habilidad de resistir la “captura” atencional que provoca la información negativa y puede influenciar la habilidad para suprimir asociaciones aprendidas previamente. Como consecuencia, los individuos con altas capacidades de MT pueden tener sistemas afectivos con pocas perturbaciones, conteniendo quizás en principio menos eventos negativos para regular.

Regulación Emocional, Funcionamiento Ejecutivo y desarrollo del Córtex Prefrontal

El crecimiento del PFC posee un curso de desarrollo extremadamente prolongado (Giedd, Blumenthal, Jeffries, Costellanos, Vaituzis et al., 1999; Gogtay, Giedd, Lusk, Hayashi,

Greenstein et al., 2004; O'Donnell, Noseworthy, Levine, & Dennis, 2005) que refleja el desarrollo del FE. En particular, el volumen de la materia gris alcanza los niveles adultos primero en el OFC, seguido por el vLPFV y luego por el dLPFC (Giedd et al., 1999). Bunge y Zelazo (2006) hipotetizaron que el patrón de desarrollo de los cambios en el uso de reglas refleja las diferentes tasas de desarrollo en regiones específicas del PFC. La evidencia sugiere que el uso de reglas relativamente complejas es adquirido tarde en el desarrollo porque involucra la coordinación jerárquica de regiones del PFC (Johnson & Munakata, 2005). Debido a que el PFC está involucrado en la RE, el desarrollo de la RE también debería consistir en un proceso prolongado y puede ser comprendido a la luz de la investigación sobre el desarrollo del FE. Kerr y Zelazo (2004) midieron las FE cálidas en algunos niños mayores, utilizando una versión adaptada del Iowa Gambling Task (Bechara et al., 1994). Los niños elijen entre cartas que (1) ofrecen más recompensa por ensayo pero son desventajosas a lo largo de los ensayos debido a grandes pérdidas ocasionales y (2) cartas que ofrecen menores recompensas por ensayo pero son más ventajosas en sentido global. En los últimos ensayos, los niños de 4 años de edad realizan elecciones más ventajosas mientras que los niños de 3 años de edad (y especialmente las niñas) realizan menores de estas elecciones. El comportamiento de los niños de 3 años de edad en esta tarea se parece al de los adultos con daño en el OFC, sugiriendo que esta tarea puede proveer un índice comportamental del desarrollo de la función orbito frontal. Trabajos subsecuentes exploraron las bases del pobre desempeño en niños de 3 años de edad, identificando el rol crucial de la memoria de trabajo (Hongwanishkul, Happaney, Lee, & Zelazo, 2005) y demostrando que incluso a los 3 años de edad se desarrollan marcadores somáticos como indicadores de respuesta anticipada al realizar elecciones desventajosas mediante determinados niveles de conductancia de la piel (DeYoung et al., 2007).

Actualmente, ya se reportan investigaciones sobre las bases neuronales preferentes de la revaluación cognitiva y de la supresión de la expresión emocional como estrategias de RE más frecuentemente investigadas (Drabant, McRae, Manuck, Hariri & Gross, 2009; Goldin, McRae, Ramel, & Gross, 2008). En su conjunto, no obstante, se espera que el entendimiento de procesos básicos como el FE puede arrojar luz sobre aspectos críticos de la emoción, incluyendo la experiencia fenomenológica de la misma y la regulación dinámica de esta experiencia.

Referencias

- Ballesteros Jiménez, S. (200) *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: Universitas.
- Bargh, J. A. (1989). Conditional automaticity: Varieties of automatic influence on social perception and cognition. In J. Uleman & J. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 3–51). New York: Guilford Press.
- Beer, J. S., Heerey, E. H., Keltner, D., Scabini, D., & Knight, R. T. (2003). The regulatory function of self-conscious emotion: Insights from patients with orbitofrontal damage. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 594–604.
- Bunge, S. A. (2004). How we use rules to select actions: A review of evidence from cognitive neuroscience. *Cognitive, Affective, and Behavioral Neuroscience*, 4, 564–579.
- Bunge, S. A., & Zelazo, P. D. (2006). A brain-based account of the development of rule use in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 118–121.
- Bunge, S. A., Wallis, J. D., Parker, A., Brass, M., Crone, E. A., Hoshi, E., et al. (2005). Neural circuitry underlying rule use in humans and non-human primates *Journal of Neuroscience*, 9, 10347–10350.
- Butter, C. (1969). Perseveration in extinction and in discrimination reversal tasks following selective frontal ablations in macaca mulatta. *Physiology and Behavior*, 4, 163–171.
- Butter, C. M., Mishkin, M., & Rosvold, H. E. (1963). Conditioning and extinction of a food-rewarded response after selective ablations of frontal cortex in rhesus monkeys. *Experimental Neurology*, 7, 65–75.

- Carver, C. S., & Sheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality— Social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111–135.
- Christoff, K., Prabhakaran, V., Dorfman, J., Zhao, Z., Kroger, J. K., Holyoak, K. J., et al. (2001). Rostrolateral prefrontal cortex involvement in relational integration during reasoning. *Neuro-Image*, 14, 1136–1149.
- Crone, E. A., Wendelken, C., Donohue, S. E., & Bunge, S. A. (2006). Neural evidence for dissociable components of task switching. *Cerebral Cortex*, 16, 475–486
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error*. New York: Putnam.
- Dewey, J. (1985). Context and thought. In J. A. Boydston (Ed.) & A. Sharpe (Textual Ed.), John Dewey: *The later works, 1925–1953* (Vol. 6, 1931–1932, pp. 3–21). Carbondale: Southern Illinois University Press. (Original work published 1931)
- DeYoung, C., Prencipe, A., Happaney, K. R., Mashari, A., Macpherson, D., & Zelazo, P. D. (2005). *Development of somatic markers on the Children's Gambling Task*. Manuscript in preparation.
- Dias, R., Robbins, T. W., & Roberts, A. C. (1996, March 7). Dissociation in prefrontal cortex of affective and attentional shifts. *Nature*, 380, 69–72.
- Drabant, E. M., McRae, K., Manuck, S. B., Hariri, A. R., & Gross, J. J. (2009). Individual Differences in Typical Reappraisal Use Predict Amygdala and Prefrontal Responses. *Biological Psychiatry*, 65(5), 367-373.
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, K. R., Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572–595). New York: Oxford University Press.
- Fellows, L. K., & Farah, M. J. (2005). Different underlying impairments in decision-making following ventromedial and dorsolateral frontal lobe damage in humans. *Cerebral Cortex*, 15, 58–63.
- Frith, C. D., & Frith, U. (1999). Interacting minds—A biological basis. *Science*, 286, 1692–1695.
- Gallagher, H. L., & Frith, C. D. (2003). Functional imaging of “theory of mind.” *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 77–83
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Costellanos, F. X., Vaituzis, A. C., Fernandez, T., et al. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2, 861–863.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., et al. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 101(21), 8174–8179.
- Goldin, P., McRae, K., Ramel, W., & Gross, J. (2008). The Neural Bases of Emotion Regulation: Reappraisal and Suppression of Negative Emotion. *Biological Psychiatry*, 63(6), 577-586.
- Gray, J. R. (2004). Integration of emotion and cognitive control. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 46–48.
- Gross, J. J. (2007) (Ed.) *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction*
- Henson, R. N., Rugo, M. D., Shallice, T., Josephs, O., & Dolan, R. J. (1999). Recollection and familiarity in recognition memory: An event-related functional magnetic resonance imaging study. *Journal of Neuroscience*, 19, 3962–3972.
- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W., & Zelazo, P. D. (2005). Hot and cool executive function: Age-related changes and individual differences. *Developmental Neuropsychology*, 28, 617–644.
- Iverson, S. D., & Mishkin, M. (1970). Perseverative interference in monkeys following selective lesions of the inferior prefrontal convexity. *Experimental Brain Research*, 11, 376–386.
- Johnson, M. H. & Munakata, Y. (2005) Processes of change in brain and cognitive development. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(3), 152-158.
- Jones, B., & Mishkin, M. (1972). Limbic lesions and the problem of stimulus-reinforcement associations. *Experimental Neurology*, 36, 362–377.
- Killcross, S., Robbins, T. W., & Everitt, B. J. (1997, July 24). Different types of fear-conditioned behaviour mediated by separate nuclei within amygdala. *Nature*, 388, 377–380.

- Koechlin, E., Basso, G., Pietrini, P., Panzer, S., & Grafman, J. (1999). The role of the anterior prefrontal cortex in human cognition. *Nature*, 399, 148–151.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon & Schuster.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds?: Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5, 175–190.
- Miller, E. K. (1999). The prefrontal cortex: Complex neural properties for complex behavior. *Neuron*, 22, 15–17.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989, May 26). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933–938.
- Mitchell, J. P., Banaji, M. R., & Macrae, C. N. (2005). General and specific contributions of the medial prefrontal cortex to knowledge about mental states. *NeuroImage*, 28, 757–762.
- Mitchell, J. P., Macrae, C. N., & Banaji, M. R. (2004). Encoding-specific effects of social cognition on the neural correlates of subsequent memory. *Journal of Neuroscience*, 24, 4912–4917.
- O'Donnell, S., Noseworthy, M. D., Levine, B., & Dennis, M. (2005). Cortical thickness of the frontopolar area in typically developing children and adolescents. *NeuroImage*, 24(4), 948–954.
- Porro, C. A., Baraldi, P., Pagnoni, G., Serafini, M., Facchin, P., Maieron, M., et al. (2002). Does anticipation of pain affect cortical nociceptive systems? *Journal of Neuroscience*, 22, 3206–3214.
- Roberts, A. C., Robbins, T. W., & Weiskrantz, L. (1998). *The prefrontal cortex: Executive and cognitive functions*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rolls, E. T. (1999). *The brain and emotion*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rolls, E. T. (2004). The functions of the orbitofrontal cortex [Special Issue: Development of Orbitofrontal Function]. *Brain and Cognition*, 55, 11–29.
- Rolls, E. T., Hornak, J., Wade, D., & McGrath, J. (1994). Emotion-related learning in patients with social and emotional changes associated with frontal lobe damage. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 57, 1518–1524.
- Schoenbaum, G., & Setlow, B. (2001). Integrating orbitofrontal cortex into prefrontal theory: Common processing themes across species and subdivisions. *Learning and Memory*, 8, 134–147.
- Shallice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structure*. New York: Cambridge University Press.
- Stuss, D. T., & Benson, D. F. (1986). *The frontal lobes*. New York: Raven Press.
- Teasdale, J. D., Howard, R. J., Cox, S. G., Ha, Y., Brammer, M. J., Williams, S. C., et al. (1999). Functional MRI study of the cognitive generation of affect. *American Journal of Psychiatry*, 156, 209–215.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 36, pp. 367–467). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163–182.
- Tranel, D., Anderson, S. W., & Benton, A. L. (1994). Development of the concept of “executive function” and its relationship to the frontal lobes. In F. Boller & J. Grafman (Eds.), *Handbook of neuropsychology* (Vol. 9, pp. 125–148). Amsterdam: Elsevier Science B.V.
- Wallis, J. D., & Miller, E. K. (2003). Neuronal activity in primate dorsolateral and orbital prefrontal cortex during performance of a reward preference task. *European Journal of Neuroscience*, 18, 2069–2081.
- Wranik, T., Feldman Barrett, L., & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation: Is knowledge power? In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 393–407). New York: Guilford.
- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445–469). Oxford, UK: Blackwell.
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., & Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of General Psychology*, 1, 1–29.
- Zelazo, P. D. & Cunningham, W. A. (2007) Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation. En J. J. Gross (Ed.) *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 135–158), New York: The Guilford Press.

CONSUMO DE ALCOHOL Y PROBLEMAS RELACIONADOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

ALCOHOL DRINKING AND RELATED PROBLEMS IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CITY OF MAR DEL PLATA

Romina Brandariz*

Directora: Dra. Mariana Cremonete. Codirector: Dr. Gustavo Fernández-Acevedo. Beca Iniciación Universidad Nacional de Mar del Plata. Grupo de investigación: Sustancias psicoactivas y lesiones por causa externa. UMdP. Facultad de Psicología.

Resumen:

Introducción: Los adolescentes experimentan con mayor frecuencia problemas relacionados con el alcohol. Ello se debe a niveles más elevados de consumo y a determinadas modalidades de ingesta, como el Consumo Excesivo Episódico de Alcohol (CEEA), que equivale a la ingesta de 5 unidades estándar o más en una misma ocasión. **Objetivo:** Describir el consumo de riesgo, el CEEA y sus problemas relacionados en estudiantes de educación media de Mar del Plata. **Metodología:** Se utilizó una muestra constituida por 167 alumnos, la mayoría era de sexo masculino, de entre 12 y 15 años de edad y de 3^{er} año. Se administró un cuestionario que medía variables sociodemográficas (sexo, edad y curso), patrón de consumo (cantidad, frecuencia y tipo de bebida), consumo de riesgo y problemas relacionados (AUDIT). Se realizaron análisis estadísticos descriptivos (tablas de frecuencia y contingencia). **Resultados:** Se encontró una alta prevalencia (45%) CEEA y de consumo de riesgo considerando la presencia simultánea de puntaje positivo en el AUDIT y CEEA (52%). Los problemas asociados a la ingesta que se encontraron con mayor frecuencia son periodos de amnesia inducida por alcohol (blackouts) y lesiones. Estos resultados aportan información para pensar nuevas líneas de investigación que profundicen en la temática.

Introducción

El consumo de alcohol constituye un problema de salud pública en todo el mundo, pero en las Américas aún más. Diferentes estudios han demostrado que en esta región el uso de alcohol supera a las estadísticas medias globales y que el alcohol es el principal factor de riesgo para la carga de morbilidad (Monteiro, 2007).

Estudios epidemiológicos en nuestro país (Míguez, 2004) muestran que dos de cada diez adolescentes menores de 18 años presentan problemas de abuso, ya que su ingesta supera los 100 cc. de alcohol absoluto por ocasión (e.g. más de dos litros de cerveza). La Cuarta Encuesta Nacional a Estudiantes de Enseñanza Media 2009 (SEDRONAR Observatorio Argentino de Drogas, 2010) reportó que sobre el total de estudiantes de 13 a 17 años que declararon haber tomado bebidas alcohólicas en el último mes, alrededor del 60% reconoce haber tomado cinco tragos o más en una misma ocasión durante las últimas dos semanas y que este consumo riesgoso ocurre principalmente durante los fines de semana, precisamente cuando existe mayor tolerancia social, del entorno y familiar.

Esta forma de consumo en los más jóvenes se denomina Patrón de Consumo Excesivo Episódico de Alcohol (CEEA) o *binge drinking*, y se caracteriza por la ingesta de cinco o más unidades estándar (bebida alcohólica que contiene aproximadamente 12 gr. de alcohol) en una misma ocasión (National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, 2004). Diversos autores evidenciaron que las consecuencias sociales y sanitarias de este patrón son graves; además

* e-mail: brandariz@mdp.edu.ar/rbrandariz@gmail.com

constituye un factor de riesgo para el desarrollo posterior de abuso/dependencia de alcohol (Parada et al., 2010).

Resultados preliminares en el contexto local correspondientes a un estudio realizado con estudiantes universitarios de Mar del Plata, indican que el 93 % consumió alcohol en el último año y que el 34 % presentó CEEA (Conde & Ramaggi, 2009).

Existen pocos estudios que evalúen CEEA y consumo de riesgo en estudiantes de educación media en nuestro país; uno de ellos fue realizado en Córdoba por Pilatti et al. (2010), quienes evaluaron patrones de consumo en adolescentes y hallaron que el 37% de los estudiantes presentó CEEA. Otro estudio realizado en Jujuy por Alderete et al. (2008), que analizó la relación entre patrones de consumo (consumo de riesgo, perjudicial y posible dependencia, de acuerdo a los indicadores del AUDIT, que contempla el CEEA) y problemas relacionados en adolescentes, demostró que el 9% de las mujeres y el 11% de los varones presentó consumo de riesgo.

Investigaciones realizadas en otros países de América Latina con objetivos y poblaciones de características similares hallaron resultados que ponen de manifiesto la relevancia de esta problemática, por ejemplo en Brasil, Pinsky et al. (2010) encontraron que el 53% de los estudiantes varones y el 37% de las estudiantes mujeres evidenció CEEA; en cambio en México el 17% de los estudiantes presentó consumo excesivo, sin hacer distinción por género (Sánchez Cortés et al., 2008).

Es relevante conocer y contar con estudios empíricos que proporcionen información sobre la prevalencia del consumo de riesgo y sus problemas relacionados en adolescentes, para poder diseñar programas de prevención y asistenciales, así como intervenciones terapéuticas acordes a las características particulares de esta población.

Por tal motivo en este estudio se postula como principal objetivo describir el consumo de riesgo, el CEEA y sus problemas relacionados en estudiantes de educación media de la ciudad de Mar del Plata.

Metodología

Muestra: Se partió de una muestra constituida por 167 alumnos de educación media, con orientación técnica; se realizaron análisis sobre los datos de 152 (91%) estudiantes, aquellos que refirieron haber consumido alcohol durante los últimos doce meses. La edad de los participantes osciló entre 12 y 20 años de edad (Media= 15años, DS= 1,4años), y asistían a una escuela de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata. La mayoría era de sexo masculino (82%).

Instrumentos: se autoadministró un cuestionario estructurado que evaluaba las siguientes variables:

Variables demográficas: a través de preguntas que indagaban género, edad y año de cursada.

Modalidad de consumo habitual de alcohol: se indagó el consumo promedio por ocasión y la frecuencia de consumo mediante el enfoque de cantidad-frecuencia. Además se preguntó tipo de bebida habitual.

Consumo de riesgo y problemas relacionados: para medir el nivel de consumo y estimar si es de riesgo se utilizó el Cuestionario de Identificación de los Trastornos por Uso de Alcohol (AUDIT) (Babor & Higgins- Biddle, 2001). Este contiene 10 ítems, los tres primeros miden la cantidad y frecuencia del consumo habitual y ocasional de alcohol, los demás son indicadores de problemas relacionados con el abuso o dependencia de alcohol. El rango de puntajes posibles es de 0 a 40. Se utilizó como línea de corte para indicar consumo de riesgo un puntaje igual o mayor 6. Se administró una versión adaptada al contexto local que

presentó características psicométricas adecuadas (Cherpitel & Cremonte, 2008; Cremonte, Ledesma, Cherpitel & Borges, 2010).

Otro indicador de consumo de riesgo fue la presencia de CEEA, operacionalizado como la ingesta de 5 o más unidades estándar por ocasión en el caso de los mayores de 15 años, y de 3 unidades estándar o más en el caso de los que tenían 15 años o menos. El consumo de riesgo se determinó mediante la presencia de uno u otro criterio, o bien de ambos.

Procedimiento: Se solicitó consentimiento informado a la institución, a los padres o responsables tutelares y a los alumnos; para ello se les comunicó el tema del estudio, y el carácter de la participación (voluntario, anónimo y que los datos obtenidos serían tratados de manera confidencial). Luego se administró el cuestionario a aquellos alumnos cuyos padres, como ellos mismos hubieran brindado consentimiento. El cuestionario fue administrado en la institución educativa por personas del grupo de investigación para explicar las consignas y responder a las inquietudes que presentaran los participantes. La realización del cuestionario demoró 15 minutos aproximadamente.

Aval ético: Este estudio contó con el aval del Comité de Ética del Instituto Nacional de Epidemiología.

Análisis de datos: Se realizaron análisis estadísticos descriptivos (tablas de frecuencia y contingencia). Para estos análisis se utilizó el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 19.0 para Windows.

Resultados

Características de la muestra

La mayoría de los estudiantes era de sexo masculino, de entre 12 años y 15 años de edad y de 3 año (ver tabla 1)

Tabla 1: Características demográficas de la muestra (N 152).

	N	%
Sexo		
Femenino	30	20
Masculino	122	80
Edad		
12-15 años	90	60
16-20 años	62	40
Curso		
Segundo	22	15
Tercero	44	28
Cuarto	24	16
Quinto	37	24
Sexto	25	17

Modalidad de consumo habitual

La media de consumo habitual fue de 3,5 unidades estándar por ocasión con un desvío estándar de 4,5. La mayoría presentó una frecuencia de consumo de por los menos una vez al mes (45%) o más. El tipo de bebida de mayor ingesta fue la cerveza (51%) y los tragos preparados (17%).

Consumo de riesgo

La prevalencia de consumo de riesgo considerando la presencia de ambos criterios, puntaje positivo en el AUDIT y presencia de CEEA fue del 52 %. En la siguiente tabla (N2)

se presenta diferenciadamente la prevalencia de consumo de riesgo de acuerdo a los criterios seleccionados.

Tabla 2: Prevalencia de consumo de riesgo¹ en estudiantes de educación media (N 152)

Criterios	Consumo de riesgo	
	N	%
Puntaje AUDIT > 6	47	31%
Presencia CEEA	70	46%
AUDIT positivo/ CEEA	73	52%

¹ Puntaje en el AUDIT igual o mayor a 6 y/o presencia de CEEA

Problemas relacionados

Las consecuencias negativas que los estudiantes refieren como más frecuentes, son episodios de amnesia –*blackouts*- (23%), preocupación de los otros significativos por la modalidad de ingesta (18%), culpa o remordimiento por haber bebido (13%) y haber sufrido una lesión propia o de terceros a causa de alcohol (8%).

Discusión

Como resultados principales puede destacarse que la mayoría de los alumnos consumió alcohol durante el último año, y, que si bien no hay cantidad de consumo que se considere segura para una persona en desarrollo (Monteiro, 2007; Spear, 2000), el promedio de cantidad habitual de ingesta fue de 3,5 unidades estándar por ocasión con una frecuencia de por lo menos una vez al mes o más; además la cerveza resulto el tipo de bebida elegida preferentemente. En función de estos resultados, el consumo de alcohol en menores resulta preocupante ya que existe evidencia de que en los adolescentes puede causar daño fisiológico en el cerebro (que madura hasta los 25 años de edad); incrementa de cuatro a cinco veces el riesgo de desarrollar dependencia del alcohol; y ocasiona consecuencias agudas que juegan un papel significativo en las estadísticas de mortalidad, como conductas de riesgo sexual, accidentes de tránsito, homicidios, y suicidios. Estas consecuencias están vinculadas con algunos de los problemas asociados a la ingesta que los participantes de este estudio refirieron sufrir con mayor frecuencia como periodos de amnesia inducida por alcohol (*blackouts*) y lesiones.

Aun mayor preocupación para la salud pública genera los hallazgos de una muy alta prevalencia de Consumo Excesivo Episódico de Alcohol (CEEA) (45%), y de consumo de riesgo considerando la presencia simultánea de puntaje positivo en el AUDIT y CEEA (52%). Esta prevalencia es más alta que la encontrada en otros estudios, tanto en el contexto local (Conde & Ramaggi, 2009; Pilatti et al., 2010; Alderete et al., 2008), como en otros países de América Latina (Pinsky et al. (2010); Sánchez Cortés et al., 2008).

Estos resultados aportan información relevante para pensar nuevas líneas de investigación que profundicen en la temática y permitan diseñar programas de prevención e intervención en los adolescentes dentro del ámbito educativo, para fomentar comportamientos saludables.

Referencias

- Alderete, E., Kaplan, CP., Nah, G. & Pérez-Stable, EJ. (2008). Problemas relacionados con el consumo de alcohol en jóvenes de la provincia de Jujuy, Argentina. *Salud Publica de Mexico*. 50 (4), 300-307.

- Babor, T., Higgins-Biddle, J.C., Saunders, J.B., Monteiro, M., (2001). AUDIT: The Alcohol Use Disorders Identification Test; Guidelines for Use in Primary Care, 2nd ed. World Health Organization, Geneva, Switzerland.
- Cremonte, M & Cherpitel, C. (2008). Performance of screening instruments for alcohol use disorders in emergency department patients in Argentina. *Substance use and misuse*, 43, 125-138.
- Cremonte, M., Ledesma, R., Cherpitel, Ch. & Borges, G. (2010) Psychometric properties of alcohol screening tests in the emergency department in Argentina, México and the United States. *Addictive Behaviors*, 35 (9), 818-825
- Míguez, H. (2004). Epidemiología de la Alcoholización Juvenil en Argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 50, 43-47.
- Monteiro, M. (2007). *Alcohol y Salud Pública en las Américas: Un Caso para la Acción*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism (2005). *Alcohol Screening and Brief Intervention*. Recuperado el 10 de agosto de 2011 de la página: www.niaaa.nih.gov
- Parada, M., Corral, F., Caamaño-Isorna, F., Mota, N., Crego, A., Rodríguez-Holguín, S. y Cadaveira, F. (2011). Definición del concepto de consumo intensivo de alcohol adolescente (binge drinking). *Adicciones*, 23 (1), 53-63.
- Pilatti, A., Castillo, D., Martínez, M V., Acuña, I., Godoy, J C. y Brussino, S. (2010). Identificación de patrones de consumo de alcohol en adolescentes mediante análisis de clases latentes. *Quaderns De Psicologia*, 12 (1), 59-73. Recuperado: 1/10/2011, de <http://www.quadernspsicologia.cat/article/view/748>.
- Pinsky, I., Sanches, M., Zaleski, M., Laranjeira, R. & Caetano, R. (2010). Patterns of alcohol use among Brazilian adolescents. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 32 (3), 242-
- Remaggi, M. & Conde, K. (2009). Consumo excesivo episódico de alcohol en estudiantes universitarios de la ciudad de mar del plata. Presentado en: IV Congreso Marplatense de Psicología. Argentina. Dic. 2009. 249.
- Sánchez Cortés, I., Roa Sánchez, V., Gómez Alonso, C. & Rodríguez-Orozco, A., (2008). Prevalencia de consumo riesgoso y dañino de alcohol en adolescentes de una escuela preuniversitaria urbana de Morelia. *Revista Cubana Pediatría*. 80 (4).
- Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (2010). *Cuarta encuesta nacional a estudiantes de enseñanza media 2009*. Recuperado el 10 de mayo de 2011 de la página: <http://www.observatorio.gov.ar/investigaciones/>
- Spear, L P. (2000). Adolescent period: Biological basis of vulnerability to develop alcoholism and other ethanol-mediated behaviors. In: Noronha, A., Eckardt, M., & Warren, K., eds. *Review of NIAAA's Neuroscience and Behavioral Research Portfolio*. National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism (NIAAA) Research Monograph No. 34. Bethesda, MD: NIAAA, 2000.

INHIBICIÓN CONDUCTUAL Y MEMORIA EPISÓDICA. ESTUDIO DE SU RELACIÓN EN ADULTOS JÓVENES Y MAYORES

BEHAVIORAL INHIBITION AND EPISODIC MEMORY. STUDY OF THEIR RELATIONSHIP IN YOUNG AND OLDER ADULTS

Ana Comesaña *

Directora: Dra. Isabel Introzzi

Co- Director: Dr. Jorge Vivas

Proyecto de Beca Posdoctoral- CONICET

Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación

Facultad de Psicología- UNMDP

Resumen

La memoria episódica (ME) codifica, almacena y recupera hechos que se experimentan de manera directa y personal, vinculados con un contexto espacio-temporal (Tulving, 2002). Cuando queremos recuperar información necesitamos de un proceso capaz de controlar las interferencias durante la ejecución de distintos procesos cognitivos y ésta es la función principal de la inhibición. Algunos estudios (Hasher & Zacks, 1988; Levy & Anderson, 2002) han demostrado que la inhibición en el adulto mayor no es 100% funcional en comparación con los más jóvenes. Probablemente el problema de las personas mayores para recordar no está en su capacidad de memoria ni en la velocidad de procesamiento, sino que es un déficit en la inhibición. El objetivo de este trabajo es analizar las relaciones entre la inhibición conductual y la memoria episódica en adultos jóvenes y mayores. Se trabajará con dos grupos de 40 sujetos divididos por edades (20 a 40 y más de 65 años), a los que se les administrará: una prueba para la ME (Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense – TAVEC. Benedet & Alejandre, 1998); y para medir la inhibición conductual (paradigmas *stop signal* y *go-no go*) se diseñarán dos tareas informatizadas basadas en cada uno de estos paradigmas.

Introducción

La memoria episódica (ME) es un sistema de memoria explícita y declarativa responsable de codificar, almacenar y recuperar eventos que se experimentan de manera directa y personal, y que están vinculados con un contexto espacio temporal específico (Tulving, 2002).

Actualmente se reconoce que la memoria episódica se desarrolla a lo largo de la vida y que experimenta diversos cambios asociados con la edad. Los cambios más significativos se refieren al progresivo incremento en la organización, estructuración y capacidad de esta función a lo largo de la infancia y al declive que experimenta en la vejez. (Lechuga, Moreno, Pelegrina, Gómez Ariza & Bajo, 2006; Raz, 2005).

En los últimos años, distintos estudios se han dedicado a explorar los posibles mecanismos o procesos cognitivos que pueden estar vinculados con el declive en la memoria episódica. Light (1991) hace un repaso de las distintas hipótesis propuestas para explicar este declive y las agrupa en cuatro categorías: hipótesis que remiten a la existencia de problemas de metamemoria (monitoreo y auto percepción de la eficacia de la memoria) (Flavell & Wellman, 1977); hipótesis basadas en un déficit en la codificación semántica de la

* e-mail: acomesan@mdp.edu.ar

información; hipótesis acerca de problemas en la recuperación deliberada de la información; y por último hipótesis basadas en la reducción de los recursos de procesamiento (la reducción de los mecanismos atencionales, de la capacidad de la memoria operativa o el enlentecimiento cognitivo general). Entre estas últimas se encuentra la Teoría de la ineficiencia inhibitoria que atribuye la pérdida de la ME a una disminución en la eficiencia del funcionamiento de los mecanismos de inhibición (Borella, Carretti, Cornoldi, & De Beni, 2007; Gamboz, Borella & Brandimonte, 2008; Hasher & Zacks, 1988; Pousada Fernández, 1998).

De acuerdo con esta teoría, la inhibición permite explicar gran parte del funcionamiento mnésico. Al intentar evocar un hecho o información con frecuencia se experimenta la existencia de recuerdos de carácter intrusivo, la mayoría falsos, que afectan negativamente nuestro recuerdo o desempeño en una tarea de memoria. Por ejemplo, para poder recordar la lista del supermercado o lo que tenemos que hacer durante el día, es necesario no recordar o eliminar momentáneamente de nuestra memoria otras cosas que se nos vienen a la mente y que resultan una interferencia para lo que estamos tratando de hacer (Levy & Anderson, 2002). Es decir, se necesita de un proceso capaz de controlar la interferencia que genera la información irrelevante durante la ejecución de distintos procesos cognitivos y ésta es la función principal de la inhibición.

La teoría distingue tres formas o mecanismos de inhibición funcionalmente independientes: acceso, borrado y restricción. La función de acceso se refiere al control del acceso de la información irrelevante a la memoria de trabajo. La función de borrado es la responsable de borrar o alejar de nuestro foco atencional información que previamente había resultado relevante pero que, a los fines del procesamiento actual, ya no lo es más. Finalmente, la inhibición de restricción o inhibición conductual se refiere a la habilidad para suprimir o inhibir las respuestas fuertes y prepotentes pero inadecuadas en función del objetivo actual. En síntesis, el modelo asume tres principios básicos y generales que lo discriminan de otras propuestas teóricas: 1) la existencia de procesos inhibitorios independientes; 2) la existencia de trayectorias evolutivas diferentes para cada proceso inhibitorio; 3) el rol principal que ocupa la inhibición en la ejecución de distintos procesos cognitivos.

En esta línea de investigación y en relación con el último punto, se ha encontrado evidencia a favor de la hipótesis según la cual gran parte de las diferencias encontradas entre adultos jóvenes y mayores en el desempeño de tareas de atención y memoria de trabajo se explicarían por una disminución en la eficiencia de la inhibición (Kane & Engle, 2002; Robert, Borella, Fagot, Lecerf & De Ribaupierre, 2009). Sin embargo, aunque existen numerosos estudios dedicados a analizar la participación de los distintos mecanismos inhibitorios en la memoria de trabajo la situación no es la misma para el caso de la memoria episódica.

En la actualidad, no se dispone de evidencia concluyente en relación al peso o participación específica de cada uno de los mecanismos inhibitorios sobre el funcionamiento de la memoria episódica. ¿Por qué las personas mayores tienen menos memoria que las más jóvenes? ¿Qué pasa si el mecanismo de la inhibición no funciona o falla más de lo habitual? El control de un proceso tan amplio como la memoria, exige que en determinados momentos, dependiendo del contexto situacional, se inhiba una respuesta que habitualmente utilizamos y que puede afectar el proceso del recuerdo (Anderson & Spellman, 1995). Algunos estudios (Hasher & Zacks, 1988; Levy & Anderson, 2002) han demostrado que el adulto mayor no cuenta con una inhibición 100% funcional en relación con los más jóvenes. Por esto, es probable que el problema de las personas mayores para recordar no sea un problema ni de su capacidad de memoria ni de la velocidad de procesamiento, sino un problema de déficit del mecanismo de inhibición. En este contexto, el análisis de los mecanismos inhibitorios puede constituir un aporte relevante en relación con esta discusión. Para ello, resulta necesario efectuar investigaciones destinadas a discriminar la participación de cada uno de los mecanismos

inhibitorios en el funcionamiento de la memoria episódica. Por este motivo, se propone el estudio exhaustivo de uno de los mecanismos de inhibición propuestos por el modelo, la inhibición conductual, y de su relación con el declive en la memoria episódica en personas mayores.

Por otra parte, y en relación con la inhibición conductual, tampoco parece existir un acuerdo respecto a su trayectoria evolutiva en la población adulta. Mientras la postura clásica sobre este tema establece la existencia de una disminución en la función asociada a la edad (Diamond, Kirkham & Amso, 2002; Kramer, Humphrey, Larish, Logan, & Strayer, 1994), en los últimos años se ha comenzado a informar evidencia empírica que muestra la estabilidad de la función a través del tiempo (Titz, 2008; Verhaeghen, Cerella, Bopp & Basak, 2005). Por lo cual y para intentar responder a esta cuestión, se propone analizar si existen diferencias en la eficiencia del mecanismo de inhibición conductual entre adultos jóvenes y adultos mayores, o lo que es lo mismo, si existe una disminución en la eficiencia de funcionamiento de la inhibición conductual asociada con la edad, tal como propone la postura clásica.

Otro aspecto de interés y sobre el cual casi no se han efectuado estudios, se refiere a la posibilidad de que existan distintas formas de inhibición conductual o de restricción. El supuesto surge a partir del resultado obtenido por un estudio (Verbruggen & Logan, 2008) dónde se analiza la relación entre dos tareas clásicas de inhibición conductual: el *stop signal paradigm* y la *tarea go/no go*. Los resultados mostraron la ausencia de relación entre las puntuaciones obtenidas en estos dos paradigmas. Lamentablemente, la mayoría de los investigadores ha optado por emplear uno u otro método para la medición de este tipo de inhibición, por lo cual no se dispone de evidencia empírica suficiente en relación con este tema. Por este motivo, y con el objeto de analizar si existen dos mecanismos funcionalmente independientes de inhibición conductual, se propone la administración de ambas tareas de inhibición de restricción a un grupo de adultos jóvenes y mayores.

En resumen, el estudio de la naturaleza y trayectoria del mecanismo de inhibición conductual y de su relación con el funcionamiento de la memoria episódica constituyen temas de interés actual y sobre los que no se dispone de suficiente evidencia empírica.

En este sentido, el proyecto se propone realizar un aporte que contribuya a incrementar nuestro conocimiento en relación con 1); la participación del mecanismo de inhibición conductual sobre el funcionamiento de la memoria episódica en la población adulta 2); la trayectoria evolutiva de la inhibición conductual en población adulta y 3); la naturaleza de la inhibición conductual (enfoque unitario vs multifactorial). Se plantean las siguientes hipótesis: H1); existen diferencias asociadas a la edad en la inhibición y la memoria episódica, por lo que los adultos mayores presentarán un desempeño significativamente inferior en relación con los más jóvenes en las tareas de inhibición conductual y de memoria episódica, H2); existe una relación entre la eficiencia de funcionamiento del mecanismo de inhibición conductual y la memoria episódica e H3); existen dos mecanismos de inhibición conductual de funcionamiento independiente que se manifestarán en diferencias intragrupo en el desempeño de dos tareas de inhibición conductual: el *stop signal paradigm* y *go no go*.

Metodología

a) Objetivo General

- Analizar las relaciones entre el mecanismo de inhibición conductual y la memoria episódica en adultos jóvenes y mayores.

b) Objetivos Específicos

- Analizar los efectos de la edad sobre el mecanismo de inhibición conductual y la memoria episódica.

- Analizar si el mecanismo de inhibición conductual constituye un constructo unitario o si debe fragmentarse en dos componentes funcionalmente independientes.

Sujetos: se conformarán dos grupos de sujetos divididos por edades (20 a 40 y más de 65 años). Cada grupo estará conformado por 40 sujetos, equiparados por sexo y por nivel de educación. La participación será voluntaria y se les entregará un Consentimiento Informado. Serán criterios de exclusión, para cualquiera de los grupos: historia de enfermedades psiquiátricas y/o neurológicas (depresión mayor, esquizofrenia, ACV, Alzheimer, Parkinson) y menos de 7 años de educación formal.

Materiales:

Memoria episódica

Para medir esta memoria, en su modalidad verbal auditiva, se utilizara el Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense - TAVEC (Benedet & Alexandre, 1998) adaptación española del *California Verbal Learning Test - CVLT* (Delis et. al, 1987), debido a que está baremada para la población hispana y porque aporta información exhaustiva con respecto al funcionamiento de la memoria episódica. Este instrumento permite la evaluación de distintas estrategias mnésicas (seriales y semánticas) y procesos de la memoria (codificación, almacenamiento y recuperación a corto y largo plazo) a través del cálculo de distintos índices. La prueba consta de una lista de aprendizaje (lista A), una lista de interferencia (lista B) y una lista de reconocimiento. Las listas A y B contienen palabras procedentes de cuatro categorías semánticas (cuatro palabras de cada categoría). La prueba comienza con el aprendizaje auditivo verbal de las palabras de la lista A, a través de 5 ensayos. Tras el 5to. ensayo de la lista A, se lee la lista B de interferencia y el sujeto debe recordar los elementos que la componen. Inmediatamente después del ensayo de la lista B se realiza una prueba de recuerdo libre a corto plazo de la lista A, seguida de una prueba de recuerdo con claves semánticas a corto plazo en la que se mencionan una a una las cuatro categorías y se solicita el recuerdo de los ítems de la lista A incluidos en cada una de ellas. Pasados 20 minutos se aplica la prueba de recuerdo libre a largo plazo de la lista A y, posteriormente, la prueba de recuerdo con claves semánticas a largo plazo. Finalmente, se administra la lista de reconocimiento.

Se registra la frecuencia de presentación de las palabras correctas (palabras que figuran en la lista correspondiente y aparecen en ese ensayo), las perseveraciones (palabras que aparecen por segunda vez o más), las intrusiones (palabras que no forman parte de la lista), el uso de estrategias semánticas (cada vez que el sujeto nombra una palabra correcta de una categoría semántica inmediatamente después de otra palabra correcta de la misma categoría) y el uso de estrategias seriales (cada vez que el sujeto nombra una palabra correcta inmediatamente después de otra palabra correcta que resulta ser la que le antecede en la lista). Se calcula un índice global de cada una de ellas, que resume la frecuencia de aparición en todos los ensayos. Finalmente, en la tarea de reconocimiento se calcula el índice de aciertos de la lista A, de omisiones y de falsos positivos.

Inhibición conductual

Para medir el proceso de inhibición conductual se utilizarán dos paradigmas experimentales ampliamente utilizados en la bibliografía: 1) El paradigma de la señal de parar (*Stop signal paradigm*) y 2) el paradigma *go-no-go*. Se diseñarán dos tareas informatizadas y de fácil administración basadas en cada uno de estos paradigmas que quedarán disponibles para ser aplicadas en futuras investigaciones. Para el diseño de las tareas el equipo cuenta con dos licencias del programa *Inquisit 3.0* adquiridas en el corriente año; es un software de medición psicológica que permite la programación de medidas psicológicas y de paradigmas experimentales (<http://www.millisecond.com>).

Paradigma de señal de parar

El paradigma de la señal de parar (PSP) ha demostrado ser una de las herramientas más útiles y extensamente utilizadas para la evaluación de la respuesta de inhibición conductual. (Logan, Schachar & Tannock, 1997; Morein, Zamir & Kingstone, 2006; Verbruggen & De Houwer, 2007; Verbruggen & Logan 2009). En el PSP, el participante debe realizar una tarea primaria, como por ejemplo presionar la tecla izquierda cuando se presenta la letra X y la derecha frente a la O. Ocasionalmente y de manera imprevista, luego de la presentación del estímulo aparece una señal de parar que indica qué debe frenar el impulso a responder, es decir, inhibir la ejecución de su respuesta (no presionar la tecla). Lo interesante de este paradigma es que permite evaluar la inhibición de una conducta en curso, es decir, de una respuesta que ya se ha iniciado o activado debido a la presentación de alguno de los estímulos target y que debe detenerse rápidamente (Logan, Cowan & Davies, 1984). El procedimiento permite medir la latencia del acto interno de control (Logan & Cowan, 1984), es decir, el tiempo que tarda el sujeto en inhibir su respuesta. El tiempo de frenado (en la bibliografía *stop signal reaction time* o SSRT) es el principal índice de desempeño del paradigma y constituye una medida exclusiva de este procedimiento. Es decir, en la actualidad no existen otros paradigmas de inhibición conductual que aporten este tipo de información, motivo por el que se lo ha seleccionado como principal medida del proceso de restricción.

Paradigma go/no go

En este paradigma el sujeto debe responder (*go*) ante un determinado estímulo, y debe inhibir (*no go*) la respuesta ante otro (por ejemplo: debe pulsar una tecla cuando aparece en la pantalla la letra K, pero no debe presionarla cuando aparece la letra L). Se requiere que los sujetos emitan respuestas rápidas en los ensayos *go*, y que inhiban sus respuestas ante los ensayos *no go*, menos frecuentes. Los índices conductuales que se utilizan en este tipo de tareas son el porcentaje de errores por comisión que son indicativos de la imposibilidad de inhibir la respuesta en los ensayos *no go* y el tiempo de reacción de los sujetos.

Procedimiento: se les presentará a los sujetos el Consentimiento Informado en el que se explican los objetivos de la investigación, las pruebas a administrar y se aclara que los datos serán confidenciales y el uso de los resultados será solo con fines de investigación bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales. Posteriormente se les hará entrega de un informe breve sobre los resultados obtenidos en las tareas administradas. La administración de las pruebas será individual y con una duración estimada de 45'. Para ello se cuenta con una computadora portátil para realizar este trabajo y con el software Inquisit 3.0 que se utiliza para la medición psicológica y permite la programación de medidas psicológicas y de paradigmas experimentales.

Diseño y análisis de datos: se trata de un estudio descriptivo correlacional, diseñado en función de establecimiento de relaciones entre variables y entre grupos. Para contrastar las hipótesis de diferencias en el rendimiento de la memoria episódica y del proceso de inhibitorio (pruebas *stop signal* y *go-no go*) se empleará un análisis de varianza multivariado (MANOVA). También se harán análisis de varianza univariado (ANOVA) para saber si los grupos se diferencian en una o en todas las variables dependientes tomadas en forma individual. Para comparar las medias entre ambos grupos de edad se utilizará la prueba t para muestras independientes o la prueba de U de Mann-Whitney, según la distribución sea paramétrica o no paramétrica. Se cuenta con programas de análisis estadístico comercial, como el SPSS 15.0 y su extensión para análisis de modelos estructurales –AMOS- versión español, y programas de software libre como el ViSta (Young, 1996).

Referencias

Anderson, MC. & Spellman, BA. (1995). On the status of inhibitory mechanisms in cognition: Memory retrieval as a model case. *Psychological Review*, 102, 68-100.

- Benedet, MJ & Alejandre, MA (1998) Test de aprendizaje verbal España Computense, Madrid: TEA.
- Borella, E, Carretti B, Cornoldi, C & De Beni, R (2007). Working memory, control of interference and everyday experience of thoughts interference: a comparison between young, young-old and old-old adults. *Aging, Clinical and Experimental Research*, 19, 200-206.
- Diamond, A., Kirkham, N. & Amso, D. (2002). Condition which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Developmental Psychology*, 38, 352-362.
- Delis, DC, Kramer, JH, Kaplan, E. & Ober, BA. (1987). *California Verbal Learning Test*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Flavell, JH, & Wellman, HM. (1977). Metamemory. In R. V. Kail and JW. Hagen (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gamboz, N., Borella, E & Brandimonte, M. (2008). The Role of switching, inhibition and working memory in older adults' performance in the Wisconsin card sorting test. *Aging, neuropsychology and cognition*, 16 (3), 260-284.
- Hasher, L. & Zacks, RT. (1988). Working memory, comprehension, and aging: A review and a new view. En G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, Vol. 22, pp. 193-225. San Diego: Academic Press.
- Inquisit (Versión 3.0) [computer software]. (2011) Seattle WA: Millisecond Software LLC.
- Kane, MJ & Engle, RW. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9, 637-671.
- Kramer, AF, Humphrey, DG, Larish, JF, Logan, GD & Strayer, DL. (1994). Aging and inhibition: beyond a unitary view of inhibitory processing in attention, *Psychology and Aging*, 9 (4), 491-512.
- Lechuga, MT, Moreno, V, Pelegrina, S, Gómez Ariza, CJ & Bajo, MT (2006). Age differences in memory control: evidence for updating in retrieval-practice tasks. *Acta Psychologica*, 123, 279-298.
- Levy, BJ & Anderson, MC. (2002). Inhibition processes and the control of memory retrieval. *Trends in Cognitive Science*, 6 (7), 299-306.
- Light, LL. (1991). Memory and aging: four hypotheses in search of data. *Annual Review of psychology*, 42, 333-376.
- Logan, GD & Cowan, WB (1984). On the ability to inhibit thought and action: a theory of an act control. *Psychological Review*, 91, 295-327.
- Logan GD, Cowan, WB & Davies, KA (1984). On the ability to inhibit simple and choice reaction time responses: A model and the method. *Journal of experimental psychology: human perception and performance*, 10, 276-291.
- Logan, GD, Schachar, RJ & Tannock, R (1997). Impulsivity and inhibitory control. *Psychological Science* 8, 60-64.
- Morein-Zamir, S. & Kingstone, A. (2006). Fixation offset and stop signal intensity effects on saccadic countermanding: a cross modal investigation. *Experimental Brain Research*, 175, 453-462.
- Pousada Fernández, M. (1998). El déficit en los mecanismos de inhibición como hipótesis explicativa de la pérdida de memoria asociada a la edad. *Anales de Psicología*, 14 (1), 55-74.
- Raz, N. (2005). The aging brain observed in vivo: Differential changes and their modifiers. In R. Cabeza, L. Nyberg, & D. C. Park (Eds.), *Cognitive neuroscience: Linking cognitive and cerebral aging* (pp. 17-55). New York: Oxford University Press.
- Robert, C, Borella, E, Fagot, D, Lecerf, T & De Ribaupierre, A. (2009). Working memory and inhibitory control across de life span: intrusions errors in the reading span test. *Memory & Cognition*, 37 (3), 336-345.
- Titz, C. (2008). A reassessment of negative priming within the inhibition framework of cognitive aging: there is more in it than previously believed, *Experimental Aging Research*, 34 (4), 340-366.
- Tulving, E. (2002) Episodic Memory: From Mind to Brain. *Annual Rev. Psychol.* 53, 1-25.
- Verhaeghen, P, Cerella, J, Bopp, KL & Basak, C. (2005). Aging and varieties of cognitive control: A review of meta-analyses on resistance to interference, coordination and task switching, and an experimental exploration of age sensitivity in the newly identified process of focus switching. In R.W. Engle, G. Sedek, U. Von Hecker & DN. McIntosh (Eds.), *Cognitive limitations in aging and psychopathology: Attention, working memory, and executive functions*. New York: Cambridge University Press.
- Verbruggen, F & De Houwer, J. (2007). Do emotional stimuli interfere with response inhibition? Evidence from the stop signal paradigm. *Cognition & Emotion*, 21, 391-403.
- Verbruggen, F & Logan GD, (2008). Models of response inhibition in the stop-signal and stop-change paradigms. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 33, 647-661.
- Young, FW. (1996) ViSta: The Visual Statistics System. UNC L.L. Thurstone Psychometric Laboratory, *Research Memorandum*, 94-1.

RELACIONES ENTRE RESILIENCIA Y AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS EN ADULTOS EXPUESTOS A SITUACIONES DE RIESGO PSICOSOCIAL

RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENCE AND STRESS COPING IN ADULTS EXPOSED TO PSYCHOSOCIAL RISK SITUATIONS

María Belén Dematteis* ; Silvina Soledad Grill* & María de la Paz Sánchez Gallo*

Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica GIEPsi.

Facultad de Psicología. UNMdP

Resumen

Dentro del marco del Modelo Salugénico en psicología numerosas investigaciones aportan evidencia sobre la influencia que ejercen los estilos de afrontamiento personal ante situaciones de estrés. Asimismo se observan claras diferencias individuales en la capacidad resiliente de las personas para superar la adversidad y manejar estados de tensión agudos y/o crónicos. El estudio de estos temas cobra relevancia si se considera que la capacidad de afrontamiento efectivo constituye uno de los recursos asociados con características más salugénicas en las personas. El trabajo empírico que se presenta tuvo por objetivo analizar las relaciones entre estilos de afrontamiento del estrés y resiliencia autoinformados por adultos de la ciudad de Mar del Plata expuestos a situaciones de riesgo psicosocial y evaluar la presencia de diferencias según la edad de los participantes. A partir de un diseño no experimental con metodología descriptiva y correlacional se administró el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE) y la Escala de Resiliencia (RSA) a una muestra de 156 adultos de población general con un rango de edad entre 20 y 66 años. Los resultados obtenidos confirman relaciones positivas significativas entre resiliencia y un afrontamiento al estrés más adaptativo.

Introducción

Los desarrollos derivados del Modelo Salugénico en psicología evidencian un aumento significativo en el número de investigaciones orientadas a analizar y comprender las fortalezas y recursos personales que promueven un mayor potencial de salud en las personas (Antonovsky, 1988). Diversos estudios enmarcados en esta línea se han centrado en el fenómeno de la *resiliencia*, que describe la emergencia de fortalezas en condiciones adversas, la capacidad que permite a las personas atravesar situaciones difíciles, superarlas y salir fortalecidas de ellas (Hjemdal, 2007; Kreisler, 1996; Vera Poseck, Carbelo Baquero & Vecina Jiménez, 2006). Dicha capacidad incluye dos aspectos relevantes: por un lado resistir el suceso, y por otro rehacerse o generar recursos a partir del mismo, posibilitando al sujeto adaptarse positivamente a contextos desfavorables o de alto impacto psicosocial (Bonanno & Kaltman, 2001, Wortman et al., 2002, citados en Vera Poseck et al., 2006). Los avances en el

* Becaria categoría Iniciación. Director: Claudia E. Castañeiras. Co-director: M. Cristina Posada

* Becaria categoría Iniciación. Director: M. Cristina Posada. Co-director: Claudia E. Castañeiras

* Becaria categoría Estudiante Avanzado. Director: Claudia E. Castañeiras. Co-director: M. Cristina Posada
e-mail: mariabe30@hotmail.com

estudio de la resiliencia señalan la importancia de investigar este fenómeno en personas expuestas a situaciones de riesgo psicosocial, ya que la capacidad resiliente se manifiesta ante eventos percibidos como adversos o amenazantes más que en condiciones que no suponen tensión o demandan una respuesta adaptativa por parte de los sujetos.

Numerosas investigaciones indican que los esfuerzos que despliega el sujeto para afrontar las demandas internas y externas pueden actuar como importantes mediadores entre las situaciones estresantes y los procesos de salud y enfermedad, destacando la influencia que ejercen los estilos personales de afrontamiento ante situaciones de estrés en las relaciones vulnerabilidad-resiliencia (Galarza, Martínez Festorazzi, Posada & Castañeiras, 2009; Fernández & Díaz, 2001, Galán, Pérez San Gregorio & Blanco, 2000, Pelechano, 1992, Pelechano, Matud & De Miguel, 1994, citados en Sandín & Chorot, 2003). De este modo, la capacidad resiliente para superar la adversidad y manejar estados de tensión agudos y/o crónicos estará modulada por las *estrategias de afrontamiento* que despliegue el sujeto para manejar el evento estresante, dando lugar a una adaptación eficaz y un desarrollo saludable. Lazarus & Folkman 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). Los esfuerzos por intentar controlar una situación vivida como ansiógena servirán a tres funciones primordiales: manipular el problema alterando el entorno causante de la perturbación (afrontamiento dirigido al problema), regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia (afrontamiento dirigido a la emoción), o evadir la situación estresante (afrontamiento dirigido a la evitación).

Sandín & Chorot (2003) analizaron la relación existente entre estilos de afrontamiento y tipos saludables o no saludables de reacción al estrés, señalando que las dimensiones del afrontamiento focalizado en la emoción y en la evitación se asociaban positivamente a los modos no saludables y negativamente al tipo saludable, mientras que la dimensión centrada en el problema presentaba relaciones inversas, negativas con los tipos no saludables y positivas con modos más saludables. En definitiva, un afrontamiento considerado adaptativo no necesariamente garantizará el logro del resultado esperado, sino que será aquel que, de acuerdo al grado de correspondencia entre la situación a afrontar y el modo de abordarla, ponga en marcha estrategias de ajuste eficaces ante la adversidad y la tensión que permitan recuperar o mantener el equilibrio tanto interno como externo.

En el trabajo empírico que se presenta se indagaron las relaciones entre características resilientes del funcionamiento personal y estrategias de afrontamiento al estrés más o menos adaptativas en un grupo poblacional expuesto a distintas condiciones de riesgo psicosocial.

Objetivos

- Analizar las relaciones entre estilos de afrontamiento del estrés y resiliencia autoinformados por adultos de la ciudad de Mar del Plata expuestos a situaciones de riesgo psicosocial.
- Evaluar la presencia de diferencias en las variables estudiadas en función de la edad y sexo de los participantes.

Metodología

Por la naturaleza y las características del fenómeno abordado, el estudio se basó en un diseño no experimental con metodología descriptiva y correlacional. Se administraron un Registro de datos básicos, el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés –CAE (Sandín & Chorot, 2003) y la Escala de Resiliencia –RSA (Hjemdal, 2007, adaptación argentina

Castañeiras et al., 2010) a una muestra de 156 adultos de ambos sexos (76,3% mujeres; 23,7% hombres) de la ciudad de Mar del Plata con un rango de edad 20-66 años ($M=38,79$; $DS=10,18$ años). El 22,4% de la muestra informó estudios superiores (universitario incompleto o completo), y un 77,6% niveles más bajos de instrucción formal (primario 19,2%, secundario 49,4% y terciario 9,0%). Los criterios para la selección de la muestra que definieron condiciones de riesgo psicosocial fueron: situaciones socio-económicas desfavorables, situaciones clínicas complejas y situaciones de violencia que vulneran la integridad personal.

Resultados

Se realizaron análisis de correlación (r de Pearson) entre las medidas RSA (resiliencia) y CAE (estilos de afrontamiento del estrés). En la Tabla 1 se presentan los resultados estadísticamente significativos.

Tabla 1: Correlaciones resiliencia-estilos de afrontamiento

	Estilos de Afrontamiento						
	BAS Búsqueda Apoyo Social	EEA Expresión Emocional Abierta	RLG Religión	FSP Focalizado Solución Problema	EVT Evitación	AFN Auto- focalización Negativa	REP Reevaluac. Positiva
Planeamiento del Futuro	n.s.	-0,23**	n.s.	0,24**	-0,18*	-0,44***	n.s.
Percepción del Self	-0,23**	-0,31***	n.s.	0,28***	-0,17*	-0,52***	n.s.
Competencia Social	0,24**	n.s.	n.s.	0,15*	n.s.	n.s.	0,25**
Cohesión Familiar	n.s.	-,236**	n.s.	n.s.	n.s.	-,176*	n.s.
Recursos Sociales	0,35***	n.s.	n.s.	0,18*	n.s.	n.s.	0,26**
Estilo Estructurado	n.s.	n.s.	0,32***	0,22**	n.s.	n.s.	n.s.

n.s.: no significativo; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

En términos generales la tendencia de los resultados indica que los estilos de afrontamiento considerados más adaptativos (*focalizado en la solución del problema y reevaluación positiva*), se relacionan positivamente con puntuaciones más elevadas en las escalas de resiliencia, mientras que en el caso de estrategias consideradas desadaptativas (*expresión emocional abierta, evitación y autofocalización negativa*) se constataron relaciones negativas con características resilientes en la muestra bajo estudio.

En el caso de *búsqueda de apoyo social* se observa una correlación negativa con la escala *percepción del self* y correlaciones positivas y significativas con *competencias y recursos sociales*. Por último, la estrategia de afrontamiento orientada a la *religión* sólo presentó correlaciones positivas con la escala de *estilo estructurado* en resiliencia.

Por otra parte, se evaluó la presencia de diferencias en las variables estudiadas en función de la edad y sexo de los participantes. Los sujetos con edades superiores a 35 años informaron con mayor frecuencia la utilización de estrategias focalizadas en la *solución de problemas* ($F=11,54$; $p<0,000$) y la *religión* ($F=7,28$; $p<0,001$). La edad no resultó una variable significativa para diferenciar las características resilientes.

Por último, se hallaron diferencias significativas en función del sexo en las estrategias de afrontamiento basadas en la *búsqueda de apoyo social* ($U=1632,00$; $p<0,01$) y la *religión* ($U=1372,50$; $p<0,001$). También el sexo tuvo un efecto diferencial en las escalas de resiliencia *competencia social* ($U=1568,00$; $p<0,001$) y *recursos sociales* ($U=1588,50$; $p<0,01$). En todos los casos las mujeres presentaron las mayores puntuaciones. -

Conclusiones

Los datos obtenidos son consistentes con la conceptualización y los hallazgos de investigación actuales respecto a la significativa relación que existe entre afrontamiento adaptativo y resiliencia.

Concretamente, los sujetos que informaron mayor frecuencia de estilos activos y positivos de afrontamiento de la situación estresante mediante la puesta en marcha de acciones cognitivas y conductuales dirigidas a resolver el problema, presentaron un mayor grado de características resilientes en su funcionamiento personal, como confianza en sí mismo, capacidad para planificar acciones futuras, competencias y recursos sociales. En la tendencia inversa, el grupo que informó menor resiliencia presentó estrategias de afrontamiento al estrés consideradas menos adaptativas, como la evitación de la situación ansiógena, la descarga emocional negativa, una tendencia a focalizarse en los aspectos negativos del evento y mayores dificultades para afrontarlo.

Investigaciones previas han hallado diferencias entre sexos en cuanto al afrontamiento de situaciones estresantes compatibles con nuestro estudio, informando que las mujeres tienden a utilizar en mayor medida estrategias orientadas a la emoción (Buchwald & Schwarzer, 2003, Greenglass, 2002, Stöber, 2004, Zeidner, 1995, citados en Heredia, Piemontesi, Furlan & Pérez, 2008). Sandín y Chorot (2003) aportaron datos en esta dirección, es decir, que las mujeres obtenían valores significativamente más elevados que los hombres en las formas de afrontamiento centradas en la búsqueda de apoyo social, religión, solución de problemas y reevaluación positiva. En cuanto a la medida de resiliencia también se confirmó un efecto diferencial del sexo; las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en las competencias y recursos sociales, datos que se corresponden con los aportados por el autor de la técnica utilizada (Hjemdal, 2007).

La edad resultó una variable sensible para detectar diferencias en la capacidad de afrontamiento. Probablemente el factor experiencia en este caso tenga un efecto que impacte en la tendencia de las personas mayores a utilizar estrategias orientadas a resolver activamente el problema, y a incluir otro tipo de recursos de afrontamiento del estrés como la religión.

En resumen, los datos que aporta este estudio indican que las fortalezas y recursos personales que permiten a los individuos superar momentos de tensión y adversidad se relacionan con el modo peculiar de afrontamiento que despliegan para hacer frente al evento estresante. En tanto las estrategias se orienten positivamente a la resolución de problemas y tengan un carácter adaptativo ayudarán a que los individuos logren transitar el momento de tensión, e incluso, resulten fortalecidos.

Bibliografía

Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

- Galarza, A.L., Martínez Festerazzi, V.S.; Posada, M.C. & Castañeiras, C.E. (2009). Resiliencia y afrontamiento adaptativo: ¿Recursos claves para la salud mental?. *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP*.
- 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.
- Hjemdal, O. (2007). Measuring protective factors: the development of two resilience scale in Norway. *Child and Adolescent psychiatric clinics of North America*, 16, 303-321.
- Kreisler, L. (1996). La résilience mise en spirale. *Spirale*, 1, 162-165.
- Sandín, B. & Chorot, P. (2003). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (1), 39-54.
- Vera Poseck, B., Carbelo Baquero, B. & Vecina Jiménez, M.L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 40-49.

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
UN ANÁLISIS DE SU NIVEL DE INFORMACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DE SU
MOTIVACIÓN A PARTICIPAR EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS.

COLLEGE STUDENTS' ACADEMIC TRAJECTORIES: ANALYSIS OF THEIR LEVEL
OF INFORMATION AND PARTICIPATION AND THEIR MOTIVATION TO
PARTICIPATE IN ACADEMIC ACTIVITIES.

Julieta Echeverría*

Directora: Mg. María Inés Pacenza.

Co-director: Dr. Sebastián Urquijo.

Beca de investigación categoría Estudiante Avanzado.

Grupo de investigación: Sociología de los vínculos institucionales entre universidad y comunidad – SOVIUC Centro de investigación en Metodología, Educación y Procesos Básicos – CIMEPB Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata.

Resumen

En el marco del estudio de las trayectorias académicas desde la perspectiva de los actores, el presente proyecto tiene por objetivo analizar el nivel de información y participación en actividades académicas de los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y su motivación a participar en las mismas. Se buscará entonces: a) describir sus niveles de información y de participación en actividades académicas (docencia, investigación, extensión); b) compararlos en distintos tramos de la carrera y c) explorar su motivación a participar en ellas. Este estudio exploratorio-descriptivo se basa en un diseño no-experimental transversal. Se emplea una estrategia metodológica cuali-cuantitativa. Se trabajará con una muestra por cuotas de estudiantes de tercer (n=100) y quinto (n=50) año de la carrera. Se administrará un registro de datos y una entrevista semi-estructurada (n=30) diseñados para indagar variables socio-demográficas y específicas respecto a: niveles de información participación y motivación. Se espera aportar conocimientos acerca de los perfiles de los estudiantes y sus trayectorias académicas. Asimismo, poder brindar insumos para el enriquecimiento de las políticas académicas y para los debates acerca de la formación profesional en Psicología, a partir de sus opiniones sobre la disciplina en la que se están formando.

Palabras Clave: trayectoria académica - estudiantes universitarios - participación - motivación - información

Fundamentación

El rol asignado a la Universidad ha sido, tradicionalmente, el de formación de recursos humanos intelectuales y profesionales, así como el de producción de conocimientos y tecnologías originales. De esta manera, se la comprende con un “*doble carácter como institución científica y educativa*” (Riquelme, 2008; p. 563-621). Esta condición está representada en las actividades de docencia, investigación, extensión y transferencia, mediante las cuales la Universidad realiza sus funciones.

En esta línea, y teniendo en cuenta un contexto mundial en el cual el conocimiento se perfila como una de las fuentes más importantes de ventajas comparativas (Kliksberg, 2002), se considera importante el análisis de éstas actividades desde la perspectiva de los diversos actores involucrados (docentes, investigadores, extensionistas, estudiantes), dado que es a

* e-mail: echeverríajulieta@gmail.com

partir de estas actividades que se gestan conocimientos originales, nuevas tecnologías y profesionales que intervengan en las complejas realidades sociales.

Específicamente este estudio empírico centra su atención en los estudiantes, indagando su nivel de información y participación en las actividades académicas de docencia, investigación y extensión de la Facultad de Psicología y analiza la motivación a participar en las mismas.

Los objetivos planteados siguen los lineamientos del Informe Diagnóstico elaborado por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) en 1997-1998, que destaca la necesidad de relevar datos sobre el perfil de los estudiantes, sus características socioculturales y sus motivaciones con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de su contexto sociocultural particular y favorecer la formación de conocimientos y competencias científicas y profesionales. En el mismo sentido, se rescatan las consideraciones del Documento para la acreditación de la carrera de grado realizado por la AUAPSI-UVAPSI en 2008. Asimismo se tomaron como referencia tres estudios realizados en la ciudad de Mar del Plata en los últimos 5 años. Uno de ellos es la Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) realizada en el año 2005, cuyo objetivo fue *“incrementar y sistematizar el conocimiento de la propia institución y mejorar las capacidades de planeamiento y gestión”*, y elaborar un diagnóstico para un *análisis de las distintas funciones* (p.10). Con este fin se encuestó a los distintos actores institucionales de la Universidad local. Otro de los estudios fue el Proyecto ANPCyT PICTRedes 00013 (2004-2007), realizado conjuntamente por las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Mar del Plata y Misiones, en el cual se indaga en los tres centros académicos, la perspectiva de los docentes, investigadores y extensionistas sobre las funciones y actividades planteadas y su articulación (Riquelme, 2008; Langer, 2004, Pacenza, 2004, 2008). Finalmente, el último estudio, realizado por el grupo SOVIUC de la Facultad de Psicología de la UNMdP (2008-2010), se centra en caracterizar las trayectorias formativas y laborales de estudiantes avanzados de la carrera.

Es entonces en el marco del estudio de las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios, que se analizan las variables planteadas.

Con respecto a la participación, en el presente estudio se utiliza el concepto en sentido amplio. Tradicionalmente, y en un sentido más restrictivo, la participación ha sido entendida en el ámbito de la Universidad como la actividad en los centros de estudiantes de las facultades o en agrupaciones políticas partidarias, así como en los órganos de gobierno de la institución (Golpe, s/f; Kandel, 2001; Cuello Pagnone & Parisí, 2009). Los estudios que refieren a la participación en actividades académicas (docencia, extensión, investigación) se enfocan exclusivamente en alguna de ellas, como la investigación (Neumann & Rodwell, 2009) o la extensión (Cecci, 2006; García y Justicia, 2007). En el presente proyecto, por participación se hace referencia al accionar efectivo de los estudiantes en alguna de las mencionadas actividades académicas de docencia, investigación y extensión.

En lo referente a la información que los estudiantes tienen acerca de las actividades académicas, no se han encontrado investigaciones locales al respecto. De esta manera, la Universidad para dichas actividades (Estatuto Universitario de la UNMdP, OCA se analizará la cantidad y calidad de información que disponen los estudiantes sobre las actividades académicas, tomando como criterio la normativa de N° 714-06, OCS N° 700/01, OCS 1896/07, OCS 826/10). Se explorará, por un lado, la perspectiva que tienen acerca de la naturaleza de estas actividades y por otro lado, la información que disponen acerca de la posibilidad, alternativas y características de la participación.

En cuanto a la motivación, la misma es un proceso psicológico que conduce a una persona hacia un objetivo o a realizar una actividad con interés (Huertas, 2006). Es un tema complejo sobre el cual existen diversas teorías explicativas (López, 2005; Barberá Heredia, 2002). Una de las que se ha perfilado con mayor fuerza en las investigaciones es la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), que el presente trabajo toma como marco. Esta teoría sostiene que la motivación implica la interrelación de factores personales (necesidades y tendencias innatas, activación de funciones cognitivas, afectivas y emocionales) y contextuales (situación, bienestar personal, funcionamiento social). Postula tres constructos definidos como *amotivación*, *motivación extrínseca* y *motivación intrínseca* (Blais, Sabourin, Boucher, Vallerand, 1990), que describen el estilo motivacional de las personas en términos de grado en un continuo. La primera *-amotivación-* refiere a la ausencia de intencionalidad y motivación (desmotivación); la segunda *-motivación extrínseca-*, a la búsqueda de una recompensa independiente de la actividad, es decir, que hay una intencionalidad de tipo instrumental, y la tercera *-motivación intrínseca-*, refiere al hecho de realizar una actividad por el valor atribuido a la misma; es decir que la persona realiza la actividad porque la considera satisfactoria en sí misma (Deci & Ryan, 1985). Distintas investigaciones aportan hallazgos derivados de estos desarrollos que sostienen esta postura en contextos académicos (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991; Lopez, 2007). En este sentido, diversos estudios destacan la importancia de los aspectos motivacionales que conducen a estudiar, aprender y a lograr un buen desempeño (Guay & Vallerand, 1996; Alonso Tapia, 2005; Rinaudo, de la Barrera, Donolo, 2006, López, 2005). Asimismo, existe un estudio local acerca de la motivación académica focalizada en el análisis del estilo motivacional de los estudiantes de psicología (López, 2007). Sin embargo, en la literatura no se han encontrado antecedentes que aborden el tema de la motivación a participar en actividades académicas en dicha población.

El análisis de la participación de los estudiantes universitarios en actividades académicas en el transcurso de sus carreras, así como la información que disponen de las mismas, podría generar información pasible de ser incorporada en los análisis sobre las trayectorias académicas y ser tenida en cuenta como una variable más en los debates y estudios acerca de la formación de grado en psicología. Es de destacar que en la última década se ha intensificado la preocupación por la temática de la formación en Psicología y se han realizado mayor cantidad de investigaciones al respecto en América Latina (Benito, 2009; Klappenbach, 2003). Estos estudios, a su vez, adquieren importancia en Argentina particularmente dado que carreras de Psicología están atravesando un proceso de acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria -CONEAU-, por haber sido declarada una disciplina de “interés público” (Resolución 343/2009, Ministerio de Educación de la República Argentina).

Objetivo general:

Explorar y analizar el nivel de información y participación en actividades académicas de los estudiantes de Psicología y su motivación a participar en las mismas.

Objetivos particulares:

- 1) Describir el nivel de información y participación de los estudiantes de Psicología en actividades académicas (docencia, investigación, extensión).
- 2) Comparar los niveles de información y de participación de los estudiantes que están cursando tercer y quinto año.
- 3) Explorar la motivación de los estudiantes a participar en actividades académicas: estilo motivacional (motivación intrínseca, extrínseca, amotivación) y motivos por los cuales participan.

Hipótesis:

Los estudiantes de quinto año poseen mayor cantidad de información y mayor participación en actividades académicas que los de tercer año.

Metodología

Tipo de estudio y diseño

Se trata una investigación cuali-cuantitativa basada en un diseño no-experimental transversal de tipo exploratorio-descriptivo.

Participantes

El *universo* comprende a los estudiantes activos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trabajará con una *muestra* no probabilística por cuotas del 30% de la población estudiantil cursante activa de tercer (n=100) y quinto año (n=50), según datos oficiales aportados por la Unidad Académica.

Los estratos se seleccionaron en base a que los estudiantes de quinto año, al estar finalizando su formación, son los que cuentan con una mayor trayectoria académica. Los estudiantes de tercer año, que están transitando la mitad de la carrera aproximadamente, tienen a su vez una mayor trayectoria que los de segundo y primero. Asimismo, cada estrato se corresponde con un ciclo implícito en el plan curricular: quinto año pertenecería al último año de ciclo profesional y tercero al último año del ciclo básico (Talak, 2001).

Instrumentos

1) *Registro de Datos auto-administrado diseñado específicamente para esta investigación* (fuente primaria) para relevar datos socio-demográficos, información que disponen sobre las actividades académicas, participación en las mismas, aspectos motivacionales y características de sus trayectorias académicas; 2) *Entrevista semi-estructurada* (fuente primaria) para indagar en mayor profundidad la trayectoria académica y motivación, explorando los significados que tienen los estudiantes acerca de las actividades académicas, con el objetivo de alcanzar una mejor comprensión del comportamiento de las variables a estudiar.

Es de destacar que no se utiliza una escala de motivación por cuanto las que se han elaborado y validado hasta el momento no evalúan puntualmente motivación para participar en actividades académicas universitarias.

Procedimiento

En un primer momento se realizará una administración colectiva del Registro de Datos en un tiempo aproximado de 20 minutos. Cada estudiante, luego de dar su consentimiento informado por escrito, responderá al instrumento de forma individual. En todos los casos la participación será voluntaria, garantizando el carácter confidencial de la información. En un segundo momento se seleccionará un grupo de estudiantes (equivalente al 20% de la muestra general: n=30) para realizar una entrevista semi-estructurada en base a los siguientes criterios: a) estudiantes de tercer año (n=15) y b) estudiantes de quinto año (n=15). De los 15 estudiantes de cada estrato se seleccionarán 6 estudiantes que participen en alguna actividad de docencia, investigación o extensión; 6 estudiantes que no participen en ninguna de éstas actividades, 3 estudiantes que participen del centro de estudiantes.

Procesamiento de datos

Los resultados serán sometidos a análisis cuantitativos y cualitativos. Se obtendrán frecuencias, porcentajes y se elaborarán categorías cualitativas.

Probable aporte de los resultados

En vista de que no se registran estudios en la ciudad de Mar del Plata que indaguen las variables del presente plan en la población universitaria, se aportará información y conclusiones que permitan conocer: a) los niveles de información de los estudiantes acerca de

la naturaleza de las diversas actividades académicas y las características de la participación en las mismas; b) las motivaciones para participar en ellas y c) características de sus trayectorias académicas en dicha institución. Asimismo se espera brindar conocimientos sobre la opinión que los estudiantes tienen sobre la disciplina en la que se están formando, es decir, si la consideran únicamente como una profesión o también como una ciencia, y sobre la función de la institución universitaria: si contemplan la producción de conocimientos (investigación) y su transferencia a la comunidad (extensión y transferencia) o exclusivamente la formación de profesionales.

Impacto de los resultados

A partir de los resultados obtenidos, se espera: a) elaborar y presentar publicaciones en revistas científicas y en congresos afines a la temática, con el fin de difundirlos en la comunidad científica; b) elaborar un informe con datos relevantes para las Secretarías Académica, de Investigación y Extensión & Transferencia de la Facultad de Psicología, que pueda convertirse en un recurso, de utilidad para quienes gestionan, para enriquecer las políticas académicas; c) elaborar un material didáctico para el Curso de Ingreso de la Facultad de Psicología sobre cuáles son las funciones de la Universidad y cuáles son las posibles formas de participación de los estudiantes en las actividades académicas relacionadas.

NOTA: Se agradece el asesoramiento y correcciones de la Dra. Claudia Castañeiras en la elaboración del presente proyecto y las constantes revisiones y sugerencias de Lucía Echeverría.

Referencias

- Alonso Tapia, J. (2005). [Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos](#). *Foro Educativo*, 7, 13-54.
- AUAPSI (1997-1998). *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- AUAPSI-UVAPSI (2008). *Documento elaborado para la Acreditación de la carrera de grado de Psicología*. Buenos Aires: Autor.
- Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2005). Disponible en la página de internet de la UNMDP: <http://www2.mdp.edu.ar/index.php?key=764>
- Barberá Heredia, E. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5 (10).
- Benito, E. (2009). La formación en psicología: revisión y perspectivas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1 (2): 3-10.
- Blais, M.R.; Sabourin, S.; Boucher, C. & Vallerand, R.J. (1990). Toward a Motivational Model of Couple Happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (5): 1021-1031
- Cuello Pagnone, M.; Parisí, E. (2009). *Participación política estudiantil al interior de la Universidad: interés en política y conocimiento sobre la vida institucional*. Ponencia presentada en el IV Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Golpe, L.; Solivez, C.; Goris Walker, G.; Bonifatti, L.; Scolni, M.; Lakonich, J. & Cora García, A. (s/f) *Compromiso institucional y participación estudiantil en el campo universitario*. Mar del Plata: UNMDP.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Kandel, V.N. (2001). *Participación estudiantil y gobierno universitario. Nuevos actores – Viejas estructuras*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Dirigida por: Marcela Mollis. FLACSO, Argentina. ISBN-10: 950-29-0921-6

- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en la Argentina. *Psicología em Estudo*, 8 (2), 3- 18
- Kliksberg, B. (2002). *Hacia una economía con rostro humano*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Langer, A. (2004). *Investigación, transferencia, extensión y vinculación: análisis de las concepciones en la política científica y universitaria de la Argentina*. Documento de trabajo N° 6, Proyecto ANPCyT PICTRedes 00013. Publicación electrónica ISBN N° 978-987-05-41301.
- Lopez, A. (2005). Regulación Motivacional en alumnos de Psicología. Un enfoque desde la Teoría de la Autodeterminación. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología*. UNMdP. ISSN:1668-7477
- López, A. (2007). *Motivación Académica en alumnos de Psicología. Un enfoque desde la teoría de la autodeterminación*. Tesis de Maestría en Psicología Social. Dirigida por: Ruben Ledesma. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Universidad Nacional de Mar del Plata: Ordenanza de Consejo Superior Nro. 143: Objetivos, características y Plan de Estudios de carrera de Psicología.
- Pacenza, M.I. & Cordero, S. M. (2004). *Universidad y Sociedad. Psicólogos e inserción laboral*. Mar del Plata: Ediciones Suárez.
- Pacenza, M.I. (2004). *La Universidad Nacional de Mar del Plata, del archipiélago a la participación comprometida con la sociedad*. Documento de trabajo elaborado para Proyecto ANPCyT PICTRedes 00013. Publicación electrónica ISBN N° 978-987-05-41301.
- Pacenza, M.I. & Cordero, S. M. (2008). *Una experiencia de trabajo en red. El comportamiento de Los grupos de investigación, extensión y docencia en la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Ponencia presentada en el VIII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Asunción, Paraguay.
- Rinaudo, M.C.; de la Barrera, M.L. & Donolo, D.S. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9 (22).
- Riquelme, G. (2008). Acerca de la producción y circulación del conocimiento, y de la sinergia pedagógica en las funciones docencia, investigación, transferencia y extensión. En Riquelme, G. (ed.) *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas, capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento*. Tomo 1, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riquelme, G. (2008). *La Universidad frente a las demandas sociales y productivas, capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento*. Tomo 2 y 3. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Talak, A. M. & Courel, R. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. (pp 10). En: Toro, J.P.; Villegas, J. F. (eds.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol 1. Buenos Aires: Sociedad Interamericana de Psicología. (pp.21-83).
- Universidad Nacional de Mar del Plata (1990/1991). *Estatuto Universitario de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Buenos Aires: Asamblea Universitaria, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2001). *Reglamento para la designación de ayudantes de segunda*. OCS n° 700/01. Buenos Aires: Consejo Superior, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2006). *Reglamento para la designación de adscriptos de la Facultad de Psicología*. OCA n° 714-06. Buenos Aires: Consejo Académico, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina-
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2007). Reglamento de Becas de Investigación. OCS 1896/07 y modificatoria OCS 833/10. Buenos Aires: Consejo Superior, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2010). Reglamento de Becas de Extensión universitaria. OCS 826/10. Buenos Aires: Consejo Superior, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

¿LA REGULACIÓN EMOCIONAL ACTÚA COMO UN FACTOR PROTECTOR DEL RIESGO SUICIDA EN ADOLESCENTES?

IS EMOTIONAL REGULATION A PROTECTIVE FACTOR FOR SUICIDE RISK IN ADOLESCENTS?

Aixa L. Galarza*

Directora: Lic. María Cristina Posada
Co-directora: Dra. Claudia E. Castañeiras
Becaria de investigación – Categoría Iniciación
Grupo de Investigación: Investigación en Evaluación Psicológica-GIEPsi
Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

En todo el mundo se está dando un incremento alarmante de la tasa de suicidio en adolescentes y jóvenes adultos, lo que ubica esta problemática entre las primeras causas de mortalidad para dicho grupo. De este modo adquiere relevancia dilucidar el rol de los factores protectores en el desarrollo adolescente. El estudio empírico que se presenta forma parte de un proyecto mayor y tuvo por objetivo analizar las relaciones entre indicadores de riesgo suicida y regulación emocional en adolescentes escolarizados de 15 a 18 años de la ciudad de Mar del Plata. Para ello se administraron el Inventario de Orientaciones Suicidas ISO-30 y la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales TMMS-24. Se presentan resultados preliminares que avalan parcialmente la hipótesis acerca del papel de las habilidades en regulación emocional como factores protectores para el desarrollo vital de los adolescentes.

Palabras clave: Riesgo suicida – Regulación emocional – Factores protectores -
Adolescentes

Introducción

El estudio del riesgo suicida en la adolescencia ha cobrado en los últimos años un creciente interés. La adolescencia hace referencia a una etapa vital caracterizada por intensos cambios biológicos, psicológicos y sociales que bajo determinadas circunstancias, pueden exponer al adolescente a estados de tensión, de crisis o de riesgo. Para responder de un modo adaptativo a las demandas vitales que se le presentan, el adolescente deberá poner en marcha sus capacidades y recursos personales. Sin embargo, en ocasiones las tensiones derivadas del desajuste entre estas demandas y sus capacidades es de tal magnitud que puede experimentar alteraciones emocionales, conflictos interpersonales y disfunciones psicosociales importantes.

En todo el mundo se está dando un incremento alarmante de la tasa de suicidio en adolescentes y jóvenes adultos, lo que ubica esta problemática entre las primeras causas de mortalidad para dicho grupo (OMS, 2011). Particularmente en Argentina, en el año 2009 se constataron las tasas más elevadas de muertes por suicidio en el grupo de jóvenes entre 15 y 24 años, estimadas en un 18,6% en varones y un 5,5% en mujeres (Ministerio de Salud de la Nación, 2010). En cuanto a la prevalencia, estudios realizados en nuestro país señalan que entre un 5,9% y un 15% de los adolescentes escolarizados presentan alto riesgo (Casullo & Fernández Liporace, 2007; Galarza, Posada & Castañeiras, 2009).

* Aixa Galarza: aixa_galarza@live.com.ar

Probablemente el fenómeno del riesgo e intento suicida en los adolescentes pone en evidencia una de las manifestaciones más dramáticas como modo de resolución de la adversidad y muestra más claramente la vulnerabilidad y el sufrimiento. Entonces, ¿qué hace a la diferencia entre aquellos adolescentes que recurren al intento suicida como una alternativa de solución y los que no lo considerarían como una posibilidad? Un estudio realizado en México (Rivera Heredia & Andrade Palos, 2006) mostró que los adolescentes con intentos suicidas presentaban un déficit significativo en los recursos afectivos, emocional (IE) como factor de protección ante la adversidad y la probabilidad cognitivos, familiares y la red de sostén.

Como parte de los procesos involucrados en esta condición, el estudio del rol de la inteligencia de riesgo suicida adquiere una función central. La IE incluye un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Concretamente se refiere a habilidades para percibir, identificar, comprender y regular las propias emociones y las de los otros promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Cha & Nock, 2009; Mayer y Salovey, 1997, p.10 citado en Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004). Diferentes estudios han puesto en evidencia la importancia de la IE en los adolescentes, por ejemplo en relación al bienestar psicológico, el grado de ajuste psicosocial, la calidad de las relaciones interpersonales, el afrontamiento, el rendimiento académico, las conductas de riesgo, el consumo de sustancias, así como en relación a diferentes trastornos psicopatológicos (Campos, Iraurgi, Páez & Velasco, 2004; Cha & Nock, 2009; Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Extremera & Fernández-Berrocal, 2002, 2004 ; Lineham, 1993; Lopes, Salovey & Straus, 2003). Si bien las teorías psicológicas de la suicidalidad sugieren que las personas con riesgo presentarían dificultades importantes para tolerar y modular la experiencia emocional negativa, la revisión de la literatura científica pone de manifiesto que la relación entre riesgo suicida e inteligencia emocional ha sido poco estudiada empíricamente. Un estudio en esta línea (Cha & Nock, 2009) llevado a cabo con adolescentes que presentaban ideaciones suicidas con y sin intento ofrece evidencia preliminar de que la IE actuaría como un factor de protección para el riesgo suicida, específicamente en relación a las habilidades relacionadas con la comprensión y la regulación de las emociones. Estos resultados siguen la tendencia de otro estudio empírico (Esposito, Spirito, Boergers & Donaldson, 2003) en el que se examinó el funcionamiento emocional, cognitivo y comportamental de adolescentes con múltiples intentos de suicidio.

En este trabajo se presentan resultados parciales y preliminares de un proyecto mayor que tiene por objetivo general identificar y evaluar cuáles son las características cognitivas y emocionales que funcionan como mecanismos protectores y recursos salugénicos ante la probabilidad de riesgo suicida en adolescentes (Galarza, 2010).

Objetivos

- 1) Identificar la presencia de riesgo suicida en una muestra de adolescentes escolarizados con edades entre 15 y 18 años.
- 2) Analizar las relaciones entre regulación emocional e indicadores de riesgo suicida en los adolescentes.
- 3) Evaluar diferencias en las variables estudiadas en función del sexo.

Método

Diseño

No experimental. Estudio transversal con metodología descriptiva y correlacional.

Participantes

Muestra intencional no probabilística conformada por 100 adolescentes escolarizados de nivel Secundario Superior (ex Polimodal) de ambos sexos (48% mujeres; 52% varones), con un rango de edad entre 15 y 18 años (M: 16,49; DS: 0,96) que asisten a instituciones educativas -públicas y privadas- de la ciudad de Mar del Plata.

Procedimiento

Se administró en forma colectiva el protocolo de evaluación en un único encuentro de una hora de duración. En todos los casos, la participación fue voluntaria, anónima y bajo consentimiento informado por parte de los adolescentes y sus padres. Para este trabajo se utilizaran los datos de las medidas de riesgo suicida ISO-30 y de inteligencia emocional TMMS-24.

Instrumentos

- 1- Registro de datos básicos (información socio-descriptiva; situaciones vitales)
- 2- Inventario de Orientaciones Suicidas ISO-30 (King & Kowalchuk, 1994; adaptación Fernández Liporace & Casullo, 2006). Evalúa el riesgo suicida a través de 5 dimensiones: Baja Autoestima, Desesperanza, Incapacidad para afrontar los problemas emocionales, Soledad y aislamiento social, e Ideaciones suicidas.
- 3- Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales TMMS-24 (Fernández Berrocal, Extremera & Ramos, 2004). Evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales a partir de 3 dimensiones: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional.

Resultados

Objetivo 1. Con respecto a la detección de indicadores de riesgo suicida, el rango de puntuaciones del Inventario ISO-30 permitió identificar en un 6% de la muestra puntuaciones de alto riesgo (≥ 45) y en un 27% riesgo moderado (entre 31 y 44 puntos). Estos resultados siguen la tendencia observada en estudio previos realizados en la ciudad (Galarza, et al., 2009).

Objetivo 2. Se analizaron las relaciones entre las dimensiones de la medida de riesgo y de regulación emocional. A continuación se presentan los resultados en la Tabla 1.

Tabla 1.
Relaciones TMMS 24-ISO 30

		TMMS-24		
		Atención	Claridad	Reparación
ISO-30	<i>Total Riesgo Suicida</i>	n.s.	-.226*	-.529**
	<i>Baja autoestima</i>	n.s.	n.s.	-.299**
	<i>Desesperanza</i>	n.s.	-.244*	-.458**
	<i>Incapacidad para afrontar los problemas emocionales</i>	.230*	n.s.	-.431**
	<i>Soledad y aislamiento social</i>	n.s.	-.230*	-.455**
	<i>Ideaciones suicidas</i>	n.s.	n.s.	-.283**

*p<0.05; **p<0.01

Como se puede observar sólo la dimensión Reparación emocional presentó asociaciones negativas con todas las dimensiones del ISO-30.

Objetivo 3. Con respecto al ISO-30, las mujeres informaron puntuaciones significativamente mayores en las dimensiones riesgo suicida total (t= 2,76; p< 0.01) y desesperanza (t= 2,81; p< 0.01); mientras que los varones manifestaron mayor incapacidad para afrontar los problemas emocionales (t= 2,23; p< 0.05).

En relación a las dimensiones de la TMMS-24, los varones informaron mayores puntuaciones en claridad ($t = -2,28$; $p < 0.05$) y reparación emocional ($t = -3,57$; $p < 0.01$).

Discusión

El trabajo empírico que se presenta forma parte de un proyecto mayor que tiene por objetivo general identificar y evaluar cuáles son las características cognitivas y emocionales que funcionan como mecanismos protectores frente a la probabilidad de riesgo suicida en adolescentes (Galarza, 2010). Específicamente este estudio se centró en analizar las relaciones entre riesgo suicida y regulación emocional.

En cuanto a la presencia del riesgo suicida un 6% de los adolescentes informó puntuaciones correspondientes a alto riesgo. Estos datos preliminares y parciales concuerdan con los hallados en un estudio previo realizado en la ciudad (Galarza, et al., 2009), y son algo inferiores a los informados por otras investigaciones en nuestro país (Casullo & Fernández Liporace, 2007).

La tendencia de los resultados obtenidos avala parcialmente la hipótesis sobre la relación funcional entre inteligencia emocional y riesgo suicida, básicamente en lo que se refiere a la claridad en la comprensión de los estados emocionales, la reparación y manejo de los mismos. Estos datos concuerdan con los hallazgos de otras investigaciones acerca de la función protectora de las habilidades para regular y modular las emociones ante el riesgo suicida (Cha & Nock, 2009; Esposito, et al., 2003; Lineham, 1993).

El sexo presentó un efecto diferencial selectivo. Las mujeres informaron significativamente más desesperanza y mayor posibilidad de Riesgo Suicida total. En los varones la diferencia fue hallada en la mayor Incapacidad percibida para afrontar los problemas emocionales. Los datos aportados por la literatura científica y los hallazgos de investigación indican en una proporción de 3 a 1 mayor riesgo e intento suicida en la población femenina, si bien esta proporción se invierte en el caso de suicidio efectivo (Casullo & Fernández Liporace, 2007; Ministerio de Salud, 2010; OMS, 2011).

Con respecto a la IE, los varones manifestaron mayor claridad y reparación emocional, es decir se describieron capaces para comprender y regular sus estados emocionales. Estos resultados siguen la línea de los hallados en otros estudios (Ciarrochi, et al., 2001; Pérez-Pérez & Castejón, 2008).

Finalmente, los hallazgos parciales y preliminares de este estudio apoyan en principio las hipótesis teóricas más consistentes sobre el tema, y justifican la necesidad de continuar esta línea de investigación sobre la naturaleza de la relación entre inteligencia emocional y riesgo suicida, para establecer con mayor especificidad cuáles de los aspectos incluidos en el desarrollo emocional inteligente constituyen factores salugénicos de protección para el desarrollo vital de los adolescentes, dado el impacto teórico y aplicado que reviste para las áreas de promoción de salud, prevención y asistencia psicológica.

Referencias

- Campos, M., Iraurgi, J., Páez, D. & Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de psicología*, 82, 25-44.
- Casullo, M.M. & Fernández Liporace, M. (2007). Investigación sobre riesgo suicida en adolescentes. Prácticas psicológicas en la escuela. *Investigaciones en Psicología*, 2 (2), 33-41.
- Cha, C. & Nock, M.K. (2009). Emotional Intelligence Is a Protective Factor for Suicidal Behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48 (4), 422-430.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Esposito, C., Spirito, A., Boergers, J. & Donaldson, D. (2003). Affective, Behavioral, and Cognitive Functioning in Adolescents with Multiple Suicide Attempts. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 33 (4), 389-399.

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández Liporace, M. & Casullo, M.M. (2006). Validación factorial de una escala para evaluar riesgo suicida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 1 (21), 9- 22.
- Galarza, A. L. (2010). Estudio de características cognitivas y emocionales relacionadas con riesgo suicida en adolescentes escolarizados de la ciudad de Mar del Plata. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNMDP*, 7, 295-299. ISSN 1668-7477. Sin referato.
- Galarza, A.L., Posada, M.C. & Castañeiras, C.E. (2009). Relaciones entre indicadores de riesgo suicida y resiliencia en adolescentes escolarizados de la ciudad de Mar del Plata. *Memorias del IV Congreso Marplatense de Psicología. Facultad de Psicología, UNMDP*. ISBN: 978-987-544-355-5.
- Linehan, M.M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford
- Lopes, P. N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- McLean, J., Maxwell, M., Platt, S., Harris, F. & Jepson, R. (2008). A systematic international literature review of review-level data on suicide risk factors and primary evidence of protective factors against suicide. Recuperado desde <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2008/11/28141444/0>
- Ministerio de Salud de la Nación. (2010). *Estadísticas vitales. Información básica año 2009* (Publicación ISSN 1668-9054. Serie 5- N° 53). Recuperado desde <http://www.deis.gov.ar/Publicaciones/Archivos/Serie5Nro53.pdf>
- OMS (2011). *Suicide prevention and special programmes. SUPRE*. Recuperado desde http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/
- Pérez-Pérez, N. & Castejón, J.L. (2008). Diferencias en inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Análisis en función de la titulación y el género. Trabajo presentado en el *Congreso Universitario de Psicología y Logopedia*. Málaga, Noviembre 2005. Recuperado desde <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/165.pdf>
- Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 400-420.
- Rivera Heredia, M. & Andrade Palos, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 8 (2), 23-40.

REGULACIÓN EMOCIONAL. ESTUDIO COMPARATIVO POR GRUPO DE EDAD Y GÉNERO.

EMOTION REGULATION. COMPARATIVE STUDY BY AGE GROUP AND GENDER.

María Florencia Giuliani*

Becaria Categoría Estudiante avanzado
Directora: Mg. Claudia Arias
Facultad de Psicología.
Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

En el marco de los desarrollos de la Psicología Positiva, se propone estudiar aspectos salugénicos de la experiencia humana específicamente referidos a procesos emocionales. Este proyecto explorará las características de la Regulación Emocional en tres grupos: 1) 15 a 25 años 2) 40 a 50 años y 3) de 65 a 75 años. Se implementará triangulación intermetodológica simultánea, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. El diseño será no experimental, transversal/correlacional. La muestra se seleccionará de manera no probabilística intencional, constará de 150 sujetos de ambos sexos -50 casos de cada grupo de edad-. Se administrarán los siguientes instrumentos de recolección de datos: 1) Cuestionario de variables sociodemográficas; 2) Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales y 3) Entrevista semiestructurada que indagará la capacidad autopercebida de regulación emocional en diferentes situaciones. Los datos recogidos a partir de la aplicación de los instrumentos estandarizados (1 y 2) serán analizados con paquetes estadísticos informatizados y los recolectados mediante la entrevista semiestructurada (3) serán analizados cualitativamente. Los resultados contribuirán al desarrollo conceptual y empírico de la psicología positiva en Latinoamérica, específicamente en el área de la regulación emocional; así como al desarrollo de intervenciones orientadas a mejorar la calidad de vida y promover el desarrollo humano.

Definición del problema y estado de la cuestión

La Psicología como disciplina científica se ha dedicado predominantemente al estudio e intervención sobre aspectos patológicos del funcionamiento humano. Durante los últimos 10 años, en Estados Unidos se fortaleció un movimiento académico que propone como objeto de estudio científico los aspectos positivos y salugénicos, las virtudes y las fortalezas humanas (Seligman, 1998, Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Carr, 2007). La Psicología del Ciclo Vital surgió de manera contemporánea como una perspectiva alternativa al modelo médico, concibiendo al envejecimiento como un proceso normal en el devenir del ciclo evolutivo. La convergencia de estos desarrollos ha ampliado el foco desde la preocupación casi exclusiva por curar la enfermedad, hacia el estudio de los recursos, habilidades, capacidades y competencias que llevan a consolidar y fortalecer las cualidades positivas y el desarrollo de las potencialidades humanas a lo largo de toda la vida. Esta teoría considera que todas las etapas de la vida, incluida la vejez, implican tanto pérdidas como adquisiciones en la adaptación a las nuevas demandas y desafíos socioculturales y biológicos. Conceptualiza al desarrollo como un proceso cuyas características se definen en relación al contexto, éste

* e-mail: mariaflorenciagiuliani@gmail.com

oportunidades y limitaciones singulares en la trayectoria evolutiva personal, que se comporta como un sistema complejo y en el que influyen el medio socio-histórico, el bagaje biológico y la interacción entre los mismos (Dulcey Ruiz, 2002).

En los últimos años también se han consolidado nuevos campos de investigación que proporcionan datos en relación a la afectividad y a la regulación emocional, cuestionando las miradas exclusivamente biologicistas y el paradigma deficitario sobre la vejez (Carstensen, Isaacowitz y Charles 1999; Arias, 2009; Giuliani, 2009, Arceiro, 2009; Giuliani y Arias 2010).

Con la incorporación del enfoque Positivo –que toma postulados evolucionistas y funcionalistas- las emociones han sido reconceptualizadas. Se considera que constituyen una fuente vital de información sobre nosotros mismos, el medio y los otros, por lo que resultan altamente valiosas para el comportamiento adaptativo al mundo social. En la actualidad, se ha comprobado que las emociones son imprescindibles para organizar la atención, facilitar el accionar estratégico, modificar el pensamiento y los procesos de planificación cognitiva (Grewal, Brackett y Salovey, 2005). En términos generales el concepto de regulación emocional hace referencia al “proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos, a menudo con el objetivo de alcanzar una meta” (Thompson, 1994; p. 106). Este proceso se ve fuertemente influenciado por el medio social ya que las pautas culturales señalan qué comportamiento es aceptado en un determinado espacio social y cuál es la manera “correcta” de expresar las emociones (Ekman, 1972; Mauss, Bunge, y Gross, 2007; Arciero, 2009).

Respecto de los antecedentes de investigación sobre la relación de edad-regulación emocional, no existe aún consenso firme: Gross, Carstensen, Pasupathi, Tsai, Gottestam, y Hsu (1997) encontraron que el control emocional aumentaba con la edad, Kafetsios (2004) halló puntajes más altos de Inteligencia emocional, al igual que Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, (2006). Blanchard Fields (2007) afirma que la flexibilidad en las estrategias de regulación se incrementa con la edad. En contraposición, Márquez González, Fernández de Trocóniz, Montorio Cerrato y Losada Baltar (2008) encontraron puntuaciones más elevadas en estrategias más saludables de regulación emocional en personas jóvenes en relación a adultos mayores, Giuliani (2009) y Giuliani (2010) no hallaron diferencias por grupo de edad. Scheibe y Carstensen (2010) señalan que las personas presentan mayor reactividad emocional a eventos relacionados a la etapa vital que atraviesan, por lo que resulta necesario investigar las situaciones de adecuada o inadecuada regulación emocional en función de la edad.

Respecto del género, las investigaciones también son discordantes. En Gross y John (2004) se encontraron diferencias de género a favor de las mujeres en la estrategia la regulación emocional reevaluación emocional pero no en supresión. Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006) hallaron puntajes superiores para las mujeres en todas las ramas de Inteligencia Emocional. Esto no ocurrió en Petrides y Fuhrman (2000) y Fernández Berrocal y Extremera, (2003), donde hubo mayor autoeficacia percibida y perfiles más saludables de regulación emocional en hombres y Giuliani (2010) no halló diferencias por género a nivel dimensional.

Este proyecto de investigación propone indagar más profundamente los fenómenos que fueron estudiados previamente por la misma becaria en la categoría Estudiante Avanzado dentro del proyecto “Relaciones entre Bienestar Psicológico, Regulación Emocional y Afectividad en adultos jóvenes y adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata”. Los resultados preliminares de este estudio empírico muestran que no existen diferencias significativas entre los puntajes globales de Regulación Emocional. Sin embargo, en el análisis por ítem, los adultos mayores presentan niveles más elevados en lo referido a

aspectos de Claridad Emocional (capacidad de registrar, definir y expresar emociones) y Atención Emocional (valoran más la información emocional) comparados con los adultos jóvenes. A partir de estos resultados podemos interpretar que los adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata mantienen niveles similares y en algunos aspectos superiores respecto de los adultos jóvenes en Regulación Emocional. El propósito de este nuevo proyecto es profundizar el conocimiento acerca de la regulación emocional en distintas etapas de la vida. A tal fin, por una parte se propone analizar si las diferencias existentes entre los puntajes obtenidos por grupo de edad se incrementan al considerar al grupo de edad de 15 a 25 años. Por otra parte, se incorporará la exploración cualitativa que aportará información acerca de las situaciones en las que la regulación emocional se ve facilitada o dificultada en cada una de estas etapas de la vida. Ambos tipos de exploración contribuirán a comprender más profundamente las similitudes y diferencias existentes en distintas etapas vitales en relación a la regulación emocional.

Objetivo general:

- 1) Identificar si existe relación entre regulación emocional, grupo de edad y género.
- 2) Comparar las situaciones en las que los sujetos informan una regulación adecuada e inadecuada de las emociones según grupo de edad y género.
- 3) Objetivos particulares:
- 4) Comparar la Atención Emocional, la Claridad de Sentimientos y la Reparación Emocional según Grupo de edad.
- 5) Comparar la Atención Emocional, la Claridad de Sentimientos y la Reparación Emocional según Género.
- 6) Explorar las situaciones en las que los sujetos informan una adecuada regulación de sus emociones por Grupo de Edad y Género.
- 7) Explorar las situaciones en las que los sujetos informan una inadecuada regulación de sus emociones por Grupo de Edad y Género.

Hipótesis de trabajo:

- 1) Los puntajes en Atención emocional difieren significativamente según grupo de edad.
- 2) Los puntajes en Claridad de Sentimientos difieren significativamente según grupo de edad.
- 3) Las puntuaciones en regulación emocional serán significativamente diferentes entre hombres y mujeres.
- 4) Las situaciones en las que los sujetos informan adecuada o inadecuada regulación emocional varían según grupo de edad y género.

Métodos y técnicas

Se aplicará triangulación intermetodológica de manera simultánea, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas como se detalla más adelante.

Diseño

El estudio empírico que se propone se basa en un diseño de tipo no experimental, transversal/ correlacional.

Participantes

La población a estudiar está conformada por personas de 15 a 25 años, de 40 a 50 años y de 65 a 75 años que residen en la ciudad de Mar del Plata. Entre estos últimos se incluirán aquellos que vivan en hogares particulares y no presenten deterioro cognitivo. La muestra (n = 150) será seleccionada de manera no probabilística e intencional de acuerdo con las siguientes cuotas (ver tabla 1):

Tabla 1.

Selección de la muestra

Grupo de edad	Mujeres	Varones
15 a 25 años	25	25
40 a 55 años	25	25
65 a 75 años	25	25

Procedimiento

En un único encuentro, los instrumentos que se detallan a continuación serán administrados de manera oral e individual para la recolección de los datos:

- Cuestionario de variables sociodemográficas se explorará edad, sexo, estado civil, grupo conviviente, nivel de instrucción, ocupación, etc.
- Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales (TMMS-24, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai, 1995; versión en español Fernández Berrocal, Alcaide, Dominguez, Fernández-McNally, Ramos, Ravira, 1998). Consiste en una escala Likert de 24 ítems distribuidos en tres subescalas - 1. Atención emocional, 2. Claridad de sentimientos y 3. Reparación emocional-. de 8 ítems cada una. Globalmente este instrumento evalúa la percepción de las propias habilidades para el registro de las emociones y la capacidad de regularlas.
- Entrevista Semiestructurada: explorarán las situaciones específicas en las que las personas informan regular adecuada e inadecuadamente sus emociones. Se aportarán viñetas de relatos en primera persona que ejemplifiquen regulación emocional adecuada e inadecuada a fin de facilitar en los entrevistados la identificación de estos eventos en la propia vida. Dos ejes orientarán la indagación: 1) Situaciones en las que se siente capaz de regular sus emociones y 2) Situaciones en las que no se siente capaz de regular sus emociones. Se agregarán en cada caso los interrogantes que permitan obtener la información necesaria para el cumplimiento de los objetivos previstos. Las mismas serán grabadas en soporte audio digital.

Análisis de los datos

Los datos recolectados a través de los instrumentos estandarizados serán analizados cuantitativamente mediante la aplicación de paquetes estadísticos para ciencias sociales. Se aplicarán técnicas de estadística descriptiva e inferencial (Prueba t y χ^2). Los datos relevados mediante la entrevista semiestructurada serán analizados cualitativamente por comparación constante y elaboración de categorías. La información derivada de esta investigación se utilizará con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

Fuentes de datos a emplear

Se trabajará con fuentes primarias: las personas a las que se administrarán los instrumentos descriptos anteriormente; y fuentes secundarias: material bibliográfico referido a la temática, obtenido a través de libros, revistas, artículos, manuales especializados y bases de datos (Redalyc, Psicothema, S-Cielo, Psychological Abstracts, etc.).

Probable aporte de los resultados

Los resultados contribuirán al desarrollo conceptual y empírico de la Psicología positiva y de la Psicología del ciclo vital en Latinoamérica, específicamente en el área temática de los procesos emocionales, generando conocimientos tanto cuantitativos como cualitativos. La regulación emocional es un predictor del Bienestar Psicológico, por lo que resulta importante su investigación para conocer la calidad de vida de la población. Esto brindará insumos para

el desarrollo de técnicas específicas, programas prevención y promoción de la salud, así como el diseño de intervenciones específicas a cada sector de la población.

Impacto de los resultados

Se espera contribuir en el nivel teórico a la profundización del conocimiento acerca de la regulación emocional como un aspecto positivo del funcionamiento humano, así como a diseñar intervenciones dirigidas a la población que se orienten a mejorar la calidad de vida y promover el desarrollo humano. Los resultados de este proyecto aportarán datos de interés en el campo del Ciclo Vital, Psicología de la Vejez y Psicología Positiva y para organismos e instituciones tanto públicas como privadas.

Bibliografía

- Arceiro, G. (2009) *Tras las huellas del sí mismo*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Arias, C. (2009). ¿Por qué investigar aspectos positivos en la vejez?. Contribuciones para un cambio de paradigma. En *I Congreso de la Cátedra de Psicología de la Tercera Edad y Vejez "Envejecimiento y Vida cotidiana"*, 11 y 12 de septiembre de 2009. Buenos Aires: UBA.
- Blachard-Fields, F. (2007) Everyday problema solving and emotion –An adult developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 26-31.
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva. La Ciencia de la Felicidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Charles, S.T. y Carstensen, L.L. (2007). Emotion regulation and aging. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Dulcey-Ruiz, E. (2002) Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprehensiva de a vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34, 17-27 .
- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. In J.Cole (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 1971 (Vol. 19, pp. 207–282). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Extremera, N; Fernández-Berrocal. P y Salovey. P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey- Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences, *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández Berrocal, P, Alcaide, R, Dominguez, E, Fernández-McNally, C, Ramos, N.S, Ravira, N, (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al: datos preliminares. *Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, 1:83-84.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2003) ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional?. *Encuentros en Psicología Social*, (1), 255-259.
- Giuliani, M.F. (2009) Análisis de la Regulación emocional en adultos jóvenes y adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata. *IV Congreso Marplatense de Psicología "Ideales sociales, psicología y comunidad" Mar del Plata*, 3, 4 y 5 de diciembre.
- Giuliani, M. F.(2010) Regulación emocional en adultos jóvenes y mayores de la ciudad de Mar del Plata. *Congreso Internacional de Psicología de la Vejez "Los Aspectos Positivos en la Vejez. Interdisciplina en las prácticas de investigación e intervención"*, Aceptado para su presentación. Mar del Plata, "5 y 6 de noviembre de 2010
- Giuliani, M.F. y Arias, C.J. (2010) Regulación Emocional en la vejez. Un estudio comparativo por género. *11º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis - Febrero-Marzo 2010* .
- Grewal, D., Brackett, M. A., y Salovey, P. Emotional intelligence and the self-regulation of affect (2006) En. D. K. Gross, J.J., Carstensen, L.C., Pasupathi, M., Tsai, J., Gottestam, K., y Hsu, A.Y.C. (1997). Emotion and aging: Experience, expression, and control. *Psychology and Aging*, 12, 590-599.
- John, O.P., y Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334.
- Kafetsios, K. (2004) Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 137-145.
- Márquez González, M; Fernández de Trocóniz, M; Montorio Cerrato, I y Losada Baltar, A (2008). Experiencia y Regulación emocional a lo largo de etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad, *Psicothema*, 20 (4), 616-622.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., y Gross, J. J. (2007) Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 146-167 .
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42(5-6), 449-461.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and

- repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Scheibe, S. y Carstensen, L.L. (2010). Emotional Aging: Recent Findings and Future Trends. *Journals of Gerontology*.
- Seligman, M. (1998). Building Human Strength: Psychology's Forgotten Mission. *APA Monitor*. 29 (1).
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240).

REVISIÓN TEÓRICA Y EMPÍRICA DEL AUTOCONCEPTO

THEORETICAL AND EMPIRICAL REVIEW SELF-CONCEPT

Martínez Festorazzi, Valeria Soledad*

Directora: Castañeiras, Claudia
Beca de investigación Doctoral Tipo 1- CONICET
Grupo de Investigación: Evaluación Psicológica
Facultad de Psicología- UNMDP

Resumen

En las últimas décadas dentro del ámbito de la Psicología el autoconcepto ha sido un constructo ampliamente estudiado. García y Musitu (1999) lo conceptualizaron como el conjunto de percepciones relativamente estables que reflejan una autoevaluación de atributos y comportamientos que incluyen una dimensión cognitiva y una emocional. A partir de mediados de la década del 70' el autoconcepto deja de ser considerado una variable unidimensional y global, para conceptualizarse desde un modelo multidimensional y jerárquico. A partir de la revisión realizada se observaron dos líneas de investigación en el estudio del autoconcepto: trabajos basados en la indagación de las dimensiones del autoconcepto, construcción y validación de instrumentos de medida de autoconcepto general y específicos de cada dominio y, por otro lado, la relación del autoconcepto con diversas variables psicológicas y sociodemográficas. Se espera que las futuras líneas de investigación ahonden en un mayor conocimiento de los dominios sociales, emocionales y familiares, y se lleven a cabo también investigaciones con adultos de mediana y tercera edad.

Palabras claves: autoconcepto-multidimensional-jerarquía

Introducción

En las últimas décadas el autoconcepto ha sido dentro del ámbito de la Psicología uno de los constructos más ampliamente estudiados. Definido en términos generales como las percepciones que el sujeto posee del sí mismo (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) o como la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo (Rosenberg, 1979), García y Musitu (1999) lo conceptualizaron como el conjunto de percepciones relativamente estables, que reflejan una autoevaluación de atributos y comportamientos que incluyen una dimensión cognitiva y una emocional. En muchas ocasiones el autoconcepto se ha solapado con el concepto de autoestima, de todas maneras si bien se consideran términos relacionados, no son equivalentes. La autoestima hace referencia al aspecto valorativo del autoconcepto, aun así la diferenciación entre ambas variables no es nítida (Tomas & Oliver, 2004).

Desde los comienzos de la psicología científica, William James (1980) había considerado la naturaleza multidimensional del constructo, aun así hasta mediados de los años 70' esta variable fue estudiada en su naturaleza unidimensional, global y general. Estudios de revisión

* correo electrónico: valefesto@yahoo.com.ar

llevados a cabo a fines de los 70' pusieron de manifiesto la ausencia de bases teóricas de la mayoría de las investigaciones sobre el autoconcepto, la pobre calidad de los instrumentos de medida, la presencia de deficiencias metodológicas y una carencia generalizada de consistencia en los resultados. Estas cuestiones dieron lugar progresivamente a la necesidad de considerar la naturaleza multidimensional y jerárquica del constructo.

Entre los principales modelos que han aportado una propuesta sistemática con impacto en la evolución conceptual de este tema, uno de los pioneros ha sido el modelo teórico de Shavelson (1976) que da cuenta de una serie de características que expresan la complejidad multidimensional del autoconcepto: 1) Es una *estructura organizada* en la cual el sujeto adopta una categorización particular para significar y organizar sus experiencias; 2) Es *multifacético o multidimensional*, es decir, está formado por distintas áreas o dominios independientes entre sí (por ejemplo: autoconcepto social, académico, familiar, físico); 3) Posee una *organización jerárquica* integrada por distintos niveles en orden de lo más general a lo más específico, dando lugar al autoconcepto general, a las inferencias acerca de si mismo en dominios más amplios y a las autopercepciones en situaciones específicas; 4) El *autoconcepto global es estable*, en este sentido a medida que se desciende en la jerarquía, las autopercepciones se tornan cada vez más específicas y dependientes de las situaciones y contextos presentándose menos estables; 5) El autoconcepto se amplía y aumenta su complejidad multidimensional con la edad; 6) Cuenta con *aspectos evaluativos* que dependen de cada sujeto y de las situaciones y 7) El autoconcepto es un *constructo con entidad propia*, teóricamente diferenciable y relacionado con otras variables psicológicas (Shavelson *et al.*, 1976).

Se encuentra conformado por dimensiones académicas y no académicas (física, social, emocional y familiar). El autoconcepto académico es definido como la percepción del sujeto acerca de su desempeño como estudiante. En el área social alude a la imagen que posee el individuo de sus habilidades en las interacciones sociales. La dimensión emocional hace referencia a la autopercepción del estado emocional y de las respuestas a situaciones emocionales específicas. El área física da cuenta de la imagen acerca del aspecto y condición física. Por último, el autoconcepto familiar considera el grado de implicación, participación e integración en el medio familiar que siente el individuo (García & Musitu, 2001; Shavelson *et al.*, 1976).

La dimensión física es el dominio que ha contado con mayores desarrollos teóricos y empíricos, originariamente representada por las dimensiones de apariencia y habilidad física. Posteriormente se incluyó una nueva dimensión: competencia atlética. Algunos investigadores asumieron que el autoconcepto físico estaba conformado por nueve áreas: fuerza, obesidad, actividad física, resistencia, competencia deportiva, coordinación, salud, apariencia y flexibilidad. A partir de esta amplitud se derivó una problemática teórica acerca de la falta de consenso sobre cuáles eran los subdominios del autoconcepto físico (Esnaola Etkaniz, 2008; Goñi, Esnaola, Ruiz de Azua, Rodríguez, & Zulaika, 2003). El modelo tetradimensional de Fox (Fox, 1988) fue considerado un marco de referencia teórico destacado para comprender el autoconcepto físico que incluía las subdimensiones de competencia deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza. Este modelo proporciona una jerarquía de tres niveles: la autoestima, el autoconcepto físico general y las subescalas del autoconcepto físico.

Otra de las dimensiones más estudiadas fue el autoconcepto académico, la mayor parte de los estudios se llevaron a cabo en población escolar infantil y adolescente. Usualmente los dominios del autoconcepto académico estuvieron relacionados con las asignaturas escolares, algunas de ellas abarcaron las áreas matemática y verbal. El autoconcepto académico se va construyendo en función de aspectos como los logros escolares obtenidos, también como

consecuencia de un proceso de comparación social, ocupando un lugar importante las expectativas de los padres y/o profesores en su evolución (García Caneiro, 2003; García & Musitu, 2001).

De la estructura interna del autoconcepto social no existirían datos certeros, se han construido escasos instrumentos que no cuentan con adecuadas propiedades psicométricas. Esto ha dado lugar a un gran número de interrogantes teóricos acerca de la naturaleza, evolución, diferencias interindividuales y/o la posible relación que la dimensión social puede mantener con otras variables psicológicas. La evidencia empírica permite identificar dos formas en las que se intentan explicar los subdominios del autoconcepto social. Por un lado, se pretende identificar las áreas de dicho autoconcepto en función de los distintos contextos sociales en los que el sujeto mantiene relaciones sociales (Byrne & Shavelson, 1996; Shavelson *et al.*, 1976), y por otro se observaron aportes teóricos que comprenden que las dimensiones se corresponden con diferentes habilidades sociales que las personas pondrían en marcha en su vida social con independencia del contexto (Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo & Muñoz, 2002). Otros autores consideran que el autoconcepto social representa la percepción que las personas poseen de sus comportamientos en situaciones sociales, a través de la valoración de dos componentes: competencia social (autopercepción de las capacidades que cada persona posee para desenvolverse en situaciones sociales y cómo percibe la reacción de los demás hacia ella) y la responsabilidad social (que alude a la percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social) (Goñi Palacios & Fernández Zabala, 2007).

A partir de lo expuesto efectivamente la dimensión académica y física han sido las más indagadas, mientras que el resto de los dominios del autoconcepto recibieron menor atención. Posteriormente se han identificado las siguientes líneas de investigación en el estudio del autoconcepto.

Primera línea de investigación: Estudio de las dimensiones del autoconcepto. Construcción y validación de instrumentos de medida.

En un primer momento los estudios empíricos se centraron en el estudio de las dimensiones del autoconcepto por separado. Se destaca abundante evidencia empírica acerca del autoconcepto físico y académico, y escasos estudios de las dimensiones social, emocional y física (Esnaola Etkaniz, 2008; García Caneiro, 2003; García & Musitu, 2001; Goñi *et al.*, 2003; Goñi Palacios & Fernández Zabala, 2007).

Por otro lado, se observan abundantes trabajos de construcción y validación de instrumentos de evaluación de autoconcepto general y específicos de cada una de las dimensiones. Musitu, García y Gutierrez (1991) construyeron la Escala de Autoconcepto Forma A (AFA) para evaluar el autoconcepto en cuatro factores: Académico, Emocional, Familiar, Social y una puntuación total a partir de la suma de las anteriores. García y Musitu (1999) realizaron una revisión del AFA que derivó en la Escala Multidimensional de Autoconcepto (AF5) para medir autoconcepto general con adolescentes y adultos, formado por cinco dimensiones: académico/laboral, familiar, emocional, físico y social. En la nueva versión del instrumento se incorporaron mejoras técnicas en relación al AFA: se afronta el problema de la aquiescencia utilizando una escala de respuesta de 99 puntos; se mide la dimensión física del autoconcepto y, por último, la estructura factorial se ha equilibrado incorporando en cada dimensión seis reactivos. Se han hecho estudios factoriales confirmatorios del AF5 que avalan la estructura factorial de cinco dimensiones, aunque se observó que dos ítems de la dimensión autoconcepto físico debían ser revisados para mejorar la fiabilidad de la escala (Tomas & Oliver, 2004). En línea con esta crítica, Esnaola (2008) señaló que la dimensión física del AF5 estaba conformada por ítems que evaluaban habilidad deportiva y atractivo, lo que justificaba medidas independientes. Se llevaron a cabo estudios de calidad técnica del cuestionario,

encontrando que el instrumento ofrece índices elevados de fiabilidad, aunque tanto el análisis factorial exploratorio como el confirmatorio muestran que los resultados no se ajustan al modelo penta factorial original. Un modelo de seis factores es el que mejor ajusta, en donde la dimensión física se divide en dos aspectos: atractivo físico y condición física (Esnaola, Rodríguez & Goñi, 2011).

Para evaluar específicamente autoconcepto físico se establecieron las siguientes medidas: el Physical Self-Perception Profile (PSPP) creado por Fox y Corbin (1989) siendo uno de los más utilizados, consta de 36 ítems con seis escalas: competencia deportiva, condición física, atractivo físico, fuerza, autovaloración física y autoestima; el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF), también con 36 ítems dirigidos a medir las siguientes dimensiones del autoconcepto físico: habilidad física, condición física, atractivo físico, fuerza, autoconcepto físico general y autoconcepto general (Goñi, Ruiz de Azua & Liberal, 2004) y el Cuestionario de Autoconcepto Físico (AFI), en lengua vasca basado en el modelo teórico de Fox y Corbin (1989). Incluye 30 ítems que se organizan en las mismas seis escalas que el CAF. Si bien el AFI y el CAF son instrumentos hechos en paralelo no son iguales (Esnaola, 2005).

En cuanto al autoconcepto académico, se realizó una adaptación de la Escala de Evaluación del Autoconcepto para Adolescentes (ESEA-2) (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces & García, 2002). Los investigadores seleccionaron dos factores de los doce que componen el instrumento debido a que estos reflejaban mejor el rendimiento académico: autoconcepto matemático y autoconcepto verbal. En Argentina, cabe destacar que un grupo de investigadores construyó la Escala de Autoconcepto Académico para adolescentes escolarizados (Escala AA) (Schmidt, Messoulam, Abal & Molina, 2003) referida a cualidades positivas y negativas que caracterizarían a los alumnos en cuanto a dos factores: rendimiento (referido a las dificultades que podría encontrar el sujeto en su rendimiento académico) y autoeficacia (confianza del individuo en sus propias capacidades). Esta escala demostró excelentes propiedades psicométricas mostrándose útil para la evaluación clínica, educacional y en actividades de investigación (Schmidt, Messoulam & Molina, 2008).

También existe un cuestionario de Autoconcepto Social (Muñoz & De la Morena, citado en Infante *et al.*, 2002) diseñado para medir diferentes componentes del mismo. La escala contiene 20 ítems que se distribuyen en dos dimensiones: autoconcepto agresivo y autoconcepto prosocial. Otro instrumento construido para evaluar el dominio social fue la versión modificada del test piloto denominado *Cuestionario de Autoconcepto Social* (Fernández & Goñi, 2006; González & Goñi, 2005). Está formado por 12 ítems que cubren dos dimensiones: responsabilidad social y competencia social.

Hasta aquí se han expuesto los estudios técnicos que han propuesto distintas operacionalizaciones del constructo con impacto en su validez teórica. A continuación se presentan los desarrollos de investigación aplicada que han considerado el autoconcepto como eje principal de análisis.

Segunda línea de investigación: Relación del autoconcepto con diversas variables psicológicas y sociodemográficas

Otra línea de trabajo está centrada en la relación del autoconcepto con diversas variables psicológicas y sociodemográficas.

En cuanto a los aspectos psicológicos, son relevantes las investigaciones que destacan la influencia de los otros significativos para el desarrollo del autoconcepto. Se encontraron relaciones positivas entre el apego seguro, el estilo de socialización autorizativo/indulgente y un autoconcepto positivo. También parecería que aquellos alumnos que observan comportamientos paternos autorregulados y de implicación con sus tareas escolares, poseen un autoconcepto académico favorable que redundaría en un mejor rendimiento académico

(Castañeiras & Posada, 2007; Gonzalez Pienda *et al.*, 2003; Mestre Escrivá, Samper García & Pérez Delgado, 2001; Penagos, Rodríguez, Carrillo & Castro, 2006). El autoconcepto académico ha sido estudiado ampliamente en relación con el rendimiento académico general y/o con áreas específicas como lengua y matemática. Los investigadores se han centrado principalmente en estas relaciones considerándolas de tipo bidireccional, teniendo en cuenta otros aspectos intervinientes que podrían estar implicados en dicha asociación, como la motivación del alumno, el tipo de atribución y aptitudes (Gonzalez Pienda *et al.*, 2003; Miñano Pérez, Cantero Vicente & Castejon Costa, 2008; Moreanno, 2005). Otros estudios se centraron en mostrar la relación positiva del autoconcepto académico y físico con comportamientos saludables como una dieta equilibrada, no fumar, ni consumir drogas y alcohol en adolescentes (Pastor, Balaguer & García-Merita, 2006). Los sujetos adolescentes que cuentan con un autoconcepto elevado poseen bajos niveles de síntomas psicológicos, escasos problemas escolares, buenas relaciones interpersonales, un mejor ajuste psicológico y una buena competencia personal confirmando la relación entre un autoconcepto positivo y un desarrollo psicológico saludable (Fuentes, García, Gracia & Lila, 2011; Garaigordobil, Dura & Pérez, 2005). Se ha observado que el trabajo cooperativo en estudiantes adolescentes favorece la percepción en el autoconcepto general y específicamente en las dimensiones física, familiar, personal y social (Denegri Coria, Opazo Pino & Martínez Toro, 2007). La dimensión física ha sido relacionada con los estilos de vida saludables en la adolescencia, observándose que niveles elevados de bienestar psicológico se asocian con puntuaciones altas en el autoconcepto físico lo que sugiere una relación bidireccional (Rodríguez, Goñi & Ruiz de Aza, 2006; Rodríguez Fernández, 2005).

En cuanto a las variables sociodemográficas, el sexo y la edad resultaron tener un efecto modulador sobre el autoconcepto. En diversos estudios en población adolescente las mujeres se percibieron en forma negativa en las dimensiones académica, social y física, aunque se observó que a medida que las adolescentes crecían, comenzaban a tener una percepción más favorable de sí mismas en dichos dominios. En cambio, los varones obtuvieron puntajes elevados en el autoconcepto físico. Esto puede estar relacionado con diferencias de género para asimilar y aceptar los cambios corporales propios de la adolescencia. También se encontró evidencia sobre una evolución negativa del autoconcepto familiar a medida que el adolescente crece, algo que podría explicarse por la propia dinámica de los jóvenes que en esta etapa buscan y necesitan consolidar sus niveles de autonomía y por lo tanto tienden a reubicarse de una manera diferente en la configuración familiar (Esnaola Etxaniz, 2008; Facio, Resett, Mistrorigo, Micocci & Yoris, 2007; Mestre Escrivá *et al.*, 2001). Otros autores han aportado evidencia de que el dominio familiar presenta variaciones por género: las mujeres informaron un autoconcepto familiar elevado durante las distintas etapas evolutivas, mientras que los varones se distinguieron por su descenso en la adolescencia. Cabe destacar que los varones parecerían poseer un autoconcepto emocional más elevado que las mujeres (García & Musitu, 2001). En cuanto a la edad, las dimensiones de habilidad y condición física decrecen, así como también se observa que la importancia atribuida a la dimensión física desciende con la edad (Esnaola Etxaniz, 2008).

Reflexiones finales

El autoconcepto ha sido un constructo psicológico ampliamente estudiado teórica y empíricamente. La mayor cantidad de investigaciones se han realizado con muestras infantiles y adolescentes, y son realmente escasos los estudios en adultos y personas de tercera edad. Cabe destacar que se ha encontrado abundante información acerca del autoconcepto general, autoconcepto físico y académico, lo cual es esperable ya que la mayor cantidad de trabajos se ha hecho con niños y adolescentes escolarizados, en donde ambas variables son relevantes.

También se observa una limitada presencia de estudios longitudinales que pudieran aportar evidencia sobre su evolución.

Sería favorable que futuras líneas de investigación se ocuparan de estudiar las dimensiones emocional, social y familiar del autoconcepto de una manera más específica e intensiva, con el fin de identificar los aspectos constitutivos del autoconcepto y profundizar en su naturaleza y composición dimensional, habida cuenta de su impacto sobre la definición y estructuración del patrón de funcionamiento personal. También sería aconsejable ampliar las investigaciones a distintas etapas vitales.

Referencias

- Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Castañeiras, C. & Posada, M. C. (2007). Efectos de la socialización parental en el autoconcepto. Un estudio en adolescentes argentinos. En Memorias del XII Congreso Argentino de Psicología. 23º Congreso Argentino de Psiquiatría, Septiembre, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Denegri Coria, M., Opazo Pino, C. & Martínez Toro, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28, 13-41.
- Esnaola Etkaniz, I. (2005). *Elaboración y validación del cuestionario AFI de autoconcepto físico*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco: Leioa.
- Esnaola Etkaniz, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de la Psicología*, 24, 1-8.
- Esnaola, I., Rodríguez, A. & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de la Psicología*, 27, 109-117.
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C., Micocci, F. & Yoris, A. (2007). Aspectos negativos del autoconcepto en adolescentes y mujeres jóvenes argentinas. En Memorias del XVI Jornadas de Investigación. Tercer encuentro de investigaciones en Psicología del MERCOSUR, Agosto, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, A. & Goñi, E. (2006). Los componentes del autoconcepto social. Un estudio piloto sobre su identidad. En F. Bacáicoa, J. Uriarte y A. Amez (Eds.), *Psicología del Desarrollo y Desarrollo Social* (pp. 357-368). Badajoz: Psicoex.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R. & Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia E. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.
- Garaigordobil, M., Dura, A. & Pérez, J. (2005). Síntomas psicológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- García Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 359-374.
- 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. Madrid: TEA Ediciones.
- González, O. & Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. En M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, J. A. del Barrio (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (pp. 249-261). Badajoz: Psicoex.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariiega, S., Álvarez, L., Rocés, C. & García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and attitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, 257-287.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Rocés, L., González-Pumariiega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cananach, R., Rodríguez, S. & Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autoregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471-477.
- Goñi, A., Ruiz de Azua, S. & Liberal, I. (2004). Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 195-213.
- Goñi, A.; Esnaola, I.; Ruiz de Azua, S.; Rodríguez, A. & Zulaika, L. M. (2003). Autoconcepto físico y desarrollo personal: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 7-62.
- Goñi Palacios, E. & Fernández Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.

Infante, L.; Morena, L. de la; García, B.; Sánchez, A.; Hierrezuelo L. & Muñoz, A. (2002). A Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 1-5.

James, W. (1980). *Principles of psychology*. New York: Sage.

Mestre Escrivá, V., Samper García, P. & Pérez Delgado, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, 243-259.

Miñano Pérez, P., Cantero Vicente, M. P. & Castejón Costa, J. L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, 13, 11-23.

Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23, 1-34.

Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1991). *AFA: Autoconcepto Forma A*. Madrid: TEA Ediciones.

Pastor, Y., Balaguer, I. & García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18, 18-24.

Penagos, A., Rodríguez M., Carrillo, S. & Castro J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Univ. Psychol.*, 5, 21-36.

Shavelson, J., Hubner, J.J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.

Schmidt, V., Molina, F., Messoulam, N. & Abal, F. (2003). Familia, Factores Académicos y consumo de sustancias en adolescentes. Estado de avance de un proyecto de investigación. En Memorias de las X Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, Agosto, Buenos Aires, Argentina.

Schmidt, V., Messoulam, N. & Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *RIDEP*, 25, 81-106.

Rodríguez Fernández, A. (2005). Felicidad subjetiva y dimensiones del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 131-138.

Rodríguez, A., Goñi, A. & Ruiz de Azua, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15, 81-94.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic.

Tomas, J.M. & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en España. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285- 293.

DESARROLLO Y ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA REAPERTURA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNMdP

DEVELOPMENT AND CURRENT STATUS OF RESEARCH FROM THE REOPENING OF THE RACE OF PSYCHOLOGY IN THE UNMdP

Luis Moya*

Becario categoría Iniciación. Directoras: Lic. Cristina Di Doménico; Dra. Claudia Castañeiras
Grupo: Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur.
Facultad de Psicología. UNMdP

Resumen

En nuestro país, al igual que en otros países latinoamericanos, ha existido una marcada tendencia profesionalista en la formación de grado en Psicología, y en consecuencia un desmedro de la formación científico investigativo de la disciplina. Se estima que dichas condiciones formativas a nivel nacional han afectado el desarrollo de la psicología científica y han incidido negativamente en la producción de sus resultados investigativos, lo cual no hace del ámbito local una excepción. La situación descrita alienta la realización de este estudio, cuyo propósito es relevar las características de la actividad y producción investigativa de la Facultad de Psicología de la UNMP desde la reapertura de la carrera en 1986 hasta la actualidad. Este relevamiento servirá de base para comparar el estado de la producción investigativa con los requerimientos para el mejoramiento curricular (según la Resolución Ministerial 343/09, en donde se pautan los mismos). Para la consecución de dicho estudio se analizará reconstructivamente el desarrollo de la investigación en la carrera de Psicología a nivel local, a partir de fuentes documentales (ordenanzas y resoluciones, libros de actas, legajos, etc.) en las cuales se intentará detectar la existencia o inexistencia de políticas específicas para el área de investigación a nivel local, y se analizarán también grupos y proyectos de investigación, proyectos de becas de investigación y tesis de postgrado radicados en la unidad académica. Se trata de un estudio exploratorio descriptivo de carácter longitudinal que proporcionará información basada en datos empíricos para poder avanzar en las acciones del mejoramiento del área de investigación en Psicología a nivel local. Se utilizarán técnicas propias del campo de la bibliometría incluyendo un enfoque histórico para el análisis e interpretación de los datos. El impacto de este proyecto, por tanto, se espera en el campo de la enseñanza y la gestión de la investigación en psicología.

Palabras claves: Psicología - Investigación - Formación de psicólogos

Definición del problema y Estado de la cuestión

En nuestro país, y en consonancia con otros países latinoamericanos, existe una marcada tendencia profesionalista en la formación de grado en Psicología, y en consecuencia un desmedro de la formación científica en la disciplina, lo que ha sido destacado en una numerosa cantidad de bibliografía sobre el tema (Ardila, 1986; Duarte, 1996; Klappenbach, 1995, 2001, 2003, 2009; Vilanova, 1996, 2003; Alarcón, 1997; Alonso y Eagly, 1999; Toro y Villegas, 2001, Piñeda, 2008; Di Doménico, 2009; Piacente, 2000, 2009; Moya, Di Doménico, Castañeiras, 2009, 2010). A nivel nacional, el primer diagnóstico basado en datos empíricos fue realizado por AUAPsi (asociación que nuclea a todas las unidades académicas de psicología de gestión pública de Argentina y Uruguay entre los años 1996 y 1999, pone en evidencia el predominio de una formación profesionalista en todo el sistema educativo y la orientación de la formación aplicada hacia la prestación clínico-asistencial. Las condiciones

* E-mail: luigimoya@gmail.com

formativas en el país han afectado el desarrollo de la psicología científica y han incidido negativamente en la producción proveniente de la investigación junto con el aislamiento de las tendencias internacionales, el rechazo a los procedimientos rigurosos y el marcado escolasticismo (Vilanova, 1996; Fernández Acevedo, 2001); dichas condiciones han afectado a la disciplina también a nivel local. Si bien la investigación es considerada una de las misiones principales de la universidad para la producción de conocimiento, en nuestro país ha sido visualizada como remunerativamente rezagada respecto a otras posibilidades de ingreso laboral en el ámbito de la psicología, con menor status y con mayor dificultad de acceso, ocupando en el imaginario ocupacional colectivo un espacio accesorio y no central (Di Doménico, 2009). No obstante los parámetros internacionales para el desarrollo de la disciplina enfatizan la necesidad del reconocimiento de la psicología como ciencia y no sólo como profesión (EFPPA, 1990; APA, 2000; Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur, 1998 y 2001), lo que conlleva a la necesidad de fortalecer la formación investigativa en el grado académico. Actualmente las carreras de Psicología del país se encuentran en procesos de autoevaluación de sus programas, apuntando a las necesarias mejoras curriculares que encaminen a la acreditación de las carreras de psicología. Frente a esta situación, se ha reconocido a la investigación como una más entre las posibles prácticas profesionales y se la ha ubicado a la vez en la base de todo desempeño profesional idóneo (Di Doménico, 2010). Al indagar acerca de la existencia de estudios sobre el desarrollo y estado de la investigación en la Facultad de Psicología a nivel local, hallamos sólo antecedentes aislados (Civit, et al, 1999; Fernández Acevedo, 2001; Di Doménico & Civit, 2003). Ello impulsó nuestro interés en la concreción de un estudio que aporte a la comprensión del estado de la investigación psicológica a nivel local. En indagaciones anteriores (Di Doménico & Vilanova, 2000; Moya, 2010; Moya, Di Doménico, Castañeiras, 2010) hemos realizado comparaciones en el análisis de datos del segundo y tercer nivel de concreción curricular (Coll, 1987) referidos a programas y contenidos de las asignaturas de formación básica en las carreras de psicología de las universidades nacionales del país, para avanzar en las acciones de mejoramiento curricular del grado académico en Psicología. Sin embargo, es a partir de los resultados de estos estudios precedentes y de otros análisis de conjunto del campo científico en nuestro país (Tagashira, 1999) que ha surgido el interrogante acerca de avanzar en el grado de mejoramiento del área de la investigación a nivel local. La Secretaría de Investigación y Posgrado a nivel de la Facultad de Psicología de la UNMP se institucionalizó recién en 1992, transcurridos cinco años de la reapertura de la carrera que fuera cerrada por el proceso militar en 1976, a partir de allí se organizaron los primeros grupos de investigación, que al año 2010 registran 262 proyectos de investigación presentados acreditados y 195 proyectos de beca obtenidas (Informes de gestión de la Facultad de Psicología, UNMP, 1992-2000; 2000-2004; 2004-2008; 2008-2010). El propósito de este proyecto es analizar el área de investigación de la facultad de Psicología de la UNMP relevando las características de la actividad y producción investigativa desde la reapertura de la carrera hasta la actualidad. Este relevamiento servirá de base para comparar la correspondencia de la producción investigativa con los requerimientos para el mejoramiento curricular (según la Resolución Ministerial 343/09, en donde se pautan los mismos). De esta manera se pretende analizar reconstructivamente el desarrollo de la investigación en la carrera de Psicología de la UNMP, a partir de fuentes documentales (ordenanzas y resoluciones, libros de actas, legajos, etc.), en las cuales se intentará detectar la existencia o inexistencia de políticas específicas para el área de investigación a nivel local, y a través de grupos y proyectos de investigación, becas de investigación y tesis de postgrado radicados en la unidad académica, atendiendo a las siguientes dimensiones: área temática, naturaleza de la investigación, problema de investigación, justificación, metodología e impacto esperado. Para ello, se utilizarán técnicas

provenientes del campo de la bibliometría que, en términos generales puede ser entendida como una aproximación cuantitativa a la información bibliográfica que permite el análisis de la naturaleza, los procesos de comunicación y los cursos de desarrollo de una disciplina (López López, 1996). A partir de los años '90 a nivel nacional se comenzaron a utilizar herramientas bibliométricas en nuestra disciplina, pero han alcanzado una mayor difusión muy recientemente (Di Doménico & Vilanova, 2000; Klappenbach, 2009; Liberatore & Hermosilla, 2009; Medrano et al, 2008; Pautassi, 2009; Moya, Castañeiras & Di Doménico, 2010; Vázquez Ferrero, 2010). Como plantea Medrano (2008) la creciente vinculación entre los métodos bibliométricos y la evaluación de la actividad científica nos permite una aproximación alternativa al tradicional análisis teórico del desarrollo científico y la formación profesional. De hecho las características de los métodos bibliométricos facilitan un análisis objetivo, sistemático y replicable que difícilmente pueda alcanzarse mediante el uso de otros modos de análisis de la literatura. Si bien las herramientas principales provendrán del campo de la bibliometría, se utilizarán instrumentos propios de la indagación histórica (heurísticos y hermenéuticos). Como proceso que requiere información pertinente para la evaluación del potencial científico y técnico, dicha información debe reflejar situaciones reales que permitan evaluar su evolución, comprender las causas que la motorizan y formular hipótesis en cuanto a la dirección y amplitud de los cambios futuros en este ámbito. El impacto de este proyecto, por tanto, se espera en el campo de la enseñanza y la gestión de la investigación en psicología.

Objetivo general:

Proporcionar información para el mejoramiento del área de investigación en Psicología a nivel local.

Objetivos particulares:

1. Relevar las características de la actividad y producción investigativa de la Facultad de Psicología de la UNMP en el periodo 1992 -2011.
2. Detectar la existencia o inexistencia de políticas específicas para el área de investigación en los documentos institucionales.
3. Comparar el estado de la producción investigativa con los requerimientos para el mejoramiento curricular (según la Resolución Ministerial 343/09, en donde se pautan los mismos).

Hipótesis de trabajo:

La investigación efectiva en la carrera de Psicología durante el periodo 1992 – 2011 no ha presentado correspondencias significativas con los requerimientos establecidos para el mejoramiento curricular.

Método

Se trata de un estudio exploratorio descriptivo de carácter longitudinal que proporcionará información basada en datos empíricos para poder avanzar en las acciones hacia el mejoramiento del área de investigación en Psicología a nivel local. La muestra estará constituida por todos los proyectos de investigación, proyectos de beca y tesis de posgrado pertenecientes a la Facultad de psicología de la UNMP durante el periodo 1992-2011. Según informes de la secretaria de investigación (registrados en los informes de gestión institucional) se cuenta con 262 proyectos de investigación y 195 proyectos de beca desde el año 1992 al 2010. En relación a las tesis de posgrado no se dispone de información, por lo cual deberán ser localizadas dichas fuentes primarias en los centros de documentación disponibles. Una vez obtenidos los proyectos se elaborará una base para el procesamiento de la información empleando el programa SPSS 19.0, en donde se cargarán los datos en función de las siguientes dimensiones: área temática, naturaleza de la investigación, problema de investigación, justificación, metodología e impacto esperado. Las herramientas principales provendrán del campo de la bibliometría; como segundo paso para la interpretación de los

datos se recurrirá a herramientas propias del campo de la investigación histórica (heurísticos y hermenéuticos). Este estudio es de interés institucional puesto que no se dispone de estudios previos al respecto que hayan sido enfocados desde un análisis a la vez histórico y bibliométrico en el desarrollo del área de los proyectos de investigación a nivel local.

Probable aporte e impacto de los resultados:

En vista de la escasa existencia de estudios empíricos en este tema a nivel local, se pretende aportar conclusiones empíricamente validadas para los procesos de mejoramiento del área de investigación en psicología. Se espera incidir en el mejoramiento del área de investigación en psicología, como proceso que requiere información pertinente para la evaluación del potencial científico y técnico. Dicha información debe reflejar situaciones reales que permitan evaluar su evolución, comprender las causas que la motorizan y formular hipótesis en cuanto a la dirección y amplitud de los cambios futuros. El impacto de este proyecto, por tanto, se espera en el campo de la enseñanza y la gestión de la investigación en psicología.

Bibliografía:

- Alarcón, R (1997) La investigación psicológica en América Latina. Un enfoque histórico. XVI Interamerican Congress of Psychology, San Pablo.
- Alonso, M y Eagly, A (1999) Psicología en las Américas. Caracas, SIP.
- APA/CPA (American Psychologist Association y Canadian Psychology Association) (2000) Trilateral Forum of Professional Psychology. www.apa.org
- Ardila, R (1986) Pasado, presente y futuro de la psicología. Mexico, Siglo XXI.
- AUAPSI. Informe diagnóstico de la situación actual. Asociación de Unidades Académicas de Psicología. Programa de formación de especialistas en innovación curricular, 1998
- AUAPsi-UVAPsi. (2008) Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología, febrero 2008
- 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.
- Civit, E; Di Doménico, C; Quiroga, S; Vaso, E & Montesino, A. Estudio comparado del desarrollo de la investigación en la Facultad de Psicología de la UNMP. MGU, UNMP, 1999.
- Coll, C (1987) Psicología y curriculum. Barcelona, LAIA
- Cortada de Kohan, N (1978) El entrenamiento de psicólogos en técnicas de investigación. Revista Latinoamericana de Psicología, 22, 11-25
- Di Doménico C (1999) Psicología y Mercosur. Revisión de los acuerdos sobre formación de psicólogos. Acta psiquiátricol Am lat, 45 (1) 24-33
- Di Doménico, C. & Vilanova, A (1999) Formación de psicólogos en el Mercosur. Mar del Plata, UNMP.
- 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 & Civit, E (2003) La evaluación de la investigación en psicología. Criterios para definir indicadores en el área. III Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur, Buenos Aires, 7/9 de mayo de 2003.
- 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; Ostrovsky, A; Giuliani, F; Mansor, L; Moya, L & Visca, J. (2008) A veinte años de la reapertura de la Carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata: algunas reflexiones *Perspectivas en Psicología*. Vol.5 N°1, págs.24-32. ISSN 1668-7175.
- Di Doménico, C (2009) *La formación en investigación en el grado académico*. 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP. Simposio Invitado. La Plata, 12 noviembre
- Duarte, A (1996) La psicología académica en lo que va del siglo Acta psiquiátricol Am lat, 45 (3) 201-211
- EFPPA (European Professional Psychology Federation) (1990) Optimal Standards. www.efppa.org
- Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur (1998) (2001) Protocolos de Acuerdos Marco sobre Formación de Psicólogos, Montevideo.
- Fernández Acevedo, G (2001) La formación en investigación de los psicólogos en el grado académico. Acta psiquiátricol Am lat, 47 (1) 39-50

- Klappenbach, H (1995) Antecedentes de las carreras de psicología en universidades argentinas. *Acta psiquiát psicol Am lat*, 40(3) 237-243
- Klappenbach, H (2001) La investigación en las carreras de grado de psicología en las universidades nacionales de Argentina. XXVIII Interamerican Congress of Psychology, Santiago de Chile.
- Klappenbach, H (2003) La investigación en carreras de grado de Psicología en universidades nacionales de Argentina. En J. F. Villegas; P. Marassi & J. P. Toro (Eds), *Problemas Centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas* (tomo 3, pp. 257-271). Santiago de Chile: Sociedad Interamericana de Psicología
- Klappenbach, H (2009) Dos aspectos de la enseñanza en investigación en psicología a nivel de grado y de posgrado. XII Reunión Nacional y I Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Bs As, 12 agosto
- Liberatore, G & Hermsilla, A (2009) Análisis de la producción científica Argentina en el área de la Psicología registrada en las bases de datos internacionales web of science y scopus. XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA.
- Lopez Lopez, P (1996) Introducción a la bibliometría. Valencia, Promolibro.
- Medrano et al (2008) Análisis bibliométrico del plan de estudios de la carrera de psicología de la UNC. Congreso de Psicología de Córdoba. Ciencia y profesión. Noviembre de 2008.
- Moya, L; Di Doménico, C & Castañeiras, C (2009) Opiniones de estudiantes de la carrera sobre la formación en investigación en psicología. Congreso Nacional de la AACC, Mesa Redonda. Buenos Aires: UCA, 28 septiembre
- Moya, L; Castañeiras, C & Di Doménico, C (2010) Formación de psicólogos hoy: algunas reflexiones sobre datos empíricos. I Congreso internacional, II Nacional y III regional de Psicología. Octubre de 2010.
- Moya, L (2010) Estudio comparado de la formación básica en Psicología en carreras de universidades públicas nacionales. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNMDP, pp: 357-362. Año 2010. ISSN 1668-7477.
- Ostrovsky, A; Di Doménico, C. & Moya, L. (2005) Presencia de la Investigación empírica en la RAP DE LA APBA (Simposio) *Segundo Congreso Marplatense de Psicología*, mar del plata. Diciembre 2005.
- Pacenza, M & Cordero, S (2004) Universidad y Sociedad. Psicólogos e inserción laboral. Ed. Suarez.
- Pautassi, R (2009) Herramientas informáticas para la enseñanza e investigación bibliométrica. Actas de la XII Reunión Nacional y I Encuentro Internacional de la Asociación de Ciencias del Comportamiento. Agosto de 2009. Bs As.
- 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; 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.
- Piacente, T; Maglio, N & Fatelevich (2009) La formación en investigación. Resultados preliminares sobre los conocimientos previos de los graduados en psicología. Congreso de Psicología. II congreso Internacional de la Fac. Psicología UNLP, noviembre de 2009.
- Piñeda, A (2009) Formación científica en las carreras de psicología e investigación de sus formadores. UBA y UNLP, primeros veinticinco años. II congreso Internacional de la Fac. Psicología UNLP, noviembre de 2009.
- Rossi, L. et.al (2001). Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Buenos Aires: EUDEBA.
- Spinak, E (1996) Diccionario enciclopédico de bibliometría, cienciometría e informetría. Caracas, UNESCO-CII
- Tagashira, R, (1999) Relevamiento de la actividad científica en el sistema universitario argentino. Mimeo.
- Temporetti, F et al (2008) Qué y cómo se investiga en psicología: lectura de una década de proyectos de la Facultad de Psicología UNR. Congreso de Psicología de Córdoba. Ciencia y profesión. Noviembre de 2008.
- Toro, J & Villegas, J (comp) (2001) Problemas centrales para la formación y el entrenamiento de los psicólogos en las Américas. Buenos Aires, SIP
- Tortosa, F et al. (1990) La psicología contemporánea desde la historiografía. Barcelona, PPU.
- Vazquez Ferrero, S (2010) Presencia e impacto del Psicoanálisis en asignaturas avanzadas de la licenciatura en Psicología de la UNSL. *Revista Psiencia*, 2010 2 (1): 55-59.
- Vezzetti, H (1998) Informe sobre el campo de la psicología: la situación de los postgrados. Buenos Aires, CONEAU.
- Vilanova, A. (1996) Pautas para un perfil de psicólogo iberoamericano. Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría, pp.666-673. Buenos Aires, Panamericana.
- Vilanova, A (2003). Discusión por la Psicología. Ed. UNMP
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (2004) La investigación empírica en Argentina, 1890/1950. *Acta psiquiát. psicol Am lat*. Vol.50, 2, pp.129-139.
- Villegas, J (2001) La investigación científica en la formación del psicólogo. XXVIII Interamerican Congress of Psychology, Santiago de Chile

TOMA DE DECISIONES, AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y BIENESTAR PSICÓLOGO EN TRES GRUPOS ETÁREOS.

DECISION-MAKING, SELF-EFFICACY AND PSYCHOLOGICAL WELL BEING IN THREE AGE GROUPS.

María Pavón *

Becaria de investigación - Categoría Estudiante Avanzado

Directora: Mg. Claudia Josefina Arias (UNMDP)

Co-Director: Dr. Ricardo Iacub (UBA)

Grupo de Investigación: Investigación en Evaluación Psicológica-GIEPsi
Facultad de Psicología – UNMDP

Resumen

El creciente envejecimiento poblacional plantea la necesidad de profundizar el conocimiento de distintos aspectos que influyen en el bienestar en la vejez. (Arias & Soliveréz, 2009). Durante décadas estudios resaltaron el deterioro y aspectos patológicos consolidando una visión negativa de la vejez. (Arias, 2009). En contraposición, la Gerontología desarrolló un modelo que concibe al envejecimiento como un proceso normal e incluye el estudio de los aspectos positivos. Este proyecto pretende explorar las relaciones entre la toma de decisiones, la autoeficacia para envejecer y el bienestar en adultos de tres grupos etáreos (44 a 54, 60 a 70 y 76 a 86 años) de la ciudad de Mar del Plata. El diseño será no experimental transversal/correlacional. Se seleccionará una muestra no probabilística intencional de 120 personas a la que se le administrará: 1) Cuestionario de datos sociodemográficos, 2) Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPs-A) (Casullo, 2002), 3) Escala de Autoeficacia percibida para envejecer (Fernández Ballesteros, 2008) y 4) Entrevista semi-estructurada sobre toma de decisiones. Se efectuará un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. Los resultados de este proyecto efectuarán aportes al conocimiento teórico acerca de los aspectos positivos y de su aplicación para el logro de un envejecimiento saludable.

Fundamentación

Existen diversas maneras de representar a la vejez que producen lecturas reduccionistas, falsas o equívocas. Los estereotipos negativos acerca de esta etapa de la vida recaen sobre las personas mayores, limitando los espacios sociales e individuales, las posibilidades de participación y la toma de decisiones respecto de sus propias vidas. Las situaciones descriptas anteriormente inciden en la construcción social de la identidad y en el desempoderamiento durante esta etapa de la vida (Iacub, 2010). Las personas de edad asumen en muchos casos el lugar desvalorizado y marginal que socialmente se les asigna, ya que es lo esperable y considerado normal para la vejez. (Iacub & Arias, 2010)

La confrontación con diversos estereotipos sociales negativos minan lenta y progresivamente sobre la consideración que los mayores tienen de sí mismos, ya que se los comienza a identificar con la debilidad intelectual, física, con la improductividad y la discapacidad sexual, entre otras atribuciones negativas, limitando con ello su autonomía y autoconcepto (Iacub, 2010)

Bandura (1977) desarrolló una serie de investigaciones donde focalizó el modo en que las creencias culturales y las teorías implícitas sobre el envejecimiento pueden influir en la

* e-mail: mpmariapavon@gmail.com

autoeficacia durante la vejez desalentando las expectativas, las metas y los resultados. Incluso aquellos que tienen expectativas positivas sobre su proceso de envejecimiento parecen ser vulnerables a la amenaza de los estereotipos, cuando sienten que corren el riesgo de confirmar un estereotipo negativo existente acerca de su grupo (Steele, 1997). El efecto es un incremento de ansiedad y amenaza al yo, lo cual puede interferir con la ejecución de tareas intelectuales y motoras. Hallazgos en estudios longitudinales muestran que aquellas personas que tenían imágenes positivas de su propio envejecimiento vivían más tiempo (7,5 años más) que aquellas que tenían percepción negativa del propio envejecimiento (Levy, 2002)

Experiencias científicas muestran que los estereotipos negativos hacia la vejez, en las personas mayores, generan una sensación de "amenaza" a la integridad personal, menor rendimiento a nivel de la memoria (Levy, 1996), en la capacidad para las matemáticas, en el sentimiento de autoeficacia (Levy, Slade, Kunkel & Kasl, 2002 citado en Iacub, 2010), en la capacidad para la escritura en trastornos de salud y en toda una serie de retiros anticipados de compromisos y roles laborales y sexuales (Iacub, 2003, 2006).

La autoeficacia percibida se define como "los juicios que cada individuo tiene sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. Por tanto, el concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga sino a la opinión que uno tenga sobre lo que se puede hacer con ellos" (Bandura, 1987). A su vez, la percepción de control sobre la propia vida es uno de los condicionantes psicológicos que permite predecir un buen envejecimiento así como una buena salud. Dentro del control subjetivo cabe destacar, en primer lugar el control interno/externo que el individuo ejerce sobre el medio y recibe de él (desde una perspectiva dimensional) y, en segundo lugar, la percepción que la persona tiene respecto del control que ejercerá en el futuro, es decir la autoeficacia para envejecer, (Fernández Ballesteros, 2008).

Durante el envejecimiento, múltiples aspectos propician procesos de pérdida de poder, así como de las posibilidades de tomar decisiones y de resolver los problemas que los involucran. Una de las mayores contribuciones que han realizado las investigaciones recientes dirigidas al estudio de aspectos positivos en la vejez ha sido el cuestionamiento reiterado y fundamentado de una amplia variedad de falsos supuestos acerca de esta etapa vital (Iacub, 2010). Actualmente numerosos trabajos muestran que los adultos mayores pueden ser felices (Lacey, Smith & Ubel, 2006; Wood, Kisley & Burrows, 2007; Carstensen, Pasupathi, Mayr & Nesselrode, 2000), y que pueden disponer de recursos de apoyo social suficientes (Arias, 2009; Arias & Polizzi, 2010), disfrutar de su sexualidad, e incluso son capaces de sentir elevados niveles de bienestar (Carstensen & Charles, 1998). Sumado a lo anterior, los adultos mayores han demostrado estar satisfechos con sus vidas y poseer grandes variedades de fortalezas personales (Arias, Castañeiras & Posada, 2009) entre otros aspectos positivos (Arias, 2009).

Durante muchos años se pensó que el bienestar era una variable objetiva, que podía medirse a través de las condiciones físicas y/o económicas del sujeto. Posteriormente se concluyó que se trataba de un constructo también subjetivo y que era necesario incluir esta perspectiva en su evaluación. Por esa razón, el bienestar es definido como la valoración que las personas hacen de sus vidas. Los autores coinciden en que el bienestar incluye dos componentes: uno cognitivo y otro afectivo. El primero se refiere a la satisfacción con la vida y se manifiesta mediante la congruencia percibida entre metas deseadas y logradas. Por su parte el afectivo está relacionado con los sentimientos y con el estado de ánimo, así como con la frecuencia e intensidad de las emociones positivas (Diener, 1984).

Si bien los modos de envejecer han cambiado y la participación de los adultos mayores en diversos ámbitos ha adquirido mayor visibilidad, los mitos y los estereotipos negativos asociados a la vejez aún continúan vigentes (Arias & Soliveres, 2009), es por eso que este

estudio se propone investigar acerca de las relaciones entre toma de decisiones en la vejez, autoeficacia percibida y bienestar psicológico. Los resultados podrán ser un aporte para los conocimientos a nivel local y posibilitaran el desarrollo teórico y de estrategias de intervención que favorezcan la autonomía en la toma de decisiones de los adultos mayores.

Objetivos generales

1. Identificar si existe relación entre la autoeficacia para envejecer y el bienestar psicológico por grupo de edad y para la muestra total.
2. Identificar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de autoeficacia para envejecer según el predominio de factores internos o externos que conducen a la toma de decisiones por grupo de edad y para la muestra total.
3. Identificar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones de bienestar psicológico según el predominio de los factores internos o externos que conducen a la toma de decisiones por grupo de edad y para la muestra total.

Objetivos particulares

1. Comparar las puntuaciones de autoeficacia para envejecer total y por dimensiones (salud, cognitiva, física y socio-emocional) según grupo de edad y género.
2. Comparar las puntuaciones de bienestar psicológico global según grupo de edad y género.
3. Comparar el predominio de factores internos o externos que conducen a la toma de decisiones por grupo de edad.
4. Explorar los ámbitos y temas sobre los que toman decisiones y los factores internos y externos que influyen en ella por grupo de edad.
5. Comparar la valoración sobre la propia toma de decisiones según grupo de edad.

Hipótesis de trabajo

- Existe relación entre la autoeficacia para envejecer y el bienestar psicológico en adultos de ambos sexos residentes en la ciudad de Mar del Plata..
- Existen diferencias significativas en las puntuaciones de autoeficacia para envejecer según el predominio de factores internos o externos que conducen a la toma de decisiones en adultos de ambos sexos residentes en la ciudad de Mar del Plata..
- Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de bienestar psicológico según el predominio de los factores internos o externos que conducen a la toma de decisiones en adultos de ambos sexos residentes en la ciudad de Mar del Plata.
- Existe relación entre el tipo de factores predominantes en la toma de decisiones (internos/externos) y el grupo de edad.
- Existe relación entre la autoeficacia para envejecer y el grupo de edad.

Diseño

Se trabajará implementando triangulación metodológica simultánea, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas en el trabajo de campo y en el análisis de los datos. El diseño será de tipo no experimental transversal/correlacional.

Participantes

Se seleccionará una muestra de tipo no probabilístico, intencional. La misma estará conformada por 120 personas de ambos sexos divididos en tres grupos de edad: de 44 a 54 años, de 60 a 70 años y de 76 a 86 años.

Procedimiento

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

- 1) Cuestionario de datos sociodemográficos que permita efectuar una caracterización de la muestra. Se elaborarán preguntas cerradas que exploren acerca de sexo, edad, nivel de instrucción, ocupación, tipo de hogar y actividades principales que desarrollan.

- 2) Escala de BIENESTAR PSICOLOGICO: BIEPS-A Está conformada por 13 afirmaciones sobre las cuales el sujeto tiene que expresar su grado de acuerdo. El instrumento explora 4 dimensiones que se derivan de la conceptualización efectuada por Ryff & Keyes (1995): 1) Aceptación/control, 2) Autonomía, 3) Vínculos y 4) Proyectos.
- 3) Escala de AUTO-EFICACIA PERCIBIDA (Fernández Ballesteros, 2008) Consta de 10 ítems que evalúan la auto-eficacia para envejecer en los aspectos: salud, cognitivo, habilidades físicas y funcionales y en habilidades socio-emocionales. Además de las puntuaciones para cada dimensión, brinda una puntuación total. Cada ítem posee 4 opciones de respuesta (casi nada, algo, bastante y mucho) y los entrevistados deben elegir la alternativa que consideren que expresa lo que ocurrirá en el futuro.
- 4) Entrevista semi-estructurada que explorará la toma de decisiones en el envejecimiento considerando los siguientes ejes de indagación: ámbitos y temas de decisión, valoración de la toma de decisión, factores que influyen, predominio de factores internos y externos.

La participación de los sujetos será de manera voluntaria y anónima.

Los datos recolectados mediante los instrumentos estandarizados (1, 2, y 3) serán analizados cuantitativamente mediante la aplicación de paquetes informáticos para Ciencias Sociales. La información recogida mediante la entrevista semi-estructurada (4) se analizará de manera cualitativa mediante la comparación constante y la generación de categorías. Finalmente se triangularán los resultados logrados por ambos tipos de análisis.

Inserción del plan a desarrollar en el proyecto mayor de investigación con que se articula Este proyecto se enmarca dentro de la investigación denominada: “Capital Psíquico y Bienestar Psicológico en Adultos Jóvenes y Adultos Mayores residentes en la ciudad de Mar del Plata y Buenos Aires”. La misma está radicada en el grupo de “Investigación en evaluación psicológica” (OCA 1487/95) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que desde el año 1995 viene desarrollando de manera interrumpida una línea de investigación dentro de la cual se han abordado temáticas relacionadas con la evaluación psicológica, tanto en población general como clínica y en adolescentes, adultos y adultos mayores.

Probable aporte de los resultados

Los resultados de esta investigación efectuarán aportes de importancia en relación a la autoeficacia percibida en la vejez, la toma de decisiones y el bienestar. El disponer de conocimientos específicos acerca de la toma de decisiones por parte de los adultos mayores y su relación con el bienestar brindará información sustantiva tanto en lo referido a profundizar los conocimientos teóricos, como diseñar estrategias de intervención que respondan a necesidades concretas y apunten al empoderamiento de los adultos mayores y posibiliten un envejecimiento saludable. Asimismo, los resultados de este proyecto: a) impactarán en el avance del conocimiento científico en la Psicología Social, Gerontología, Psicogerontología, Psicología Clínica y Comunitaria entre otras, b) aportarán información a Centros y Organismos públicos y privados que trabajen con adultos mayores, c) contribuirán en lo social y/o comunitario a la planificación de actividades preventivas y promotoras de salud que aumenten la calidad de vida de esta franja etárea y d) efectuarán transferencias a través del intercambio con otros investigadores, docentes y gerontólogos pertenecientes a diversas instituciones (Universidad de Buenos Aires, Universidad de Palermo, Universidad Nacional de Tucumán, Dirección Nacional de Políticas para Adultos mayores) con las cuáles ya se ha establecido contactos de cooperación, intercambio y publicaciones científicas.

Referencias

- Arias, C. (2009). *¿Por qué investigar aspectos positivos en la vejez? Contribuciones para un cambio de paradigma*. I Congreso de la Cátedra de Psicología de Tercera Edad y Vejez "Envejecimiento y vida Cotidiana". Buenos Aires UBA.
- Arias, C. Iacub R. (2010) *El empoderamiento en la Vejez*. Journal de Behavior, Health and Social Issues: número monográfico sobre Vejez y Muerte. Aceptado para su publicación.
- Arias, C. Soliveréz, C. (2009) *El bienestar psicológico en la Vejez ¿Existen diferencias en grupos de edad?*. Trabajo presentado en el 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. "Psicología y construcción de conocimiento en la época" La Plata.
- Arias, C. & Polizzi, L. (2010). *La red de apoyo social en la vejez. Pérdidas e incorporación de nuevos vínculos. Interpsiquis 2010*. Extraído el 3 de marzo de 2010 desde: <http://hdl.handle.net/10401/934>
- Arias, C., Castañeiras, C., & Posada, M.C. (2009). *¿Las fortalezas personales se incrementan en la vejez? Reflexiones acerca del capital psíquico*. En R. Iacub et al., *Desafíos y logros frente al bien-estar en el envejecimiento* (pp.31-39). Buenos Aires: Eudeba.
- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Barcelona. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1977) *Self-Efficacy: towards a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Carstensen, L. L., & Charles, S. T. (1998). *Emotion in the second half of life*. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 144-149.
- Carstensen, L., Pasupathi, M., Mayr, U. & Nesselroade, J. (2000). *Emotional experience in everyday life across the adult life span*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (4), 644-655.
- 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.
- Diener, E. (1984). *Subjective well-being*. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575
- Fernández-Ballesteros, R. (Dir.) (2002): *Vivir con Vitalidad*. (5 Volúmenes) Madrid, Pirámide. ISBN: 84-368-1725-7.
- Fernández Ballesteros (2008) *Una psicología de la Vejez. Una psicogerontología aplicada*, Madrid, ed. Pirámides.
- Iacub, R. (2010) . *El poder en la vejez. Entre el desempoderamiento y el empoderamiento*. PAMI: Buenos Aires (En prensa).
- Iacub, R. (2003). *La Post- Gerontología. La Política de las Edades*. *Revista de Trabajo Social, Perspectivas* Notas sobre Intervención y Acción Social, 8, 12.
- Iacub, R. (2006). *La Representación Subjetiva del Cuerpo de los Viejos*. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires.
- Lacey, H. P., Smith, D. M. & Ubel, P. A. (2006). *Hope I Die Before I Get Old: Mispredicting Happiness Across the Adult Lifespan*. *Journal of Happiness Studies*, 7 (2), 167-182.
- Levy, B. (1996). *Improving memory in old age by implicit selfstereotyping*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1092-1107.
- Levy, B., Slade, M., & Kasl, S. (2002). *Longitudinal benefit of positive self-perceptions of aging on functional health*. *The journals of gerontology. Series B, Psychological sciences and social sciences*, 57(5), 409-417.
- Levy, B., Slade, M., Kunkel, S., & Kasl, S. (2002). *Longevity increased by positive self-perceptions of aging*. *Journal of personality and social psychology*, 83(2), 261-270.
- Ryff & Keyes (1995) *The structure of psychological well-being revisited*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 719-727.
- Steele, C. M. (1997). *A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance*. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Wood, S., Kisley, M. y Burrows, L. (2007). *Looking at the Sunny Side of Life: Age-Related Change in an Event-Related Potential Measure of the Negativity Bias*. *Psychological Science*, 18 (9), 838-843.

ETIOLOGÍA DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD: ESTUDIO DE ANTECEDENTES FAMILIARES

ETIOLOGY OF ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER: A FAMILY HISTORY STUDY

Lic. Josefina Rubiales *

Becaria Doctoral de CONICET. Tipo II. Centro de Investigación en Procesos Básicos,
Educación y Metodología (CIMEPB), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar
del Plata.

Resumen

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurocomportamental caracterizado por síntomas de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que se dan de manera más frecuente y grave que el observado habitualmente en las personas con un nivel de desarrollo similar, se encuentra entre los primeros diagnósticos que afecta a la población infantil y juvenil, con una tasa de prevalencia mundial del 5,29%. Los estudios actuales consideran que el trastorno tiene un patrón de herencia poligénica multifactorial con influencia cuantitativa y expresión variable, siendo causado por una compleja combinación de factores genéticos, neurobiológicos y ambientales, encontrándose mayor riesgo de persistencia de los síntomas en familias con múltiples afectados con TDAH. El objetivo del presente estudio consistió en comparar los antecedentes familiares de niños con TDAH y niños sin el trastorno, caracterizando la influencia de los síntomas en familiares con primer y segundo grado de parentesco. La muestra clínica estuvo compuesta por 25 niños con diagnóstico de TDAH, y la muestra control compuesta por 25 niños sin diagnóstico de TDAH, en ambos casos de la ciudad de Mar del Plata, Argentina.

Introducción

El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se define como “...*un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en las personas con un nivel de desarrollo similar...*” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002, p. 82). Se estima que su sintomatología es una de las principales fuentes de derivación de los niños al sistema de salud (Santos, Vasconcelos, 2010), encontrándose entre los primeros diagnósticos que afecta a la población infantil y juvenil (De la Peña, Palacio, Barragán, 2010; Cardo, Servera, 2008).

Atendiendo a los criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, se caracteriza por tres síntomas nucleares: inatención, impulsividad e hiperactividad; la presencia o ausencia de alguno de ellos da lugar a tres subtipos: predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo y combinado (APA, 2002), sin embargo, las investigaciones vigentes cuestionan el diagnóstico de los diferentes subtipos clínicos, los cuales continúan en constante revisión (Diamond, 2005).

Según una investigación sobre la prevalencia mundial del TDAH se estimó que la misma es del 5,29% (Polanczyk, Silva de Lima, Lessa Horta, Biederman, Rohde, 2007), y se expresa más en varones que en mujeres, en una proporción de 3 a 1 (Valdizán, Mercado, Mercado-Undanivia, 2007). El elevado grado de variabilidad de las tasas de prevalencia mencionado en la bibliografía actual hay que contemplarlo en el marco de los métodos diagnósticos utilizados, ya que al no existir un marcador biológico que permita efectuarlo con

* e-mail: josefinarubiales@gmail.com

certeza, diversos factores influyen en el aumento de la prevalencia, entre ellos se encuentran la diversidad de los criterios clínicos diagnósticos, la diversidad de informantes (padres, docentes o cuidadores), el tipo de muestra escogida (clínica o poblacional) y las características sociodemográficas, los cuales deberían ser considerados en mayor medida al momento de realizar el diagnóstico (Urzúa, Domic, Cerda, Ramos, Quiroz, 2009; Ferrando-Lucas, 2006; Barkley, 2003).

Los hallazgos actuales son consistentes con una hipótesis multifactorial en la etiología del TDAH, siendo poco probable que un único factor etiológico sea suficiente para determinarlo (Catelan-Mainardes, 2010). Los estudios avalan que el trastorno tiene un patrón de herencia poligénica multifactorial; con influencia cuantitativa y expresión variable (Cardo, Servera, 2008), siendo causado por una compleja combinación de factores genéticos, neurobiológicos y ambientales (Labos, Slachevsky, Fuentes, Manes, 2008; Arcos-Burgos, Acosta, 2007; Barkley, 2006).

En lo referente a los estudios genéticos, la determinación genética de la conducta y de sus trastornos ha sido objeto de discusión y de múltiples investigaciones; los avances en la comprensión de la etiología del TDAH están vinculados con el mayor conocimiento alcanzado en las últimas décadas. Las técnicas han incluido estudios de asociación genética realizadas en gemelos, familias, adopción, análisis de segregación, hasta utilizar el empleo de técnicas de ligamiento génico, los cuales han sido fundamentales para comprender mejor los factores inherentes al individuo frente a los factores ambientales que pudieran modificar la expresión clínica de la carga genética (Mulas, 2007; Romero Ogawa, Lara-Muñoz, Herrera, 2002; Barkley, 1999).

Desde hace varias décadas diversos autores han observado mayor cantidad de síntomas de TDAH en los familiares de los niños que padecen el trastorno. Morrison (1971) observó que los familiares de los niños con TDAH presentaban el trastorno con mayor frecuencia que los niños que no lo tenían (Romero Ogawa, Lara-Muñoz, Herrera, 2002). Otro estudio evidenció que los familiares de personas con TDAH tienen un mayor riesgo para el mismo y también para otros trastornos como trastorno antisocial, trastorno depresivo mayor, la dependencia de sustancias y trastornos de ansiedad (Biederman, et al., 1992). Una investigación cuyo objetivo fue evaluar la transmisión familiar del TDAH en niñas y sus familiares de primer grado, concluyó que los familiares de las niñas con TDAH tenían una prevalencia significativamente mayor de TDAH, observando que el trastorno es tan familiar en los niños como en niñas, ya que la heredabilidad del mismo no se diferencia por género (Faraone, et al, 2000).

Estudios genéticos demuestran que los padres y hermanos de niños con TDAH presentan un riesgo aumentado de padecer el trastorno entre dos y ocho veces mayor cuando se los comparan con los sujetos controles (Ramos-Quiroga et al., 2007); los estudios de gemelos ofrecen valores de concordancia del 50-80% en gemelos monocigóticos y alrededor del 30% en gemelos dicigóticos (Bitaubé, López-Martín, Fernández-Jaén, Carretié Aranguena, 2009); siendo los valores de heredabilidad en torno al 76% (Wilens, Spencer, 2010; Faraone et al., 2005). Todo sugiere que el TDAH puede ser causado por la interacción de varios genes de efectos modestos, coincidiendo con la elevada prevalencia y la alta concordancia en los gemelos monocigóticos (Romero Ogawa, Lara-Muñoz, Herrera, 2002).

Asimismo, un estudio que comparó la frecuencia de los antecedentes de TDAH en los familiares de primer grado de niños con el diagnóstico y niños sin el diagnóstico a través de cuestionarios de síntomas, confirmó la hipótesis de participación de componentes genéticos en la etiopatogenia del TDAH al observar que los síntomas del trastorno son más frecuentes entre los padres y hermanos de los niños con el diagnóstico que en los niños sin él. Al comparar los grupos de acuerdo con el género de los padres y de los niños, se encontró que las madres de

las niñas con TDAH tuvieron la mayor prevalencia del trastorno (Romero Ogawa, Lara-Muñoz, Herrera, 2002).

Los estudios moleculares sobre el TDAH son relativamente actuales y aún no son concluyentes; se han enfocado a los genes de las vías catecolaminérgicas a partir de que tanto los modelos animales, como las consideraciones teóricas y la efectividad del tratamiento con estimulantes se orientan a las catecolaminas como intervienen en el trastorno (Romero Ogawa, Lara-Muñoz, Herrera, 2002). Dichos estudios incluyen algunos análisis de ligamiento a escala genómica en familias pero, sobre todo, estudios de asociación con genes candidatos. Existen algunos marcadores moleculares que han vinculado al TDAH con un cambio en los genes relacionados con los receptores de dopamina D2, D4 y D5 y con el gen transportador de dopamina (Siegel, Smith, 2010). Los genes más estudiados son: el alelo A1 del gen del receptor D2 de la dopamina, el gen del transportador de la dopamina DAT1, situado en el cromosoma 5, y el gen del receptor D4 de la dopamina DRD4, situado en el cromosoma 11 (Ramos-Quiroga, 2007). El alelo DRD4 es el más consistentemente asociado al TDAH, ejerciendo efectos más potentes sobre los síntomas del trastorno ante la presencia de factores de riesgo ambientales; los resultados son consistentes en suponer que la interacción del DRD4 y el ambiente familiar se vinculan con habilidades de autorregulación propias de los síntomas del TDAH (Martel, Nikolas, Jernigan, Friderici, Waldman & Nigg, 2011). De todas maneras es prematuro considerar este alelo como un gen del trastorno, ya que esta asociación puede deberse a la proximidad con un segundo gen desconocido más relacionado con el TDAH (Ramos-Quiroga, 2007); continuando las bases moleculares y genéticas del TDAH como motivo de intenso debate e investigación (Siegel, Smith, 2010).

Por otro lado, los estudios sobre el sustrato neurobiológico del TDAH se han acrecentado en los últimos años (Cardo, 2008); los estudios neuroanatómicos a partir de técnicas de neuroimagen han hallado diferencias, aunque discordantes, en la morfología cerebral de niños con TDAH, en comparación con los cerebros de los niños sin el diagnóstico (Cortese, Castellanos, 2011; Cardo, 2008; Castellanos, Acosta, 2004). Asimismo, otros estudios sugieren que la distribución neuroanatómica de la dopamina y noradrenalina coincide con las regiones vinculadas al TDAH, sin embargo, aún no se cuenta con estudios que confirmen estas hipótesis neuroquímicas como causales del TDAH (Arnsten, 2006; Rief, 2006; Barkley, 2006; Mediavilla-García, 2003).

Y en relación a los factores ambientales intervinientes, en los diversos estudios se ha propuesto una amplia variedad de factores ambientales que podrían asociarse con el TDAH, la toxicidad producida por los altos niveles de plomo, complicaciones derivadas del embarazo o parto, alergias a alimentos, factores psicosociales como pobreza, vida familiar caótica o el modelo de la sociedad actual (Gordon Millichap, 2008; Cardo, 2008; Mediavilla-García, 2003); asimismo factores como el nivel socioeconómico, la psicopatología parental o el estrés familiar pueden jugar un papel importante en el mantenimiento del TDAH (Raya Trenas, Herreruzo Cabrera, Pino Osuna, 2008). De todas maneras, ninguna de estas causas por sí solas son suficientes ni necesarias para explicar la mayoría de los casos de TDAH, si influyen en el curso del trastorno, potenciándolo o moderándolo ya que ciertos factores ambientales familiares pueden incidir en un manejo positivo o negativo del trastorno (Joselevich, 2005).

De lo expuesto se infiere un fuerte componente genético en la etiología del trastorno en los niños, aunque los datos acerca de la heredabilidad del trastorno en adultos es menos concluyente. Un meta-análisis de estudios de seguimiento sobre el TDAH mostró que si bien la persistencia sindromática (el mantenimiento del diagnóstico) es baja (alrededor del 15%), la persistencia de los síntomas de TDAH es notablemente mayor (40-60%) (Boomsma, Saviouk, Hottenga, Distel, de Moor, et al., 2010). Contrariamente a lo que se consideraba hasta hace un par de décadas, los síntomas y el impacto funcional del TDAH son crónicos, y no siempre

desaparecen al pasar a la edad adulta, persistiendo en más del 50% de los casos (Aragonés et al., 2010). Estudios longitudinales mostraron que al menos el 30% de los pacientes diagnosticados en la niñez continua con disfunciones vinculadas a los síntomas de TDAH durante la etapa adulta, encontrándose mayor riesgo de persistencia de los síntomas en familias con múltiples afectados con TDAH (Pineda, et al, 2010). Por lo cual, los niños nacidos de padres con TDAH tienen un riesgo siete veces mayor de desarrollar el trastorno que los niños nacidos de padres no afectados (Boomsma, Saviouk, Hottenga, Distel, de Moor, et al., 2010).

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar y comparar los antecedentes familiares de niños con TDAH y niños sin el trastorno, caracterizando la presencia de síntomas de desatención, hiperactividad e impulsividad en familiares de primer y segundo grado.

Metodología

Tipo de estudio

Diseño de tipo ex post facto retrospectivo con dos grupos, uno de cuasi control, según la clasificación de Montero y León (2007).

Participantes

Se conformaron, de forma intencional, dos grupos de niños escolarizados residentes en la ciudad de Mar del Plata, Argentina. La muestra clínica estuvo compuesta por 25 niños con diagnóstico de TDAH, diagnosticados y derivados por el Médicos Neurólogos pertenecientes a Instituciones de Salud de la ciudad de Mar del Plata; y la muestra control compuesta por 25 niños sin diagnóstico de TDAH pareados por sexo, edad y nivel de instrucción, ambos con edades comprendidas entre los 8 y 14 años. Se excluyen niños con antecedentes de enfermedades neurológicas o psiquiátricas, trastornos del aprendizaje y retraso mental.

Para realizar la *confirmación del diagnóstico* de TDAH de los niños derivados por el médico y descartar síntomas de TDAH en los niños de la muestra control, se utilizaron los criterios de inclusión para el diagnóstico del DSM-IV (APA, 2002). Se realizó una entrevista a padres, donde se les administró una anamnesis del niño y la Escala estandarizada de Swanson, Nolan y Pelham versión adaptada a los criterios del DSM IV (SNAP IV) (Grañana et al., 2006), a padres y docentes. Para descartar retraso mental se administró el Test de Inteligencia de Weschler para niños y adolescentes, WISCIII (Wechsler, 1994). Asimismo se administró a los padres el listado de síntomas de niños Child Behavior Checklist CBCL (Samaniego, 1998), validado en Argentina, el cual evalúa síntomas comórbidos.

Para evaluar la *antecedentes familiares* se administró a los padres un cuestionario para indagar síntomas de inatención, hiperactividad, impulsividad en familiares de primer y segundo grado, basado en la Escala SNAP IV, anteriormente mencionada.

Procedimiento

A partir de los datos proporcionados por el médico derivante se establecieron los contactos con los niños con TDAH y sus padres, así mismo se contactaron a los niños de la muestra control y sus padres. La participación fue voluntaria y sujeta a consentimiento informado de los padres y los niños. Se realizaron las evaluaciones a los niños en forma individual y se administraron los cuestionarios a los padres y docentes.

Durante el desarrollo del trabajo se respetaron los principios éticos de la investigación con seres humanos, procurándose las condiciones necesarias para proteger la confidencialidad y actuar en beneficio de los participantes.

Resultados

Con el objeto de caracterizar los antecedentes familiares, los datos fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo (medias, frecuencias, desvíos). El análisis de los datos

muestra que los niños con TDAH presentan una proporción mayor de antecedentes familiares que los niños sin el diagnóstico.

En la tabla 1 y 2 se presentan los estadísticos descriptivos para antecedentes familiares en función de la pertenencia al grupo con TDAH o al grupo control. Los resultados permiten observar que los niños de la muestra clínica presentan un número mayor de antecedentes familiares para los síntomas del trastorno que los niños de la muestra control. Esto se evidencia tanto para antecedentes de síntomas en padres, madres, hermanos, como así también en abuelos maternos y maternos, siendo los antecedentes en familiares de 1ª grado los que muestran mayor prevalencia.

Tabla 1.

Medias para antecedentes familiares para el grupo control.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
Antecedentes Padre	0	5	,68	1,376
Antecedentes Madre	0	3	,44	,961
Antecedentes Hermanos	0	6	,92	1,631
Antecedentes Abuelos paternos	0	2	,24	,523
Antecedentes Abuelos maternos	0	3	,32	,748
Antecedentes familiares 1º grado	0	11	1,96	2,979
Antecedentes familiares 2º grado	0	4	,60	1,190
Antecedentes familiares Total	0	11	2,56	3,536

Tabla 2.

Medias para antecedentes familiares para el grupo clínico.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
Antecedentes Padre	0	12	2,60	3,202
Antecedentes Madre	0	18	5,28	4,824
Antecedentes Hermanos	0	16	5,00	6,018
Antecedentes Abuelos paternos	0	10	1,67	3,361
Antecedentes Abuelos maternos	0	23	3,63	6,525
Antecedentes familiares 1º grado	1	25	10,20	7,784
Antecedentes familiares 2º grado	0	33	5,05	8,745
Antecedentes familiares Total	1	52	15,25	13,400

Con el propósito de comparar los resultados de ambos grupos y determinar si estas diferencias resultan estadísticamente significativas, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney de comparación de medias para muestras independientes y los resultados se presentan en la tabla 3.

Tabla 3.

Prueba U de Mann-Whitney

	<i>A.Padre</i>	<i>A.Madre</i>	<i>A.Hrns</i>	<i>A.Abuelos Paternos</i>	<i>A.Abuelos Maternos</i>	<i>A.Fliares 1º grado</i>	<i>A.Fliares 2º grado</i>	<i>A.Fliares Total</i>
U de Mann-Whitney	135,000	58,500	54,500	210,000	157,000	60,000	172,500	56,000
Z	-2,860	-4,460	-2,815	-,520	-2,309	-4,412	-2,070	-4,503
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,000	,005	,603	,021	,000	,038	,000

Como se observa, las diferencias entre los grupos para antecedentes familiares son estadísticamente significativas.

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación consistió en caracterizar y comparar los antecedentes familiares de niños con y sin diagnóstico de TDAH. Los resultados obtenidos son concordantes con la bibliografía actual, en cuanto a que los niños con TDAH presentan más antecedentes familiares de síntomas del trastorno que los niños de la muestra control. Se puede observar que los familiares de los niños con TDAH, especialmente los familiares de primer grado, padres, madres y hermanos, presentan una cantidad significativamente mayor de síntomas de desatención, hiperactividad e impulsividad, según la definición de síntomas del DSM-IV, apoyando la hipótesis vigente sobre la existencia de agregación familiar del TDAH, lo que sugiere la participación de factores genéticos en la etiología del trastorno.

Si bien una parte importante de la etiología del TDAH se relaciona con los genes, los factores distintos de la heredabilidad están representados de forma consistente por las influencias ambientales que, son inseparables de la expresión génica y representan el factor que necesariamente interactúa con los genes a la hora de que éstos puedan actuar y, probablemente, determina también el momento y las modalidades de dicha actuación. De manera que es, la interacción entre los genes y el entorno lo que contribuye con la complejidad fenotípica del TDAH (Bakker, Rubiales, 2010).

Entre las limitaciones que afectan a la presente investigación se destaca el reducido tamaño muestral, sugiriendo continuar con estudios con mayor población en la misma línea; y una segunda limitación se refiere a la naturaleza puramente descriptiva de hallazgos. De todas maneras los datos aportados pueden constituirse en una base para estudios futuros en el país que profundicen el análisis de la influencia de los antecedentes familiares del TDAH, posiblemente orientados a estudiar la diferencia de género y la influencia familiar en síntomas de TDAH, la presencia de otros trastornos en familiares de primer y segundo grado, como así también estudiar los síntomas de los subtipos del trastorno.

Continuar profundizando en el análisis de la etiología del TDAH es fundamental para aportar evidencias que ayuden a establecer mayor claridad en las causas del trastorno, lo cual permitirá generar cambios en la evaluación, diagnóstico y tratamiento del mismo.

Referencias

- Aragónés, E., Piñol, J.L., Ramos-Quiroga, J.A., Lòpez-Cortacans, G., Cabello, A. y Bosch, R. (2010). Prevalencia del TDAH en personas adultas según el registro de las historias clínicas informatizadas de atención primaria. *Revista Salud Pública*, 84, 415-420.
- Arcos-Burgos, M., Acosta M.T. (2007). Tuning major gene variants conditioning human behaviour: the anachronism of ADHD. *Current Opinion in Genetics & Development*, 17, 234-238.
- Arnsten A.F.T. (2006). Stimulants: Therapeutic Action in ADHD. *Neuropsychopharmacology*, 31, 2376-2383.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM IV*. Barcelona: Masson.
- Bakker, L., Rubiales, J. (2010). Interacción de factores genéticos y ambientales en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Estudio de caso de gemelos. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 3, 226-236.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for Diagnosis and Treatment*. 3ª Edition. New York: Guilford.
- Barkley, R.A. (1999). Response inhibition in attention deficit hyperactivity disorder. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(3), 177-184.
- Barkley, R.A. (2003). Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain & Development*, 25, 77-83.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Keenan, K., Benjamin, J., Krifcher, B., Moore, C., Sprich-Buckminster, S., Ugalia, K., Jellinek, M. S., Steingard, R., Spencer, T., Norman, D., Kolodny, R., Kraus, I., Perrin, J., Keller, M. B., Tsuang, M. T., Further. (1992). Evidence for Family-Genetic Risk Factors in Attention

- Deficit Hyperactivity Disorder. Patterns of Comorbidity in Probands and Relatives in Psychiatrically and Pediatrically Referred Samples. *Arch Gen Psychiatry*, 49(9), 728-738.
- Bitaubé, J. A., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A., Carretié Arangüena, L. (2009). Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. *JANO*, (1), 729.
- Boomsma, D.I, Saviouk, V., Hottenga, J.J., Distel, M.A., de Moor, M.H.M. (2010). Genetic Epidemiology of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD Index) in Adults. *PLoS ONE*, 5(5).
- Cardo, E. y 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., Acosta, M.T. (2004). Neuroanatomía del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 38 (Supl 1),131-136.
- Catelan-Mainardes, S. C. (2010). Transtorno de Déficit de Atenção E Hiperatividade na Infância e Adolescência pela perspectiva da Neurobiologia. *Revista Saúde e Pesquisa*, 3(3), 385-391.
- Cortese, S., Castellanos, F, X. (2011). TDAH et Neuroscience. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-8.
- De la Peña, F., Palacio, J. D., Barragán, E. (2010). Declaración de Cartagena para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): rompiendo el estigma. *Revista Ciencias de la Salud*, 8(1), 93-98.
- Diamond, A. (2005). Attention-deficit disorder attention-deficit hyperactivity disorder without hyperactivity: A neurobiologically and behaviorally distinct disorder from attention-deficit hyperactivity disorder with hyperactivity. *Development and Psychopathology*, 17, 807-825.
- Faraone, S.V., Biederman, J., Mick, E., Williamson, S., Wilens, T., Spencer, T., Weber, W., Jetton, J., Kraus, I., Pert, J., Zallen, B. (2000). Family Study of Girls With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Am J Psychiatry*, 157, 1077-1083.
- Faraone, S.V., Perlis, R.H., Doyle, A.E., Smoller, J.W., Goralnick, J.J., Holmgren, M.A., Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57, 1313-23.
- Ferrando-Lucas, M.T. (2006). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: factores etiológicos y endofenotipos. *Revista de Neurología*, 42 (Supl 2), 9-11.
- Gordon Millichap, J. (2008). Etiologic Classification of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Pediatrics*, 121, 358-365.
- Grañana, N., Richaudeau, A., Robles Gorriti, C., Scotti, M., Fejerman, N., & Allegri, R. (2006). Detección de síntomas para trastorno por déficit de atención e hiperactividad: escala SNAP IV, validación en Argentina. *Revista Neurológica Argentina*, 31, 20.
- Joselevich, E. (2005). AD/HD, qué es, qué hacer. Recomendaciones para padres y docentes. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Labos, E., Slachevsky, A., Fuentes, P., Manes, F. (2008). Tratado de neuropsicología clínica. Buenos Aires: Ed. Akadia.
- Martel, M.M., Nikolas, M., Jernigan, K., Friderici, K., Waldman, I., Nigg, J. T. (2011). The Dopamine Receptor D4 Gene (DRD4) Moderates Family Environmental Effects on ADHD. *J Abnorm Child Psychol*, 39, 1-10.
- Mediavilla-García, C. (2003). Neurobiología del trastorno de hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36(6), 555-565.
- Montero, I., Leon, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology International *Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Mulas, F. (2007). Trastorno por déficit de atención /hiperactividad: a favor del origen orgánico. *Revista de Neurología*, 44 (Supl 3), 47-49.
- Pineda, D.A, Trujillo-Orrego N, Aguirre- Acevedo D.C, Arango C.P, Hincapié-Henao L, Montoya-Arenas D.A. (2010). Utilidad de la escala Wender-Utah y de las escalas de síntomas para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención/hiperactividad familiar en adultos. Validez convergente y concurrente. *Revista de Neurología*, 50, 207-16.
- Polanczyk, G., Silva de Lima, M., Lessa Horta, B., Biederman, J. y Rohde L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD:A systematic review and metaregression analysis. *American Journal Psychiatry*, 164, 942-948.
- Ramos-Quiroga J.A., Ribasés-Haro M., Bosch, R., Cormand-Rifa, B., Casas, M. (2007). Avances genéticos en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 44 (Supl 3), 51-52.
- Raya Trenas, A.F., Herreruzo Cabrera, J., Pino Osuna, M.J. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20(4), 691-696.
- Rief, S. E. (2006). *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad*. Ed. Paidós: Buenos Aires.
- Romero Ogawa, T., Carmen Lara-Muñoz, S.H. (2002). Estudio familiar del trastorno por deficit de atención/hiperactividad. *Salud Mental*, 25(3).

- Samaniego, V. (1998). *El Child Behaviour Checklist: su estandarización y aplicación en un estudio epidemiológico. Problemas comportamentales y sucesos de vida en niños de 6 a 11 años*. Buenos Aires: Informe Final UBACYT Mimeo.
- Santos L. F., Vasconcelos, L. A. (2010). Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(4), 717-724.
- Siegel, M. S., Smith, W. E. (2010). Psychiatric features in children with genetic syndromes: Toward functional phenotypes. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 19, 229-261.
- Urzúa, A. M., Domic, M. S., Cerda, A. C., Ramos, M. B., Quiroz, J. E. (2009). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en Niños Escolarizados. *Revista Chilena Pediatría*, 80(4), 332-338.
- Valdizán, J.R., Mercado, E., Mercado-Undanivia, A. (2007) Características y variabilidad clínica del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en niñas, *Revista de Neurología*, 44 (Supl 2), 27-30.
- Wechsler, D. (1994). Test de Inteligencia para niños WISC III. Buenos Aires: Paidós.
- Wilens T. E., Spencer, T. J. (2010). Understanding attention-deficit/hyperactivity disorder from childhood to adulthood. *Postgraduate Medicine*, 122, 97-109.

PSICOLOGÍA, MORAL Y DEPORTE.
VALORES EN EL DEPORTE INDIVIDUAL Y COLECTIVO

PSYCHOLOGY, ETHICS AND SPORT.
VALUES IN INDIVIDUAL AND COLLECTIVE SPORT

Agustina Sirochinsky*

Director: Dr. Orlando Calo
Beca Categoría Estudiante Avanzado
Grupo de Investigación: Psicología y Moralidad
Facultad de Psicología – UNMdP

Resumen

Cada vez es más frecuente oír hablar acerca de la esfera valorativa del ser humano y de la actual pérdida de valores como problemática a tratar. Buscando dar respuestas a esta situación, son numerosas las investigaciones encaminadas a indagar el campo de la moral, entendido como efecto de los discursos normativos. Siguiendo teorizaciones psicoanalíticas, se plantea que la relación entre el sujeto y la ley (entendida como regulación simbólica) es constitutiva de la subjetividad. El efecto constituyente de la ley resulta del atravesamiento del sujeto por distintas instituciones (familia, escuela, iglesia, clubes deportivos). La presente investigación pretende indagar acerca de aquéllos valores que pueden transmitirse o incorporarse a través del deporte, como también, de un modo analítico, explorar cómo entran en juego tres modos de relación subjetiva, inherentes al campo de la moralidad, en este caso, en el ámbito del deporte: la relación del sujeto con la norma, con sus pares y consigo mismo. Palabras Claves: Psicología- moral- deporte- valores- posición subjetiva

Fundamentación

En los tiempos de hoy, es muy frecuente escuchar hablar acerca de la esfera valorativa del ser humano. Se hacen oír las voces que comentan la presencia, en nuestra sociedad, de diversos indicadores que sugieren crisis valorativas: se habla de una “pérdida de valores” en diferentes esferas de la vida cotidiana, como también son mencionadas y observadas, a través de distintos medios, conductas que carecen de ética o acciones que no reflejan una implicación reflexiva del sujeto que actúa.

Son numerosas las investigaciones y las reflexiones que se mantienen vigentes en torno a aquello que tiene que ver con los planteos éticos y con los valores, en definitiva, con el campo de investigación que puede ser denominado como Psicología de la Moral (Calo, 2007). Es en esta línea, que el grupo de investigación “Psicología y Moralidad” de la Facultad de Psicología de la UNMdP, ha venido trabajando en los últimos años, realizando estudios acerca del desarrollo moral en niños, adolescentes, y en sujetos en conflicto con la ley penal, entre otros, continuando con la línea de trabajo actual, que dirige su atención a las relaciones que pueden darse entre los acontecimientos institucionales y las posiciones que los sujetos adoptan, línea en la que pretende ubicarse el presente proyecto.

En esta dirección, se entiende la moralidad, desde un sentido amplio, como la relación a la que los sujetos son reclamados por el orden social y que implica que cada uno ha de regular su comportamiento, tomando en consideración aquello que es tenido como bueno o como malo en cada momento y contexto determinado (Calo, 2008a). Se plantea que esta dimensión de la moral no agota el campo de la moralidad, ya que hay otra dimensión de la experiencia subjetiva que no es moral, sino ética, que se caracteriza por el recorte singular y

* e-mail: sirochinsky_agustina@hotmail.com

que alude al posicionamiento de un sujeto en relación con las circunstancias que le tocan vivir (Calo y Martínez Álvarez, 2008).

En general, las investigaciones que se han venido realizando en relación con la construcción de la moralidad, hacen mayor hincapié en aquellos procesos de orden cognitivo que participan en este desarrollo (Piaget, 1971; Kohlberg, 1992; Turiel, 1983). Ante esto, se cree de interés, buscar ampliar la mirada, a partir de los aportes que pudieran brindar las distintas teorizaciones provenientes del psicoanálisis, entendiéndose como marco que posibilita una comprensión diferente del objeto de estudio.

Se plantea que no hay un sujeto desde un comienzo, sino que el sujeto ha de ser constituido a partir de la relación con aquellos que lo rodean, lo cuidan y protegen. Así, Emiliano Galende (1997) hace mención a este proceso de constitución psíquica por el cual el individuo ha de advenir sujeto. A partir de este proceso de subjetivización y singularización, el individuo adquiere los recursos mentales y el conjunto de significaciones que le permiten actuar sobre determinados sectores de su vida social y su cultura.

La moralidad se construye a lo largo de dicho proceso, en el que se da una interacción del sujeto con los otros y con la ley. Se puede pensar, siguiendo los planteos de Calo (2008b), que el vínculo con las normas es constitutivo de la subjetividad humana, donde se entiende la palabra ley desde un sentido de regulación simbólica de las relaciones entre los seres humanos, sentido desde el que se prescriben comportamientos deseables. Vivir en sociedad implica el pasaje del sujeto de un orden enteramente natural para insertarlo en el orden cultural, donde los impulsos renuncian a su gratificación inmediata para cumplir con las exigencias grupales y sociales habilitando la convivencia humana (Freud, 1968).

La adquisición de la mencionada ley es posibilitada, en el curso del proceso de socialización, a través del pasaje del sujeto por las instituciones (Minnicelli, 2008). Dichas instituciones, predefinen lugares, caminos, posibilidades, acotando al sujeto, pero, a la vez, habilitándolo a constituirse como humano. Se pueden mencionar dentro de las mismas, a la familia, la escuela, la iglesia y además, se puede incluir dentro de esta numeración, a los clubes destinados a la formación deportiva (Calo y Ojea, 2004 y 2005a).

En esta constitución subjetiva, se pueden discriminar, a los fines analíticos, tres dimensiones de relación subjetiva inherentes al campo de la moralidad, a saber: la relación del sujeto con el Otro, según teorizaciones de Lacan (1977), entendido como representante de la normatividad social; la relación con los otros (en tanto semejantes) y la relación consigo mismo, relación en donde el sujeto se toma a sí mismo como objeto, y que siguiendo a Foucault (1996) tiene que ver con un posicionamiento ético. En cada caso, la manera particular en que se hayan desplegado los procesos constitutivos de la subjetividad y los desarrollos cognitivo-argumentativos condicionan los modos de posicionamiento subjetivo.

Es en este sentido, que se busca indagar cómo las teorizaciones mencionadas pueden ser aplicadas y conceptualizadas en el campo del deporte, ya que se cree, siguiendo numerosas investigaciones, que el deporte es un ámbito en donde el individuo puede interiorizar una serie de valores básicos para su socialización, posibilitando un posicionamiento ético respecto a los demás y a las reglas del juego (Gómez Rijo, 2001 y 2005; Gutiérrez y Vivó, 2005; Castejón Oliva, 2004; Cecchini Estrada et al., 2007; Torregrosa, 2004; Calo y Ojea, 2005b; Muñoz Ramirez, 2004; Abad Robles et al., 2009).

Los deportes presentan características diferentes, en sus prácticas, entrenamientos, reglamentos, etc. Dentro de esta variedad, un criterio diferencial es que se traten de deportes de grupo o individuales, criterio de comparación que se adoptará en el presente proyecto.

La mayoría de las investigaciones en relación al tema, apuntan a comparar las personalidades de quienes practican deporte individual y grupal (Bara Filho et al, 2004), aquí, en cambio, se dirigirá la atención hacia la constitución moral de los sujetos. Con este fin, se

creo de importancia indagar acerca de los diferentes posicionamientos subjetivos que pudieran darse en este ámbito, explorando la relaciones con un Otro (entendido como norma o reglamento), con los pares (relación que es necesariamente diversa en el deporte individual y en el deporte de grupo) y consigo mismo; buscando identificar, además, la diversidad de valores que pueden transmitirse o incorporarse a lo largo de una formación deportiva, enmarcada en un espacio institucional.

Objetivos Generales

-Explorar valores que intervienen en la práctica deportiva, buscando identificar si existen diferencias en los valores que se promueven en la práctica de deportes individuales y grupales
-Identificar los modos en que los deportistas se posicionan en relación a la norma, a los otros y a sí mismos.

-Indagar si los modos en que los sujetos se relacionan con la norma, con sus pares y consigo mismo presentan diferencias entre quienes practican o han practicado deporte individual y quienes practican o han practicado deporte grupal.

Objetivos Particulares

-Analizar similitudes y/o diferencias en las respuestas a los dilemas de deportistas que practican o han practicado deportes individuales y deportes de equipo, en cuanto a los valores que intervienen en la práctica deportiva.

-Analizar similitudes y/o diferencias en las respuestas a los dilemas de deportistas que practican o han practicado deportes individuales y deportes de equipo, en cuanto a su posición subjetiva en relación a la norma, a los otros y a la relación consigo mismo.

Metodología

Diseño

Esta investigación pretende realizar un estudio de tipo exploratorio-descriptivo

Participantes

30 Sujetos, de entre 22 y 30 años de edad, divididos en dos grupos de 15 integrantes cada uno, donde un grupo estará formado por personas que practiquen o hayan practicado, por no menos de 5 años, a partir de los 14 años, un deporte individual, y el otro grupo incluirá sujetos que practiquen o hayan practicado, por no menos de 5 años, a partir de los 14 años, un deporte colectivo.

Instrumentos

Los objetivos planteados se realizarán mediante la administración de pruebas dilemáticas, que se construirán tomando como modelo las de Kohlberg (1992) y las empleadas en los diferentes proyectos del grupo de investigación Psicología y Moralidad. En el proceso de construcción, se contemplará que las situaciones dilemáticas indaguen acerca de la relación del sujeto con la norma o reglamento, aludiendo a valores como competitividad (hacer trampa, jugar sucio o transgresión a la norma) vs Juego Limpio (acatamiento a la norma); acerca de la relación con los semejantes, tomando en consideración valores como individualidad vs solidaridad, amistad; y acerca de la relación consigo mismo, indagando valores como confianza en uno mismo y autoestima. Asimismo, cada dilema será acompañado por una serie de preguntas preestablecidas que servirán a los fines de poder contrastar las respuestas brindadas por los individuos.

Probable aporte e impacto de los resultados

El proyecto que se presenta avanza y profundiza investigaciones anteriores, ya que continúa explorando las vinculaciones entre la formación deportiva y la formación moral. En esta ocasión, la mirada está puesta en los efectos de la práctica deportiva sobre la formación en valores, con especial atención a las diferencias que pudieran resultar al comparar deportes de

práctica individual con otros de práctica en equipos. Se espera que los resultados del trabajo aporten datos valiosos para el Grupo de Investigación en el que se inscribe, pues incrementarán la base empírica sobre la que se apoyan los análisis de las distintas modalidades de posicionamiento subjetivo en relación con los discursos institucionales; también serán de utilidad para el campo particular de la Psicología del Deporte y para las instituciones deportivas a la hora de evaluar sus estrategias de formación y entrenamiento.

Referencias

- Abad Robles, M.; Robles Rodríguez, J. y Jiménez Fuentes-Guerra, F. (2009). El deporte en las etapas educativas de primaria y secundaria. *Lecturas: Educación física y Deportes, Revista digital*, 132. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd132/el-deporte-en-las-etapas-educativas.htm>.
- Bara Filho, M. G.; Riveiro, L. S.; Guillén, F. (2004) Características psicológicas de deportistas de alto rendimiento de deportes individuales versus colectivos. En: Comunicaciones del V Simposium Internacional de Educación Física, deporte y turismo activo, Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Calo, O. y Ojea, G. (2004) II Congreso Internacional de Actualización en Psicología del Deporte. Organizado por APDA y UBA, Psicología. "Psicología, deporte y ética. Apuntes para una reflexión". (Trabajo libre). Buenos Aires. Argentina.
- Calo, O. y Ojea, G. (2005a) Vº Congreso Internacional de Trauma Psíquico y Estrés Traumático. Sociedad Argentina de Psicotrauma (SAPsi). "Formación del niño a través del deporte, agente deportivo y mobbing". (Trabajo libre). Buenos Aires.
- Calo, O. y Ojea, G. (2005b) Práctica profesional del psicólogo del deporte. Apuntes para una reflexión ético-deontológica. *Revista de Psicología del Deporte. Universitat de les Illes Balears – Universitat Autònoma de Barcelona*. vol. 14 – nº 1. ISSN 1132-239X
- Calo, O. (2007) Investigaciones psicológicas sobre la moralidad. Síntesis de un proyecto en marcha. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR "La investigación en Psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza". Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires, 9 al 11 de agosto 2007.
- Calo, O. (2008a). *El Sujeto y La Ley: Un Estudio Psicológico De La Relación Libertad – Responsabilidad*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. U.B.A.
- Calo, O. (2008b) Leyes y sujetos En: Minnicelli, M. (coord.) *Infancia e institución (es). Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil* (pp. 71-92). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Calo, O. y Martínez Álvarez, H. (2008) La ética se encarna en la singularidad. En: Minnicelli. (coord.) *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer* (pp. 141-160). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Castejón, F. J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte en la educación. *Lecturas: Educación física y Deportes, Revista digital*, 73. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd73/deporte.htm>.
- Ceccini Estrada, J., González González-Mesa, C. y Montero Méndez, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64
- Freud, S. (1968) El malestar en la cultura, Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1996). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Barcelona: Planeta – Agostini.
- Galende, E. (1997) *De un horizonte incierto*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez Rijo, A. (2001). Deporte y moral: Los valores educativos del deporte escolar. *Lecturas: Educación física y Deportes, Revista digital*, 31. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd31/valores.htm>.
- Gómez Rijo (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación deportiva. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 5 (18), 89-99.
- Gutiérrez, M. y Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad*, 14, 1-22.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lacan, J. (1977) El estadio del espejo como formador de la función del Yo (je), tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En: Escritos I. México: Siglo XXI.
- Minnicelli, M. (2008) Infancia e institución (es): escrituras de la ley. En: Minnicelli, M. (coord.) *Infancia e institución (es). Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Muñoz Ramirez, F. (2004). El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia. *Revista de Educación*, 335, 153-161.

ISSN 1668-7477

Anuario de Proyectos e Informes
de Becarios de Investigación, vol. 8
2011

Piaget, J. (1971) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Torregrosa Miguel (2004) Contribuciones de los agentes de socialización al juego limpio y la deportividad.

Paper presentado en la Jornada sobre juego limpio en el deporte, Valencia.

Turiel, E. (1983) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y Convención*. Madrid: Debate.

LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AVANZADOS DE LA UNMP. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS EXACTAS.

LITERACY SCIENTIFIC INFORMATION IN STUDENTS OF ADVANCED LEVEL OF THE CAREER OF PSYCHOLOGY AND OF SCIENCES THE UNMP. COMPARATIVE STUDY.

Lic. Jorge Eduardo Visca

Directora. Lic. Cristina Di Doménico
Beca categoría estudiante avanzado UNMDP

Grupo de investigación: Historia, enseñanza y profesionalización de la psicología en
los Países del Cono Sur. Facultad de Psicología. UNMP

Resumen

La Alfabetización informacional (ALFIN) se ha tornado clave en un contexto socio-educativo que exige un estudiante con capacidad de aprendizaje autodirigido. La ALFIN se caracteriza por un conjunto de habilidades que permiten acceder, evaluar y utilizar la información de manera eficiente, además de considerar los aspectos legales y éticos que rodean al proceso en su totalidad. El objetivo del presente estudio fue indagar y analizar la percepción de competencias relacionadas con la ALFIN en estudiantes universitarios de ciclos avanzados, en la Universidad Nacional de Mar del Plata. La muestra quedó compuesta por el 30% de la población efectiva de alumnos avanzados (Psicología: 60 y Ciencias Exactas: 40). Se diseñó un cuestionario de autopercepción en base a las normas de la Association of College Research Libraries (ACRL, 2000). Estas competencias están acordadas a nivel internacional, sin embargo se realizó una validación del instrumento por tres jueces expertos. Se realizó un pre-test en el que participaron 30 sujetos, 20 estudiantes de Psicología y 10 de Ciencias Exactas. Se hizo un análisis de consistencia interna (α .90). Los resultados mostraron que los estudiantes de Psicología se autoperceben más capacitados en habilidades relacionadas con la evaluación de la información, mientras que los estudiantes de Exactas en lo que respecta a la búsqueda y utilización de la información. La variable grupo de investigación arrojó importantes resultados tanto en el análisis intragrupo como intergrupo.

Introducción

Actualmente los estudiantes se enfrentan a un momento donde la información es múltiple y dispar, se encuentra en múltiples formatos, ya sea en bibliotecas, centros de recursos comunitarios, organizaciones profesionales, medios de comunicación e internet. Este exceso información, en muchos casos, plantea interrogantes sobre su autenticidad, fiabilidad y validez. La incorporación de información en demasía no genera ciudadanos más informados, sino que es clave adquirir habilidades para encontrarla y utilizarla de manera eficiente (Comas, Sureda, Pastor & Morey, 2011; Garmendia Bonilla, 2005; Pasadas Ureña, 2000). El actual contexto socio-educativo exige un estudiante con capacidad de aprendizaje autónomo (UNESCO, 1998; Villa & Poblete, 2008). En este sentido las habilidades informacionales se vuelven claves para producir a tal tipo de alumno. Se sostiene que el enfoque de adquisición o reproducción de ideas se ha modificado por el de adquisición de competencias que estimulen la creatividad y la producción de conocimientos (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Slufi & Wagenaar, 2007; González & Wagenaar, 2003, 2005; González, Wagenaar & Beneitone, 2004; Palmer Pol, Montaña Moreno & Palou Oliver, 2009).

En este contexto la alfabetización informacional (AI), o también denominada competencias informacionales, se ha tornado de notable importancia. En las últimas décadas

existen consensos en plantear a la AI como un conjunto de habilidades que exigen a los individuos reconocer cuándo se necesita información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida, sin dejar de lado los aspectos legales y éticos que bordean a estas acciones (ACRL, 2000; Bawden, 2002; Dudziak, 2002; Gómez Hernández & Pasadas Ureña, 2007; Pasadas Ureña, 2000). Se ha planteado una reconceptualización del concepto, pero no se considera operativa para el presente estudio (Marciales Vivas, González Niño, Castañeda Peña & Barbosa Chacón, 2008).

En las últimas décadas la preocupación por este tipo de competencias se ha incrementado a nivel mundial, principalmente en E.E.U.U y en Europa. En 1989 el American Library Association (ALA) Presidencial Comité on Information Literacy hizo público su Final Report en el cual se definían cuatro componentes del concepto. En 1990 se funda el National Forum on Information Literacy (NFIL) es una coalición de más de 75 organizaciones educativas, empresariales y gubernamentales que trabajan para promover la conciencia nacional e internacional acerca de la necesidad de las habilidades para el acceso y uso de la información (ACRL, 2000; Dudziak, 2002; Pasadas Ureña, 2000).

En 1998 el NFIL publicó “A progress Report on Information Literacy: an update on the American Library Association presidencial Comité on Information Literacy”. En este informe queda claro que en los últimos años la explosión de información por diferentes medios ha hecho que surga un interés creciente sobre la alfabetización informacional a nivel mundial (NFIL, 1998).

Para la creación de normas internacionales para la alfabetización informativa han surgido múltiples propuestas, se destacan los documentos de las principales asociaciones bibliotecarias a nivel internacional. En este sentido la International Federation of Library Association and Institutions (IFLA) ha creado las directrices internacionales para la alfabetización informativa, las cuales son una compilación de diversos documentos internacionales basados en las diversas experiencias de las asociaciones bibliotecarias nacionales, como la mencionada Association of Collage and Research Libraries (ACRL), La American Association of School Libraries (AASL) también de E.E.U.U., la Society of Collage National and University Libraries (SCONUL) del Reino Unido, el Australian and New Zealand Institute for Información Literacy (ANZIIL), el Council of Australian University Librarians (CAUL) y la contribución del Foro Mexicano (Bundy, 2003; Pasadas Ureña, 2001; Lau & Cortés, 2006).

En el año 2000 la ACRL publicó las “Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Enseñanza Superior”, en el cual se declaran 5 normas claves que marcan cuando una persona está alfabetizada informacionalmente. Las normas contienen indicadores de rendimiento (qué hay que aprender) y resultados de esos indicadores, importantes para saber si esas competencias se han adquirido o no.

A continuación presentaremos cada una de las normas definidas por la ACRL:

“El estudiante que es competente en el acceso y uso de la información es capaz de”:

1. Determinar la naturaleza y nivel de la información que necesita.
2. Acceder a la información requerida de manera eficaz y eficiente.
3. Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores.
4. Utiliza la información eficazmente para cumplir un propósito específico.
5. Comprender los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información, y accede y utiliza la información de forma ética y legal.

En Europa se destaca el proyecto “Alfabetización Informacional en el Espacio Europeo de Educación Superior” (ALFIN-EEES) enmarcado en el proceso de convergencia europea, en el que se proponen una serie de contenidos para el aprendizaje de la alfabetización

informativa. Las reuniones que se llevaron a cabo en Praga (2003) y Alejandría (2005), además del Seminario de Toledo (2006) en España: “Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informativa” y el Congreso Internacional sobre ALFIN en Alejandría en el 2008 marcan el interés creciente en el continente europeo por esta temática (Cuevas Cerveró, Marzal García & Quismondo, 2007; Declaración de Alejandría, 2005; Declaración de Praga, 2003; Declaración de Toledo, 2006; Gómez Hernández & Pasadas Ureña, 2007; Licea de Arenas, 2009).

En Iberoamérica también la AI es un tema importante dentro de las agendas educativas (Calzada-Prado & Marzal, 2007; Uribe Tirado, 2010).

Es importante realizar estudios empíricos que permitan indagar estas habilidades en estudiantes universitarios. Precisamente en este trabajo se analiza como estudiantes avanzados de Psicología y Ciencias Exactas de la UNMP se autoperciben en relación a estas competencias.

Metodología

Objetivos generales

- Indagar la percepción de habilidades adquiridas relacionadas con la ALFIN en estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Objetivos particulares

- Indagar la habilidad autopercebida en ALFIN en estudiantes de ciclo avanzado de la Facultad de Psicología y de Ciencias Exactas y Naturales.

- Establecer comparaciones de los resultados obtenidos en las dos poblaciones.

Hipótesis de trabajo

1. La autopercepción de competencias relacionadas con la ALFIN será significativamente diferente en alumnos de Psicología y Ciencias Exactas.

2. Los estudiantes de ciclo avanzado de Ciencias Exactas se perciben como más eficientes con respecto a la ALFIN en relación a estudiantes de Psicología del mismo nivel.

Se utilizaron técnicas de cuestionario para indagar la percepción que los alumnos de ciclo avanzado de Psicología y Ciencias Exactas tienen respecto a la adquisición de competencias para el acceso y uso de la información científica. A los efectos del presente estudio, se diseñó un cuestionario, bajo formato Likert, tomando como base el dimensionamiento de las competencias y los indicadores referidos en las “Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Enseñanza Superior” (Association of Collage and Research Libraries, 2000). Cada ítem del cuestionario indagó la autopercepción sobre el grado de adquisición de una habilidad específica en las distintas dimensiones de las competencias estudiadas. Estas dimensiones responden a las cinco normas internacionales que remiten a determinar la necesidad de la información, la búsqueda, evaluación, utilización y los aspectos legales y éticos que rodean a todo el proceso.

El instrumento desarrollado consta de 38 ítems basados en tales indicadores del documento de la ACRL. Estas competencias están acordadas a nivel internacional, sin embargo se realizó una validación del instrumento por tres jueces expertos. Se realizó un pre-test en el que participaron 30 sujetos, 20 estudiantes de Psicología y 10 de Ciencias Exactas. Además se hizo un análisis de consistencia interna (α .90).

Los estudiantes respondieron a los cuestionarios de manera independiente y anónima, y bajo consentimiento previo.

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo incidental compuesta por el 30 % (aprox.) de la población efectiva de alumnos cursantes en cada uno de los grupos evaluados (Psicología N=180 y Ciencias Exactas N= 150). La muestra quedó conformada por 60 estudiantes de la carrera de Psicología y 40 estudiantes de las carreras de Ciencias Exactas.

El análisis cuantitativo de los datos implicó, principalmente, la aplicación de medidas de tendencia central, de valores porcentuales, de prueba t para comparación de medias entre las muestras de Psicología y de Ciencias Exactas. Los datos fueron procesados, gestionados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS-18.0.

Resultados:

Para la presentación de los resultados tendremos presente las hipótesis planteadas inicialmente: “La autopercepción de competencias informacionales será significativamente diferente en alumnos de Psicología y Ciencias Exactas”; y “Los estudiantes de ciclo avanzado de Ciencias Exactas se perciben como más eficientes en el acceso y uso de la información en relación a estudiantes de Psicología del mismo nivel”.

En el cuadro 1 se observa que los estudiantes de Ciencias Exactas se autoperciben más capacitados para la búsqueda y utilización de la información, mientras que los estudiantes de Psicología más capacitados en lo que respecta a la evaluación de la información.

Cuadro 1.

<i>Carrera/ Normas</i>	<i>Búsqueda</i>		<i>Evaluación</i>		<i>Utilización</i>		<i>Aspectos legales y éticos</i>	
	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ.</i>
<i>Psicología N= 60</i>	43,5333	8,71287	48,8833	7,39395	10,5767	2,43842	10,6650	2,62542
<i>Exactas N=40</i>	44,9900	6,06545	47,8750	6,29280	11,1250	2,11451	10,3100	2,48233

En esta dimensión los estudiantes de Psicología se autoperciben más capacitados a la hora de diferenciar entre fuentes primarias y secundarias, de citar correctamente la información recuperada bajo normas de estilo (APA, Vancouver y Chicago), de reconocer la importancia del contexto cultural cuando se interpreta la información (Cuadro 2).

No obstante si se analiza el porcentaje y la frecuencia de respuesta de los puntos de la escala de medición (nada capacitado, poco capacitado, medianamente capacitado, capacitado y totalmente capacitado) del ítem “citar correctamente la información recuperada bajo normas de estilo (Vancouver, APA, Chicago)” en los estudiantes de Psicología, podemos observar que si bien se autoperciben más capacitados que los de Exactas, hay un 56% de la muestra de psicología que se autopercibe de medianamente a nada capacitado, lo que implica un déficit en la capacidad para citar bajo normas de estilo (Cuadro 3.1).

Cuadro 2

<i>Ítems Carrera</i>		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.típ.</i>	<i>Error típ. la media</i>
Diferenciar entre fuentes primarias y secundarias.	Psicología	60	4,01	,855	,110
	Exactas	40	3,30	1,203	,190
Citar correctamente la información recuperada bajo normas de estilo (Vancouver, APA, Chicago).	Psicología	60	3,23	1,267	,164
	Exactas	40	2,80	1,285	,203
Reconocer la importancia del contexto cultural a la hora de interpretar la información.	Psicología	60	3,98	,770	,099
	Exactas	40	3,35	,921	,146

Por el lado de los estudiantes de Ciencias Exactas (Cuadro 3) se perciben más capacitados para reconocer los distintos recursos para buscar información (bases de datos, libros y webs), buscar información en inglés, de utilizar bases de datos a través de diferentes motores de búsqueda, y por último, para comunicar correctamente los resultados de investigaciones a través de informes, reacción de trabajos científicos, etc.

Cuadro 3

<i>Ítems</i>	<i>Carreras</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típ.</i>	<i>Error típ. de la media</i>
Reconocer los distintos recursos para buscar información (bases de datos, páginas web, libros).	Exactas	40	4,35	,662	,105
	Psicología	60	3,98	,930	,120
Buscar información en idioma inglés.	Exactas	40	3,53	1,279	,202
	Psicología	60	2,90	1,423	,184
Utilizar bases de datos utilizando diferentes motores de búsqueda.	Exactas	40	3,63	,979	,155
	Psicología	60	3,32	1,017	,131
Comunicar resultados de mi investigación a través de informes, trabajos científicos, etc.	Exactas	40	3,75	,809	,128
	Psicología	60	3,46	,927	,120

Cuadro 3.1

Puntos de escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada capacitado	9	15,0	15,0
Poco capacitado	5	8,3	23,3
Medianamente capacitado	19	31,7	55,0
Capacitado	17	28,3	83,3
Totalmente capacitado	10	16,7	100,0
Total	60	100,0	

En el análisis intragrupo los estudiantes (tanto de Psicología como de Ciencias Exactas) que han participado en grupos de investigación se autoperciben más capacitados en habilidades informacionales que los alumnos que no han realizado esas tareas. En el cuadro 4 observamos el caso del análisis intragrupo en la muestra de Psicología.

Cuadro 4

<i>Ítems</i>		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típ.</i>	<i>Error típ. De la media</i>
<i>Grupo</i>					
Buscar información en idioma inglés.	Si	5	3,40	1,342	,600
	No	55	2,85	1,433	,193
Citar correctamente bajo normas de estilo	Si	5	4,00	,707	,316
	No	55	3,16	1,288	,174
Organizar un cronograma de actividades con el proceso de búsqueda, evaluación y comunicación de la información.	Si	5	3,80	,837	,374
	No	55	3,31	1,103	,149
Comunicar los resultados de mi investigación a través de informes y/o trabajos científicos, etc.	Si	5	4,00	1,225	,548
	No	55	3,41	,893	,120
Reconocer los alcances y limitaciones del plagio.	Si	5	4,00	,707	,316
	No	55	3,48	1,032	,139

Por el lado del análisis intergrupo, las diferencias que se han encontrado se asemejan a los resultados que hemos presentado de la muestra total.

Análisis y discusión:

Como los resultados obtenidos arrojan confirmación parcial de las hipótesis planteadas al inicio del estudio, en este apartado enunciaremos diferencias halladas puntualmente.

En el cuadro 1 se observa que en los estudiantes de Psicología se da una autopercepción más alta en la dimensión evaluación de la información. En esta dimensión encontramos se autoperceben más capacitados que los de Exactas en los ítems: citar correctamente bajo normas de estilo y la importancia del contexto cultural cuando se interpreta una información (Cuadro 2). En cuanto a este último ítem es esperable la diferencia, ya que en nuestra formación académica se insiste en comprender la particularidad de incluir los contextos socio-culturales a la hora de analizar resultados, Asimismo, se releva la importancia que en la formación psicológica se atribuye a lo interpretativo (esta diferencia ameritaría estudios que discriminen con mayor precisión la misma). La diferencia que se encontró en el ítem citación bajo normas de estilo a favor de Psicología no nos permite afirmar que es una habilidad adquirida en esos estudiantes, ya que no se ha destacado como una habilidad en términos de frecuencia de respuestas y porcentajes (cuadro 3.1). A pesar de que en el grado académico existan espacios para la realización de trabajos científicos, no se insiste en la importancia de las citas bibliográficas. Este dato es concordante con las falencias en las referencias bibliográficas que tienen los programas de las materias que conforman la carrera de Psicología (Moya, 2010). Siguiendo el cuadro 1 observamos que los estudiantes de Exactas se autoperceben más capacitados en lo que refiere a la búsqueda y utilización de la información. En la dimensión búsqueda de la información se da una autopercepción más alta en la muestra de exactas en los ítems: buscar información en inglés, utilizar diferentes bases de datos y reconocer los distintos recursos a la hora de buscar información (como por ej. bases de datos, páginas web, libros). En el caso de la dimensión utilización de la información, los estudiantes de Ciencias Exactas se autoperceben más capacitados que los de Psicología para comunicar correctamente los resultados de investigación a través de informes, reacción de trabajos científicos, etc. Estas diferencias pueden sugerir que en la formación de los

estudiantes de Ciencias Exactas hay un fortalecimiento de habilidades investigativas que es propio de su campo disciplinario y que se imparte en la formación desde su inicio. Aunque desde la reapertura de la carrera de Psicología en nuestra Universidad la formación de los psicólogos incluye a la investigación, todavía es un campo de acción a fortalecer (Manzo, 2009) en la formación psicológica no solo local sino en todo el país. Más allá de las diferencias en estos reactivos entre estudiantes de Ciencias Exactas y Psicología, no puede generalizarse a todas las habilidades investigativas. Esto habla de ciertos énfasis que se registran en la formación investigativa de los psicólogos en Mar del Plata.

Se han encontrado diferencias en el análisis de la variable grupo de investigación tanto a nivel intragrupo como intergrupo.

El cuadro 4 nos permite observar como, dentro del grupo de estudiantes de Psicología, los que habían participado en grupos de investigación se autoperciben más capacitados en varias habilidades de acceso y uso de la información científica. Incluso en habilidades en las que el grupo total de Psicología se había autopercebido deficientemente en comparación con los de Exactas. Por ejemplo en búsqueda de información en inglés. “Citar correctamente la información recuperada bajo normas de estilo (Vancouver, APA, Chicago)” en este grupo se observa como una competencia adquirida. Podemos recordar que en el cuadro 3.1 mostramos que en la muestra total de Psicología este ítem se marcó como habilidad deficitariamente adquirida. También habilidades como “organizar un cronograma de actividades relacionadas con el proceso de búsqueda, evaluación y comunicación de la información” y “comunicar correctamente los resultados de mi investigación a través de informes, reacción de trabajos científicos, etc.”, se destacan como habilidades adquiridas en los estudiantes de Psicología que habían participado en grupos de investigación.

En definitiva los resultados marcan que la participación en grupos de investigación permite adquirir competencias informacionales importantes para realizar cualquier tipo de estudio y/o investigaciones.

Como planteamos al inicio de la investigación estas competencias son cruciales para aprender de manera autodirigida en un contexto cambiante y fluctuante.

A nivel internacional se recomienda que las competencias informacionales deben atravesar todo el grado académico, y además deben generarse cursos para formación de usuarios en estas competencias.

Bibliografía

- Association of College and Research Libraries (ACRL) (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Recuperado de www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards el 20.9.2009.
- Badwen, D. (2002). Revisión de los conceptos de Alfabetización Informacional y Alfabetización Digital. *Anales de Documentación*, 5, 361-408.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Slufi, G. & Wagenaar, R. (Edit.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, Informe Final. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao, Universidad de Deusto- Universidad Groningen. Recuperado de www.tuning.unideusto.org/tuningal. el 23.8. 2009.
- Bundy, A. (2003) El marco para alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (73), 109-120. Traducción al castellano de Cristóbal Pasadas Ureña.
- Calzada-Prado, J. & Marzal, M. A. (2007). 15 años de Alfabetización en Información: investigación internacional recogida en LISA, ERIC y SSCI entre 1990 y 2005. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 86-87, 15-27.
- Comas, R.; Sureda, j.; Pastor, M. & Morey, M. (2011). La búsqueda de información con fines académicos entre el alumnado universitario. *Revista Española de Documentación Científica*, 34, (1), 44-64.
- Cuevas Cerveró, A. & Marzal García Quismondo, M. A. (2007). La competencia lectora en el estudio Pisa: un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de Documentación*, (10), 49-70.

- Declaración de Alejandría (2005). *High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning. Bibliotheca Alexandrina*. Alexandria, Egypt. Recuperado de <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html> el 25.07.2011
- Declaración de Praga. (2003) *Hacia una sociedad alfabetizada en información*. Recuperado de <http://dglb.cult.gva.es/images/DeclaraciondePragaAlfabetizacionInformacional2003.pdf> el 5.08.2010. el 22.07.2011.
- Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (ALFIN) (2006). *TK Asociación Navarra de Bibliotecarios*, (18), 82-83. ISSN 1136-7679.
- Dudziak, E.A. (2002). Information Literacy uma revolução silenciosa: diferentes concepções para a competência em informação. *Congresso Brasileiro de Biblioteconomia Ciência da Informação e Documentação, Fortaleza-Brazil*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/9166/1/CBBD2002DUDZIAK.pdf> el 6.08.2011
- Garmendia Bonilla, L. (2005) La alfabetización informacional como estímulo investigativo: una estrategia en la gestión de la información y el conocimiento. *Biblio., Revista Electrónica de Bibliotecología, Archivología y Museología*, 6 (21-22), 1-12.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003, 2005). Tuning Educational Structures in Europe: Informe final Fase Uno. Bilbao, Universidad de Deusto. Recuperado de www.tuning.unideusto.org/tuningeu el 20.9.09
- González, J., Wagenaar, R. & Beneitone, P. (2004). Tuning América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164.
- Gómez Hernández, J. A. & Pasadas-Ureña, C., (2007). La alfabetización informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuesta para una agenda de desarrollo. *Information Research*, 12(3), 316.
- Lau, J. & Cortés, J. (2006). Directrices internacionales para el desarrollo de habilidades informacionales: propuesta IFLA abreviada. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 2, (1), 83-104.
- Licea de Arenas, J (2009). La alfabetización internacional en el entorno hispanoamericano. *Anales de Documentación*, Nº 12 (2009), 93-106.
- Manzo, G. (2009). Autopercepción de competencias adquiridas en estudiantes de psicología de ciclo profesional (avanzado). *Anuario de proyecto e informes de becarios de investigación de la Facultad de Psicología de la UNMP*, 6, 284 – 290. ISSN 1668-7477.
- Marciales Vivas, G., González Niño, L., Castañeda Peña, H. & Barbosa Chacón, J. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Revista Universitas Psicológica*, 7(3), 643-654.
- Moya, L. (2010). Estudio comparado de la formación básica en Psicología en carreras de universidades públicas nacionales. Anuario de proyecto e informes de becarios de investigación de la Facultad de Psicología de la UNMDP. En prensa
- National Forum on Information Literacy (NFIL) (1998). *A Progress Report on Information Literacy: an update on the American Library Association Presidential Comité on Information Literacy: Final Report*. Recuperado de www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/progressreport.cfm el 20.06.2010.
- Palmer Pol, A., Montañó Moreno, J. & Oliver Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Pasadas Ureña, C. (2000). Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la educación superior. *Boletín de la Asociación de Bibliotecarios de Andalucía*, 15, (60). Recuperado de www.aab.es el 22.9.09
- Pasadas Ureña, C. (2001). Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de Sconul. *Boletín de la Asociación de Bibliotecarios de Andalucía*, 16 (72), 63-77.
- Solanes Puchol, A., Nuñez Nuñez, R. & Rodríguez Marín, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26 (1), 35-49.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de www.tuning.unideusto.org/tuningal el 23.9.09
- Uribe Tirado (2010). La alfabetización informacional en la Universidad. Descripción y categorización según los niveles de integración de ALFIN. Caso de Universidad de Antioquia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33 (1), 31-83.
- Villa & Poblete (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RELACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO EN COMPRENSIÓN LECTORA Y METACOGNICIÓN EN ALUMNOS DE SECUNDARIA BÁSICA

RELATION BETWEEN THE PERFORMANCE IN READING COMPREHENSION AND METACOGNITION IN STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL

Demagistri, María Silvina^{1*}

¹Becaria Categoría Iniciación

Facultad de Psicología- UNMDP

Resumen

El complejo proceso de comprender un texto supone elaborar una representación mental del significado del texto que se lee. A su vez, implica un conjunto de procesamientos (léxico, morfo-sintáctico, semántico y pragmático) e involucra también procesos cognitivos (memoria de trabajo, inhibición, realización de inferencias) y metacognitivos. La metacognición hace referencia al conocimiento y control que un individuo ejerce sobre sus procesos de pensamiento, aprendizaje y otras actividades psicológicas, como la comprensión lectora. El presente trabajo se propone investigar las conexiones entre diversos niveles de comprensión lectora y los procesos metacognitivos considerados a partir de la habilidad de monitoreo y flexibilidad mental. La muestra se compone de 59 sujetos, equiparados en su nivel de decodificación lectora y habilidades verbales, pertenecientes al 1er. año de la E.S.B. de una escuela pre-universitaria de la ciudad de Mar del Plata. Se replican tres pruebas y se analizan los resultados considerando los niveles de comprensión lectora y correlacionando estos datos con los desempeños en las pruebas de monitoreo y flexibilidad mental. Los primeros hallazgos señalan una correlación positiva entre flexibilidad mental y habilidades lecto-comprensivas. Sin embargo, no se hallaron relaciones entre monitoreo y comprensión lectora.

Palabras claves: comprensión lectora- metacognición- monitoreo- flexibilidad cognitiva- adolescentes.

Introducción

Es sabido que la comprensión lectora es un proceso complejo que implica la construcción de una representación mental del significado del texto que se lee y supone un conjunto de procesamientos simultáneos y estratificados en múltiples niveles (procesamiento léxico, morfo- sintáctico, semántico y pragmático). A su vez, involucra procesos cognitivos tales como memoria de trabajo, inhibición y realización de inferencias y procesos metacognitivos como la capacidad de monitoreo.

Considerando lo que afirman Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz (1997), la comprensión supone complejos procesos mentales -relacionados a lo afectivo-volitivo- que conducen a asignar significados lingüísticos a un texto. Para realizar esta tarea, es central que el lector ejerza un meta-control sobre los mencionados procesos.

Los procesos cognitivos como la inhibición, la memoria de trabajo y el monitoreo han sido agrupados dentro de lo que se denomina funciones ejecutivas. Barkley (1998) conceptualizó a este grupo como actividades mentales complejas necesarias para planificar, organizar, revisar, regular y evaluar el comportamiento dirigido a alcanzar metas. Se supone que los procesos

* e-mail: msdemagistri@gmail.com

involucrados en la comprensión del lenguaje escrito requieren de dichas habilidades. Por ello, diversos estudios han propuesto la influencia de funciones ejecutivas en el rendimiento en comprensión lectora, incluyendo algunas como memoria de trabajo, planeamiento, monitoreo, inhibición, organización (Cutting, Eason, Young & Alberstadt, 2009; Cutting, et al. 2009; Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 1996).

Ahora bien, cabe discriminar en ese grupo aquellas habilidades que pueden atribuirse a la metacognición como el monitoreo. La revisión histórica señala que el concepto de metacognición, fue propuesto por Flavell (1979) para hacer referencia al conocimiento y control que un individuo ejerce sobre sus procesos de pensamiento, aprendizaje y otras actividades psicológicas. Los trabajos de Brown y colaboradores (Baker y Brown, 1984; Brown et al., 1983) sirvieron como referencia para estudiar la relación entre metacognición y comprensión. Fue Brown (Brown, 1987) quien planteó que el término metacognición incluía dos procesos centrales, pero diferenciados: a) el conocimiento y la conciencia que un individuo tiene sobre sus propios procesos cognoscitivos y b) las actividades que este utiliza para regular dichos procesos. A este último aspecto se lo conoce como control ejecutivo o autorregulación. Por consiguiente, Brown propone distinguir entre conocimientos metacognitivos y mecanismos de control. Entre los conocimientos metacognitivos se encuentran los conocimientos relativos a: - el lector; la tarea; las estrategias y el texto. En cuanto a los mecanismos de control, se refieren a la habilidad de monitoreo, en la que el lector se mantiene atento a las exigencias de la tarea cognitiva teniendo presente los objetivos, controlando los propios procesos y modificándolos según sea necesario. (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Benni & Cornoldi, 2010)

Se ha estudiado que, la habilidad para aplicar las estrategias cognitivas de manera adecuada y flexible diferencia a buenos y malos comprendedores. Tal como afirma De Beni, Borella & Carretti (2007), esta habilidad varía de acuerdo al nivel de lectura y permitiría predecir el buen rendimiento en comprensión lectora en adolescentes y adultos debido a que, quienes presentan mayores dificultades en la comprensión, fallan en tareas que requieren reconocer errores de inconsistencias en los textos. Éste reconocimiento es considerado un indicador de una buena habilidad para monitorear la lectura. (Cornoldi y Oakhill, 1996)

Por todo lo anterior, el objetivo general que se persigue es observar el desempeño de sujetos adolescentes tanto es sus características lecto-comprensivas, como en las funciones metacognitivas que se suponen vinculadas a ella (considerando aquí, flexibilidad mental y monitoreo). Así como también, sus posibles relaciones.

La hipótesis del trabajo plantea que los niveles de desempeño en comprensión lectora se hallan relacionados al desempeño en las pruebas de monitoreo y flexibilidad mental. Se supone que los sujetos que obtienen puntuaciones altas en comprensión lectora también lo harán en las pruebas referidas a la modificación de estrategias según los requerimientos de la tarea y a los mecanismos de control.

Metodología

Procedimiento

Las pruebas se administraron en dos tomas. En la primera, se aplicó una prueba de comprensión y una prueba sobre Flexibilidad; en un segundo encuentro, se tomó un instrumento sobre Errores e incongruencias. A su vez, en sesiones individuales, se obtuvieron datos sobre fluidez lectora y vocabulario.

Instrumentos

- *Prueba de comprensión para el nivel*, Test Leer para comprender. (Abusamra, et al. 2010). El modo de puntuar cuantitativamente la prueba consiste en asignar un puntaje de 1 a las respuestas correctas y un puntaje de 0 a las respuestas incorrectas. El puntaje máximo posible es 10.

- *Fluidez lectora*: Se calcula según el Tiempo de Lectura de un Texto en Voz Alta. Sub-test de la E.N.I.: -Velocidad de lectura de un texto en voz alta (Matute, Rosselli, Ardila, & Ostrosky-Solís, 2007).

- *Habilidades verbales*: Sub-test de vocabulario del WISC III (Weshler, 1991)

- *Metacognición*: Se administraron dos subtest del Test Leer para comprender. (Abusamra, et al. 2010).

-El área *Flexibilidad*: evalúa la capacidad de un lector competente para cambiar de estrategia durante la lectura y adaptarse a los diferentes objetivos y/o requerimientos que se le presentan.

-El área *Errores e Incongruencias*: consta de preguntas que valoran la capacidad de detectar problemas no solo en el orden de lo semántico (incongruencias) sino además, en el léxico y sintáctico (errores). (Abusamra, et al. 2010).

Las puntuaciones de ambas áreas se evalúan asignando 0 a las respuestas incorrectas y 1 a las correctas. El máximo puntaje posible es 12.

Participantes

La muestra se compone de 59 sujetos de dos grupos clase de primer año de la Educación Secundaria Básica, pertenecientes a un colegio pre-universitario de la ciudad de Mar del Plata. Las edades del grupo oscilan entre 12 años 2 meses a 13 años 1 mes, siendo el 56% de mujeres y el 44% de varones.

Diseño

El tipo de estudio es descriptivo-correlacional y se utiliza un diseño de investigación no experimental transversal.

Resultados

En la prueba de comprensión las puntuaciones oscilaron entre 6-10 puntos. Los alumnos obtuvieron una media de 9.33 puntos, siendo 10 el puntaje máximo. Esto señala un rendimiento por encima de los datos normativos citados por Abusamra, et al. (2010), que indican una media de 7.44 y un desvío estándar de 2.09. Por lo anterior, se observó que el 6.8% de los alumnos obtuvo un rendimiento inferior aunque cercano a la media. El 93% superó la media y el 54 % se halló a un desvío estándar por sobre la media. Si se analizan los datos considerando los valores percentilares puede afirmarse que el 54 % se ubicó en el P= 99; 33.8% en el P= 79; 5.08% en el P= 65; 5.08% en el P= 47 y 1.7% en el P= 30.

Considerando el rendimiento en cuartiles y sus correspondientes criterios cualitativos se observó que no se hallaron rendimientos muy débiles, que el 6.8% mostró un rendimiento débil, el 5.1% se obtuvo un rendimiento suficiente y el 88.1% consiguió un rendimiento óptimo.

Cabe contemplar que la población evaluada pertenece a un colegio pre-universitario al que se accede rindiendo examen de ingreso. Habría que sumar al análisis el nivel de oportunidades educativas de estos alumnos (tomando como criterios el nivel socio-económico, la proporción de repetidores, ausentismo, deserción, la jornada escolar y las actividades extra-curriculares) variable que afecta el rendimiento en lecto-comprensión.

Tabla 1. Rendimiento en comprensión lectora considerado en cuartiles y sus correspondientes criterios cualitativos

	Muy débil	Débil	Suficiente	Óptimo
%	0	6.77	5.08	88.13

El análisis de la prueba de Flexibilidad señala que los 59 sujetos evaluados obtuvieron puntuaciones entre 6 y 12 pts., siendo 12 el puntaje máximo. La media grupal fue de 10.35 pts., lo cual supera la media normativa de 9.18 pts. Considerando el desempeño en cuartiles y su correspondiente criterio cualitativo (muy débil, débil, suficiente y óptimo), el 5.1% de la muestra se caracteriza por un desempeño muy débil, el 42.4% por un desempeño débil, el 25.42% por un desempeño suficiente y 27.1% por un desempeño óptimo.

Al analizar los resultados según los percentiles, el 27.1% se ubicó en el P=99, el 25.4% en el P=85, el 23.7% en el P= 61, el 13.6% en el P=42, 5.1% en el P=32 y 5.1% en el P= 14. Si se comparan los datos con los baremos, se observa que la media grupal supera a la establecida por los datos normativos, pero se hallan coincidencias con los datos obtenidos según el nivel 3 de oportunidades educativas (en este nivel se contempla, nivel socioeconómico predominante medio o alto, nula o escasa proporción de repetidores, bajo nivel de ausentismo, sin deserción, buen equipamiento en las escuelas, actividades extracurriculares y doble jornada).

Se aplicó la prueba de correlación χ^2 (Hernández Sampiere, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2003) para constatar la relación entre la prueba de flexibilidad y el rendimiento en comprensión lectora. Con un Grado de libertad 4 y un nivel de significancia .001, se halló correlación entre las variables.

Tabla 2. Rendimiento en flexibilidad considerado en cuartiles y sus correspondientes criterios cualitativos

	Muy débil	Débil	Suficiente	Óptimo
%	5.1	42.4	25.42	27.1

El análisis de la prueba de Errores e Incongruencias indica que los 59 sujetos evaluados obtuvieron puntuaciones que oscilaron entre 4 -12 pts., siendo 12 el puntaje máximo. La media grupal fue de 10.15 pts. Considerando el desempeño en cuartiles y su correspondiente criterio cualitativo, el 8.47% de la muestra se caracteriza por un desempeño muy débil y el 18.6% por un desempeño débil. Esto permite señalar que el 73 % presentó rendimientos suficientes y óptimos (47.5 % y 25.4% respectivamente). Si se comparan los datos con los baremos, se observa que la media grupal supera a la establecida por los datos normativos (8.75), siendo similar a la media del nivel 3 de oportunidades educativas (9.92).

Al analizar los resultados según los percentiles, el 25.42% se ubicó en el P=99, el 20.3% en el P=92, el 27.1% en el P= 74, el 15.2% en el P=56, 3.4% en el P=36, 5% en el P= 26; 1.7% en el P= 10 y 1.7 en el P=8.

Se aplicó la prueba de correlación χ^2 (Hernández Sampiere, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2003) para constatar la relación entre la prueba de monitoreo y el rendimiento en comprensión lectora. Con un Grado de libertad 6 y un nivel de significancia .05, no se halló correlación entre las variables.

Tabla 3. Rendimiento en errores e incongruencias considerado en cuartiles y sus correspondientes criterios cualitativos

	Muy débil	Débil	Suficiente	Óptimo
%	8.47	18.6	47.5	25.4

Conclusiones

Considerando los resultados presentados hasta aquí, pueden señalarse una serie de afirmaciones claves:

- Los alumnos obtuvieron performances que en general superaron los datos normativos, sobre todo en la prueba de comprensión.
- Los resultados en las tres pruebas centrales coincidieron con las puntuaciones del nivel 3 de oportunidades educativas tal como se señaló anteriormente.
- Las puntuaciones indican que las pruebas de errores e incongruencias y flexibilidad presentaron un grado de dificultad mayor, en relación a la prueba de comprensión. Desde aquí podrán desprenderse una serie de hipótesis sobre el desempeño en metacognición y las características del grupo etario. Así como también, la necesidad de evaluar las características del instrumento utilizado para medir comprensión lectora.
- Se halló una correlación positiva entre las variables rendimiento en comprensión lectora y el desempeño en flexibilidad. Esto otorga una nueva evidencia empírica en torno a que, la posibilidad del lector de adaptarse a las exigencias que la lectura le plantea, se halla vinculada al rendimiento lecto-comprensivo.
- No se halló correlación entre las variables rendimiento en comprensión lectora y errores e incongruencias. Ésta mide la capacidad del lector de detectar problemas en el orden de lo semántico (incongruencias) y en el léxico y sintáctico (errores). Será pertinente, continuar analizando las variables que se pusieron en juego en los instrumentos replicados, como avanzar sobre el análisis cualitativo tanto de los aciertos como de los errores de los alumnos en la resolución de las pruebas. Esto último aportará mayor información sobre las características del desempeño de los alumnos del nivel educativo relevado.

Los datos presentados hasta aquí aportan nueva evidencia empírica en torno a los procesos comprensivos y su relación con la metacognición, específicamente sobre la habilidad de regular y modificar las estrategias necesarias según las exigencias o requerimientos de la lectura.

Cabe aclarar que el proyecto se encuentra en desarrollo como así también el análisis y procesamiento de los datos sobre el cual se seguirá trabajando.

Referencias

- Álvarez Hernández, A., Catuogno, M., Inchausti, B., & Naviera, L.(2002) Aprender a comprender. De los procesos de semiosis textual a la lectura como función social. Argentina: Martín.
- Ávalos, M. V. de & Díaz, A. C. de (1997). Hacia una evaluación personalizada de la comprensión lectora. *Lingüística en el aula*, 1(1), p.11-43. Nov. 2002. Centro de Investigaciones Lingüísticas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ávalos, M. V. de & Díaz, A. C. de (1997). Incidencia de los factores Nivel de escolaridad y Nivel socio-educativo en la comprensión lectora adolescente. *Revista Signos*, 30 (41-42), 177-195.
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter A. & Ferreres A.(2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico Porto Alegre*, PUCRS, v.39, n.3.352-361.
- Abusamra, V. , Ferreres, A., Raiter, A., De Beni R. & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender TCL. Evaluación de la comprensión de textos*. Bs. As.: Paidós.
- Baker, L. & Brown, A. (1984). Cognitive monitoring in reading. En: Flood, J. (Eds.) *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Delaware: I.R.A. (pp. 21-43).
- Barkley, R. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. 2 ed. New York: Guilford Press.

- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self Regulation and other more mysterious mechanisms. En Weinert, F. y Kluwe, R. (Eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. Broadway: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 65-116
- Cain, K., Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*. Vol.76 (4), 683-696.
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M.M., & Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111.
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., De Beni, R. (2009) Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*. Vol. 19(2), 245-251.
- Cornoldi, C., De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1996) Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. In: Cornoldi, C.; Oakhill, J., editors. *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 1996. 113-136.
- Cornoldi, C. & Oakhill, K. (1996). *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*. Mahwah: NJ Erlbaum
- Cutting, L., Eason, S., Young, K. & Alberstadt, A. (2009) Reading comprehension: cognition and neuroimaging. In: Pugh, K.; McCardle, P. (eds.) *How children learn to read: current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology and genetics of reading and dyslexia research and practice*. Philadelphia, PA: Earlbaum. p. 329
- Daneman M, Carpenter P. (1980) Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19:450-466
- De Beni, R., Borella, E. & Carretti, B. (2007). Reading comprehension in aging: The role of working memory and metacomprehension. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*. Vol.14(2), 2007, pp. 189-212.
- Defior Citoler, S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Demagistri, M. S. (2009) Habilidades cognitivas y rendimiento académico en alumnos de una escuela secundaria. *Revista Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines*. VI, 1, 30-38. Mar del Plata: Eudem.
- Demagistri, M. S. y Naveira, L. M. (2010) "Comprensión de textos científicos en adolescentes", en: Castel, V. y Cubo, L. (Ed.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: FFy L. UNCuyo. 53: 449-456.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill: México
- Flavell (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*. October pp.705-712.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. & Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Manual de Aplicación*. México: El Manual Moderno.
- 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. En: *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. Vol. 1, N° 1, 11-32.
- Oakhill, J., Yuill, N. (1996) Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. Mahwah, New Jersey: Earlbaum, p. 69-92.
- Weshler, D. (1991). *Test de Inteligencia para Niños WISC-III. Manual*. Buenos Aires: Paidós.