

ISSN: 1668-7477

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

Facultad de Psicología de la Universidad  
Nacional de Mar del Plata

***Año 2005***

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

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

**Año 2005**

Decana: Alicia Zanghellini  
Vice Decana: María Cristina belloch  
Secretaria de Investigación y Posgrado: María Cristina belloch  
Secretario Académico: Darío Giardelli  
Secretario de Coordinación: Fabricio Oyarbide  
Secretaria de Extensión y Transferencia: Susana La Rocca  
Coordinadores de la Escuela de Becarios: Patrica Weissmann y Rubén Ledesma

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

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

## Índice

	Página
<b>Andrés, María Laura.</b> <i>Habilidades lectoras en primer año de EGB y su relación con el tipo de método empleado y de textos seleccionados</i>	1
<b>Bonifatti, Lucía</b> <i>Perfil Institucional de los Directivos y Trabajo interdisciplinario en las Residencias para Personas Mayores Privadas Marplatenses</i>	8
<b>Canet Juric, Lorena.</b> <i>Diferencias individuales en la Comprensión lectora. Estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en primer ciclo de EGB en relación con la enseñanza y evaluación de la comprensión lectora</i>	22
<b>Cingolani, Juan Marcelo.</b> <i>Personalidad y bienestar psicológico: su evaluación en adultos de Mar del Plata</i>	31
<b>Comesaña, Ana,</b> <i>Evaluación de Redes Semánticas de conceptos de Teorías del Aprendizaje. Comparación con los logros obtenidos en pruebas objetivas</i>	38
<b>Coni Bosch, Ana V. García.</b> <i>Detección de la zona de desarrollo próximo mediante el método de evaluación de redes semánticas Distsem. Comparación con un set de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje</i>	51
<b>Krzemien, Deisy.</b> <i>Relación entre personalidad y afrontamiento a los sucesos críticos del envejecimiento femenino según la integración y participación social</i>	58
<b>López, Alejandra.</b> <i>Regulación Motivacional en alumnos de Psicología. Un enfoque desde la Teoría de la Autodeterminación</i>	78
<b>Lorenzini, Celeste.</b> <i>La salud y la enfermedad mental: una mirada desde las representaciones y las prácticas</i>	93
<b>Ostrovsky, Ana Elisa.</b> <i>Opiniones expertas sobre la formación de grado en psicología: análisis de concordancias a nivel local y nacional y comparación con opiniones expertas latinoamericanas y europeas</i>	101
<b>Richard's, María Marta.</b> <i>Trastornos de personalidad y episodios isquémico cardiovasculares. Análisis de la validez discriminante del MCMI-II para la determinación de perfiles de riesgo</i>	121
<b>Silva Peralta, Yamila.</b> <i>Equipos en emergencia: ¿agotamiento emocional o inteligencia emocional?</i>	132
<b>Terroni, Nancy Noemí.</b> <i>La comunicación y la percepción de influencia En grupos cara a cara y mediados por computadora. Su relación con la asertividad de la comunicación y la experticia percibida</i>	145
<b>Vivas, Leticia.</b> <i>Redes semánticas y reconocimiento asociativo en pacientes con diagnóstico de esclerosis múltiple</i>	154

## Habilidades lectoras en primer año de EGB y su relación con el tipo de método empleado y de textos seleccionados

María Laura Andrés

Informe final

Director: Sebastián Urquijo.

Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional (GIPCE)

Beca de Estudiante Avanzado UNMdP

### Resumen

Para intervenir en los procesos de aprendizaje de la lectura se debe entrenar al futuro lector en las destrezas lectoras a través de la discriminación de letras, la decodificación de sílabas; y en los procesos de comprensión a través de textos adecuados para cada nivel de conocimiento. Ambos procesos son interdependientes entre sí y deben ser adecuadamente ejercitados en el inicio a la lectoescritura para garantizar su adecuada adquisición. El presente estudio, que forma parte de un proyecto mayor que aún se encuentra en proceso de elaboración, permitió coleccionar datos orientados a establecer un diagnóstico de cómo se entrenan estos procesos en el primer ciclo de EGB de las Escuelas Municipales de la ciudad de Mar del Plata. Para ello, se coleccionó información sobre el tipo de método pedagógico de enseñanza de lectoescritura, de su correspondencia o no con el texto seleccionado y de los niveles de los procesos lectores en los alumnos.

### INTRODUCCIÓN

En relación al acto de lectura existe acuerdo en la literatura en considerarla como una actividad compleja que parte de la *decodificación* de los signos escritos y termina en la *comprensión* del significado de las oraciones y los textos.

Se admiten desde la Psicología Cognitiva, la existencia de cuatro tipos de *procesos mentales* que intervienen en el acto de la lectura (Sánchez, 1999; Jiménez, Rodrigo, Ortiz, Guzmán, 1999), ellos son: *perceptivos*, *léxicos*, *sintácticos* y *semánticos*.

#### 1) *Procesos perceptivos o de decodificación:*

A través de este tipo de procesos se produce la extracción de información acerca de las formas de las letras y de las palabras. Diversos estudios parecen sugerir que este tipo de aptitudes perceptivo-motrices juegan un rol predominante en los

momentos *iniciales* del proceso de adquisición lectora, y que, una vez superado este período, los niños dependen menos de estrategias de procesamiento visual, y son las estrategias lingüístico-verbales las que más se utilizan (Jiménez, O'Shanahan, 1992).

## 2) *Procesos léxicos*

Los procesos léxicos también llamados de *reconocimiento de palabras* permiten el acceso al *significado* de las mismas. Este proceso se ha denominado *modelo dual* de lectura porque intervienen dos rutas para su realización (González 1996; Clementes, 1987; Cuetos y Valle, 1989), ellas son: la *ruta léxica* o *directa* y la *ruta fonológica* o *indirecta*. La ruta léxica conecta la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. La ruta fonológica, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado; esta ruta sirve para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras (Cuetos *et al.*, 1989). De manera que el principal requisito para leer utilizando esta ruta es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema- fonema. Cuando se comienza la enseñanza sistemática de la lectura lo que se está desarrollando es la ruta fonológica (al menos cuando se utilizan métodos fonéticos), y a medida que se incrementa la habilidad con la experiencia, la vía léxica se hace predominante (Defior, Justicia y Martos, 1998).

## 3) *Proceso sintáctico*

El proceso sintáctico permite identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado.

## 4) *Procesos semánticos*

El proceso semántico o de *comprensión del texto* es uno de los de mayor complejidad. La comprensión de textos exige del lector tres importantes tareas: la *extracción del significado*, la *integración en la memoria* y la realización de *procesos inferenciales* con la información así obtenida.

Los *métodos pedagógicos para la enseñanza de la lectoescritura* se dividen en dos grandes categorías según el *proceso cognitivo* que están requiriendo ante la presentación del *estímulo* (Jiménez *et al.*, 1999). Las dos grandes categorías son: *métodos de marcha sintética* y *métodos de marcha analítica*.

### a) *Métodos de marcha sintética*

El estímulo presentado es un elemento *aislado* que no posee significación en sí. El maestro estimula al niño para que desarrolle el proceso cognitivo de sintetizar cada una de las unidades en sílabas, palabras y frases coherentes. Ejemplos: 1) *Alfabético*: El método alfabético, también denominado *literal* ó *grafemático*, parte de la enseñanza del *nombre* de la letra. 2) *Fonético*: El método fónico parte de la enseñanza del *sonido* de la letra.

b) *Métodos de marcha analítica*

El elemento presentado es una *palabra* o *frase*, se trata de un estímulo significativo en sí mismo. Se motiva al alumno para que alcance el proceso cognitivo del análisis y comprenda las unidades que conforman las frases y las palabras. Ejemplo: 1) *Palabra generadora*: El estímulo presentado para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura es una *palabra*. Acto seguido se procede a su análisis en *sílabas* y *letras*. Luego se vuelve a la *recomposición* de la palabra por medio de la síntesis.

Cuándo se hace referencia a la *iniciación* a la lectoescritura los *textos* utilizados deben cumplir con una serie de *caracteres adecuados*. Méndez y Tarchini (1994) cuando se refieren al *cuento tradicional* para ser utilizado como texto en los comienzos de los procesos de adquisición de la lectoescritura consideran que éste: a) debe remitir a *contenidos conocidos*, b) debe poseer una *estructura simple*, c) debe poseer una *temática interesante* para los niños, d) debe intentar remitir a *conocimientos previos*, e) debe contener *imágenes atractivas*. Por su parte, Sánchez (1995) sostiene que los caracteres adecuados que un texto debe poseer para ser comprensible y que, simultáneamente, un docente debe conocer como criterios de selección son los siguientes: a) *presencia de progresión temática*, es decir, orden entre las ideas; b) *estructuración del material escrito*, es decir, que se pueda reconocer en él un patrón organizativo específico; c) *posibilidad de extraer el significado global*; d) *presencia de ayudas textuales*. Para Calero y Pérez (1993) una característica adecuada dentro de la literatura infantil al inicio del aprendizaje de la lectura es aquella literatura que juega con los sonidos del lenguaje: *rimas*, *trabalenguas*, *poesías*, etc. Afirman que las rimas favorecen la reflexión sobre los sonidos del lenguaje y que los trabalenguas y poesías la reflexión sobre los segmentos de las palabras.

## OBJETIVOS

Explorar la relación entre los textos seleccionados por los docentes, los métodos de enseñanza y el rendimiento en los procesos de lectura en alumnos de primer ciclo de EGB.

*Objetivos particulares:*

1. Evaluar los niveles de rendimiento en procesos de lectoescritura en alumnos de primer ciclo de EGB.
2. Establecer la selección de textos que efectúan los docentes.
3. Establecer los métodos empleados en el proceso de enseñanza.
4. Comparar la selección de textos con el tipo de métodos empleados.
5. Comparar los resultados obtenidos de la evaluación de los niveles de rendimiento de los procesos lectores con la selección de textos efectuada por los docentes y los métodos de enseñanza empleados.

## METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS

Se recolectaron datos en 17 Escuelas Públicas Municipales de la ciudad de Mar del Plata.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los directivos de cada una de las escuelas del Primer Ciclo de la Educación General Básica, a los *docentes* de 1º, 2º y 3º año del Primer Ciclo de EGB, y se evaluó el nivel de lectoescritura de los *alumnos* de 1º, 2º y 3º año del Primer Ciclo de EGB.

*Instrumentos:* Se aplicó un *cuestionario* semiestructurado y autoadministrable a los directivos y a los docentes para recabar información acerca del tipo de método pedagógico empleado para la enseñanza de la lectoescritura, de las actividades utilizadas para la enseñanza del proceso lector y de los textos seleccionados para facilitar el aprendizaje.

Actualmente se encuentran en proceso de carga y análisis los resultados de la aplicación de una versión adaptada de evaluación de los procesos lectores *PROLEC* de Cuetos, Rodríguez y Ruano (2000).

## RESULTADOS

El análisis de algunos de los resultados preliminares permitió establecer que los docentes de las Escuelas Municipales indican como métodos pedagógicos de enseñanza de la lectoescritura más frecuentes a los de *Palabra Generadora*,

*Fonético, Silábico y Constructivista.* A su vez, manifiestan su acuerdo con determinados enunciados de alguno de estos métodos pero no con otros, lo cual los decide a motivar el proceso de enseñanza con una selección propia de aquellos enunciados con los que coinciden aunque pertenezcan a diferentes métodos.

Los métodos enunciados por los docentes no guardan, en general, correspondencia con el tipo de actividades que debieran desprenderse de dicha selección; lo que demuestra que no se sigue una enseñanza metódica y sistematizada que facilite el aprendizaje. Si bien el método de Palabra Generadora y el Fonético podrían convivir en cierto sentido puesto que en determinado momento de la presentación de la palabra en el proceso de análisis suele recurrirse al auxilio del deletreo fonético, esto supondría una secuencia establecida en la presentación de las actividades dadas por el docente. Sin embargo, no se observó tal ordenamiento de las actividades que permita suponer la existencia de una correspondencia entre los métodos enunciados y las tareas ofrecidas a los alumnos. Cuando se enuncia el método Fonético, llama poderosamente la atención que no se incluyan actividades orientadas al entrenamiento de la correspondencia grafema-fonema o de los procesos de decodificación; cuando se observan actividades que privilegian el trabajo sobre la palabra como una unidad de análisis no por eso se encuentra enunciado el método de Palabra Generadora o el objetivo de ejercitar los procesos léxicos.

El Constructivismo es una perspectiva teórica que especifica el proceso de construcción del conocimiento en la mente del alumno pero no un método de enseñanza de la lectoescritura como muchos docentes asumen, de manera que cuando se enuncia la elección conjunta de un método fonético que requiere de la presencia insustituible de un docente que enseñe la correspondencia arbitraria grafema-fonema y la de un supuesto método constructivista del cual no se derivan técnicas convenientes para la enseñanza de la lectoescritura pero del que la moda pedagógica ha acentuado el proceso de libre “autoconstrucción” por parte del alumno, se observa claramente la falta de coherencia entre actividades efectivamente dadas y los métodos enunciados. En general, las entrevistas revelaron que no existe demasiada sistematicidad o planificación detallada en las actividades que se realizan para la enseñanza de la lectoescritura.

Las actividades destinadas a entrenar los procesos semánticos se resumen en algunas preguntas explícitas y obvias sobre los textos o la búsqueda de palabras en



el diccionario, sin dar demasiada importancia a los procesos inferenciales, las ejercitaciones sobre preguntas implícitas o la determinación del significado de las palabras por el contexto.

En relación a los textos utilizados, se observó que en las aulas se trabaja, generalmente, con libros de lectura que incluyen actividades variadas de lectoescritura y textos tanto narrativos como expositivos, que incluyen rimas y trabalenguas. Los libros de lectura seleccionados, en general, plantean una variedad de actividades para el aprendizaje de la lectoescritura sin conexión explícita o implícita con algún método de enseñanza en particular. Muchos de los libros remiten a los conocimientos previos de los niños; pero los textos carecen a su vez –sobre todo en 2º y 3º año- de una estructura que permita anticipar las partes que lo conforman con facilidad, de un hilo conductor claramente identificable en la temática, de una estructuración clara del material que ayude al alumno a “no perderse” en la lectura y de suficientes rimas y trabalenguas. Los criterios de selección del libro de lectura más enunciados son el económico –se prefieren libros que no insuman demasiado costo para el alumno- y la diversidad temática. Claramente no se seleccionan los libros por su correspondencia con el tipo de método elegido para la enseñanza de la lectoescritura.

Con relación al rendimiento de los alumnos en los procesos lectores, los primeros resultados permiten sugerir que el desempeño es notablemente inferior a lo esperado. Menos de la mitad de los alumnos evaluados en 1º año consigue identificar el nombre o el sonido de todas las letras, generando que estas dificultades para decodificar letras sea un escollo para la lectura fluida. En los años siguientes la falta de lectura fluida y de respeto a la prosodia y entonación textual podrían acarrear importantes desventajas para la comprensión lectora, sobre todo en los procesos inferenciales tanto en textos narrativos como expositivos.

Al comparar algunos de los resultados preliminares obtenidos en la evaluación de los niveles de rendimiento de los procesos lectores, con la selección de textos efectuada por los docentes y los métodos de enseñanza empleados creemos, a modo de conclusión, que aparentemente podrían mejorarse sustantivamente las condiciones apropiadas para el adecuado entrenamiento de los procesos cognitivos involucrados en la lectura.

Creemos que una manera de compensar este déficit debería incluir actividades de entrenamiento de la conciencia fonológica y de automatización de la decodificación,

como las comúnmente incluidas en los métodos de marcha sintética y particularmente el Fonético. También deberían utilizarse con mayor frecuencia textos que incluyan rimas, trabalenguas y poesías. Para garantizar niveles más elevados de rendimiento de los diferentes procesos cognitivos involucrados en la lectura y adecuados a cada año escolar, creemos que las narraciones y las exposiciones con los caracteres adecuados para facilitar su comprensión, deberían ocupar el primer lugar en la lista de prioridades de los inicios de la enseñanza y aprendizaje del proceso de lectura.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- CALERO, A. y PÉREZ, R. (1993) Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18:41-53.
- CLEMENTES, M (1987) Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. *Infancia y Aprendizaje*, 37:11-18.
- CUETOS, F. y VALLE, F. (1989) Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 44:3-19.
- CUETOS, F.; RODRIGUEZ, B. y RUANO, E. (2000) *Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- DEFIOR, S.; JUSTICIA, F. y MARTOS, F. (1998) Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 83:59-74.
- GONZÁLEZ M. J. (1996) Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 76: 97-707
- JIMENÉZ J. E. y O'SHANAHAN, I. (1992) Variables del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros niveles de la EGB. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17: 71-80
- JIMENEZ, J. E.; RODRIGO, M.; ORTIZ, M. R. y GUZMÁN, R. (1999) Dossier Documental. Procedimientos de Evaluación e Intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 88:107-122.
- MÉNDEZ Y TARCHINI (1994) *Psicogénesis de la lectoescritura, Tomo 2*. Bogotá: Vocación Docente S.A.
- SÁNCHEZ (1999) *Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos de evaluación e intervención*. Madrid: Ciudad Nueva.
- SÁNCHEZ MIGUEL (1995) *Los Textos Expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana

**Perfil Institucional de los Directivos y Trabajo  
Interdisciplinario en las Residencias para Personas  
Mayores Privadas Marplatenses**

Lucía Bonifatti

Informe final

Director: Mg. Laura Irene Golpe

Beca de Estudiante avanzado de la UNMdP

**Resumen**

Se investiga el perfil de los Directores Técnicos (DT) de las Residencias para Personas Mayores (RPM) en relación a la incorporación del Modelo de Trabajo Interdisciplinario (MTI) aprehendido entendiendo a dicho modelo como el indicado para alcanzar adecuados niveles de eficacia y eficiencia profesional en estas instituciones. Con un universo local compuesto por 80 RPM privadas locales, se seleccionó el 25 % y la muestra quedó constituida en 20 DT como figuras responsables del gerenciamiento institucional. Se trabajó con la técnica de entrevistas en profundidad a informantes claves para investigar las visiones conformadas acerca del MTI en distintas etapas de la formación profesional de estos profesionaes: Formación de Grado (FG), Capacitación Gerontológica de Postgrado (CGP) y Trayectoria Profesional (TP). Se trabajó con una metodología cualitativa de entrecruzamiento donde se construyeron cuatro tipos ideales para las visiones de los DT acerca del MTI: visión integral, visión fragmentada, ausencia de visión y visión distorsionada y tres tipos ideales para la aplicación del MTI en su gestión: interdisciplinaria, multidisciplinaria y disciplinaria. Finalmente se configuraron dos perfiles institucionales de DT según lo hallado en las narrativas: capacitado gerontológicamente y no capacitado gerontológicamente en relación a la incorporación efectuada del MTI en sus visiones y la aplicación del modelo en la gestión.

**Palabras clave:** Residencias para Personas Mayores – Directores Técnicos - habitus – Modelo de Trabajo Interdisciplinario - Formación de Grado - Capacitación Gerontológica de Postgrado - Trayectoria Profesional – visiones - perfil institucional -

## **INTRODUCCIÓN**

El presente estudio surge a partir de una investigación realizada durante el año 2004 y parte del 2005 por una beca de investigación en categoría Estudiante Avanzado de la Secretaría de Ciencia y Técnica con asiento en el Grupo de Investigación SAVYPCE (Socio Antropología de la Vejez y Planificación Comunitaria del Envejecimiento, OCS 196/92) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El motivo de este análisis es contribuir al desarrollo de políticas preventivas con respecto a la problemática del envejecimiento poblacional así como también poder investigar las repercusiones del mismo en la institucionalización del colectivo añoso en Residencias para Personas Mayores (RPM). En este punto la investigación de los perfiles de los Directores Técnicos (DT) y su disposición apprehendida para trabajar con un Modelo de Trabajo Interdisciplinario (MTI) durante su formación profesional constituye un acercamiento diagnóstico al estado situacional de la conducción de las RPM privadas de la ciudad de Mar del Plata. La investigación se articula con un proyecto mayor denominado Visión Institucional y Estrategias de Gestión de las Residencias para Personas Mayores en la República Argentina, que desarrolla el Grupo de Investigación SAVYPCE.

El universo local estaba compuesto por 80 RPM privadas, de allí se seleccionó el 25 % de las instituciones, por ende la muestra quedó constituida en 20 directivos de RPM privadas locales, dado que constituyen la figura coordinadora y responsable del gerenciamiento institucional (Criterios Unificados para la Regulación y Control de las Residencias para Personas Mayores de la República Argentina, 2001). Se trabajó con la técnica de entrevistas en profundidad a informantes claves con un protocolo de seis ejes para investigar las visiones de los DT en torno al MTI con el interés de profundizar en los principios de percepción, concepción y acción acerca del modelo, adquiridos durante la formación profesional, y a su vez indagar la aplicación de la visión conformada en la gestión de la RPM. Las etapas investigadas se dividieron en: Formación de Grado (FG), Capacitación Gerontológica de Postgrado (CGP) y Trayectoria Profesional (TP). También se investigó la definición actual brindada acerca del MTI y la modalidad de la implementación actual del mismo en la RPM y de forma hipotética el diseño, ejecución y monitoreo de una aplicación interdisciplinaria desde la gestión bajo condiciones de trabajo óptimas.

Se define el envejecimiento poblacional como proceso de cambio de la estructura por edades de una población, caracterizado por el aumento en la proporción de personas mayores de sesenta años y más (Asamblea Mundial de Envejecimiento, 1982). Según lo pronosticado en distintos estudios relativos a la problemática, se vislumbran efectos del cambio en las tendencias de la fecundidad, mortalidad, migraciones y actualmente el incremento de la esperanza de vida a partir de los avances científicos y tecnológicos. Este panorama mundial incide en un incremento cada vez mayor del envejecimiento poblacional y al mismo tiempo se encuentra una reducción en la natalidad (Golpe y Arias, 2005: 2). Este doble movimiento de aumento y disminución sería motivo de preocupación en las distintas naciones que preveen un futuro poco esperanzador. El tema es preocupante y las cifras lo detallan en los estudios demográficos de Naciones Unidas (2003) donde se indica que en el año 2003 eran 600 millones de personas de sesenta años o más las que habitaban el mundo (una persona cada diez), mientras que en el 2050 se estima que serán 2.000 millones incrementando la cifra a una persona mayor cada cinco habitantes en el planeta (22% de la humanidad). En un lapso de cincuenta años se espera que en el mundo haya más personas mayores de 50 años que menores de 15 (en Asatashuili y Borjón López Coterilla comp., 2003: 31). Esta problemática fue oportunamente abordada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) cuando se determinó como grupos vulnerables en la vejez aquellos que sean integrados por: 1) personas mayores de 80 años, 2) que vivan solos en una vivienda, 3) las personas añosas (sobre todo solteras y viudas), 4) que vivan en instituciones, 5) que estén socialmente aislados (individuos o parejas), 6) que no tengan hijos, 7) que tengan limitaciones severas o discapacidades, 8) las parejas de adultos mayores en las que uno de los cónyuges es discapacitado o está enfermo y por último 9) que cuenten con muy escasos recursos económicos.

La investigación se realizó en Mar del Plata, ciudad que encabeza el Partido de General Pueyrredón. Se encuentra situada al sudeste de la Provincia de Buenos Aires de la República Argentina. Su costa se enmarca por el océano Atlántico. Está posicionada a 38° de latitud sur y 57° 33' de longitud oeste. La superficie es de 1.460 Km.2 y según el INDEC (2001) la población total de habitantes en este centro urbano turístico es de 564.056 de los cuales 267.738 son varones y 296.318 son mujeres. Según Golpe y Arias (2005: 2) en Mar del Plata se conjugan distintos procesos sociales de carácter problemático. Las autoras enumeran el incremento

del grado de envejecimiento, el volumen alto de personas que son alojadas en hogares para personas mayores, la disminución de las redes sociales a partir de la jubilación o asimismo la disrupción de las redes sociales por migraciones vinculadas a esta etapa vital. La relevancia de efectuar esta investigación en la ciudad de Mar del Plata radica en que la misma ha sido definida como un enclave geróntico argentino (Golpe) desde 1980, año en el cual el porcentaje de población mayor de sesenta años excedió el 7% siendo éste el límite para considerar una comunidad envejecida, según lo establecido por la Asamblea Mundial de Envejecimiento de Naciones Unidas (Arias y Golpe op. cit.). Actualmente, en la ciudad de Mar del Plata las cifras ascienden a 103.050 personas de 60 años y más, lo que alcanza un 18,3 % de su población. Las autoras señalan la incidencia del envejecimiento poblacional en distintos aspectos de las poblaciones de los enclaves gerónticos: en la estructura de edades, en las transformaciones políticas, económicas, sociales y psicológicas. De este modo, la comunidad marplatense se encuentra atravesada por una serie de particularidades inherentes a la temática de la vejez y más precisamente dada la problemática mundial acerca de los espacios que resguarden a los adultos mayores en las postrimerías de su vida, Mar del Plata presta un escenario geográfico-urbano a la Gerontología Institucional.

El MTI ha sido definido por numerosos autores de distintas formas. En el año 1976, Japiassu (en Cortelletti y Bonho Casara, 1998: 16) consideró que se trataba de una interacción disciplinaria, implicando un intercambio entre especialistas de varios campos del conocimiento en la discusión de un asunto, es decir en la resolución de un problema, brindando como resultado una comprensión mejor de la realidad. Un año más tarde, Gusdorf (en Cortelletti y Bonho Casara, op. cit., 1977: 15) ya no lo plantea desde la noción de intercambio sino que va más allá y menciona que "la tarea de la interdisciplinariedad consiste en suscitar un nuevo saber, a partir de una renovación de la actitud intelectual y espiritual". En este sentido, el MTI implicaría el desarrollo de un saber emergente propio del accionar en equipo cualitativamente distinto al factible de ser intercambiado entre especialistas. En la década del '80, Follari (1980: 6) especifica dos modalidades distintas en la definición. Por un lado, "la conformación de un nuevo objeto teórico entre dos ciencias previas" y por el otro "la aplicación a un mismo objeto práctico de elementos teóricos de diferentes disciplinas". Siete años después, Torres – Santome (1987: 108) señalaba que el MTI surge con el objeto de enmendar "posibles" errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartimentalizada y

sin comunicación entre las disciplinas. Por otra parte, en 1998, Cortelletti y Bonho Casara describieron la noción de interdisciplinariedad vinculada a la estructuración y ejecución de las actividades académicas de enseñanza e investigación en postgrado considerando la metodología interdisciplinaria como un principio fundamental de trabajo. Las autoras entienden que la necesidad de implementar dicho modelo se debe a la búsqueda de la integración entre los saberes en el trabajo con cuestiones y problemas concretos referentes a personas de la tercera edad. En este sentido la interdisciplina en la enseñanza – aprendizaje permite el surgimiento de una nueva práctica que implica una actitud innovadora, de apertura, de descubrimiento y de deseo de enriquecerse a través de nuevos abordajes que lleven a la discusión de soluciones para los problemas a partir de diferentes enfoques, contextualizando el objeto de estudio en su dimensión ético-cultural, requiriendo para esto capacidad de trabajar en equipo. En síntesis, se ha consensuado entre distintas definiciones la noción interdisciplinaria de una aplicación de elementos teóricos de distintas disciplinas que integren un equipo en las RPM privadas locales, a un mismo objeto práctico, generando así la construcción de espacios integrados de racionalidad, códigos y poder en el campo de la Gerontología Institucional, donde la definición común del problema es condición para que un trabajo sea interdisciplinario (Golpe, 2004).

Los Criterios Unificados (op. cit.) señalan que la persona a cargo del gerenciamiento institucional es el DT de la institución, quien debe ser “un profesional que acredite formación gerontológica y experiencia en coordinación de equipos profesionales. Será responsable ante la autoridad correspondiente del buen funcionamiento de la institución y del cumplimiento de la normativa vigente. Los habitus han sido interiorizados por los DT de las RPM como sistemas de disposiciones a percibir, a pensar y actuar sintiendo de determinada manera. Bourdieu (op. cit.) explica que estos esquemas estarían ligados a definiciones de “lo posible” y “lo no posible”, “lo pensable” y “lo no pensable”, “lo que es para nosotros y lo que no es para nosotros”. De este modo, se convierten en principios evaluativos de las posibilidades y limitaciones objetivas que han sido incorporadas por esas mismas condiciones objetivas, “productos de un sentido práctico, que funcionan en la práctica” y tienden a no intentar modificar el mundo ya que lo aceptan “tal cual es” para los agentes. Es decir que los DT se auto limitarían a través de su habitus con relación a la modalidad de aplicación o no del MTI desde su gestión en una RPM. En la presente investigación se estudian los perfiles de los directivos para



poder analizar cómo se ha constituido la visión acerca del MTI en la formación profesional en tanto momentos de incorporación de principios de evaluación de factibilidades y limitaciones que los sujetos adquieren y constituyen el sentido que orienta las prácticas institucionales.

La formación y capacitación gerontológica son instancias indispensables para la adecuada adquisición de los principios de percepción, concepción y acción que permiten la posterior implementación del MTI. La CGP de los DT permite construir estrategias de intervención institucional innovadoras, creativas y acertadas donde desarrollar nuevas herramientas, habilidades y destrezas, ofreciendo un espacio de intercambio e interacción convergente con otros profesionales a fin de establecer redes beneficiosas en la promoción y prevención en materia de salud de la población añosa. La Asamblea Mundial de Envejecimiento celebrada en Naciones Unidas en el año 2002 recomienda acerca de este tema: a) iniciar y promover programas de educación y formación para profesionales de la salud y de los servicios sociales y de las personas que atienden a otros en un contexto no estructurado, incluida la gerontología y geriatría; b) instituir programas de educación continuada para los profesionales de la salud y los servicios con miras a aplicar un enfoque integrado de la salud, el bienestar y la atención de las personas de edad, así como de los aspectos sociales y psicológicos del envejecimiento; c) ampliar la educación profesional en gerontología y geriatría, incluso haciendo esfuerzos especiales para ampliar la matrícula de estudiantes. Con respecto a la formación gerontológica en Argentina, Yuni (2004: 79) investigó la incorporación de áreas de estudio gerontológicas y del envejecimiento en las materias obligatorias que los estudiantes cursan y observó un “vacío formativo” describiendo como escasas las universidades y carreras que han incorporado asignaturas específicas sobre esta temática. Agravando aun más la situación, se encuentra el notable crecimiento - a nivel nacional - de organizaciones que prestan servicio a la tercera edad pero sin un interés y preocupación por la capacitación legitimada de quienes desempeñan funciones en estos espacios. Según los Criterios Unificados (op. cit.), la capacitación gerontológica del DT “deberá ser de un año de duración (aproximadamente ocho horas semanales o equivalente, con evaluación final) a cursarse en las universidades, u organizaciones gerontológicas argentinas que posean convenios con las universidades y sean avaladas por la Secretaría de la Tercera Edad y Acción Social - Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente.



En síntesis, la capacitación gerontológica debería estar dentro de las condiciones necesarias para posibilitar la optimización de la vejez apuntando a las identidades regionales pero sin descuidar las políticas sociales mayores y los consensos mundiales del proceso de envejecimiento contemporáneo. Se destaca que mediante la capacitación se lograría que el adulto mayor pueda recibir cuidado digno, de alta calidad y de acuerdo con sus necesidades. El objetivo prioritario para alcanzar estas metas es la conservación de la autonomía, del estilo de vida y la compensación de la declinación sin menoscabo de la autoestima en la persona mayor. Se entiende que la escasez de ofertas formativas, la fragmentación de estas iniciativas y una relativa simplificación de su naturaleza compleja, dan cuenta de la necesidad de políticas activas en esta área.

## **OBJETIVOS**

Objetivo general: Evaluar los principios de percepción, concepción y acción acerca del trabajo interdisciplinario incorporados durante la FG, la CGP y la TP que conforman el perfil institucional de los DT de las RPM privadas locales.

Los Objetivos particulares:

- ❖ Identificar los principios de percepción, concepción y acción acerca de un MTI adquiridas durante FG de los DT de las RPM privadas locales.
- ❖ Identificar los principios de percepción, concepción y acción acerca de un MTI incorporadas durante la CGP de los DT de las RPM.
- ❖ Identificar las experiencias objetivas de trabajo interdisciplinario incorporadas en su TP en el campo institucional.

## **MÉTODO**

El método utilizado en esta investigación es cualitativo donde se realizaron entrecruzamientos de datos provenientes de la observación en un registro observacional, de las entrevistas efectuadas a informantes claves y de los documentos legales y bibliografía atinente al tema. En este sentido, el diseño de la investigación se desarrolló en tres etapas: Una primera etapa de aproximación teórico metodológica; una segunda etapa de aproximación al trabajo de campo y una tercera etapa de aproximación diagnóstica. Asimismo se estableció un

cronograma de actividades y tareas para alcanzar los objetivos generales y particulares, de acuerdo a la metodología propuesta, distribuido en doce meses tal la duración de la investigación. La metodología etnográfica que se utilizó conjuga técnicas de análisis documental, entrevistas y registro observacional aplicadas al campo de la Gerontología Institucional. Para constituir la muestra se partió de un universo local de 80 RPM privadas y se tomó por distribución al azar un 25 % configurando una muestra de 20 directivos de RPM privadas locales. Se construyó el instrumento pertinente para utilizar la técnica de entrevistas en profundidad a informantes claves estableciendo un protocolo de seis ejes. Las etapas investigadas se dividieron en: Formación de Grado (FG), Capacitación Gerontológica de Postgrado (CGP) y Trayectoria Profesional (TP). Se destinaron tres ejes indagatorios a la definición actual brindada acerca del MTI, la modalidad de la implementación actual del mismo en la RPM y de forma hipotética el diseño, ejecución y monitoreo de una aplicación interdisciplinaria desde la gestión bajo condiciones de trabajo óptimas.

## **RESULTADOS OBTENIDOS**

Se obtuvo un diagnóstico de los perfiles institucionales de los Directores Técnicos de las RPM privadas marplatenses en relación a su modalidad y cualificación de gestión interdisciplinaria, responsables del gerenciamiento y por ende de la inclusión del Modelo de Trabajo Interdisciplinario en sus estrategias gerontológicas de gestión.

## **CONCLUSIONES**

En las definiciones acerca del MTI brindadas por los DT se encontraron narrativas que dan cuenta de dos tipos de visiones: 1. Una visión integral producto de una incorporación suficiente de los principios de percepción, concepción y acción interdisciplinarios que se corresponde con una aplicación interdisciplinaria propia del MTI. Los DT relacionan el MTI con la participación del equipo interdisciplinario y la capacitación gerontológica del mismo, y 2. Una visión distorsionada tras haber incorporado de modo erróneo los principios interdisciplinarios de percepción, concepción y acción conformando un tipo de aplicación disciplinaria. Los DT

relacionan - erróneamente - el MTI en esta visión con un saber experto disciplinar y con una ausencia de planificación institucional.

La definición constituida acerca del MTI se relaciona con la visión que los DT han conformado en su trayectoria profesional acerca del concepto y el modo en que lo han incorporado a su habitus. En este sentido, algunos DT de las RPM privadas de la ciudad de Mar del Plata logran definir el modelo de trabajo interdisciplinario adecuadamente en relación al ejercicio de la Gerontología Institucional pero otros confunden al mismo con un modelo médico hegemónico.

La Formación de Grado de los DT de las RPM privadas marplatenses se caracteriza por haber permitido la incorporación de los principios interdisciplinarios necesarios para la constitución de: 1. Una visión fragmentada según la incorporación insuficiente de los principios de percepción, concepción y acción interdisciplinarios, donde se relacionó la visión del MTI con un conocimiento nominal del mismo y una valoración de sus cualidades. Este tipo de visión se correspondería con una implementación de un modelo de trabajo institucional de características multidisciplinares. 2. Una visión distorsionada tras haber incorporado erróneamente los principios de percepción, concepción y acción interdisciplinarios en la universidad dando como resultado una asociación entre el MTI y un énfasis en un saber experto disciplinar como característica interdisciplinaria. De este modo, la implementación de un modelo institucional en la RPM se corresponde con una modalidad disciplinar. 3. Una ausencia de visión acerca del MTI considerando que el motivo de tal ignorancia se vincula a una falencia curricular de acuerdo a los contenidos teórico-prácticos de las carreras universitarias.

La Formación de Grado como primera etapa de formación profesional no ha permitido que los DT conformen una visión integral acerca del MTI pudiendo incorporar los principios interdisciplinarios de modo suficiente como para implementar un diseño de trabajo institucional de características interdisciplinarias. De este modo se encontraron referencias en las narrativas acerca del MTI según fue incorporado en la FG de acuerdo a un MTM y un MTD.

La Capacitación Gerontológica de Postgrado de los DT de las RPM privadas locales se caracteriza por la incorporación de principios de modo suficiente e insuficiente dando lugar a la conformación de dos tipos de visiones: 1. Una visión integral acerca del MTI producto de una incorporación suficiente de los principios de percepción, concepción y acción interdisciplinarios que se corresponde con una

aplicación interdisciplinaria de trabajo en la RPM desde la participación del equipo interdisciplinario. 2. Una visión fragmentada del MTI dado que la incorporación de los principios interdisciplinarios ha sido insuficiente durante su capacitación de postgrado en gerontología. Esta característica de fragmentación de la visión se halló en las narrativas que enfatizaban en la valoración de las cualidades del MTI en relación a su utilidad y pragmatismo, asimismo también se enfatizó en la necesaria pero insuficiente para definir el mTI, predisposición a interactuar entre las disciplinas y como otra característica se mencionó la división de tareas sin una integración posterior de las disciplinas. Esta visión se corresponde con una aplicación multidisciplinaria del trabajo institucional en la RPM.

La Capacitación Gerontológica de Postgrado se caracteriza por la polaridad de visiones integral – fragmentada, no encontrándose una visión distorsionada acerca del MTI en dicha etapa de formación profesional. De este modo aquellos DT que han realizado cursos de capacitación gerontológica presentan visiones que les permiten aplicar un MTI o un MTM según las características de la incorporación de los principios de percepción, concepción y acción a su habitus de directivos. En la muestra se encontraron narrativas que no presentaban una incorporación de dichos principios conformando una ausencia de visión acerca del MTI ya sea por carecer de una capacitación de postgrado o habiéndola efectuado pero no en gerontología. Estos DT que no se han capacitado gerontológicamente aplican un modelo disciplinar en su gestión de la RPM.

La Trayectoria Profesional de los DT de las RPM privadas de Mar del Plata da cuenta de dos tipos de incorporación de principios interdisciplinarios que conforman dos visiones distintas: 1. Una visión integral acerca del MTI que se conformó por una incorporación suficiente de los principios de percepción, concepción y acción interdisciplinarios y se corresponde con un modelo de aplicación interdisciplinario de trabajo en la RPM que dirigen los DT. El MTI es relacionado por los DT que presentan esta visión con la participación del equipo interdisciplinario de la RPM y la capacitación del mismo para trabajar adecuadamente en gerontología. 2. Una visión distorsionada del MTI donde la incorporación de los principios interdisciplinarios se caracterizó por ser errónea se corresponde con una aplicación disciplinar de trabajo en la RPM alejándose de un modelo interdisciplinario. Los DT confunden un MTI al describir su visión acerca

del mismo con un saber experto disciplinar, una ausencia de planificación institucional, una división del equipo interdisciplinario y las dificultades halladas en la aplicación del modelo.

La Trayectoria Profesional de los DT se caracteriza por permitirles a los directivos conformar visiones del tipo integral y distorsionada. Se destaca la ausencia de narrativas que manifiesten una ausencia de visión, dando cuenta de una percepción de todos los DT entrevistados de acuerdo a haber vivido experiencias interdisciplinarias en su recorrido profesional en las instituciones en que se desempeñaron interdisciplinariamente.

La capacidad de los DT de aplicabilidad del MTI en la gestión de una RPM bajo condiciones actuales de trabajo presenta características de tres tipos de visiones: 1. Una visión integral producto de una incorporación suficiente de los principios de percepción, concepción y acción interdisciplinarios que se corresponde con una implementación de un MTI en la RPM habiendo hincapié en la participación del equipo interdisciplinario. 2. Una visión fragmentada que se constituyó a partir de una incorporación insuficiente de los principios interdisciplinarios que conforman el habitus y permiten la implementación de un modelo multidisciplinar no alcanzando las características necesarias para un MTI. Los DT en esta visión enfatizan en la disponibilidad de recursos en la institución como condición para aplicar un modelo de trabajo interdisciplinario. 3. Una visión distorsionada por una incorporación errónea de los principios de percepción, concepción y acción interdisciplinarios que se corresponde con una aplicación disciplinar que enfatiza en un saber experto disciplinar y una ausencia de planificación institucional.

La capacidad de aplicación de un MTI en la gestión de una RPM bajo condiciones de trabajo actuales se caracteriza por las visiones que se corresponden con una implementación de un MTI, MTM y un MTD. Se destaca la ausencia de narrativas que manifiesten no aplicar un MTI en la RPM que dirigen. Este dato se reitera en las definiciones brindadas y en las experiencias de trabajo interdisciplinario en su trayectoria profesional.

La capacidad de los DT de planificación de un MTI desde la gestión de una RPM bajo condiciones óptimas de trabajo se relaciona con los cuatro tipos de visión: 1. Una visión integral del MTI manifestada en la planificación del mismo que se adquirió con la incorporación suficiente de los principios de percepción, concepción y acción interdisciplinarios permitiendo la conformación de un habitus que

contenga la capacidad de planificación interdisciplinaria para trabajar en Gerontología Institucional. Esta visión integral se halló en los diseños que referían a la tríada enseñanza-aprendizaje-aplicación, a la participación comprometida de los trabajadores y al objetivo institucional de la externalización de aquellos residentes que puedan vivir no institucionalizados. 2. Una visión fragmentada acerca del MTI manifestada en el diseño de un modelo de trabajo que enfatiza en aspectos administrativos y presenta características multidisciplinares no dando cuenta de la interdisciplinariedad. Esta visión se conformó a partir de una incorporación insuficiente de los principios interdisciplinarios de percepción, concepción y acción. 3. Una visión distorsionada acerca del MTI que lo relaciona con la sectorización urbana de las RPM, una jerarquización institucional y una prevención médica como aspectos a enfatizar en una planificación interdisciplinariamente. Esta distorsión en la visión acerca del MTI proviene de una incorporación errónea de los principios interdisciplinarios que se relaciona con una aplicación de un modelo de trabajo de carácter disciplinar. 4. Una ausencia de visión acerca del MTI en relación a la planificación del mismo dado que los DT manifiestan estar conformes con el modelo actual de implementación y no pueden imaginar un modelo bajo condiciones óptimas de trabajo. Esta ausencia de visión se relaciona con una incapacidad de planificación interdisciplinaria en la gestión de una RPM y contribuye a la implementación de un modelo de trabajo disciplinar.

La capacidad de planificación de un MTI de los DT de las RPM privadas locales bajo condiciones óptimas se caracteriza por ser de acuerdo a un MTI, un MTM y un MTD según las visiones explicitadas en los diseños descritos. Dado que los DT han realizado un doble movimiento en su formación profesional y trayectoria institucional en relación a la adquisición de principios de percepción, concepción y acción interdisciplinarios formando parte de la institución objetivada y habiendo transitado por la misma la han incorporado para conformar su habitus y reproducirlo luego en sus prácticas profesionales, la investigación de la capacidad de planificación del MTI demuestra que el abanico es amplio en posibilidades de acuerdo a los principios adquiridos. Los DT que son capaces de planificar un diseño de MTI tendrían la posibilidad interna en su habitus de trabajar en Gerontología Institucional pero aquellos que expresaron diseños tendientes a un modelo multidisciplinario de trabajo o disciplinario no estarían capacitados para trabajar dirigiendo una RPM.

La hipótesis de trabajo que orientó la investigación: “los principios de percepción, concepción y acción acerca de un MTI no fueron incorporados en su condición necesaria y suficiente durante la FG, la CGP y la TP, como para cumplir las especificaciones de los Criterios Unificados para la Regulación y Control de las RPM de la República Argentina” es verificada a partir de analizar la constitución del perfil institucional de los DT delimitando distintas visiones fragmentadas y distorsionadas que contemplan aspectos subjetivos y sociales, ambos integrados en el habitus de los directivos. Del mismo modo aquellos que presentan una ausencia de visión acerca del MTI tampoco han incorporado en su condición necesaria y suficiente los principios interdisciplinarios presentando un modelo de trabajo disciplinar junto con la implementación de una visión errónea mientras que una visión fragmentada tampoco alcanzaría los niveles exigidos para trabajar en un campo de Gerontología Institucional dado que se aplica un modelo multidisciplinar. En cada etapa se reiteran los aspectos enfatizados en las visiones permitiendo realizar distintos recorridos válidos en cuanto la construcción de visiones acerca del MTI propias de los DT durante su formación profesional. Se destaca la ausencia de una visión integral durante la FG en tanto primera etapa formativa de contacto con un desarrollo profesional y acercamiento a la implementación del trabajo institucional. Asimismo también es llamativa la falta de una ausencia de visión en los apartados de la definición, la TP y la aplicación bajo condiciones actuales dado que esta afirmación por parte de los DT entrevistados no coincide con lo hallado en los testimonios y la posterior comparación y análisis en relación a los desarrollos teóricos acerca del MTI así como también el abordaje que realizan los Criterios Unificados en relación a la Gerontología Institucional.

Los perfiles institucionales de los DT hallados en la muestra investigada son “capacitado gerontológicamente” y “no capacitado gerontológicamente” donde el primero consta de una idoneidad inherente al trabajo en Gerontología Institucional y necesaria para trabajar como DT de una RPM. Los DT que presentan este perfil son la minoría de los entrevistados y en la mayoría no capacitada gerontológicamente estarían aquellos que implementan un MTM y un MTD tanto por una incorporación errónea de los principios interdisciplinarios como por una ausencia de incorporación de tales principios.

## **REFERENCIAS**

- Bourdieu, Pierre. *El Sentido Práctico*, Madrid, Taurus, 1991.
- Bourdieu, Pierre. *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, 2000.
- Cortelleti, I. y Bonho Casara, M. Formación de recursos humanos para actuar con la tercera edad: relato de una experiencia. *Revista SENSU - Pos - Graduación en Revista*, n° 1, Universidad de Caxias do Sul, estado de Rio Grande do Sul, Brasil, 1998.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos Argentina INDEC  
[http://www.indec.mecon.ar/webcenso/provincias\\_2/pais/pais.asp](http://www.indec.mecon.ar/webcenso/provincias_2/pais/pais.asp)
- Lombardi, C. Gestión de Servicios de Gerontología y Formación Profesional, en Golpe, Laura Irene y Arias, Claudia Josefina (comp.). *Trayectorias Profesionales y Estrategias de Formación gerontológica*, en *Cultura institucional y Estrategias Gerontológicas*. Primer Anuario del Simposium Argentino de Gerontología Institucional, SAGI 2005 Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata : 121 – 127. ISBN 987-9494-75-X. Mar del Plata, Suárez. 2005.
- Pacenza, M. y Más, F. Cap. III Implicaciones Derivadas del Uso de Trayectorias Laborales en Investigaciones Relativas a Inserción Laboral de Graduados Universitarios, en Pacenza, María Inés y Cordero, Susana (comp.) *Universidad y Sociedad, Trayectorias laborales de los psicólogos egresados de la U.N.M.d.P.* Mar del Plata : 67-70, Suárez. 2003
- Yuni, J. Dilemas y desafíos de la capacitación gerontológica, en Golpe, Laura Irene y Arias, Claudia Josefina (comp.) *La función de la Capacitación gerontológica* SAGI 2004 Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata : 79-80. ISBN 987-9494-46-6. Mar del Plata, Suárez. 2004.



**Diferencias individuales en la Comprensión lectora. Estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en primer ciclo de EGB en relación con la enseñanza y evaluación de la comprensión lectora**

Lic. Lorena Canet Juric

Descripción de proyecto

Director: Dr. Sebastián Urquijo

Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional (GIPCE)

Beca de Iniciación de la UNMdP

**Resumen**

El objetivo de este trabajo es evaluar la comprensión lectora, detectar dificultades en su adquisición y/o utilización y explorar su relación con las distintas estrategias de intervención pedagógica docente en relación a los procesos de comprensión en alumnos de primer ciclo de EGB de escuelas públicas de la Ciudad de Mar del Plata. Para esto se utilizará la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP, Allende 1997), Formas Paralelas para niños de 7 y 8 años, adaptando el instrumento a nuestra población de estudio y se elaborará un cuestionario de preguntas cerradas que permitan su cuantificación para explorar las distintas estrategias pedagógicas docentes. Se obtendrá una adaptación de la prueba CLP a nuestro país, otorgándole de esta manera validez cultural y facilitando su adaptación para otros fines. También la confección de la encuesta a docentes permitirá contar con un cuestionario estandarizado para futuras investigaciones e intervenciones que se hagan con referencia al campo de la lecto-escritura. Los resultados permitirían la implementación de programas preventivos en el primer ciclo de EGB en relación a las dificultades en la comprensión lectora, en donde la edad madurativa del niño le permite ser más permeable a determinadas intervenciones que posibiliten desarrollar habilidades en el proceso lector.

**Palabras clave:** Comprensión. Lecto-escritura. Estrategias pedagógicas – Enseñanza - Aprendizaje

## INTRODUCCIÓN

La lectura es un proceso altamente complejo que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención, su motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo.

Además de su complejidad es un proceso dinámico y progresivo en el que operan conductas psico-neurológicas, neuromotoras, cognitivas, perceptuales, psico-socio-afectivas, ambientales y culturales. A la luz de la Psicología Cognitiva se han examinado cuáles son los procesos que dan cuenta de la lectura, denominados procesos lectores que consisten en la identificación de letras, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora.(Goodman,1980) Se concibe a la lectura como un proceso verbal activo que requiere primordialmente de la comprensión del signo percibido, lo que supone una reconstrucción del mensaje representado por símbolos gráficos (Goodman, Vellutino y Bravo, 1980, 1981, 1990, 1995).

Básicamente se admite (Cuetos, 1990) que existen cuatro procesos implicados en la lectura: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Cuando se aprende a leer se deben manejar básicamente los proceso léxicos y los procesos de comprensión (semánticos).

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, nos permiten acceder al significado de las mismas, son utilizados para identificar las letras y las palabras; también activan la información relevante sobre esas palabras en la memoria. La mayoría de los especialistas admiten que existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras. Es lo que se ha denominado el modelo dual de lectura. Uno, a través de la llamada *ruta léxica* o directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a lo que ocurre cuando identificamos un dibujo o un número. La otra, llamada *ruta fonológica*, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias. El proceso léxico está relacionado con otro de los principales procesos intervinientes en la lectura, que es el proceso semántico o de comprensión

de textos. Se entiende por comprensión lectora “La captación del significado completo transmitido por un texto leído” (Asensi, 1984). Los procesos de comprensión son utilizados para entender el texto como una totalidad, estableciendo relaciones entre significados de palabras. Uno de los problemas más destacados de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura es, que en general, se han automatizado los procesos de decodificación y, en muchos alumnos, gran parte de los procesos de comprensión de textos. Sin embargo, el dominio de las estrategias semánticas de comprensión lectora no es algo que se adquiera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica cuando se dedican recursos cognitivos superiores a la tarea específica de aprender estrategias para este tipo de comprensión.

Diversos procesos superiores complejos intervienen en la lectura. Cuando leemos tratamos de conservar el máximo de información posible en la memoria funcional (activa), con el objeto de comprender lo que leemos. Sin embargo, no tratamos de conservar las palabras exactas, sino que tratamos de extraer las ideas fundamentales de grupos de palabras y almacenar esas ideas en una forma de representación simplificada o una proposición. Una vez que las palabras son codificadas semánticamente o su significado es derivado a partir del contexto, el lector debe crear un modelo mental del texto que lee, que simula el mundo, en vez de palabras específicas utilizadas para describirlo. En otras palabras, el lector crea una representación mental que contiene en su interior los elementos principales, expresados de forma que facilite su comprensión. Existe una conexión importante entre la pedagogía de la comprensión y las representaciones mentales. Las actividades de comprensión constituyen el lado visible de la comprensión, es decir lo que las personas hacen cuando entienden, hoy por hoy, se registran muchas dificultades o deficiencias en relación a la comprensión lectora que no están relacionados con fallas de tipo neurológico o específicamente cognitivas (Perkins, 1997).

Las estrategias docentes pedagógicas en relación a las dificultades en la comprensión lectora son diversas, según Marro, Mabel y Signarini, Angela (1994) algunas de estas son la técnica del recuento, la relectura, el parafraseo, las redes conceptuales, la memorización, etc. El docente en general suele fundamentar su práctica y sus estrategias pedagógico educativas en un determinado modelo psicológico, epistémico y metodológico que da cuenta de su manera particular de

explicar y abordar el mundo, desde la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje, más allá de las “modas teóricas” vigentes en el campo educativo. Con respecto a la comprensión lectora existen diversas conceptualizaciones, las concepciones seriales proponen métodos analíticos, de modo que las destrezas lectoras son entrenadas de una en una, siguiendo una ordenación jerárquica. Los teóricos interaccionistas proponen métodos más globales, en los que el lector se enfrenta desde el inicio a unidades lingüísticas complejas.

En numerosas ocasiones las actividades del aula para fomentar la comprensión lectora se han basado en la contestación de preguntas a cerca de los textos. Preguntas, que en la mayoría de los casos, intentan dar respuesta generalmente por escrito, a cuestiones explícitas de los mismos. Este tipo de actividad pone más énfasis en la evaluación de la comprensión que en la enseñanza de la misma. Siendo dos procesos (enseñanza y evaluación) que no deberían ir disociados. Según Perkins (1997), una persona que comprende un texto está capacitada para explicar, ejemplificar, aplicar, justificar, comparar y contextualizar. A su vez, es sabido aunque no siempre aplicado que la comprensión lectora deviene en un proceso que sobrepasa a la hora de evaluarla, las preguntas con respecto a cuestiones explícitas del texto. Siguiendo a Cuetos (1990 y 1996), la comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector dos importantes tareas: la extracción de significado y la integración en la memoria. Una vez que se ha comprendido el texto, es necesario que se integre en la memoria del lector, y esto será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una importancia relevante; puesto que, cuanto más conocimientos se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retenerla, el papel docente en esta instancia es fundamental. A través de la información que el lector va adquiriendo, se va creando una estructura mental que le permitirá ir más allá de lo que aparece explícito en el texto. De tal forma que será capaz de realizar inferencias. Es decir, el lector podrá obtener información implícita en el mensaje que utilizará para adquirir una comprensión más completa del texto y una mejor integración en sus conocimientos. La comprensión del texto surge como consecuencia de la acumulación de información que van aportando las oraciones. Este conjunto forma una red de proposiciones que van a constituir la base del texto (Kinstch y Van Dick, 1978). No

obstante, habrá oraciones que van a aportar información relevante para la comprensión global del texto y otras oraciones sólo aportarán detalles. Existirá, por tanto, una jerarquización entre las informaciones: unas principales (que se recordarán mejor) y otras secundarias.

Sin embargo, como se dijo anteriormente la lectura es un proceso complejo atravesado por múltiples variables. Según el modelo psicolingüístico de la lectura (Goodman, 1973, Covvdy, 1979) citados por Bruner (1988) La lectura es una interacción entre el conocimiento previo del lector, sus habilidades conceptuales, los modelos de enseñanza que recibe, su cultura, creencias y estrategias procesales para lograr la comprensión del texto escrito. Se destaca la rigidez con que se enseñan ciertos contenidos sin dar a los niños la posibilidad de cuestionar, de actuar según sus propias experiencias, de descubrir por sí sólo significados y soluciones a problemas (Assael y Neumann, 1989).

Resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Urquijo, 2002a,2002b, Perez y Urquijo, 2001) indican que los alumnos de 7º fueron capaces de responder adecuadamente al 44,09% de los ítems de una prueba de desempeño en Lengua y los de 9º lo hicieron en el 53,36% de los casos. Si se analizan los resultados de separando escuelas públicas de privadas sobresale una fuerte diferencia entre las mismas, en las escuelas públicas, los alumnos respondieron acertadamente al 37,21% de los ítems en 7º y el 45,3% en 9º, en cuanto que las particulares la tasa de acierto fue de 60,65% para 7º y 68,27% para 9º. Estas investigaciones remarcan la necesidad de explorar el porque los bajos rendimientos en Lengua, considerándose la comprensión lectora dentro de ésta área .

Otro problema complejo, al trabajar con procesos de lectura, es el diagnóstico y la evaluación de competencias lectoras en diferentes niveles. En Argentina se utilizan instrumentos generados en otras naciones que carecen de adaptaciones a nuestro medio y por lo tanto no concuerdan con la realidad de nuestra población (Piacente, Granato, Talou y Marder, 2000).

Por todo esto, se hace imprescindible obtener mediciones confiables con instrumentos validados estadísticamente y culturalmente a la región en donde se cierne nuestra investigación que den cuenta del estado de las dificultades en los procesos de comprensión en alumnos de primer ciclo de EGB, en donde por su edad cronológica es más factible establecer una prevención primaria que apunte a evitar dificultades futuras. Las estrategias de intervención docentes utilizadas no son

ajenas a estos propósitos ya que una correcta evaluación de las mismas permitiría delimitar con más certeza un adecuado plan de acción.

## **OBJETIVOS**

- Evaluar la comprensión lectora en alumnos de primer ciclo de EGB y detectar dificultades.
- Explorar las distintas estrategias de intervención pedagógica docente en relación a los procesos de enseñanza de la comprensión lectora.
- Seleccionar y adaptar los instrumentos de medición de la comprensión lectora.
- Identificar los distintos modelos de estrategias pedagógicas docentes para la enseñanza de la comprensión lectora.
- Generar y aplicar un cuestionario para evaluar las estrategias de intervención pedagógica docente.
- Establecer posibles relaciones entre las dificultades en la comprensión lectora y las estrategias de intervención pedagógica docente.

## **MÉTODO**

Acorde a los objetivos de este proyecto y a los del proyecto general en que éste se haya inserto, se trabajará con sujetos de primer ciclo de EGB (segundo y tercer año) de escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata y las docentes de las mismas. En el primer período se llevará a cabo la selección y puesta a punto de instrumentos para luego proceder a su aplicación, junto con una selección de la población a aplicarles los instrumentos dentro de la muestra más general.

La mejor forma de evaluar la comprensión lectora de los textos y sus dificultades es a través de cuestiones literales e inferenciales. Por las primeras entendemos aquellas preguntas cuya respuesta aparece de forma explícita en el texto. Las cuestiones inferenciales son aquellas que no aparecen explícitas en el texto pero que pueden deducirse de él y demuestran una total comprensión de la situación. Para esto se utilizará la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP, Allende 1997), Formas Paralelas para niños de 7 y 8 años, adaptando el instrumento a nuestra población de estudio. Los estudios hechos en Chile sobre su validez concurrente y su confiabilidad justifican su uso

como instrumento de medición de destrezas de comprensión lectora deficitarias y adaptativas. (Allende, Condemarin y Milicic, 1995). Por último, se creará un cuestionario de preguntas cerradas para indagar las distintas estrategias pedagógicas docentes que éste utiliza para la enseñanza y evaluación de los procesos de comprensión y el modelo teórico de base en que sustenta sus prácticas. Este cuestionario será aplicado a los docentes de la muestra seleccionada.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Los resultados de este trabajo tendrán un impacto sobre la teoría y la enseñanza de la lectoescritura en general y la comprensión lectora en particular. La detección precoz de dificultades permitirá que se elaboren estrategias pedagógicas tempranas e intensivas para atender a los alumnos que presentan mayores riesgos, evitando no sólo la aparición de dificultades sino potenciando las habilidades lingüísticas de los sujetos destinatarios de las intervenciones. También los resultados implicarán beneficios directos para los docentes, alumnos e instituciones vinculadas a este proyecto.

## **CONCLUSIONES**

Se aportará una adaptación de la prueba CLP y del PROLEC a nuestro país , otorgándole de esta manera validez cultural y facilitando su adaptación para otros fines. También la confección de la encuesta más allá de proporcionar datos sobre las estrategias docentes que utilizan los docentes de escuelas públicas y privadas de Mar del Plata, permitirá contar con un cuestionario estandarizado para futuras investigaciones intervenciones que se hagan con referencia al campo de la lecto-escritura. Lo tratado en el presente trabajo, otorgara datos que permitan la implementación de programas preventivos en el primer ciclo de EGB.

## **REFERENCIAS**

- Alcantud Marí; Ferrer Manchñon, A. M.; Romero Zúnica,R. (1999) Sistema multimedia de instrucción de comprensión lectora: simicole. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Alliende, F.; Condemarín, M.; Milicic, N. (1991). Prueba CLP formas paralelas:

- prueba de comprensión, lectora de complejidad, lingüística progresiva: 8 niveles de lectura. Madrid: CEPE
- Asensi Diaz, J y otros (1983) Diccionario de Ciencias de la Educación. España. Santillana.
- Ássael J. y Neumann, E. (1989) Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas. Santiago. PIIIE.
- Borzzone, A. M. B. & Rosemberg, C. (1999) Alfabetización y fracaso. Un estudio de las comunidades kollas. *Revista Argentina de Educación*, 26: 299-45.
- Borzzone, A. M. B. & Rosemberg, C. (2000) Leer y escribir entre dos culturas. Buenos Aires: Aique.
- Mares, Placarte & Rueda (1994) Evaluación de un programa para la enseñanza funcional de la lengua escrita. Integración: *Revista de Instituto de Psicología y Educación, U.V.*, 5-6, 112-117.
- Marro, Mabel y Signorini, Angela. Tareas cognitivas de la comprensión de textos. El docente un estratega necesario en: lectura y vida, año 15 N° junio 1994. Págs 27 a 32.
- Piacente, T & Granato, L. (2001) Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios de Psicología de la U.N.L.P. Proyecto de investigación en curso. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata.
- Piacente, T. & Granato, L. (2002) Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios. Comunicación libre, IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística
- Piacente, T.; Granato, L. & Maglio, N. (2002) Procesos Lectores y su evaluación. Comunicación Libre, VI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, XIII Jornadas Nacionales de ADEIP “La Eficiencia Y Ética en el Psicodiagnóstico. Realidad Socio-Cultural”
- Piacente, T. & Tittarelli, A.M. (2002) Los estudiantes y los textos. Comunicación Libre, IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.
- Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999) Evaluación de los procesos lectores. PROLEC SE. Madrid: Tea Ediciones.
- Signorini, A. & Piacente, T. (2001) La Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista IRICE*, 15, 5-29.



- Signorini, A. & Piacente T. (2002) Diferencias individuales en lectura en niños pequeños: vinculando el desarrollo normal y las dificultades. *Revista IRICE* (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – CONICET-U.N.R.)
- Sternberg, R. J. (1996) Cognitive psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston. remediation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 129-141.
- Perkins, D (1997) La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. España. Editorial Gedisa.
- Urquijo, S. (2002b) Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF* (En Prensa).

## **Personalidad y bienestar psicológico: su evaluación en adultos de Mar del Plata**

Juan Marcelo Cingolani

Descripción de proyecto

Directores: Dra. Claudia Castañeiras, Lic. María Cristina Posada.

Beca de Estudiante avanzado, UNMdP.

### **Resumen**

Desde el campo de la salud se busca identificar aspectos de la naturaleza humana relacionados con la capacidad saludable de las personas para dar respuesta a las demandas de la vida cotidiana, aún en condiciones de alto impacto psicosocial y de adversidad. El objetivo del presente proyecto es estudiar las características de personalidad relacionadas con el bienestar psicológico en adultos de la ciudad de Mar del Plata. La muestra bajo estudio será de 150 sujetos aproximadamente, y las variables a evaluar son: estilos de personalidad, bienestar psicológico, ansiedad y depresión. El estudio se basa en un diseño transversal con metodología descriptiva correlacional y evaluación interindividual. Se administrarán un Registro de datos básicos, una Escala de Ansiedad (PANAS), y los siguientes inventarios: de Estilos de Personalidad (MIPS), de Bienestar Psicológico (Escala BIEPS-A), y de Depresión de Beck – segunda edición (BDI-II). Se estima que los resultados de esta investigación constituirán un avance significativo en el conocimiento y comprensión de las variables que influyen en el bienestar psicológico de los sujetos, brindando un valioso aporte para las tareas de psicodiagnóstico y clínicas en general, así como para el diseño y desarrollo de programas de prevención y promoción de la salud en nuestro medio.

**Palabras clave:** modelo salugénico - evaluación psicológica - personalidad - bienestar psicológico - adultos

### **INTRODUCCIÓN**

Tradicionalmente la psicología clínica se orientó hacia el estudio y la comprensión de las patologías y las enfermedades mentales, logrando un cuerpo de

conocimientos que ha permitido generar teorías acerca del funcionamiento mental humano, y abordajes para el tratamiento de la enfermedad mental (Ryff & Keyes, 1995; Contini de González, 2001). Seligman y Csikzentmihalyi (2000) postulan que este énfasis de la psicología clásica en la enfermedad, ha descuidado los aspectos positivos y generadores de salud o *salugénicos* (Ryff & Keyes, 1995).

La revisión de la literatura clínica y de investigación en el campo de la salud mental pone en evidencia que, a partir de los años '60, algunos autores comienzan a plantear con más fuerza la necesidad de identificar los aspectos de la naturaleza humana relacionados con la capacidad saludable de las personas para dar respuesta a las demandas de la vida cotidiana, aún en condiciones de alto impacto psicosocial y de adversidad. Este modo de entender la salud poniendo énfasis en las fortalezas humanas, se centra en el interés por identificar qué recursos personales y de qué manera contribuyen al grado de satisfacción vital y bienestar psicológico, así como en determinar sus consecuencias para un funcionamiento psicológico saludable (Antonovsky, 1988; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Las investigaciones basadas en un modelo de salud o *salugénico* surgen y se desarrollan a partir de conceptos que destacan la importancia de las diferencias individuales y el papel activo de las personas en sus constantes interacciones con el entorno. Estos desarrollos se centraron inicialmente en los factores externos a la persona, es decir, en aquellos *eventos vitales* que aparecen en el entorno del individuo y se refieren a sucesos de su vida cotidiana, que se convierten en una amenaza para su salud y bienestar (Antonovsky, 1990). Pero este tipo de formulaciones revelaron con el tiempo limitaciones, al no considerar el efecto modulador de las diferencias individuales en la capacidad y calidad de las respuestas de los sujetos.

Entre las conceptualizaciones más actuales de este modelo se destacan la *expectativa de autoeficacia* (Bandura, 1977), el *sentido de coherencia* (Antonovsky, 1990) y el de *personalidad resistente* (Cobaza, Maddi & Kahn, 1993). El concepto de *personalidad resistente*, también denominado por otros como *fortaleza personal*, transmite una idea de protección frente a los inevitables estresores de la vida cotidiana, y de hecho su consideración ha resultado sumamente valiosa para la comprensión del proceso salud-enfermedad. Se ha establecido que las *personas resistentes* tienen un gran sentido del compromiso, una fuerte sensación de control

sobre los acontecimientos y tienen más apertura a los cambios en la vida, a la vez que tienden a interpretar las experiencias estresantes y dolorosas como una parte más de la existencia.

Desde los modelos cognitivos se postula que los seres humanos realizan una actividad evaluativa permanente de sus experiencias personales, y que no son las situaciones en sí mismas las que generan una respuesta de amenaza, sino que el desencadenante de tal reacción es la interpretación que el individuo hace de tales situaciones o estímulos. En este sentido, el modelo de la valoración cognitiva ha sido particularmente relevante (Lazarus & Folkman, 1984). Estos autores plantean que la aparición del estrés y de otras reacciones emocionales, está mediatizada por el proceso de valoración cognitiva que la persona realiza, primero sobre las consecuencias que la situación tiene para sí mismo (valoración primaria) y posteriormente - si dicha valoración es de amenaza o desafío -, el sujeto valora los recursos de que dispone para evitar o reducir las consecuencias negativas de la situación (valoración secundaria).

En este contexto, los conceptos de *vulnerabilidad* y *mecanismo protector* se han relacionado con la capacidad de afrontamiento que tienen las personas frente a las situaciones de riesgo (Rutter, 1993). La *vulnerabilidad personal* hace referencia a la probabilidad de sufrir o estar especialmente expuesto a un proceso mórbido, como consecuencia de aspectos psicológicos relacionados con tipos de personalidad, patrones de conducta o reactividad emocional (Fletcher, Fletcher & Wagner, 1989). En cuanto al concepto de *mecanismo protector*, relacionado con los factores protectores, alude a aquellas características que favorecen el desarrollo humano, el mantenimiento de la salud o su recuperación, y que pueden neutralizar o compensar los efectos - directos o potenciales- de los factores de riesgo. Actualmente se destacan en nuestro país desarrollos e investigaciones que enfatizan la importancia de estos factores protectores (Castro Solano, 2000; Casullo & otros, 2002). Otras investigaciones en esta línea aluden al concepto de *bienestar psicológico*, como una dimensión fundamentalmente evaluativa que hace referencia al grado de satisfacción con la propia vida. Ryff y Keyes (1995) ofrecen una interesante perspectiva uniendo las teorías del desarrollo humano óptimo, del funcionamiento mental positivo y las teorías del ciclo vital. Estos autores pudieron verificar en diferentes estudios que el *bienestar psicológico* está compuesto por seis dimensiones bien diferenciadas: 1) una apreciación positiva de sí mismo; 2) la

capacidad para manejar de forma efectiva el medio y la propia vida; 3) la alta calidad de los vínculos personales; 4) la creencia de que la vida tiene propósito y significado; 5) el sentimiento de que se va creciendo y desarrollándose a lo largo de la vida y 6) el sentido de autodeterminación. Asimismo, se encontró que el logro del bienestar está muy ligado a las variables de personalidad y temperamento, si bien las condiciones de vida y las posibilidades de salud y bienestar están también relacionadas con el contexto socio-cultural, que actúa favoreciendo o dificultando la *calidad de vida* de las personas (Ryff & Keyes, 1995). En síntesis, el *bienestar psicológico* indica la manera en la que una persona evalúa su vida, incluyendo como componentes la satisfacción personal y vincular, la ausencia de depresión y las experiencias emocionales positivas (Casullo & otros, 2002; Diener 1984).

En este sentido, la investigación que se presenta tiene el propósito general de avanzar en el conocimiento y la comprensión de las variables psicológicas que están en la base de las experiencias subjetivas de bienestar, de suma necesidad para poder identificar e intervenir sobre los procesos que contribuyen al mantenimiento de la salud en nuestro contexto.

## **OBJETIVOS**

- a. General: Esta investigación tiene por objetivo estudiar las características de personalidad relacionadas con el bienestar psicológico en adultos de la ciudad de Mar del Plata.
- b. Particulares:
  1. Evaluar la presencia de diferencias en el bienestar psicológico en función del sexo, la edad y el nivel de instrucción en los sujetos evaluados.
  2. Analizar las diferencias en el bienestar psicológico, en función de los niveles de ansiedad y depresión autoinformados, en los sujetos evaluados.
  3. Determinar si hay estilos de personalidad predominantemente relacionados con un mayor y con un menor bienestar psicológico en los sujetos evaluados.
  4. Establecer la relevancia de las variables evaluadas en el bienestar psicológico.

## **MÉTODO**

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

**Participantes:** La muestra bajo estudio (N=150), estará constituida por adultos residentes en la ciudad de Mar del Plata, de ambos sexos, con un rango de edad de 20 a 60 años, y con nivel de instrucción equivalente a tercer ciclo de EGB (nivel de comprensión requerido para la cumplimentación de las pruebas). La muestra se obtendrá en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, la participación en el estudio será voluntaria y bajo consentimiento informado.

El procedimiento consistirá en la aplicación colectiva de los instrumentos seleccionados, en un encuentro de aproximadamente 60 minutos,.

**Instrumentos:** 1-Registro de datos básicos (información socio-demográfica, acontecimientos significativos en los últimos 5 años, tratamiento médico y/o psicológico actual); 2-Escala de Ansiedad (PANAS); 3- Inventarios de Estilos de Personalidad (MIPS); 4-Bienestar Psicológico (BIEPS-A); y 5-Inventario para la Depresión de Beck – segunda edición (BDI-II).

**Obs.:** las medidas de ansiedad y depresión se incluyen como medidas de control de síntomas.

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

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Se estima que los resultados de esta investigación, de carácter exploratorio y descriptivo, alcancen un impacto científico y social de transferencia en el campo de la salud, tanto para la evaluación psicológica de adultos y la actividad clínica en general, como para el diseño y desarrollo de programas de prevención y promoción de la salud de alcance comunitario en nuestro contexto.

## CONCLUSIONES

Dado que el proyecto se encuentra en su etapa inicial, no se cuenta aún con datos que permitan plantear conclusiones derivadas de la investigación. Actualmente el trabajo está centrado en la administración de los instrumentos. Se espera presentar y difundir en la comunidad científica profesional y especializada los resultados de esta investigación a través de publicaciones y en Congresos relacionados con la temática.

## REFERENCIAS

- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the Mystery of Health*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1990). Personality and health: testing the sense of coherence model. In: Friedman, H.(comp), *Personality and disease*. New York: John Wiley and Sons.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Annual Review of Behavioral Therapy*.
- Beck, A; Steer, R. & Brown, G. (1996). *Beck Depression Inventory Manual* (2<sup>nd</sup> ed.). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Castro Solano, A. (2000). *Estilos de personalidad, objetivos de vida y satisfacción vital. Un estudio comparativo con adolescentes argentinos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Casullo, M. & otros (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cobaza, S.; Maddi, S. & Kahn, S. (1993). Hardiness and health. A prospective study: clarification. *Personality and Social Psychology*, vol.65(1), pp.104-125.
- Contini de González, N. (2001). Hacia un cambio de paradigma: de la psicopatología al bienestar psicológico. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, vol.47(4),pp:306-315.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, vol.95(3), pp.542-575.
- Fletcher, R. Fletcher, S. & Wagner E. (1998). *Epidemiología clínica*. Barcelona:Consulta.

- Lazarus & Folkman (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martinez Roca.
- Millon, T. (1997). *MIPS. Inventario MILLON de Estilos de Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, vol.14(8), pp. 17-29.
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.69(4), pp.719-727.
- Sandín Ferrero, Bonifacio & otros (1999). Escalas panas de afecto positivo y negativo: validacion factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*. Vol.11 (1) pp.37-51.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*. January, vol. 55(1), pp.5-14.



# **Evaluación de Redes Semánticas de conceptos de Teorías del Aprendizaje. Comparación con los logros obtenidos en pruebas objetivas**

Lic. Ana Comesaña

Informe Final

Director: Mg. Jorge Vivas.

Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional. UNMdP

Beca de Estudiante Avanzado

## **Resumen**

Las redes semánticas constituyen el modelo más extendido y aceptado para representar la información proposicional almacenada en la Memoria a Largo Plazo. En tal sentido, el contexto de aprendizaje promovido por una evaluación objetiva, no necesariamente implica aprendizaje por memoria mecánica y almacenamiento aislado de conceptos, sino que está más relacionado con la forma en que la persona almacena y procesa la información habitualmente. En este trabajo se comparan los resultados obtenidos al aplicar un procedimiento de evaluación netamente semántico (método DISTSEM), con los obtenidos en el examen tradicional de la materia, con formato de elección múltiple. Se trabajó con 112 estudiantes de psicología que estimaron la distancia semántica sobre 9 conceptos de la asignatura Teorías del aprendizaje. Se realizó un análisis cuanti y cualitativo de los resultados. Se muestra la evolución favorable de las redes semánticas de los alumnos. Se obtuvo una correlación significativa entre los resultados de la evaluación semántica y la prueba objetiva. Se toman para ejemplificar gráficamente, las redes de dos alumnos, en el inicio y al final del curso.

**Palabras clave:** redes semánticas-contexto de aprendizaje-pruebas objetivas.

## **INTRODUCCIÓN**

La información con significado contenida en la memoria, está organizada

semánticamente en forma de redes de conocimiento, en las que las palabras y los eventos forman relaciones, que en conjunto producen significado, que es lo que se conoce con el nombre de *redes semánticas*. El objetivo de estas redes es la organización y representación del conocimiento general acerca del mundo.

El primero en postular un modelo de organización de la memoria, con éstas características, fue Quillian (1968). Este modelo fue denominado Teoría de la Memoria Semántica y representa un primer intento para formalizar los posibles significados de las unidades léxicas contenidas en la memoria e implica un modelo asociativo de la memoria humana, que consiste en nodos (palabras) conectados mediante enlaces (relaciones). Posteriormente, Collins y Quillian (1969) proponen un modelo jerárquico, que si bien tuvo una buena aceptación, no estuvo exento de críticas. La más relevante fue formulada por Conrad (1972). La facilidad de acceso a un concepto depende más de la frecuencia en que dos conceptos aparecen juntos, que de la posición que cada uno ocupa en la jerarquía semántica. En este sentido Rips, Shoben y Smith (1973) introdujeron el concepto de *distancia semántica* (cantidad de arcos que separan a un nodo de otro) y Collins y Loftus modificaron el modelo abandonando las jerarquías y estructurando la organización de las representaciones en la red en base a las distancias semánticas.

De esta manera surgió la Teoría Extendida de Propagación de la Activación (Collins & Loftus, 1975) como modelo reticular de búsqueda y comprensión en la memoria humana. La búsqueda es vista como una propagación de la activación desde 2 o más nodos conceptuales hasta su intersección. El efecto de preparación (priming) se explica en términos de propagación de la activación desde el nodo del primer concepto hasta el adyacente y constituye el proceso básico sobre el que se asienta la comprensión. Cuando un concepto es preparado (primed) rótulos de activación son difundidos trazando un grupo de eslabones en la red. Cuando otro concepto es subsecuentemente presentado, debe haber contacto con uno de los rótulos dejado tempranamente para encontrar una intersección. Esta visión implica, que pueden ser unidos tantos conceptos (nodos) como van a ser "primed" (preparados).

La Teoría Extendida de la Propagación de la Activación tiene, entre otros, tres postulados globales acerca de la estructura y procesamiento de la memoria: éstas son generalizaciones de Loftus que la memoria semántica es organizada

primariamente en categorías sustantivas y que hay un diccionario (o memoria de léxico) separada para la red conceptual.

1. La red semántica se organiza por líneas de similitud semántica. Esto significa que cuantas mas propiedades en común tienen dos conceptos más próximamente relacionados se hallan. Esto significa que diferentes, por ejemplo, vehículos o diferentes colores estarán altamente interrelacionados a través de sus propiedades comunes. También implica que cosas rojas no están tan fuertemente interrelacionadas pese a las propiedades que comparten. En estos términos, el parecido semántico se basa en un agregado de interconexiones entre dos conceptos.

2. Los nombres de los conceptos son guardados en una red lexical (diccionario) organizado por similitud fonológica y ortográfica.

3. La persona puede controlar cuando produce un prime de la red semántica, la red lexical o ambas.

Independientemente del acuerdo sobre qué formato resulta el más indicado para pensar la forma en que nuestro conocimiento se encuentra representado, se cree que en nuestra memoria, algunos conceptos se hallan "más próximos" unos de otros entre sí. En particular, tener en mente un concepto que es próximo a otros recuerdos relacionados hace que estos se encuentren más accesibles a su evocación que otros. Este fenómeno se lo conoce con el nombre de "proximidad semántica".

Las diversas estrategias metodológicas y evaluativas utilizadas, pueden resultar sinérgicas o conflictivas con el funcionamiento normal del procesamiento semántico, sin embargo, la configuración inicial y la distribución de pesos en la red, resulta una severa restricción para el alojamiento de esta novedad y su procesamiento tiene una fuerza prescriptiva.

La instancia de intervención psicopedagógica tiene entonces dos restricciones de aplicabilidad: la configuración inicial de las redes disponibles y, siguiendo las observaciones del tercer postulado, el control voluntario (hasta cierto punto) del priming ejercido por el sujeto en situación de aprendizaje.

Así se cree que ante una prueba de elección múltiple, el estudiante estaría inducido a realizar un aprendizaje de conceptos aislados, y a almacenarlos de manera mecánica. De esta manera el método de evaluación utilizado, determinaría la forma en que los alumnos codifican, almacenan y recuperan la información. Sin embargo, de acuerdo a la teoría anteriormente desarrollada y a estudios experimentales, se ha demostrado que la manera, que cada uno de los sujetos tiene

de almacenar, codificar y recuperar la información puede ser facilitada, o levemente modificada por un método de evaluación, pero no inhibida ni modificada en forma sustancial.

## **OBJETIVOS**

El objetivo de este trabajo es comparar los resultados obtenidos por los alumnos, en la estimación de las distancias semánticas para un conjunto limitado de conceptos, utilizando el método DISTSEM (Vivas, 2004), con la prueba de elección múltiple de la materia. Se pretende aportar evidencia experimental de que el recuerdo de la información específica en algún campo depende del tratamiento semántico al que haya sido sometido, de cómo y qué tan bien organizada esté la información, dentro de redes que relacionan unidades de significado en la memoria, las que serán utilizadas como base sobre las que se asientan los nuevos aprendizajes.

## **MÉTODO**

Se utilizó el método DISTSEM, que puede describirse brevemente como una aplicación libre del método de Análisis de Redes Sociales, donde los nodos a ser tratados se constituyen a partir de conceptos académicos y las relaciones entre conceptos fueron capturadas en base a la similitud semántica estimada por los participantes. Fue utilizado para la captura y reconstrucción formal de una red en base a las similitudes semánticas, a partir de 9 conceptos aprendidos durante la cursada de Teorías del Aprendizaje, presentados en 40 pares al azar. Los estudiantes debieron estimar la similitud entre ellos en una escala de 7 puntos. Este procedimiento se realizó en dos momentos: al comienzo y al final de la cursada. Paralelamente se construyó una matriz interjueces, con una configuración propuesta como correcta, para ser utilizada como patrón. Las matrices, así obtenidas, fueron cargadas y analizadas con el programa UCINET 5.0 (Borgatti *et al.*, 1999), que se utiliza para el análisis de redes sociales.

Por otra parte, coincidiendo con la segunda administración del DISTSEM, se les tomó, a los alumnos, el examen globalizador de la materia (NOTEX).

Una vez realizada la administración de la prueba quedó representada para cada uno de los participantes y para los expertos, una red de similitudes semánticas. Posteriormente se realizó una evaluación cuantitativa, obteniendo el nivel de

correlación intermatrices, por medio del método QAP (Quadratic Assigment Procedure) propuesto por Hubert, L.J. & Schultz, J. (1976). Se evaluó el desempeño del alumno contra la clave de corrección, en la primera y segunda administración (conocimiento previo y final respectivamente) y se compararon estos resultados con la nota obtenida en el examen globalizador (NOTAEX). Para ello se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, ya que alguna de las variables utilizadas no presentan una distribución normal.

Para observar y comparar cualitativamente las configuraciones, se utilizó el programa Netdraw (Borgatti, S. 2002). Esto permitió visualizar, para cada participante, la red semántica que articula los conceptos seleccionados; su distancia relativa, el peso de sus conexiones y las relaciones que constituyen agrupamientos conceptuales en las redes de los participantes.

## **RESULTADOS OBTENIDOS**

Para cada uno de los 112 participantes se estableció el nivel de similitud o discrepancia entre su red semántica y una matriz considerada como patrón. De este modo se obtuvo la comparación entre la configuración inicial de las redes semánticas (CP), de los alumnos, y la clave de corrección, y también entre la configuración final de sus redes (CF) y la construida por los jueces.

La correlación entre CF y CP resultó ser  $r = .471$  con un nivel de significación 0,01 (lo cual indica que hay un 99% de confianza de que esta correlación sea válida).

De manera general, la correlación entre Conocimiento Previo y el Conocimiento final de los alumnos indica, como era esperable, que los alumnos mejoraron su rendimiento, a lo largo de la cursada sus redes evolucionaron de manera favorable. En cuanto a la correlación entre el CF y la Nota del examen, el índice de correlación es  $r = .431$ , y entre CP y la Nota del Examen  $r = .310$ , siendo también significativas a un nivel de 0,01. Es decir que el rendimiento final de los alumnos en la prueba de estimación de las distancias semánticas, está altamente correlacionado con los resultados que obtuvieron en el examen (las dos pruebas fueron tomadas casi simultáneamente) y el conocimiento previo de los sujetos también está fuertemente correlacionado, pero en menor medida. Esto indicaría que el rendimiento bueno o malo de los estudiantes, sería independiente de la forma de evaluación, ya que estaría más relacionado con la estructuración de las redes semánticas de los alumnos conformadas antes de la cursada, y con la

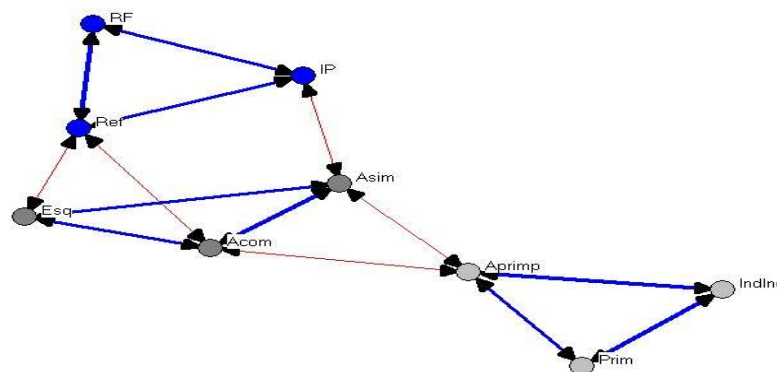
utilización y evocación que de esos conceptos pudieron hacer a lo largo del proceso de aprendizaje.

Se realizó también un análisis cualitativo, para lo cual se utilizó el programa Netdraw. Se visualizó cada una de las matrices de los participantes, para analizar y observar el nivel de proximidad entre la red semántica inicial y la red semántica tomada como correcta; y entre la red final y la correcta.

Los 9 conceptos utilizados para esta prueba eran 3 pertenecientes a J. Piaget (acomodación, asimilación y esquema) 3 a R.F. Skinner (refuerzo, Instrucción Programada y programa de Razón Fija) y 3 a M. Froufe (Aprendizaje Implícito, Indicador Indirecto y Priming) todos autores estudiados en la materia que los alumnos estaban cursando. Por lo tanto la red semántica utilizada como clave, tenía tres conjuntos de conceptos bien diferenciados. Las líneas, de acuerdo a su grosor muestran la intensidad de las conexiones, y también se distinguen por su color. Los nodos del mismo color representan un subconjunto de conceptos que se encuentran en un grado de máxima proximidad en la memoria de esa persona.

Se muestra el gráfico correspondiente a la red elaborada por los jueces, también se muestran las redes inicial y final de dos de los alumnos participantes

**Gráfico 1:** Ilustración de la red generada por los Jueces



### Red de los jueces

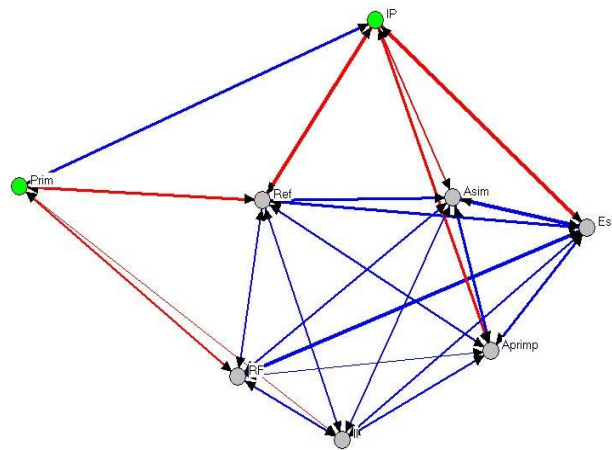
Como puede apreciarse en el gráfico, los jueces estimaron una máxima proximidad semántica entre conceptos producidos por cada autor: Jean Piaget, R.F. Skinner y

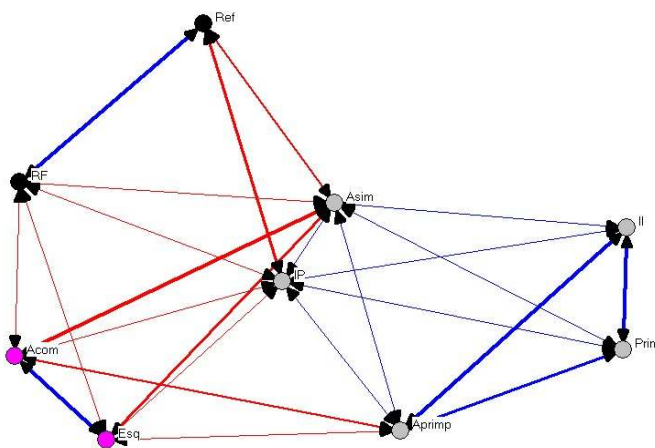
Manuel Froufe. Las líneas azules de grosor y color intenso son indicativas de una fortaleza del vínculo máxima entre los conceptos involucrados.

El color de los nodos, en este caso tres grupos de color diferente, reflejan los agrupamientos producidos por el análisis de cluster, que discriminan las ideas de los diferentes autores.

Las líneas rojas, de un menor grosor e intensidad, representan la estimación de similitudes de menor fortaleza. En este caso, los jueces han encontrado similitudes semánticas leves entre los conceptos de Asimilación y Acomodación de Jean Piaget con el concepto de Aprendizaje Implícito de Manuel Froufe; también se muestran proximidades leves entre las ideas de Asimilación e Instrucción Programada, Refuerzo con Acomodación y con Esquema. Este gráfico se debe leer como una configuración constituida por tres agrupamientos semánticos, correspondientes con cada uno de los autores señalados. Las relaciones entre los agrupamientos muestran relaciones menos intensas y no llegan a constituir subagrupamientos, siendo más destacable la vinculación estimada entre las ideas de Piaget, tanto con las ideas de Skinner como con las de Froufe.

Gráfico 2 y 3: red inicial de dos alumnos: la primera con una configuración más alejada a la de los jueces y la otra presenta una conformación más próxima a la clave.





### Redes iniciales de los participantes

Ambos grafos de los alumnos muestran: una correlación intermatrices de  $r = .081$  (la más baja de todos los participantes) y el otro con  $r = .832$  (una de las más altas). También se evidencian diferencias en la configuración de estas redes comparándolas con la de los jueces.

La visualización del primero de los grafos permite apreciar, rápidamente, la constitución de solo dos agrupamientos producidos por el análisis de cluster. Uno de los agrupamientos está constituido por los conceptos de Piaget más dos conceptos de Skinner (Refuerzo y programa de Razón Fija) y el concepto de Aprendizaje Implícito. En el otro agrupamiento se encuentran los conceptos de Priming e Instrucción Programada, que pertenecen a distintos autores.

Una mirada más detenida permite visualizar que casi todos los conceptos se hallan vinculados entre sí, con lazos de fortaleza variable. Uno de los cluster: Priming e Instrucción programada, aparecen vinculados con una máxima intensidad, lo cual parecería ser producto de un desconocimiento por parte del alumno de estos autores, lo que no le permitió discriminarlos, al igual que sucede en el segundo cluster, donde hay relaciones fuertes entre los conceptos pertenecientes a Piaget, Skinner y Froufe. Los conceptos de Skinner fueron relacionados con casi todos los demás: Instrucción programada se vincula con un peso moderadamente intenso con Esquema, Aprendizaje Implícito y Refuerzo (líneas rojas gruesas) y con menor intensidad (líneas rojas finitas) con Asimilación. Se evidencia que las relaciones semánticas que establece este participante no están bien configuradas, el docente

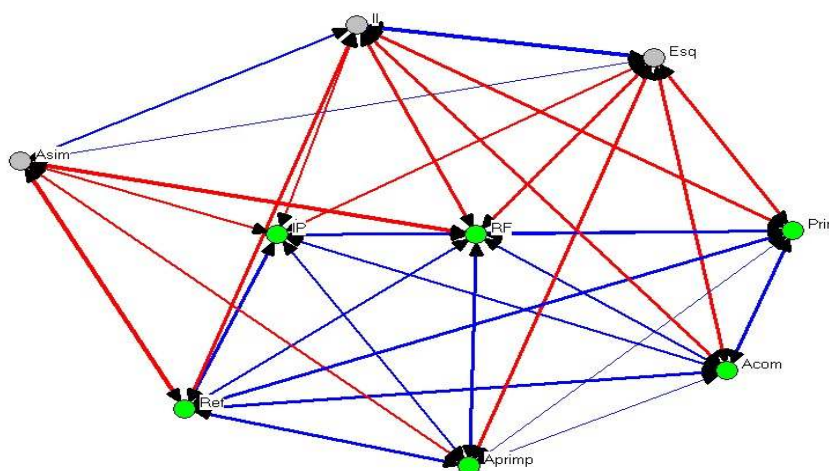


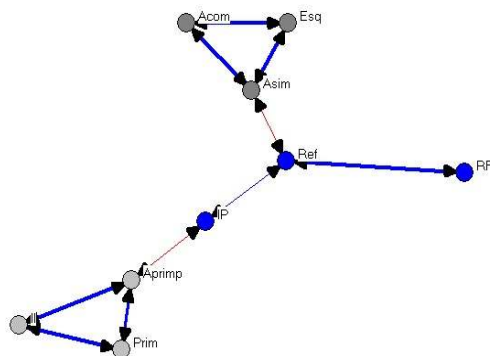
debería elucidar los motivos por los cuales propone relaciones semánticas entre los conceptos mencionados.

El segundo de los grafos muestra una configuración totalmente diferente: se hayan constituidos tres cluster, si bien no está realizada la discriminación por autores, es mucha mayor la similitud con la red constituida por los jueces.

Se observan relaciones fuertes de mucha intensidad (líneas azules gruesas) entre: Priming, Aprend. Implícito e Indicador Indirecto, que constituyen un cluster (los tres pertenecen al mismo autor), pero que también está conformado por otros dos conceptos conectados con menor intensidad: Asimilación e Instrucción Programada, que a su vez son el nexo con los demás conceptos. Podría hipotetizarse que la interferencia de estos dos conceptos se superaría con una intervención del docente para que el alumno pudiera discriminarlos y así podría terminar de separar las ideas de Piaget, ya que están conectadas dos de ellas fuertemente (esquema y acomodación) con el concepto de asimilación (no forma parte del cluster) que está unidos a ellos con una menor intensidad, para eliminar la interferencia del concepto de Instrucción Programada. Este último concepto tiene una ubicación central, ya que se puede observar en el grafo que es el que tiene conexión con todos los otros, una vez que el alumno lo pueda conceptualizar, esto permitirá construir la red semántica en torno a este concepto.

Gráficos 4 y 5: red de los mismos alumnos después de la cursada.





### Redes finales de los participantes

Estos grafos muestran, la evolución de las redes semánticas de los alumnos presentados anteriormente, en el momento final de la cursada de la materia Teorías del Aprendizaje. En ambos casos, se observa en una evolución favorable de las redes. En el primer caso su nivel de asociación alcanzó  $r=.185$ , y en el segundo  $r=.848$ .

El primer participante, siguió manteniendo la configuración de la red con dos cluster, si bien los conceptos agrupados no fueron los mismos. Se puede inferir que él siguió manteniendo prácticamente igual su manera de procesar y establecer relaciones semánticas entre los conceptos, esto fue más decisivo, lo que no le permitió aprovechar el proceso de aprendizaje, y no hubo una preparación para la activación de estos conceptos.

En el caso del segundo participante, también sus redes evolucionaron favorablemente, lo que no se observa claramente en el nivel de asociación, pero sí en la ilustración de su red. Logró establecer, de acuerdo con el análisis de cluster los tres agrupamientos correspondientes a cada uno de los autores. Lo único que necesitaría es una pequeña intervención educativa explicitando la naturaleza y alcance de las asociaciones para que terminara de enlazar los conceptos de Instrucción Programada con el de Razón Fija.

Tal como se observaba en la configuración inicial de la red de este alumno, contaba con la estructura y sus redes lexicales ya contenían, la mayoría de los conceptos,

cuya conexión pudo establecer fácilmente aprovechando e incorporando a sus redes semánticas lo aprendido en la cursada.

## **CONCLUSIONES**

De acuerdo con el objetivo de este trabajo: aportar evidencia experimental de que el recuerdo de la información específica en algún campo depende del tratamiento semántico al que haya sido sometido, de cómo y qué tan bien organizada esté la información, dentro de redes que relacionan unidades de significado en la memoria, las que serán utilizadas como base sobre las que se asientan los nuevos aprendizajes. Quedo demostrada una correlación significativa entre el examen de elección múltiple y la prueba de distancia semántica.

A partir de lo observado en el análisis cualitativo, se vio una evolución positiva de las redes de los alumnos, comparando la resolución inicial y final. Se puede concluir que fue más decisivo para lograr una configuración de la red semántica más próxima a la de los jueces, la conformación inicial y la manera habitual de codificar y representar los conocimientos en la memoria que el contexto de aprendizaje y la forma de evaluación utilizados.

De acuerdo con la Teoría Extendida de la Propagación de la Activación, el modo de procesamiento semántico de los conceptos novedosos, no sólo es promovido por la propagación de la activación de los nodos activados, en sentido estricto, sino que su evolución resulta inevitable. El fenómeno de prime impacta en la red irradiando los nodos subyacentes de acuerdo a su proximidad semántica. Ahora bien, como la proximidad puede derivarse de relaciones inferenciales, analógicas, topológicas, parte-todo y aún de configuraciones lógicas previas erróneas, la función docente consiste entonces en intervenir sobre los vínculos previos erróneos (no lógicos) y facilitar el establecimiento de nuevas y mejores relaciones semánticas entre los conceptos. Con la incorporación de nuevos conceptos (nodos) se puedan generar nuevas intersecciones con otros ya existentes, para ampliar sus redes, ya que cuando uno de los conceptos sea activado para su recuperación, su efecto se propagara a los demás, y cuantas más conexiones se hayan establecido su evocación será más rápida y efectiva.

Tener en mente un concepto que es próximo a otros recuerdos relacionados hace que estos se encuentren más accesibles a su evocación que otros. Esta es nuestra intuición y no hay nada malo en ellas. Pero, para un estudio más organizado de la proximidad semántica necesitamos tareas que permitan manipular y medir estos efectos. Podemos medir la “proximidad” como la distancia literal entre ambos, esto es la longitud del camino que ambos comparten. En este caso, mediante el método DISTSEM se le pidió a los sujetos que estimaran la proximidad entre conceptos académicos, muchos de ellos al comienzo de la cursada, eran desconocidos por los alumnos, después de la intervención del docente, se realizó nuevamente esta tarea, en la cual se pudo observar una evolución favorable en las redes de los alumnos. Si, bien se pudo inferir que las diversas estrategias metodológicas y evaluativas utilizadas, pueden resultar sinérgicas o conflictivas con el funcionamiento normal del procesamiento semántico, pero la configuración inicial y la distribución de pesos en la red, resulta una severa restricción para el alojamiento de esta novedad y su procesamiento tiene una fuerza prescriptiva.

Se deben seguir realizando investigaciones este campo, el método DISTSEM demostró ser una herramienta valiosa para el diagnóstico y seguimiento de los aprendizajes que realizan los alumnos. También es sumamente importante, el diseño de las intervenciones pedagógicas apropiadas, en tiempo real, que faciliten los aprendizajes, y que estén en consonancia con el funcionamiento normal de procesamiento de los alumnos.

## **REFERENCIAS**

- Borgatti, S. (2002). *NetDraw. Network Visualization software*. Columbia: Analytic Technologies. Version 0.6.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. & Freeman, L.C. (1999). *UCINET 5 for Windows. Software for Social Network Analysis*. Natick: Analytic Technologies. Version 5.2.0.2.
- Collins A. M. y Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Collins A. M. y Quillian, R.M. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.
- Conrad (1972) Cognitive economy in semantic memory. *Journal of Experimental Psychology*, 92, 149-154.

- Hubert, L.J. & Schultz, J. (1976). Quadratic Assignment as a general data analysis strategy. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 29, 190-241.
- Quillian, M. R (1968). *Semantic memory*. En M. Minsky (Ed.), *Semantic information processing*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Rips, Shoben y Smith (1973). Semantic distance and the verification of semantic relations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 1-20
- Vivas, J. (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología*, 1 (1).

## **Detección de la zona de desarrollo próximo mediante el método de evaluación de redes semánticas Distsem. Comparación con un set de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje**

Lic. Ana V. García Coni Bosch

Descripción de proyecto

Directores: Jorge Vivas, Cristina Erausquin

Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional (GIPCE)

Beca de Iniciación, UNMdP

### **Resumen**

El proyecto de investigación se basa en el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vigotsky, que promueve la acción de un mediador, adulto o compañero aventajado, como facilitador del aprendizaje y del despliegue de funciones cognitivas que el aprendiz aún no domina. El objetivo del proyecto es contrastar los resultados obtenidos a través de una técnica ya probada que permite discriminar, sobre una población particular, qué sujetos se encuentran en la ZDP, con aquellos que surjan de la aplicación del método de evaluación de distancias semánticas, con el fin de demostrar su utilidad en este campo. Los materiales serán aplicados a niños de 6-7 años que asisten a escuelas de la ciudad de Mar del Plata.

**Palabras clave:** zona de desarrollo próximo – evaluación dinámica – método Distsem.

### **INTRODUCCIÓN**

Vigotsky (1988) definió la **zona de desarrollo próximo** (ZDP) como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Mientras que el desarrollo real nos permite dar cuenta de los productos finales del desarrollo, de las funciones que ya han madurado, el desarrollo potencial alude a las funciones que se hallan en proceso de maduración. Es decir que lo que hoy se realiza con la asistencia o auxilio de una

persona más experta en el dominio puesto en juego (desarrollo potencial), en un futuro se realizará con autonomía, sin necesidad de tal asistencia (desarrollo real), convirtiéndose, por lo tanto, en una nueva función del individuo (Baquero, 1996).

La capacidad de niños de idéntico nivel de desarrollo real para aprender bajo la guía de un maestro varía en gran medida (Vigotsky, 1988). Si un sujeto es capaz de valerse de la ayuda en un contexto colaborativo, esto implica una diferencia notable respecto de otro que no puede hacerlo; se trata de dos sujetos diferentes, cuyos cursos de aprendizaje también serán diferentes (Baquero, 2003). La interacción social sostiene y favorece la interiorización de funciones potenciales de la ZDP, en miras al desarrollo independiente del sujeto. Lo interpsicológico se convierte también en intrapsicológico. Esto es lo que explica el pasaje del nivel potencial al nivel real.

Así, para Vigotsky (1988), se delimita una zona óptima en la que debería situarse el aprendizaje que se le propone al niño. El nivel actual constituye el límite inferior del aprendizaje y el nivel potencial, el límite superior. Según esta perspectiva, la enseñanza debería situarse en esta zona determinada por los dos límites: más allá de lo que un individuo es capaz de hacer solo, pero sin trascender lo que sería incapaz de hacer, incluso, con la ayuda de un adulto. Es decir, en una zona donde no se encuentre ni muy aburrido ni muy frustrado (Murray y Arroyo, 2002). Es solamente al interior de esta zona que el aprendizaje se convierte en significativo para el desarrollo, produciéndose el cambio cognitivo (Newman, Griffin y Cole, 1991). Por lo tanto, un conocimiento previo de este nivel es necesario para prever las ayudas que van a favorecer el desarrollo. Una manera de hacerlo es a través de la evaluación dinámica (e.g., Fernández-Ballesteros, Calero, Camploch y Belchí, 1990). Ésta surge como una reacción crítica y alternativa a la evaluación psicométrica, tradicionalmente ejercida en el campo de la Psicología Educativa. El psicólogo asume aquí un papel activo de colaboración e interacción con el sujeto, con el propósito, no sólo de valorar su situación presente, sino de analizar su potencial de cambio. Se trata de medir "el potencial de aprendizaje o, lo que es lo mismo, la capacidad de pensamiento y conducta inteligente oculta del individuo, que no se manifiesta normalmente en su conducta cotidiana" (Arnáiz y Prieto Sánchez, 1987).

El método Distsem permite evaluar las distancias entre significados, y analizar y visualizar su relación y distribución (Vivas, 2004). Este trabajo pretende

encontrar diferentes configuraciones entre las redes de distancias topológicas de niños que están en la ZDP y las de aquellos que no. Debido a que los niños pequeños no manejan operaciones abstractas, sino concretas (Piaget y Inhelder, 1971), y siendo ellos los sujetos del presente estudio, se utilizarán elementos geométricos en vez de términos.

Por lo tanto, a partir de conocer cómo se organiza el conocimiento y se enlazan las figuras, este programa podría detectar la ZDP.

## **OBJETIVOS**

Reconocer, a partir del método Distsem, a los individuos que se encuentran en la ZDP (con respecto a ciertos atributos críticos presentes en figuras geométricas), a los que aún no la alcanzaron y a quienes ya la superaron. Verificar la similitud de los resultados obtenidos a través de este método y los hallados mediante una Técnica de evaluación dinámica.

## **MÉTODO**

Diseño: El trabajo, de diseño cuasiexperimental, prevé la estimación, en forma individual, de las distancias entre pares de figuras (método Distsem). Sobre la misma población se administra un reactivo de evaluación del potencial de aprendizaje (Villar, 1998). Se utiliza un procedimiento contrabalanceado, que permite generar las representaciones figurativas de las configuraciones previas y posteriores a la ayuda graduada.

Materiales: Se administran los ítems de la Parte II de un set destinado a la exploración dinámica del potencial de desarrollo (Villar, 1998), que permite indagar en qué medida el examinado puede beneficiarse de la ayuda del examinador-mediador durante el proceso de evaluación. Este procedimiento emplea tareas no verbales (formas y elementos geométricos), poco sujetas a la influencia del nivel de procedencia socio-cultural. Explora las siguientes capacidades de razonamiento inductivo: análisis de similitudes y diferencias de elementos y obtención de una regla o propiedad que los vincula. Conservación de la constancia de una figura a pesar del cambio en figuras alternativas. Diferenciación de cambios de tamaño, forma, dirección, posición. Discernimiento entre atributos estables y cambiantes.



También se utiliza el método Distsem (procedimiento para la evaluación de distancias semánticas; Vivas, 2004). De manera abreviada, este método consiste en la captura y reconstrucción formal de la red de distancias semánticas (en este caso, topológicas), elaborada por cada uno de los participantes, a partir de un grupo de conceptos (en este caso, figuras geométricas; las mismas que se utilizan en la Parte II del set de evaluación dinámica). Las 5 alternativas que componen cada ítem se combinan en grupos de pares simétricos  $(N * (N - 1) / 2) = 10$  para que el examinado establezca relaciones de proximidad entre ellas, a través de la estimación en una escala de cinco posibilidades:

1. Las más parecidas. 2. Muy parecidas. 3. Más o menos parecidas. 4. Poco parecidas. 5. Las menos parecidas.

Sujetos: En la primera etapa se trabajó con 52 niños de 6 y 7 años de edad cronológica, seleccionados al azar, de la población de la Escuela Provincias Unidas del Sur y de la EGB N° 29 “Dr. Mariano Moreno”, situadas en la ciudad de Mar del Plata. En la segunda, se trabajará con 60 niños de 7 años, que concurren a escuelas municipales de esta ciudad.

Procedimiento: El trabajo se divide en dos partes. Una de ellas consiste en la aplicación de un set destinado a la exploración del potencial de desarrollo (Villar, 1998). La otra, en la utilización del método Distsem (Vivas, 2004), a partir del cual quedará representada para cada uno de los participantes una red de distancias topológicas, que es un grafo en el cual los nodos o vértices etiquetados representan figuras geométricas, mientras que los arcos representan vínculos de diversas clases entre las figuras.

Para poder visualizar los mapas previos a la intervención (ayuda graduada), se aplica en primer lugar el método Distsem y en segundo, la Técnica de evaluación dinámica a la mitad de los participantes. Con la otra mitad se procede del modo inverso (diseño contrabalanceado). El tiempo que requiere la aplicación de los instrumentos es de un máximo de 90 minutos de trabajo individual.

Para observar y comparar cualitativamente las configuraciones y las matrices de los sujetos entre sí se utiliza el software Netdraw (Borgatti, 2002). Se puede visualizar, de cada participante, la red que articula las figuras seleccionadas: su distancia relativa, el peso de sus conexiones y las relaciones que constituyen agrupamientos en sus ideas. Se pueden discriminar relaciones inter e intra cluster.

Procesamiento de los datos: Las estimaciones de proximidad entre figuras se convierten en distancias geodésicas y se realiza un escalamiento multidimensional. Los resultados obtenidos son comparados con los hallados en la evaluación dinámica del potencial de desarrollo, para confirmar o refutar la hipótesis de trabajo.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Por un lado, demostrar la utilidad del método Distsem como instrumento adecuado para operativizar el concepto de ZDP, dando valores de acuerdo a la dispersión obtenida en las redes de los participantes; por el otro, que tomando formas y/o elementos geométricos en lugar de conceptos puede aplicarse a niños pequeños que no hayan alcanzado aún el nivel formal (Piaget y Inhelder, 1971). El conocimiento de este nivel, que muestra las funciones potenciales del sujeto, podrá utilizarse para mejorar las estrategias cognitivas que favorezcan su desarrollo.

## **CONCLUSIONES**

Debido a que aún no fueron analizando los datos, que corresponden a 52 niños testeados, 32 de la Escuela Provincias Unidas del Sur (21 de primer año y 11 de segundo) y 20 alumnos de primer año de la EGB N° 29 “Dr. Mariano Moreno”, me limitaré a comentar algunas cuestiones que aparecieron en el proceso de búsqueda de datos. El primer contacto con las escuelas había sido mantenido antes de presentar el proyecto de beca, de modo que al obtenerla volví a acercarme para realizar el trabajo de campo. En una de las escuelas tuve la oportunidad de entrevistar a niños de primero y de segundo año, encontrando que los últimos, en general, recibían y sostenían mejor la tarea propuesta, con mayor entusiasmo, atención y entendimiento de las consignas, en especial en el caso del método Distsem -que demanda la estimación de semejanzas y diferencias entre las figuras-, pudiendo graduar y matizar las elecciones (elegir, de las opciones disponibles, un espectro más amplio), lo que resultó muy dificultoso, sobre todo, para los niños de primero. Probablemente, el mayor recorrido curricular haya incidido en que esto suceda.

## **REFERENCIAS**

- Arnáiz, P. y Prieto Sánchez, M. D. (1987). La Evaluación Dinámica como Alternativa a la Evaluación Psicométrica en Educación Especial. *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, (0), 19-29. Extraído de [http://psicoeduc.rediris.es/Recursos/Evaluacion\\_dinamica.htm](http://psicoeduc.rediris.es/Recursos/Evaluacion_dinamica.htm)
- Baquero, R. (1996). La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas, *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (pp. 137-167). Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2003). La educabilidad como problema político. Una mirada desde la Psicología Educacional. *Serie Documentos de Trabajo*. Número 9. Extraído de <http://www.udesa.edu.ar/departamentos/escedu/publicaciones/Documentosdetrabajo/DT9Baqueroversionpag.doc>
- Borgatti, S. (2002). *NetDraw. Network Visualization software*. Columbia: Analytic Technologies. Version 0.6.
- Collins, A. M. y Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Fernández-Ballesteros, R., Calero, M. D., Campilloch, J. M. y Belchí, J. (1990). *EPA. Evaluación del Potencial de Aprendizaje*. Madrid: MEPSA. Extraído de [http://psicoeduc.rediris.es/Recursos/Evaluacion\\_dinamica.htm](http://psicoeduc.rediris.es/Recursos/Evaluacion_dinamica.htm)
- Murray, T. y Arroyo, I. (2002). *Toward measuring and maintaining the zone of proximal development in adaptive instructional systems*. Ponencia presentada en International Conference on Intelligent Tutoring Systems.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento. Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo. *La zona de construcción del conocimiento* (pp.76-90). Madrid: Morata
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1971). *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- Vigotsky, L. (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123-140). México: Crítica Grijalbo.
- Villar, C. (1998). *La amplitud de la zona de desarrollo próximo. Un recurso para la evaluación del potencial de aprendizaje en escolares primarios*. Tesis de Magíster no publicada, Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Vivas, J. (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 1 (1), 56-61. ISSN 1668-7175.

## **Relación entre personalidad y afrontamiento a los sucesos críticos del envejecimiento femenino según la integración y participación social**

Lic. Deisy Krzemien

Informe final

Directores: Mg. Alicia Monchietti y Dr. Sebastián Urquijo

Beca de Perfeccionamiento, UNMDP

### **Resumen**

La investigación sobre afrontamiento a situaciones críticas ha crecido recientemente. Sin embargo, existe controversia acerca de los factores que influyen la elección y uso de estrategias de afrontamiento. La literatura científica, por un lado, reconoce el papel de disposiciones personales, mientras que, por otro, se evidencia el rol del contexto como variables condicionantes. El aumento de la población anciana ha despertado interés en el estudio del afrontamiento a la crisis del envejecimiento. No obstante, es escaso el conocimiento acerca de las fuentes de estrés y las posibilidades de adaptación en la vejez. Este trabajo propone indagar la relación entre personalidad y afrontamiento a los sucesos críticos del envejecimiento en mujeres. Mediante un diseño correlacional, se evalúan los estilos de personalidad desde el modelo dimensional de Millon (1990) y el afrontamiento según el modelo integrador de Carver (1989), en una muestra de 212 adultas mayores de Mar del Plata, distribuidas en tres grupos según el nivel de integración y participación social. Los resultados aportan al debate acerca del rol de las predisposiciones personales en el uso de estrategias de afrontamiento. La mayoría de las estrategias de afrontamiento se asocia con determinados estilos de personalidad, y dichas relaciones difieren significativamente según la integración social; aunque no se hallaron asociaciones entre ésta variable y la personalidad. La participación e integración social puede considerarse como una variable modeladora en la relación entre personalidad y afrontamiento, que reduciría el grado de vulnerabilidad y aislamiento en la mujer anciana.

**Palabras clave:** envejecimiento femenino, estrategias de afrontamiento, estilos de personalidad, integración y participación social.

## INTRODUCCIÓN

Desde las últimas décadas el acrecentamiento de las investigaciones sobre afrontamiento es concomitante con la importancia del papel de este constructo en la adaptación a situaciones de crisis. Existe evidencia acerca de la relación entre la adaptación a sucesos críticos y el uso de estrategias de afrontamiento efectivas (Aldwin & Revenson, 1987; Brissette, Scheier & Carver, 2002; Lazarus & Folkman, 1986). Sin embargo, recientemente ha cobrado interés el estudio del afrontamiento en la edad avanzada, indagando el modo en que los ancianos se adaptan a los cambios, pérdidas y desafíos relativos al envejecimiento (Baltes, Linderberger & Staudinger, 1998; Menninger, 1999). Este trabajo propone describir el afrontamiento a la crisis que genera el proceso de envejecimiento en la mujer, quien está expuesta a numerosas situaciones de pérdida, dada su mayor longevidad con respecto al hombre.

Desde el trabajo pionero de Lazarus y Folkman (Folkman & Lazarus, 1980; Lazarus & Folkman, 1986) se define el concepto de **estrategias de afrontamiento** como los comportamientos desarrollados deliberadamente por el individuo para manejar las situaciones críticas. Existe consenso en la literatura científica (Aldwin & Revenson, 1987; Carver, Scheier & Weintraub, 1989; Lazarus & Folkman, 1986) en distinguir tres categorías básicas del afrontamiento: *cognitivo*, *conductual* y *emocional*, según se oriente a la apreciación cognitiva de la situación crítica, al intento de resolución del problema, y/o a la regulación de las emociones suscitadas. Carver, Scheier y Weintraub (1989) han desarrollado un modelo de estilos y estrategias de afrontamiento y un instrumento de medición (*COPE Inventory*), discriminando tres escalas conceptualmente diferentes: 1. *afrontamiento enfocado al problema*, 2. *afrontamiento enfocado a la emoción*, y 3. *afrontamiento desadaptativo*. Una segunda clasificación discrimina entre *afrontamiento activo* versus *pasivo*. Las estrategias activas son esfuerzos para confrontar la situación crítica, usualmente descriptas como adaptativas; mientras que las estrategias pasivas consisten en la ausencia de enfrentamiento o evitación, consideradas como desadaptativas (Aldwin & Revenson, 1987; Brissette, et.al., 2002; Carver et.al., 1989; Lazarus & Folkman, 1986; Livneh & Wilson, 2003).

Actualmente, existe controversia en cuanto a la identificación de los factores condicionantes del uso de estrategias de afrontamiento (Moos, Holahan & Beutler,

2003). Por un lado, la perspectiva *disposicional* (Bouchard & cols, 2004; McCrae & Costa, 1986) destaca las características estables de la personalidad; y por otro, la perspectiva *contextualista* (Aldwin & Revenson, 1987; Lazarus & Folkman, 1986) asigna mayor papel a la naturaleza de la situación y a los recursos externos. En la literatura científica es posible identificar nomenclaturas diferentes según se aluda, por un lado, a un patrón de personalidad que constituye un *estilo de afrontamiento*, y por otro, respuestas comportamentales específicas frente a situaciones estresantes, refiriéndose en este caso a *estrategias o habilidades de afrontamiento*. En este trabajo se ha adoptado una perspectiva integradora que permita definir al afrontamiento en sentido amplio -estilos y estrategias- de acuerdo a la revisión bibliográfica.

En la tradición de las concepciones multirrasgo de la personalidad, y en alternativa a los modelos factoriales, el *modelo de las polaridades de los estilos de personalidad* de Millon (1969, 1990) representa una aproximación dimensional de la personalidad normal y responde a una perspectiva integradora biosocial, evolucionista, cognitiva y ecológica. Según Millon (1990), el ***estilo de personalidad*** es una configuración de rasgos que resulta de disposiciones biológicas y de aprendizaje experiencial, que caracteriza una forma estable de comportarse y de relacionarse con el medio. Este estilo se describe según tres bipolaridades: *metas motivacionales, modos cognitivos y comportamientos interpersonales*.

Existe numerosa evidencia empírica acerca de la relación entre características de personalidad y afrontamiento (Brissette & cols, 2002; Bosworth & cols, 2003; Carver et.al., 1989; McCrae & Costa, 1986, etc.). Sin embargo, la mayoría de los estudios se concentran en modelos factoriales de la personalidad. En particular, existen escasos estudios acerca de la influencia de la personalidad en la adaptación al envejecer. Labouvie-Vief y Diehl (1999) hallaron relación entre disposiciones personales y tendencia a usar estrategias de afrontamiento cognitivas en la vejez. Aún no existen estudios que evalúen la relación entre la personalidad según el modelo dimensional de Millon y el afrontamiento según la concepción de Carver.

## **OBJETIVO**

Se propone indagar y describir la relación entre estilos de personalidad (Millon, 1990) y estrategias de afrontamiento (Carver et.al., 1989) frente a sucesos críticos de la vejez, según el nivel de integración y participación social en adultas mayores.

## MÉTODO

**Sujetos:** Se conformó una muestra no probabilística de 212 adultas mayores de la ciudad de Mar del Plata. La media de edad es 72 años, con un desvío de 6.848. En cuanto al estado civil, el 52.4% de los sujetos son viudas, el 35.8% son casadas, mientras que sólo un 7% son solteras y las divorciadas no superan el 5% de la muestra. Respecto a la ocupación principal, casi la totalidad de la muestra son amas de casa (97.2%); la mayoría (78.3%) se halla jubilada. Con respecto al nivel educativo, el 73.1% posee estudios primarios, el 18.9% presenta estudios secundarios, y sólo un 8% completó estudios terciarios y/o universitarios. En cuanto al lugar de residencia, casi la mitad de la muestra vive en la zona centro de la ciudad (47.2%) y la otra mitad en barrios periféricos (52.8%). Los sujetos se seleccionaron intencionalmente procedentes de instituciones de diversa índole dedicadas a la tercera edad y casi un 2% fueron entrevistados en su hogar. Se incluyeron sujetos exentos de invalidez cognitiva o inmovilidad física y se excluyeron sujetos institucionalizados.

**Diseño:** Descriptivo correlacional y transversal.

**Técnicas de recolección de datos:** Mediante una entrevista individual semi-estructurada se aplicaron los siguientes instrumentos metodológicos:

1. Cuestionario para indagar datos sociodemográficos, educativos y ocupacionales.
2. Cuestionario para evaluar sucesos críticos del envejecimiento y la apreciación cognitiva de los mismos.
3. Escala de participación e integración social (IPS), basada en la *Escala de Recursos Sociales para Ancianos* (OARS, 1978).
4. *Inventario de Estilos de Personalidad, MIPS* (Millon, 2001), adaptación española (Sánchez-López & Casullo, 2001).
5. *Inventario Escala Multidimensional de Evaluación del Afrontamiento* (Carver, et.al., 1989), versión situacional abreviada *Brief-COPE* en español (Carver, 1997).

**Procedimiento:** Se realizó la adaptación de los instrumentos metodológicos en la población anciana femenina mediante un estudio piloto. Se aplicaron los instrumentos a los sujetos que expresaron su consentimiento de participación en una entrevista individual de una sesión de 50 minutos, con tiempo de descanso. Se realizó un análisis cuantitativo de los datos a través de técnicas estadísticas



descriptivas e inferenciales. La interpretación de los datos integró aportes de la Psicología Cognitiva, Psicología de la Personalidad y Psicología del Desarrollo en el marco de la Gerontología.

## **RESULTADOS**

Se presentan sintéticamente los resultados obtenidos.

### **Integración y participación social**

La media obtenida por la muestra, considerando que la puntuación de la escala oscila entre 10 y 30, es de 17.3066, con una desviación de 3.3733. El 40.6% presenta un nivel medio o moderado (2) de IPS, el 31.6% muestra un nivel bajo (1) y el 27.8% evidencia un nivel de integración social alto (3).

- **Relaciones y contactos sociales:** la mayoría de los sujetos mantiene contactos con otros, siendo más frecuente la relación con los hijos (61.3%), luego con amigos (55.2%) y por último, con parientes (37.3%).
- **Pertenencia y participación social:** casi el 30 % de la muestra asiste a cursos grupales, el 26% integra grupos, y el 40% participa en reuniones familiares o sociales informales frecuentemente.
- **Disponibilidad de personas confidentes:** la mayoría (casi el 60%) revela contar con una o dos personas confidentes. Sólo el 13.7% cuenta con tres o más personas significativas, mientras que un 28% manifiesta no disponer de nadie.

### **Estilos de personalidad**

El perfil promedio del MIPS para la muestra es el siguiente: en general, las puntuaciones promedio superiores corresponden a las escalas de acomodación (PP 68.2), afectividad (PP 68.1), sensación (PP 64.5), conformismo (PP 63.9) y retraimiento (PP 62.2). También se destaca la elevación relativamente moderada en las escalas individualismo (PP 60.9), concordancia (PP 60.9), insatisfacción (PP 59.5), apertura (PP 58.5), introversión (PP 58.4) y vacilación (PP 58.2). Los puntajes promedio más bajos se observan en las escalas de comunicatividad (PP 38.7), extraversión (PP 41.5), firmeza (PP 40.7) e innovación (PP 42.9). Se obtuvieron puntuaciones promedios medios en las escalas preservación (PP 50.9), reflexión (PP 49.9), sistematización (PP 48.8), discrepancia (PP 51.6) y control (PP 53.1). Se observa que el perfil de este grupo no muestra importantes discrepancias entre los puntajes promedio en las polaridades del MIPS, oscilando aproximadamente entre los 40 y 60 (sólo unos pocos rasgos se acercan a los 70 puntos) y las desviaciones de la

media no son pronunciadas, presentando puntajes cercanos al nivel de corte (PP 50). Este grupo evidencia la posesión de ambos rasgos de cada polaridad en un relativo equilibrio.

### **Sucesos críticos del envejecimiento y su apreciación cognitiva**

Los principales eventos relativos al envejecimiento citados por la muestra son: enfermedad física (19.34%), viudez (13.20%), soledad (11.79%), muerte de seres queridos (11.32 %), preocupación por bienestar familiar (8.49 %), cuidar a un familiar enfermo (8.02 %), temor a la invalidez, dependencia o enfermedad crónica (8.02%) y deterioro físico o estético (7.07 %). Estos sucesos hacen referencia a situaciones no susceptibles de control o modificación por parte del sujeto y son percibidas subjetivamente como escasamente controlables para casi la totalidad de la muestra (93.7%). En cuanto a la apreciación cognitiva de la situación, para la mayoría de los sujetos representan una *pérdida* (43.4%), un porcentaje importante las describe como hechos *naturales de la vida* (26.4%), para el 14.6% son percibidas como *desafíos*, casi el 10% las vivencia como *amenazas* (9.4%) y sólo para el 5.7% representan un *castigo*.

### **Estrategias de afrontamiento**

El análisis estadístico de la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento utilizadas por la muestra evidencia el predominio de las estrategias autodistracción (m=3.316; ds=.7904), aceptación (m=3.252; ds=.6666), reformulación positiva (m=2.830; ds=.7151), religión (m=2.830; ds=1.0335), afrontamiento activo (m=2.733; ds=.8740); luego, le siguen en orden decreciente: descarga emocional (m=2.583; ds=.8648), apoyo emocional (m=2.434; ds=.8559), planificación (m=2.198; ds=1.0867), autocrítica (m=2.167; ds=.8440) y apoyo instrumental (m=2.064; ds=.8512). Por último, las menos frecuentes corresponden a humor (m=1.906; ds=.8629), renuncia (m=1.552; ds=.6437), negación (m=1.462; ds=.7227) y uso de sustancias (m=1.458; ds=.7058). Se evidencia un uso preponderante de estrategias de afrontamiento de carácter cognitivo y conductual tanto activas como pasivas.

Con respecto a la modalidad de afrontamiento, según la clasificación de Carver (1989), el afrontamiento orientado al problema (m=2.5840; ds=.52296) predomina por sobre el afrontamiento hacia la emoción (m=2.3623; ds=.68925), mientras que el afrontamiento evitativo (m=2.1236; ds=.39211) es el de menor frecuencia. Por otro lado, considerando la tipificación teórica de mayor consenso que discrimina tres dominios del afrontamiento, se evidencia la preferencia del afrontamiento cognitivo

( $m=2.4082$ ;  $ds=.36261$ ), seguido por el conductual ( $m=2.2514$ ;  $ds=.38373$ ) y por último, el emocional ( $m=2.3603$ ;  $ds=.68834$ ).

### **Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento**

Con el propósito de evaluar relaciones entre personalidad y afrontamiento, se aplicó una prueba de *correlación de Pearson* sobre las medias obtenidas. La mayoría de los rasgos de personalidad presentan una correlación significativa con las estrategias de afrontamiento (**tabla 1**). Por ejemplo, los rasgos apertura y modificación se relacionan positivamente con reinterpretación positiva, humor, planificación y aceptación; y a la vez, negativamente con las estrategias evitativas como negación, uso de sustancias y renuncia al afrontamiento. Los rasgos preservación, acomodación, protección, insatisfacción, retraimiento y vacilación se relacionan positivamente con estrategias pasivas y evitativas como negación, uso de sustancias, renuncia y autocrítica; y a su vez, negativamente con el afrontamiento activo. Los rasgos de individualismo, sistematización y conformismo, por su parte, correlacionan positivamente con la estrategia planificación. La extraversión se relaciona positivamente con afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva, humor, apoyo emocional y apoyo instrumental, mientras que la introversión se relaciona negativamente con las estrategias anteriores y positivamente con estrategias pasivas.

Considerando las bipolaridades de la personalidad del modelo de Millon, los rasgos opuestos presentan un comportamiento inverso en la correlación con el afrontamiento, como es esperable. Por ejemplo, mientras que la apertura se relaciona positivamente con el estilo de afrontamiento orientado al problema y negativamente con el afrontamiento evitativo, la preservación correlaciona negativamente con el primero y positivamente con el segundo. En el caso de las polaridades modificación-acomodación y sometimiento-control muestran relaciones inversas con respecto al afrontamiento orientado al problema. La extraversión se relaciona positivamente con el afrontamiento emocional, y la introversión correlaciona negativamente con éste. Mientras que la sensación se relaciona negativamente con el afrontamiento orientado a la emoción y con el afrontamiento cognitivo, la intuición se relaciona positivamente con éstos. El retraimiento se relaciona negativamente con el afrontamiento cognitivo, orientado al problema y a la emoción pero la comunicatividad presenta una correlación inversa. Mientras que la vacilación se relaciona negativamente con el afrontamiento orientado al

problema y orientado a la emoción, la firmeza correlaciona positivamente con dichos estilos de afrontamiento.

Por último, se exploraron las posibles relaciones entre las modalidades cognitiva, conductual y emocional de los estilos de personalidad y del afrontamiento, mediante la prueba de *correlación de Pearson*. Sin embargo, no se hallaron relaciones significativas.

### **Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento según el nivel de integración y participación social**

Se presentan en las **tablas 2 y 3** las medidas de tendencia y desviación obtenidas respecto a los estilos de personalidad, por un lado, y el uso de estrategias de afrontamiento, por otro, según nivel de integración y participación social.

Primero, se aplicó un análisis de varianza unidireccional sobre las medias de puntuaciones en los estilos de personalidad, verificando previamente el cumplimiento de los supuestos paramétricos, a fin de conocer si éstas difieren según el nivel de integración social. Se hallaron diferencias significativas en algunos estilos de personalidad: preservación,  $F(2,209)= 4.138$  ,  $p< .01$ ; acomodación,  $F(2, 209)= 4.698$ ,  $p<.01$ ; extraversión,  $F(2, 209)= 5.220$ ,  $p< .01$ ; introversión,  $F(2, 209)= 6.814$ ,  $p<.01$ ); sensación,  $F(2, 209)= 4.928$ ,  $p<.01$ ; retraimiento,  $F(2, 209)= 14.882$ ,  $p<.01$ ; vacilación,  $F(2, 209)= 5.669$ ,  $p<.01$ ; firmeza,  $F(2, 209)= 3.104$ ,  $p<.01$ ; discrepancia,  $F(2, 209)= 4.456$ ,  $p<.01$ ; e insatisfacción,  $F(2, 209)= 12.391$ ,  $p<.01$ . En el resto de los rasgos no se hallaron diferencias significativas. Luego, se realizó un análisis de varianza unidireccional sobre las medias de puntuaciones en el afrontamiento, verificando previamente el cumplimiento de los supuestos paramétricos. Se hallaron diferencias significativas entre los niveles de integración social en la mayoría de las estrategias de afrontamiento: afrontamiento activo,  $F(2, 209)= 14.744$ ,  $p< .01$ ; uso de sustancias,  $F(2, 209)= 7.038$ ,  $p<.01$ ; apoyo emocional,  $F(2, 209)= 13.387$ ,  $p<.01$ ; descarga emocional,  $F(2, 209)= 7.342$ ,  $p<.01$ ); apoyo instrumental  $F(2, 209)= 7.466$ ,  $p<.01$ ; reformulación positiva,  $F(2, 209) = 6.453$ ,  $p<.01$ ; planificación,  $F(2, 209)= 6.629$ ,  $p<.01$ ; humor,  $F(2, 209)= 3.571$ ,  $p<.01$ ; aceptación,  $F(2, 209)= 4.004$ ,  $p<.01$ ; y autocrítica,  $F(2, 209)= 3.480$ ,  $p<.01$ ; y en los estilos de afrontamiento orientado al problema,  $F(2, 209) = 19.127$ ,  $p<.01$ ; afrontamiento orientado a la emoción,  $F(2, 209)= 14.894$ ,  $p<.01$ ; afrontamiento conductual,  $F(2, 209)= 4.120$ ,  $p<.01$ ; cognitivo,  $F(2, 209)= 8.763$ ,  $p<.01$ ; y emocional,  $F(2, 209)= 14.845$ ,  $p<.01$ . No se hallaron diferencias significativas sólo en cuatro estrategias: autodistracción, negación,

renuncia y religión. Es decir, en general, el uso de estrategias de afrontamiento se asocia con el nivel de integración y participación social.

Considerando las estrategias de afrontamiento que presentan diferencias significativas en relación con la integración social, se obtuvo que la mayor frecuencia de uso de la mayoría de las estrategias se halla en el nivel más alto de integración social, mientras que su uso moderado corresponde al nivel medio, y por último, un uso escaso de dichas estrategias corresponde al nivel más bajo, excepto para el caso del uso de sustancias, cuya media más elevada corresponde al nivel de integración social bajo. En el caso de los estilos de afrontamiento, el uso preponderante de estrategias de afrontamiento desadaptativas y pasivas corresponde al caso de sujetos con escasa integración social, mientras que la mayor frecuencia de uso del afrontamiento adaptativo, especialmente cognitivo y conductual, se corresponde con alta integración social.

Con el propósito de establecer posibles relaciones entre personalidad y afrontamiento según cada nivel de integración y participación social, se aplicó una prueba de *correlación de Pearson*, obteniendo que la relación entre ambas variables difiere significativamente, en particular considerando los niveles inferior y superior de integración social (**tabla 4**). Por ejemplo, en el caso de los niveles medio y alto de integración social, la apertura se relaciona negativamente con el afrontamiento evitativo; mientras que el retraimiento, la acomodación y la intuición se relacionan negativamente con el afrontamiento activo, confrontación del problema y apoyo emocional. En el nivel inferior de integración social, existe relación positiva entre protección y afrontamiento evitativo. Se observa una mayor diversidad y moderación en la asociación entre los rasgos personales y las estrategias de afrontamiento al intervenir el grado de integración social. Sin embargo, ciertas correlaciones se mantienen. Algunos rasgos presentan relaciones significativas con el afrontamiento en todos los niveles de integración social, por ejemplo, la preservación, el sometimiento y la insatisfacción se asocian positivamente con el afrontamiento evitativo, mientras que la modificación se relaciona positivamente con el afrontamiento activo.

## **CONCLUSIONES**

Los resultados muestran que la mayoría de los rasgos de personalidad se asocian con los estilos y estrategias de afrontamiento, siendo las relaciones halladas coherentes

con aquellas propuestas por la literatura científica. Además, estas asociaciones empíricas se hallan en correspondencia con el modelo bipolar de personalidad, observándose que el uso de ciertas estrategias de afrontamiento difiere según los pares de rasgos opuestos de personalidad, lo cual contribuye a la consistencia empírica del modelo teórico de Millon.

El estilo de personalidad observado en el conjunto de la muestra resulta ser una configuración de rasgos relativamente homogénea, exhibiendo un balance entre los rasgos opuestos, lo cual indica un funcionamiento equilibrado y adaptativo. Según Millon, los estilos de personalidad constituyen patrones de comportamiento relativamente estables y permanentes, que pueden verse afianzados con el estilo de vida de la persona y predisponer al uso de estrategias de afrontamiento adaptativas o desadaptativas. Sin embargo, esta relación entre personalidad y afrontamiento se observa afectada por el papel de los recursos sociales, siendo la participación e integración social una variable modeladora en dicha relación. Si bien, en este grupo, la integración social no aparece asociada con la mayoría de los estilos de personalidad, sí se observan relaciones significativas con el afrontamiento: en general, los sujetos socialmente integrados tienden a contar con un mayor repertorio de estrategias adaptativas y activas, mientras que aquellas ancianas con escasa participación social, suelen utilizar estrategias evitativas y desadaptativas. Esto debiera ser tenido en cuenta a la hora de describir la adaptación en la vejez, ya que el aislamiento social podría profundizar la relación entre ciertos rasgos personales y el uso de estrategias desadaptativas, potenciando el estado de vulnerabilidad de algunas ancianas.

En conclusión, dado el creciente aumento del envejecimiento poblacional, resulta importante -no sólo teóricamente sino en cuanto a las posibilidades de intervención clínica- esclarecer los factores del afrontamiento para prevenir o modificar la desadaptación en la vejez. En este sentido, los resultados de este trabajo contribuyen a la asociación entre predisposiciones personales y afrontamiento frente a los sucesos críticos que afrontan las adultas mayores.

## REFERENCIAS

- Aldwin, C.M. & Revenson, T.A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 237-48.
- Baltes, P.B., Linderberger, U. & Staudinger, U.M. (1998) Life-span theory in developmental psychology. En W. Damon (ed.) (2000) *Handbook of Developmental Psychology*. Nueva York: Academic Press, 1029-1120.
- Bosworth, H.B.; Bastian, L.A.; Rimer, B.K. & Siegler, I.C. (2003) Coping styles and personality domains related to menopausal stress. *Women's Health Issues*, 13(1), 32-38.
- Bouchard, G.; Gullemette, A. & Landry-Léger, N. (2004) Situational and dispositional coping: An examination of their relation to personality, cognitive appraisals, and psychological distress. *European Journal of Personality*, 18, 221-238.
- Brissette, I.; Scheier, M.F. & Carver, C.S. (2002) The role of optimism in social network development, coping and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111.
- Carver, C.S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief-COPE. *International Journal of Behavior Medicine*, 4, 94-100.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. & Weintraub, J.K. (1989) Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 267-83.
- Folkman, S. y Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Labouvie-Vief, G. & Diehl, M. (1999) Self and personality development. En JC Cavanaugh, SK Whitbourne (Eds.) *Gerontology: An interdisciplinary perspective*. New York: Oxford University Press, 238-268.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986) *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Livneh, H. & Wilson, L.M. (2003) Coping strategies as predictors and mediators of disability-related variables and psychosocial adaptation: An exploratory investigation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 46(4), 194-208.



McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1986) Personality, coping, and coping effectiveness in an old adult sample. *Journal of Personality*, 54, 385-405.

Menninger, W.W. (1999) Adaptational challenges and coping in late life. *Bulletin Menninger Clinic*, 63(2), suppl. A. 4-15.

Millon, T. (1969). *Modern Psychopathology: A Biosocial Approach to Maladaptive Learning and Functioning*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press.

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

Millon, T. (2001) *Inventario Millon de Estilos de Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

Moos, R.H.; Holahan, C.J. & Beutler, L.E. (2003). Dispositional and contextual perspectives on coping. *Journal of Clinical Psychology*, 59(12), 1257–1259.

OARS (*Older Americans Resources and Services*) Duke University Center for the Study of Aging and Human Development, USA, 1978.

Sánchez-López, M.P. & Casullo, M.M. (2001). *Estilos de personalidad: una perspectiva iberoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

**Tabla 1.** Correlación estadística entre rasgos de personalidad y estrategias de afrontamiento.

RASGOS DE PERSONALIDAD		ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1A	Pearson	,090	,037	-,320**	-,226**	-,012	-,079	-,290**	-,050	,244**	,051	,199**	,269**	-,023	-,241**
	Sig. (bil)	,192	,594	,000	,001	,866	,252	,000	,473	,000	,459	,004	,000	,745	,000
1B	Pearson	-,026	-,107	,404**	,305**	-,075	,014	,335**	-,010	-,29**	-,039	-,154*	-,281**	,124	,212**
	Sig. (bil)	,707	,119	,000	,000	,275	,839	,000	,884	,000	,571	,025	,000	,072	,002
2A	Pearson	,078	,277**	,129	-,041	,064	,115	-,015	,114	,190**	,364**	,077	,087	,027	,030
	Sig. (bil)	,255	,000	,060	,552	,353	,095	,829	,098	,006	,000	,263	,206	,698	,659
2B	Pearson	-,008	-,297**	,099	,155*	-,111	-,210**	,217**	-,163*	-,252**	-,207**	-,188**	-,162*	,047	,083
	Sig. (bil)	,912	,000	,153	,024	,108	,002	,001	,017	,000	,002	,006	,018	,493	,228
3A	Pearson	,085	,129	,093	,012	-,049	-,040	-,037	-,034	,095	,150*	,006	,050	-,018	,001
	Sig. (bil)	,218	,061	,178	,864	,476	,564	,595	,620	,170	,029	,927	,470	,797	,992
3B	Pearson	,085	-,049	,163*	,017	,090	,062	,066	,154*	,021	,060	,003	-,072	,074	,007
	Sig. (bil)	,220	,481	,017	,811	,194	,371	,338	,025	,766	,388	,961	,300	,287	,914
4A	Pearson	-,002	,273**	-,104	-,115	,148*	,220**	-,101	,211**	,291**	,233**	,151*	,056	-,005	-,055
	Sig. (bil)	,974	,000	,131	,096	,032	,001	,142	,002	,000	,001	,028	,415	,938	,426
4B	Pearson	,057	-,233**	,202**	,136*	-,159*	-,251**	,205**	-,240**	-,306**	-,163*	-,170*	-,144*	,069	,125
	Sig. (bil)	,407	,001	,003	,049	,020	,000	,003	,000	,000	,018	,013	,036	,320	,070
5A	Pearson	-,002	-,171*	-,043	,022	-,093	-,189**	,018	-,153*	-,053	-,089	-,298**	,001	-,052	-,198**
	Sig. (bil)	,983	,013	,531	,749	,177	,006	,799	,026	,440	,197	,000	,984	,449	,004



5B	Pearson	,047	,153*	,200**	,103	,075	,136*	,114	,108	-,017	,079	,187**	-,074	,094	,171*
	Sig. (bil)	,493	,026	,004	,134	,278	,048	,099	,118	,807	,252	,006	,284	,174	,013
6A	Pearson	,144*	,145*	,006	-,094	-,086	-,119	-,004	-,142*	,067	,192**	-,007	,098	-,083	-,060
	Sig. (bil)	,037	,035	,934	,173	,213	,083	,954	,039	,332	,005	,919	,157	,226	,382
6B	Pearson	-,024	-,073	,227**	,101	,033	,052	,139*	,135*	-,067	,011	,015	-,128	,068	,077
	Sig. (bil)	,724	,288	,001	,144	,628	,448	,043	,049	,331	,873	,829	,062	,323	,265
7A	Pearson	,129	,094	,046	-,077	,037	-,020	-,036	-,021	,099	,310**	-,075	,109	-,050	-,140*
	Sig. (bil)	,061	,171	,501	,263	,592	,770	,601	,765	,149	,000	,274	,112	,470	,042
7B	Pearson	,024	,140*	,117	,099	,017	,049	,111	,158*	-,023	-,033	,139*	-,071	,108	,168*
	Sig. (bil)	,723	,042	,090	,149	,801	,479	,107	,021	,740	,634	,043	,304	,118	,014
8A	Pearson	-,043	-,290**	,214**	,188**	-,257**	-,265**	,156*	,156*	-,285**	-,346**	-,185**	-,197**	-,192**	,052
	Sig. (bil)	,531	,000	,002	,006	,000	,000	,023	,023	,000	,000	,007	,004	,005	,449
8B	Pearson	,096	,296**	,041	-,028	,125	,169*	-,066	-,066	,213**	,288**	,284**	,185**	,088	-,002
	Sig. (bil)	,164	,000	,550	,686	,070	,014	,340	,340	,002	,000	,000	,007	,203	,981
9A	Pearson	,017	-,204**	,278**	,201**	-,097	-,119	,309**	,309**	-,110	-,334**	-,164*	-,214**	-,298**	,115
	Sig. (bil)	,803	,003	,000	,003	,161	,083	,000	,000	,112	,000	,017	,002	,000	,094
9B	Pearson	,093	,243**	,018	-,070	,107	,125	-,191**	-,191**	,170*	,302**	,276**	,232**	,202**	-,070
	Sig. (bil)	,176	,000	,789	,312	,120	,069	,005	,005	,013	,000	,000	,001	,003	,314
10A	Pearson	,075	,028	,182**	,152*	-,108	-,064	,146*	,146*	-,073	-,127	,023	,021	-,120	,034
	Sig. (bil)	,280	,685	,008	,027	,117	,355	,034	,034	,292	,065	,743	,764	,081	,621
10B	Pearson	,117	,004	,093	-,055	,033	-,109	-,035	-,035	-,114	,079	,150*	-,151*	,037	,003
	Sig. (bil)	,088	,954	,176	,421	,637	,113	,608	,608	,097	,251	,029	,028	,592	,961
11A	Pearson	,020	-,147*	,262**	,181**	-,119	-,041	,300**	,300**	-,070	-,236**	-,132	-,054	-,211**	,172*
	Sig. (bil)	,767	,032	,000	,008	,083	,555	,000	,000	,313	,001	,055	,431	,002	,012
11B	Pearson	,092	,254**	,134	-,054	,007	,014	-,093	-,093	,114	,162*	,277**	,125	,056	-,042
	Sig. (bil)	,182	,000	,052	,433	,917	,844	,175	,175	,098	,019	,000	,069	,420	,546
12A	Pearson	,074	-,128	,260**	,240**	-,128	-,084	,235**	,235**	-,063	-,293**	-,132	-,123	-,269**	,113
	Sig. (bil)	,282	,063	,000	,000	,063	,221	,001	,001	,365	,000	,055	,074	,000	,101
12B	Pearson	-,036	-,171*	-,146*	-,026	,005	-,007	,022	,022	-,075	-,064	-,115	-,047	,005	,062
	Sig. (bil)	,601	,012	,034	,711	,944	,915	,752	,752	,275	,357	,094	,496	,943	,367

Referencias:

\*\* p< 0.01 \* p<0.05

1A Apertura	1B Preservación	1 Autodistracción
2A Modificación	2B Acomodación	2 Afrontamiento activo
3A Individualismo	3B Protección	3 Negación
4A Extraversión	4B Introversión	4 Uso de sustancias
5A Sensación	5B Intuición	5 Apoyo emocional
6A Reflexión	6B Afectividad	6 Apoyo instrumental
7A Sistematización	7B Innovación	7 Renuncia
8A Retraimiento	8B Comunicatividad	8 Descarga emocional
9A Vacilación	9B Firmeza	9 Reinterpretación positiva
10A Discrepancia	10B Conformismo	10 Planificación
11A Sometimiento	11B Control	11 Humor
12A Insatisfacción	12B Concordancia	12 Aceptación
		13 Religión
		14 Autoocrítica

**Tabla 2.** Medidas de tendencia central y desviación típica en los valores de personalidad según el nivel de integración y participación social.

<b>Estilos de personalidad</b>	<b>IPS</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desvío</b>
1A Apertura	1	67	56,5373	18,89150
	2	86	58,3023	19,04612
	3	59	61,1186	19,97506
	Total	212	58,5283	19,25100
1B Preservación	1	67	54,3134	23,78261
	2	86	53,8837	25,94266
	3	59	42,9322	25,95345
	Total	212	50,9717	25,65685
2A Modificación	1	67	44,0448	19,53740
	2	86	44,1512	20,39638
	3	59	47,8644	21,01679
	Total	212	45,1509	20,27947
2B Acomodación	1	67	72,2090	16,39617
	2	86	69,4767	19,20155
	3	59	61,7966	23,41513
	Total	212	68,2028	20,01401
3A Individualismo	1	67	62,2388	26,74690
	2	86	61,8605	25,75046
	3	59	58,0339	22,15149
	Total	212	60,9151	25,08020
3B Protección	1	67	53,2836	26,61955
	2	86	59,8256	23,75423
	3	59	58,7627	24,08200
	Total	212	57,4623	24,83278
4A Extraversión	1	67	36,1940	23,37976
	2	86	40,2442	23,63095
	3	59	49,4576	23,38827
	Total	212	41,5283	23,94967
4B Introversión	1	67	64,5970	26,13720
	2	86	60,9419	27,02737
	3	59	47,9831	25,91797
	Total	212	58,4906	27,16188
5A Sensación	1	67	67,3731	21,76447
	2	86	67,4651	19,70052
	3	59	57,0508	23,82437
	Total	212	64,5377	21,96040
5B Intuición	1	67	46,6269	23,37496
	2	86	48,0581	19,47025
	3	59	50,6780	21,67506
	Total	212	48,3349	21,33675
6A Reflexión	1	67	50,5970	28,34370
	2	86	50,3140	27,24929
	3	59	48,8475	27,29899
	Total	212	49,9953	27,49158
6B Afectividad	1	67	68,5522	24,60370
	2	86	69,0581	18,51318
	3	59	66,4237	23,73503
	Total	212	68,1651	21,98850
7A Sistematización	1	67	50,3881	21,25883
	2	86	48,3256	22,96721
	3	59	47,8644	23,87861
	Total	212	48,8491	22,62146
7B Innovación	1	67	43,2537	21,16769
	2	86	41,0000	19,88200
	3	59	45,3051	20,56802

	Total	212	42,9104	20,46489
8A Retraimiento	1	67	73,5224	21,90500
	2	86	61,9419	25,09950
	3	59	50,0678	24,94882
	Total	212	62,2972	25,62917
8B Comunicativa d	1	67	32,6716	24,43258
	2	86	35,4767	24,66277
	3	59	43,0847	24,21049
	Total	212	36,7075	24,69893
9A Vacilación	1	67	63,6866	24,51358
	2	86	60,4070	26,06209
	3	59	48,9153	26,66994
	Total	212	58,2453	26,32023
9B Firmeza	1	67	39,3881	19,81655
	2	86	37,7791	20,58920
	3	59	46,7966	26,38886
	Total	212	40,7972	22,34799
10A Discrepancia	1	67	55,1642	19,40290
	2	86	53,5581	20,29524
	3	59	44,9322	22,48897
	Total	212	51,6651	20,99370
10B Conformismo	1	67	65,2388	16,73419
	2	86	65,0814	16,60844
	3	59	60,7119	23,54969
	Total	212	63,9151	18,84515
11A Sometimiento	1	67	45,9851	21,51989
	2	86	46,9302	23,40075
	3	59	38,0847	25,00916
	Total	212	44,1698	23,49225
11B Control	1	67	51,3433	21,40982
	2	86	52,2907	24,14216
	3	59	56,2881	22,01806
	Total	212	53,1038	22,70517
12A Insatisfacción	1	67	68,2687	25,04577
	2	86	61,3256	22,67387
	3	59	47,0339	25,62526
	Total	212	59,5425	25,55476
12B Concordancia	1	67	60,3433	18,71602
	2	86	61,1977	17,50820
	3	59	61,3220	18,73908
	Total	212	60,9623	18,15934

Referencia: IPS (integración y participación social) 1 = bajo, 2 = medio, 3 = alto.

**Tabla 3.** Medidas de tendencia central y desviación típica en las escalas de afrontamiento según el nivel de integración y participación social.

Estrategias de afrontamiento	IP		Media	Desvío
	S	N		
Autodistracción	1	67	3,209	,9052
	2	86	3,390	,6962
	3	59	3,331	,7802
	Total	212	3,316	,7904
Afrontamiento activo	1	67	2,448	,9299
	2	86	2,628	,8196
	3	59	3,212	,6836

	Total	212	2,733	,8740
Negación	1	67	1,455	,7820
	2	86	1,494	,6966
	3	59	1,424	,6998
	Total	212	1,462	,7227
Uso de sustancias	1	67	1,672	,8942
	2	86	1,459	,6696
	3	59	1,212	,3620
	Total	212	1,458	,7058
Apoyo emocional	1	67	2,075	,8495
	2	86	2,448	,8332
	3	59	2,822	,7238
	Total	212	2,434	,8559
Apoyo instrumental	1	67	1,813	,8341
	2	86	2,041	,8548
	3	59	2,381	,7731
	Total	212	2,064	,8512
Renuncia	1	67	1,604	,6716
	2	86	1,570	,6781
	3	59	1,466	,5560
	Total	212	1,552	,6437
Descarga emocional	1	67	2,336	,8893
	2	86	2,552	,8846
	3	59	2,907	,7039
	Total	212	2,583	,8648
Reformulación positiva	1	67	2,657	,6810
	2	86	2,785	,7338
	3	59	3,093	,6596
	Total	212	2,830	,7151
Planificación	1	67	1,978	1,1528
	2	86	2,081	1,0540
	3	59	2,619	,9484
	Total	212	2,198	1,0867
Humor	1	67	1,769	,7849
	2	86	1,843	,8618
	3	59	2,153	,9109
	Total	212	1,906	,8629
Aceptación	1	67	3,127	,7248
	2	86	3,215	,6797
	3	59	3,449	,5309
	Total	212	3,252	,6666
Religión	1	67	2,813	1,1242
	2	86	2,808	,9887
	3	59	2,881	1,0058
	Total	212	2,830	1,0335
Autocrítica	1	67	2,112	,9646
	2	86	2,047	,7014
	3	59	2,407	,8534
	Total	212	2,167	,8440
<b>Estilos de afrontamiento</b>				
Orientado al problema	1	67	2,3955	,50615
	2	86	2,5105	,47898
	3	59	2,9051	,46179
	Total	212	2,5840	,52296
Orientado a la emoción	1	67	2,0761	,68359
	2	86	2,3488	,68903

	3	59	2,7068	,53397
	Total	212	2,3623	,68925
Evitativo	1	67	2,1507	,41792
	2	86	2,1442	,39723
	3	59	2,0627	,35228
	Total	212	2,1236	,39211
conductual	1	67	2,1821	,46578
	2	86	2,2256	,34647
	3	59	2,3678	,30425
	Total	212	2,2514	,38373
cognitivo	1	67	2,3228	,40758
	2	86	2,3652	,30944
	3	59	2,5676	,33462
	Total	212	2,4082	,36261
emocional	1	67	2,0748	,68252
	2	86	2,3471	,68592
	3	59	2,7037	,53826
	Total	212	2,3603	,68834

Referencia: IPS (integración y participación social) 1 = bajo, 2 = medio, 3 = alto.

**Tabla 4.** Correlación estadística entre rasgos de personalidad y estrategias de afrontamiento según el nivel de integración y participación social.

IPS	RASGOS DE PERSONALIDAD	ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1	1A	Pearson	.192	-.032	-.287*	-.141	.015	-.092	-.216	-.136	.216	.152	.294*	.192	.004	-.117
		Sig. (bil)	.120	.794	.019	.257	.902	.461	.079	.273	.079	.220	.016	.119	.972	.346
	1B	Pearson	-.163	.151	.445**	.313**	-.015	.096	.281*	.187	-.118	.032	-.147	-.158	.106	.288*
		Sig. (bil)	.189	.222	.000	.010	.906	.439	.021	.129	.341	.799	.236	.202	.394	.018
	2A	Pearson	.165	.225	.313*	.048	.129	.125	-.067	.068	.305*	.313*	.060	-.127	.107	.167
		Sig. (bil)	.183	.067	.010	.701	.300	.315	.591	.584	.012	.010	.630	.305	.389	.176
	2B	Pearson	-.103	-.164	-.128	.157	-.110	-.163	.129	.050	-.310*	-.105	-.165	-.030	.125	.113
		Sig. (bil)	.407	.184	.302	.204	.374	.188	.299	.687	.011	.399	.183	.808	.315	.363
	3A	Pearson	.060	.172	.079	-.078	.089	-.056	.354**	-.008	.307*	.112	.127	.164	.134	.119
		Sig. (bil)	.629	.165	.525	.530	.476	.654	.003	.950	.012	.368	.305	.186	.280	.337
	3B	Pearson	-.041	.069	.236	.244*	.059	-.075	.057	.110	.093	.123	.018	-.166	.160	-.005
		Sig. (bil)	.745	.581	.055	.047	.635	.548	.646	.378	.453	.323	.887	.179	.197	.971
	4A	Pearson	.047	.213	-.090	-.059	.174	.101	-.034	.097	.255*	.159	.159	-.297*	-.024	-.125
		Sig. (bil)	.705	.084	.468	.636	.158	.418	.784	.433	.037	.198	.198	.015	.847	.315
	4B	Pearson	-.117	-.089	.230	.094	-.161	-.196	.100	-.175	-.299*	-.009	-.288*	.066	.047	.255*
		Sig. (bil)	.345	.345	.061	.450	.194	.113	.421	.157	.014	.942	.018	.596	.705	.037
	5A	Pearson	-.013	-.099	-.215	-.070	.118	-.065	-.123	-.001	-.008	-.061	-.211	.129	.075	-.048
		Sig. (bil)	.915	.427	.081	.574	.341	.604	.322	.993	.951	.626	.087	.300	.548	.701
	5B	Pearson	.049	.145	.318**	.148	-.033	.139	.175	.174	.051	.193	.138	-.185	-.016	.135
		Sig. (bil)	.095	.241	.009	.231	.789	.262	.156	.159	.680	.119	.265	.135	.896	.278
6A	Pearson	.202	.186	.040	-.244*	-.036	.054	-.042	-.114	.085	.105	-.034	.025	-.127	.012	
	Sig. (bil)	.102	.132	.747	.046	.771	.664	.736	.358	.494	.396	.788	.838	.305	.920	
6B	Pearson	-.084	.004	.260*	.208	.078	.002	.094	.202	-.016	.180	.066	-.121	.011	.066	

		Sig. (bil)	.500	.975	.034	.092	.530	.990	.451	.101	.897	.146	.596	.330	.932	.594
	7A	Pearson	.125	.119	.168	-.143	.185	.104	.081	-.002	-.029	.275*	-.052	-.131	-.035	.009
		Sig. (bil)	.313	.337	.175	.247	.133	.402	.502	.989	.817	.024	.678	.292	.781	.945
	7B	Pearson	.097	.151	.096	.116	-.127	-.023	.019	.178	.155	.123	.186	-.109	.043	.144
		Sig. (bil)	.434	.222	.440	.349	.304	.856	.876	.149	.209	.323	.131	.381	.729	.245
	8A	Pearson	-.181	-.077	.343**	.166	-.144	-.164	-.008	-.129	-.354**	-.057	-.245	-.018	.098	.132
		Sig. (bil)	.143	.535	.044	.181	.244	.184	.946	.300	0.03	.646	.046	.888	.428	.287
	8B	Pearson	.283	.330**	.128	.016	.171	.159	.047	.138	.334**	.348	.175	-.209	-.013	.010
		Sig. (bil)	.020	0.06	.300	.899	.167	.199	.706	.267	.006	.004	.158	.089	.915	.936
	9A	Pearson	-.110	-.043	.279*	.257*	-.100	-0.61	.251*	.039	-.296*	-.016	-.296	-.133	.101	.249*
		Sig. (bil)	.377	.730	.022	.036	.421	.623	.041	.752	.015	.896	.015	.298	.414	.043
	9B	Pearson	.228	.216	.100	-.103	.203	.255*	-.148	.153	.375**	.285	.240	.089	-.074	.044
		Sig. (bil)	0.64	.079	.419	.409	.100	.037	.233	.217	.002	.020	.050	.475	.552	.723
	10A	Pearson	.097	.047	.120	.100	-.129	.006	-.171	.152	.189	.076	.177	.043	.180	.239
		Sig. (bil)	.436	.235	.334	.420	.298	.961	.166	.219	.126	.541	.153	.728	.144	.051
	10B	Pearson	.139	.070	.151	-.104	.293*	.155	-.151	.030	.124	.232	-.084	-.058	.113	.042
		Sig. (bil)	.261	.571	.223	.404	.016	.211	-.224	.812	.319	.059	.499	.640	.362	.736
	11A	Pearson	-.136	.127	.313**	.156	-.110	.061	.181	.123	.013	.022	.041	-.116	.189	.248*
		Sig. (bil)	.273	.305	.010	.209	.377	.626	.143	.320	.916	.860	.744	.348	.126	.043
	11B	Pearson	.203	.158	.129	.035	-.041	.006	-.221	.055	.178	.281*	.139	.055	.093	.117
		Sig. (bil)	.099	.201	.297	.777	.739	.960	.072	.660	.150	.021	.261	.657	.452	.347
	12A	Pearson	-.015	.229	.303*	.217	-.179	-.052	.128	.082	-.113	.009	.087	-.193	.207	.133
		Sig. (bil)	.907	.062	.013	.078	.146	.674	.304	.512	.364	.943	.482	.117	.092	.283
	12B	Pearson	-.112	-.224	-.062	.128	.061	-.083	.089	.940	-.168	-.113	-.015	-.129	.002	-.074
		Sig. (bil)	.368	.069	.621	.303	.622	.506	.472	-.009	.173	.362	.903	.296	.987	.550
2	1A	Pearson	.012	.016	-.294**	-.380	-.082	-.142	-.295**	.000	.278**	-.100	.184	.144	-.021	-.304**
		Sig. (bil)	.910	.881	.006	.000	.453	.192	.006	.998	.009	.360	.089	.186	.848	.004
	1B	Pearson	.091	-.097	.433**	.361**	-.030	.032	.334**	-.117	-.358**	.131	-.146	-.237*	.073	.226*
		Sig. (bil)	.402	.373	.000	.001	.780	.768	.002	.283	.001	.231	.181	.028	.506	.036
	2A	Pearson	-.020	.387**	.134	-.078	.018	.115	.032	.105	.250*	.389**	.056	.108	-.022	-.056
		Sig. (bil)	.858	.000	.219	.473	.866	.290	.770	.335	.020	.000	.607	.323	.0642	.606
	2B	Pearson	.253*	-.296**	.178	.174	.037	-.170	.259*	-.233*	-.249*	-.104	-.157	-.098	.083	.044
		Sig. (bil)	.019	.006	.101	.108	.739	.117	.016	.031	0.21	.341	.149	.369	.449	.686
	3A	Pearson	.081	.219*	.145	.031	-.088	-.009	.092	.011	.151	.311**	.044	-.048	-.067	-.052
		Sig. (bil)	.458	.043	.184	.777	.419	.932	.402	.919	.165	.004	.691	.663	.539	.634
	3B	Pearson	.162	-.228*	.170	-.142	.142	.108	.123	.172	.116	.056	.012	-.115	-.025	-.061
		Sig. (bil)	.135	.035	.118	.192	.191	.322	.257	.113	.286	.610	.912	.293	.816	.577
	4A	Pearson	-.122	.253*	-.004	-.142	.084	.303**	-.104	.237*	.438**	.240*	.100	.139	.037	-.003
		Sig. (bil)	.262	.019	.969	.192	.440	.005	.341	.028	.000	.026	.360	.201	.737	.977
	4B	Pearson	.245*	-.229*	.135	.126	-.121	-.303**	.204	-.240	-.292**	-.132	-.046	-.197	-.023	.074
		Sig. (bil)	.023	.034	.215	.247	.267	.005	.059	.026	.006	.227	.672	.069	.836	.498
	5A	Pearson	.112	-.073	-.020	.012	-.122	-.202	.047	-.272*	.062	.038	-.215*	-.159	.018	-.277**
		Sig. (bil)	.303	.507	.858	.915	.263	.062	.668	.011	.571	.730	.046	.143	.870	.010
	5B	Pearson	.050	.182	.254*	.100	.049	.074	.160	.039	-.030	.004	.171	.008	.037	.147

		Sig. (bil)	.645	.094	.018	.358	.653	.498	.141	.721	.784	.972	.115	.939	.736	.176
	6A	Pearson	.148	.173	.061	-.054	-.021	-.157	-.029	-.193	-.009	.317**	.044	.107	-.021	-.074
		Sig. (bil)	.174	.112	.576	.623	.849	.149	.794	.075	.935	.003	.684	.328	.849	.498
	6B	Pearson	.049	-.108	.315**	.047	.077	.063	.286**	.110	.031	.001	.016	-.159	.034	.051
		Sig. (bil)	.652	.323	.003	.666	.480	.562	.007	.315	.778	.995	.883	.145	.758	.638
	7A	Pearson	.064	.193	.025	-.080	.104	.007	-.079	-.050	.201	.385**	-.067	.192	-.078	-.274*
		Sig. (bil)	.556	.075	.818	.465	.338	.948	.470	.649	.063	.000	.542	.076	.474	.011
	7B	Pearson	-.107	.170	.150	.055	-.078	-.016	.183	.105	-.031	-.067	.199	-.090	.126	.216*
		Sig. (bil)	.328	.117	.168	.616	.477	.887	.091	.334	.779	.538	.067	.412	.247	.045
	8A	Pearson	.106	-.305**	.126	.164	-.180	-.261*	.151	.297**	.378**	-.065	-.178	-.003	.050	.347**
		Sig. (bil)	.333	.004	.247	.130	.096	.015	.166	.005	.000	.555	.101	.978	.648	.001
	8B	Pearson	-.107	.282**	.110	-.060	.020	.180	-.074	.239*	.345**	.257*	.203	.112	-.002	-.018
		Sig. (bil)	.326	.009	.312	.583	.854	.097	.498	.026	.001	.017	.061	.303	.989	.867
	9A	Pearson	.198	-.137	.233*	.165	-.058	-.156	.257*	-.160	.280**	-.096	-.190	-.252*	.100	.176
		Sig. (bil)	.068	.208	.031	.128	.595	.151	.017	.141	.009	.378	.079	.019	.361	.105
	9B	Pearson	-.126	.253*	.096	-.114	.033	.121	-.160	.203	.237*	.312**	.347**	.037	-.077	-.093
		Sig. (bil)	.247	.019	.380	.295	.763	.268	.142	.061	.028	.003	.001	.732	.480	.395
	10A	Pearson	.022	.160	.190	.101	-.088	-.059	.191	-.207	-.178	.228*	.068	-.086	-.080	.053
		Sig. (bil)	.838	.142	.080	.354	.419	.592	.078	.056	.101	.035	.534	.433	.463	.630
	10B	Pearson	.186	.120	.176	-.135	.107	-.127	.006	-.145	.198	.254*	-.160	-.026	-.006	.322**
		Sig. (bil)	.086	.270	.105	.217	.325	.244	.958	.182	.067	.018	.142	.812	.957	.002
	11A	Pearson	.126	-.224*	.216*	.210	-.118	-.037	.261*	-.194	-.258*	-.075	.011	-.097	.148	.148
		Sig. (bil)	.249	.038	.045	.053	.281	.732	.015	.073	.016	.495	.919	.372	.173	.174
	11B	Pearson	-.053	.385**	.194	-.172	-.007	-.023	-.059	.101	.122	.415**	.172	-.010	-.145	-.079
		Sig. (bil)	.630	.000	.074	.114	.950	.833	.591	.354	.261	.000	.114	.930	.182	.468
	12A	Pearson	.117	-.037	.214*	.164	-.025	-.050	.174	-.155	-.235*	.002	-.019	-.229*	-.017	.124
		Sig. (bil)	.283	.735	.048	.130	.822	.644	.110	.155	.029	.983	.8600	.034	.879	.255
	12B	Pearson	.066	-.271*	-.106	-.085	0.68	-.048	.029	-.109	-.028	-.222*	-.143	.070	.032	-.082
		Sig. (bil)	.546	.012	.331	.436	.534	.0660	.794	.320	.800	.040	.189	.522	.767	.454
3	1A	Pearson	.048	.042	.398**	-.031	-.064	-.071	.362**	-.130	.170	.075	.091	.567**	-.067	.391**
		Sig. (bil)	.719	.750	.002	.816	.633	.593	.005	.325	.198	.573	.494	.000	.616	.002
	1B	Pearson	-.007	-.229	.329*	.049	-.011	.078	.378**	.129	-.246	-.219	-.072	.436**	.252	.264**
		Sig. (bil)	.958	.082	.011	.711	.933	.558	.003	.330	.060	.095	.585	.001	.054	.043
	2A	Pearson	.097	.130	-.080	.175	-.023	.045	-.003	.128	-.078	.368**	.077	.304*	-.009	.079
		Sig. (bil)	.463	.325	.545	.185	.862	.737	.984	.334	.557	.004	.563	.019	.949	.552
	2B	Pearson	-.175	-.285*	.201	-.061	-.109	-.172	-.214	-.122	-.095	-.318*	-.153	-.292*	-.038	.213
		Sig. (bil)	.185	.029	.128	.647	.411	.192	.104	.357	.473	.014	.249	0.25	.775	.106
	3A	Pearson	.142	.042	.019	.131	-.105	-.167	.193	-.095	-.223	.014	-.146	.125	-.159	-.059
		Sig. (bil)	.285	.754	.889	.322	.429	.206	.142	.472	.089	.918	.271	.346	.229	.659
	3B	Pearson	.129	-.055	.051	-.101	-.058	.100	.005	.134	-.047	-.074	-.059	.103	.092	.099
		Sig. (bil)	.332	.679	.704	.447	.661	.450	.969	.310	.729	.576	.658	.438	.486	.457
	4A	Pearson	.056	.158	-.260*	.113	-.040	.053	-.121	.129	-.058	.154	.099	.265*	-.067	-.164
		Sig. (bil)	.672	.233	0.47	.396	.761	.692	.362	.331	.665	.245	.454	.042	.613	.215
	4B	Pearson	.074	-.155	.269*	-.057	.065	-.038	.294*	-.118	-.166	-.212	-.100	-.180	.271*	.200
		Sig. (bil)	.575	.241	.039	.670	.627	.773	.024	.373	.209	.106	.450	.173	.038	.128
	5A	Pearson	.103	.178	.099	.001	.107	.175	.085	.012	.093	.120		.234	.266*	.200



												.392**			
	Sig. (bil)	.438	.177	.456	.992	.420	.186	.520	.931	4.484	.367	.002	.074	.042	.129
5B	Pearson	.030	.055	-.025	.155	.187	.168	-.020	.056	-.156	-.041	.230	-.101	.312	.219
	Sig. (bil)	.819	.677	.851	.241	.156	.202	.883	.676	.239	.759	.079	.446	.016	.095
6A	Pearson	.066	.121	-.123	.144	-.251	-.269*	.084	-.084	.202	.166	-.035	.231	-.113	-.130
	Sig. (bil)	.620	.362	.352	.277	.055	.039	.526	.526	.125	.208	.792	.079	.394	.326
6B	Pearson	-.020	-.106	.083	-.105	-.028	.155	-.005	.144	-.226	-.172	-.010	-.080	.190	.150
	Sig. (bil)	.879	.426	.532	.429	.832	.243	.967	.276	.085	.194	.941	.545	.150	.258
7A	Pearson	.236	-.019	-.060	-.025	-.179	-.161	-.120	.047	.120	.314*	-.092	.338**	-.026	-.157
	Sig. (bil)	.072	.888	.652	.025	.175	.223	.363	.724	.367	.015	.489	.009	.844	.235
7B	Pearson	.106	.021	.112	.292*	.325*	.201	.143	.198	-.281*	-.270*	-.017	-.035	.159	.108
	Sig. (bil)	.425	.874	.397	.025	.012	.126	.281	.133	.031	.039	.900	.793	.228	.417
8A	Pearson	-.010	-.180	.237	-.133	-.136	-.114	.287*	-.186	-.084	-.185	-.184	-.235	.129	-.006
	Sig. (bil)	.937	.172	.071	.314	.305	.388	.027	.158	.529	.161	.164	.074	.331	.966
8B	Pearson	.102	.108	-.154	.215	.044	.020	-.151	.130	.025	.120	.085	.372**	-.006	-.086
	Sig. (bil)	.442	.414	.243	.102	.743	.878	.254	.327	.849	.365	.520	.004	.966	.517
9A	Pearson	-.030	-.273*	.350**	-.076	.114	.071	.437**	.005	-.321*	-.274*	-.062	.495**	.192	.359**
	Sig. (bil)	.823	.037	.007	.568	.390	.595	.001	.972	.013	.036	.639	.000	.146	.005
9B	Pearson	.197	.145	-.126	.233	-.008	-.084	-.259*	.051	.257*	.145	.040	.512**	-.079	-.185
	Sig. (bil)	.134	.272	.340	.076	.953	.527	.048	.702	.050	.272	.763	.000	.551	.161
10A	Pearson	.138	-.020	.238	.200	.099	.028	.400**	.060	-.220	-.145	-.050	-.261*	.047	.204
	Sig. (bil)	.296	.878	.070	.129	.454	.834	.002	.651	.093	.273	.709	.046	.724	.120
10B	Pearson	.048	-.076	-.047	.016	-.189	-.259*	-.009	-.160	-.004	.066	-.150	.306*	-.076	-.107
	Sig. (bil)	.716	.565	.722	.902	.151	.047	.944	.225	.974	.621	.256	.019	.565	.420
11A	Pearson	.072	-.211	.264*	.080	.001	-.027	.484**	.040	-.362**	-.280*	-.134	.454**	.217	.379**
	Sig. (bil)	.586	.108	.043	.548	.995	.841	.000	.763	.005	.032	.312	.000	.099	.003
11B	Pearson	.154	.090	.057	.173	-.025	-.002	.038	.142	.149	-.021	-.007	.119	-.057	-.066
	Sig. (bil)	.244	.499	.669	.191	.849	.988	.774	.282	.260	.872	.956	.371	.669	.622
12A	Pearson	.210	-.355**	.293*	.138	.181	.132	.422**	.230	-.377**	-.241	.115	-.270*	.219	.226
	Sig. (bil)	.111	.006	.024	.298	.170	.317	.001	.080	.003	.066	.387	.039	.096	.086
12B	Pearson	-.070	-.009	-.308*	-.283*	-.198	.126	-.075	-.147	-.020	.013	.033	.085	.178	.011
	Sig. (bil)	.599	.947	.018	.030	.132	.342	.572	.265	.881	.923	.802	.523	.177	.934

Referencias:

\*\* p< 0.01 \* p< 0.05

IPS (integración y participación social) 1 = bajo, 2 = medio, 3 = alto.



## **Regulación Motivacional en alumnos de Psicología. Un enfoque desde la Teoría de la Autodeterminación**

Lic. Alejandra López

Informe Parcial

Director: Dr. Rubén Ledesma

Beca de Formación Superior UNMDP

### **Resumen**

La Teoría de la de la Autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan (1985) asume que la motivación humana proviene tanto de tendencias evolutivas y necesidades psicológicas innatas (consideradas como la base para la motivación e integración de la personalidad) como de condiciones contextuales favorables a la motivación, el funcionamiento social y el bienestar personal. De acuerdo a los postulados de la Teoría de la Autodeterminación existen cinco tipos de regulación en un continuo de autonomía; desde la menos autónoma a la más autónoma son: desmotivación; regulación externa; regulación introyectada; regulación identificada y regulación intrínseca. El objetivo del presente trabajo es relevar la estructura motivacional presente en estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata de acuerdo a la teoría de la Autodeterminación. Para este fin se ha desarrollado y validado un Instrumento que permite medir Motivación Académica en Estudiantes de Psicología . El Instrumento creado estuvo basado en el Academic Motivation Scale (Vallerand, 1992) desarrollado y validado con estudiante franceses y Canadienses. Se trabajo con una estrategia muestral no probabilística por cuotas definidas según año de la carrera que se cursa (segundo a quinto). El tamaño de las cuotas fue no proporcional a su tamaño en la población, se fijo una cuota fija 80 estudiantes por año ( $n=320$ ). Los resultados preliminares han permitido desarrollar un reactivo que mide motivación académica en alumnos de psicología de acuerdo a la Teoría de la Autodeterminación y confirmar la validez de constructo de la escala.

**Palabras clave:** Teoría de la Atodeterminación- Motivación Académica- EMA/PSI- alumnos de psicología

## **INTRODUCCIÓN**

A pesar que algunos autores, han llegado a sugerir que los déficits de los estudiantes están más relacionados con factores afectivo-motivacionales que con los estrictamente cognitivos (Wong y Csikszentmihalyi, 1991), en nuestro país, es prácticamente nula la existencia de trabajos investigativos que releven la estructura motivacional de los alumnos universitarios; sin embargo la motivación académica en estudiantes universitarios en general y de psicología en particular ha sido objeto de estudio en diferentes países; en España Vazquez y Marrero (2000) han indagado el papel de las metas sociales, como agentes motivadores de los estudiantes a la hora de elegir la carrera de psicología. En México, Bali Chávez, Cázares Castillo y Wisniewski (1997) consideraron la motivación intrínseca hacia el estudio de psicología como factor ideal para alcanzar un aprendizaje permanente, grato y enriquecedor.

Si bien las teorías y modelos motivacionales se han propuesto por decenas, desde aquellas que acentúan su naturaleza biológica hasta las lindantes con las ciencias sociales (Madsen, 1974), es a partir de los años cincuenta con el auge del cognitivismo que la investigación motivacional se aplica con éxito y de forma sistemática en diferentes contextos. Entre las principales líneas de trabajo debemos mencionar: los modelos de autoeficacia, de atribución causal, y la autodeterminación.

La autoeficacia es la confianza en las propias habilidades para resolver determinadas tareas específicas (Bandura, 1986). Investigaciones en este sentido han demostrado que estudiantes con más autoeficacia trabajan más intensamente, persisten por más tiempo y tienen menos reacciones emocionales adversas cuando encuentran dificultades en las tareas (Zimmerman, 2000, Schunk, 1990, Pintrich & Schunk, 1996).

La teoría de la atribución causal (Weiner, 1986) refiere a la tendencia humana a preguntarse por las causas o móviles que originaron un acontecimiento. Las explicaciones sobre la propia conducta que más desmotivan son aquellas que atribuyen el fracaso a factores que están más allá del control del sujeto (falta de habilidad, dificultad de la tarea, etc.) en

contraposición a la atribución a factores más controlables como el propio esfuerzo (Dweck & Elliot, 1983) Estudios transculturales llevados a cabo con alumnos del nivel medio entre Argentina, Brasil y Méjico indicaron que alumnos exitosos de los tres países coinciden en percibir el esfuerzo, la capacidad y la inteligencia como causas internas y estables (Omar, Uribe, Ferreira., Assmar, Terrones, Beltrán 2000)

Un creciente interés en investigación motivacional está recibiendo actualmente la Teoría de la de la Autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan (1985) ésta asume que la motivación humana proviene tanto de tendencias evolutivas y necesidades psicológicas innatas (consideradas como la base para la motivación e integración de la personalidad) como de condiciones contextuales favorables a la motivación, el funcionamiento social y el bienestar personal. Esta teoría describe a los individuos como si tuvieran tres categorías de necesidades: necesidad del sentido de competencia, de relación con otros, y de autonomía. *Competencia* involucra entender el como, y la creencia de que uno puede lograr varios resultados, *relación* involucra el desarrollo de conexiones satisfactorias con otros en su grupo social; *autonomía* involucra iniciar y regular las propias acciones. La mayoría de las investigaciones sobre la teoría de la autodeterminación se enfocan en la última de las tres necesidades. Los primeros trabajos investigativos realizados en este sentido (Deci, 1971) presentan un antagonismo entre motivación intrínseca y extrínseca; los comportamientos guiados por motivación extrínseca se consideraban no autodeterminados por el individuo. Estudios recientes acuerdan que los comportamientos extrínsecamente motivados pueden ser también autodeterminados (Deci y Ryan, 1985; 2000; Rigby, Deci, Patrick y Ryan 1992; Ryan y Stiller, 1999). Esta línea de investigación considera a la motivación intrínseca y extrínseca a lo largo de un continuo con diferentes grados de regulación. En un extremo de este continuo se ubicarían los comportamientos motivados extrínsecamente, de naturaleza instrumental que se ejecutan con el fin de evitar un castigo u obtener un premio; en el extremo opuesto se encontrarían los comportamientos regulados internamente que comparten con la motivación intrínseca los mismos indicadores: flexibilidad cognitiva; procesamiento profundo de la información y creatividad. Entre ambos extremos se sitúan condiciones intermedias y secuencias de regulación introyectada y regulación identificada.

La teoría de la Autodeterminación propone que existen cinco tipos de regulación en un continuo de autonomía; desde la menos autónoma a la más autónoma son: desmotivación; regulación externa; regulación introyectada; regulación identificada y regulación intrínseca. Los comportamientos *desmotivados* son los menos autónomos ya que los individuos que los experimentan sienten ausencia de propósitos y no visualizan posibilidades de cambiar el curso de los eventos. *Regulación externa* refiere a comportamientos controlados e impuestos por otros. *Regulación introyectada* refiere a los comportamientos que han sido aceptados pero no generados por la persona. *Regulación identificada* refiere al comportamiento percibido por la persona como elegido por si mismo, aún cuando provenga de motivos extrínsecos. *Motivación Intrínseca* refiere a los comportamientos realizados por el placer y la satisfacción derivados de su ejecución.

Recientemente, dos cuestionarios han sido construidos para determinar los estilos reguladores (Blais, Sabourin, Broucher y Vallerand, 1990; Ryan y Connell, 1989; Vallerand, Blais, Briere y Pelletier 1989, Vallerand y O'Connor, 1991). Estos cuestionarios difieren en la edad de aplicación a los sujetos, en las preguntas que presentan y en los tipos de regulación motivacional que identifican pero los mismos han sido construidos bajo la teoría de la autodeterminación y se han encontrado resultados complementarios. Las dos escalas más relevantes de motivación en educación son la ASRQ (Academic Self Regulation Questionnaire) creada por Ryan y Connel (1989) y la AMS (Academic Motivation Scale) creada por Vallerand en 1989 (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991).

La ASRQ ha sido creada para estudiantes de escuela primaria y secundaria. En ella se han incluido tres escalas para medir motivación extrínseca (de regulación externa, identificada e introyectada) y una para medir motivación intrínseca. La AMS además de medir las mencionadas en la ASRQ posee una escala para medir desmotivación y fue diseñada para el uso con estudiantes universitarios y validada usando una muestra de alumnos canadienses y franceses (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallieres, 1992)

Estudios recientes han probados las bondades psicométricas de esta escala en diferentes contextos académicos entre los que se destacan Estados Unidos (Cokley, Kevin O.; Bernard, Naijean y otros 2001) y una reciente validación de la Escala original en España (Alonso, Lucas, Izquierdo, 2005) También se ha tomado como referencia la escala en diferentes culturas de habla hispana y portuguesa; entre los que se encuentran los trabajos realizados en México (Bali Chávez, Cázares Castillo y Wisniewski 1997) y Brasil (Guiñaraes y Bzuneck, 2002) encontrándose resultados similares a los obtenidos en las muestras originales.

En este trabajo nos proponemos, abordar la motivación académica en alumnos de psicología desde la teoría de la autodeterminación.

### **OBJETIVOS, METAS Y ACTIVIDADES**

El objetivo general del proyecto es estudiar la regulación motivacional de estudiantes de psicología de acuerdo a la Teoría de la Autodeterminación. Para ello, se plantearon las siguientes metas parciales y actividades de investigación:

<b>Meta parcial:</b>	<b>Actividades:</b>
1. Disponer de una versión de la EMA para estudiantes de psicología.	1. Recopilar y traducir versiones de la EMA. 2. Diseñar una versión experimental de la EMA/PSI. 3. Realizar una prueba piloto. 4. Desarrollar una versión definitiva.
2. Disponer de datos empíricos provenientes de una administración de la EMA en estudiantes de Psicología.	5. Planificar estrategia de recolección de datos. 6. Administrar la EMA/PSI a una muestra de estudiantes. 7. Codificar y depurar los datos.
3. Obtener resultados que permitan replicar a nivel local las propiedades psicométricas de otros instrumentos desarrollados bajo la Teoría de la Autodeterminación	8. Evaluar validez de constructo vía análisis factorial confirmatorio. 9. Analizar consistencia interna.
4. Obtener resultados sobre la relación entre los diferentes niveles de regulación de la motivación y el grado de avance en la carrera.	10. Comparar las puntuaciones de la EMA/PSI según grupos segmentados por grado de avance en la carrera.
5. Obtener resultados sobre la relación entre los diferentes niveles de regulación y otras variables de segmentación.	11. Comparar las puntuaciones de la EMA/PSI según grupos segmentados por edad, rendimiento, género y situación laboral.

## **METODOLOGÍA**

El programa de investigación comprende una parte cualitativa y una parte cuantitativa:

**Primera parte:** El objetivo general de esta fase consistió en contar con un reactivo que midiera motivación en estudiantes de psicología de acuerdo a la teoría de la Autodeterminación. Dividiremos este proceso en los siguientes pasos:

**Paso 1.** Se recopilaron diferentes versiones de Escalas que miden Desmotivación, Motivación Extrínseca y Motivación Intrínseca de acuerdo a la Teoría de la Autodeterminación ( en adelante, T. A.).

**Paso 2 .** Se tradujeron los ítems al castellano y se llevó a cabo el procedimiento de “doble traducción” para aquellos ítems que parecían confusos en todas las versiones.

Se compararon los ítems provenientes de los distintos instrumentos de medición, y se acordó en considerar que la escala para medir el Aprendizaje de la segunda Lengua - Learning Orientations Scale -(Vallerand, 2000) era el instrumento mas apto para ser administrado ya que se aplica a un aprendizaje en particular; se reformularon los conceptos que aluden al aprendizaje de una segunda lengua con contenidos disciplinares propios; Se formularon 70 ítems (10 por cada escala), proveniente de la traducción de los originales – transformados para el caso de estudiar psicología- mas ítems experimentales.

**Paso 3.** Los ítems fueron enviados a expertos en educación de Mar del Plata y Buenos Aires conjuntamente con la explicación conceptual de cada sub-escala. Se pidió que evaluaran la pertenencia de los enunciado a cada una de las sub-escalas y realizaran las sugerencias pertinentes. Los expertos sugirieron quitar los ítems que aparecían duplicados, y reformas de contenido que no modificaban sustancialmente el instrumento.

**Paso 4** Se constituyeron dos paneles de siete estudiantes avanzados de Psicología de la UNMDP. Se los familiarizó con los principales constructos de la T.A., se les presentaron los ítems mezclados y se pidió que identificaran cada ítem en la correspondiente sub-escala, finalizada esta tarea leyeron sus reportes individuales y arribaron a una conclusión conjunta identificando los ítems que correspondían a cada sub-escala y discutiendo la pertenencia de aquellos que se presentaban confusos.

**Paso 5.** Se eliminaron algunos ítems que los alumnos del panel manifestaron no encontrar concordancia entre lo que el enunciado designaba y sus propias motivaciones para estudiar psicología. Se recurrió a otros inventarios utilizados en trabajos similares para aumentar el número final de ítems y se construyeron ítems ad-hoc. Los inventarios utilizados fueron: Cuestionario Multifactorial del aprendizaje Parte A.(Cazares A, 1996) y MOPI -Motivación para estudiar Psicología- (Gamez y Marrero , 1999)

De esta manera se arribó a un Instrumento experimental. El mismo se administró a una muestra piloto

**Segunda Parte - A:** En esta fase se administró la Escala de Motivación Académica para estudiantes de Psicología (EMA/PSI) - versión piloto- a una muestra de alumnos de la carrera de Psicología de la UNMDP

Instrumento de recolección de datos

Se utilizó un cuestionario auto administrado compuesto por dos partes:

**Parte 1:** Hoja de datos personales y académicos. Se solicitaron los siguientes datos:

A)Edad, b) Sexo, c) Lugar de residencia, d) Situación laboral, y e) Grado de avance en la carrera de psicología.

**Parte 2:** Escala de Motivación Académica para Psicología (EMA-PSI)- versión experimental- , un inventario con 53 ítems que reflejan una serie de potenciales razones para estudiar Psicología, éstos fueron presentados a los alumnos precedidos de la frase “Estudio Psicología porque...” y se pidió que los sujetos evaluaran cada ítem de 0 a 10 donde cero indica que el ítem no guarda ninguna relación con el propósito personal de estudiar psicología y 10 guarda una correspondencia absoluta. Los ítems fueron presentados siguiendo un orden aleatorio.

## **Muestra**

El cuestionario experimental se administró a 50 estudiantes de psicología. La muestra fue casual. Los sujetos fueron abordados en clases pidiéndoles que colaboraran en la presente investigación. El experimentador estuvo presente mientras los sujetos contestaban el cuestionario tratando de colaborar en las dudas que se presentaban.

## **Resultados de la versión experimental**

La versión piloto de la escala fue analizada mediante análisis factorial de acuerdo al criterio Alfa de Cronbach y análisis de consistencia interna para cada escala. Se eliminaron los ítems que no poseían variabilidad y algunos ítems fueron suavizados

<b>Consistencia interna de las siete sub-escalas de la EMA- PSI (versión piloto) n=50</b>	
Amotivación	.857
Motivación Extrínseca -Sub escala Regulación externa-	.702
Motivación Extrínseca – Sub escala Regulación Introyectada-	.666
Motivación Extrínseca – Sub escala Regulación Identificada -	.704
Escala de Motivación Intrínseca – Sub escala Conocimiento-	.838
Escala de Motivación Intrínseca – Sub escala Realización-	.742
La Escala de Motivación Intrínseca – Sub Escala Estímulo-	.790

El análisis Factorial Exploratorio arroja tres ejes principales que explican el 54% de la varianza. El primer eje grupa los ítems de Motivación Intrínseca, el segundo se compone de los ítems de motivación extrínseca y amotivación, el tercer eje, representa fundamentalmente la Amotivación.

Este trabajo nos permitió obtener evidencia sobre validez de constructo del instrumento, y se constituyó en un paso previo a la aplicación del mismo a una muestra mayor y más representativa de alumnos de Psicología de la UNMDP. En adelante se relatará esa etapa.

**Segunda parte – B:** En esta etapa se procedió a administrar el instrumento a la población objeto de estudio.

## **Muestra y Diseño**

Se trabajó con una estrategia muestral no probabilística por cuotas definidas según año de la carrera que se cursa (segundo a quinto). El tamaño de las cuotas fue no proporcional a su tamaño en la población, se fijó una cuota fija 80 estudiantes por año ( $n=320$ ). Para definir la pertenencia de un estudiante a una cuota (año) se tomó como criterio el año del Graps (grupo reflexión para el aprendizaje de la psicología) que el alumno esté cursando (de segundo a cuarto año) y que haya completado todos los niveles de Graps (para quinto año). Este criterio permitió identificar de forma unívoca y sencilla el año de cursada del alumno.



Si bien el tipo de diseño muestral seleccionado presenta las limitaciones propias de una estrategia no probabilística, sus ventajas comparativas son muchas. Por un lado, se incrementa la accesibilidad de los datos, reduciendo notablemente costos y tiempos de recolección. Por otro lado, se asegura la representatividad de la muestra en términos de heterogeneidad, ya que la misma se completa cuando se cubren todas las cuotas especificadas. La muestra estuvo conformada por 320 alumnos de la carrera de Psicología de la UNMDP, (238 femeninos y 82 masculinos con una media de edad de 24.88 años (D.T. 6,54)

### **Instrumento de Recolección de datos**

El instrumento de Recolección de datos fue similar al trabajado en el Estudio Piloto y que se detallara anteriormente:

Parte 1. Se mantuvo sin variaciones.-

Parte 2. Donde se presenta la Escala de Motivación Académica para estudiantes de Psicología fue acertada con respecto a la versión experimental. De los 53 ítems iniciales fueron presentados 49- siete por cada sub-escala- El criterio que se siguió para la selección de los ítems que conformaron el cuestionario se basó en la variabilidad que éstos presentaban. A pesar de que el estudio piloto arrojó una consistencia interna aceptable, se decidió volver a tomar la escala con la sola eliminación de los ítems que no presentaban variabilidad). Los ítems fueron presentados siguiendo un orden aleatorio.

## **RESULTADOS OBTENIDOS**

### **Consistencia Interna**

Se analizó la consistencia interna de cada una de las siete sub-escalas. Previamente se eliminaron los ítems que no poseían variabilidad.

<b>Consistencia interna de las siete sub-escalas de la EMA- PSI (n=320)</b>	
Amotivación	.724
Motivación Extrínseca -Sub escala Regulación externa-	.743
Motivación Extrínseca – Sub escala Regulación Introyectada-	.649
Motivación Extrínseca – Sub escala Regulación Identificada -	.669
Escala de Motivación Intrínseca – Sub escala Conocimiento-	.756
Escala de Motivación Intrínseca – Sub escala Realización-	.772
La Escala de Motivación Intrínseca – Sub Escala Estímulo-	.771

La Escala de Motivación Académica para Estudiantes de Psicología (EMA/PSI) quedó conformada de la siguiente manera (se añaden estadísticos descriptivos)

### **Escala Amotivación**

Item	Media	Dt	Varianza
1.- Una vez tuve buenas razones para estudiar psicología, ahora me pregunto si debo seguir estudiando	.88	1.88	3.53
2.- Porque aunque la carrera no es lo que esperaba, me da pena abandonar	.88	1.97	3.89
3.- En realidad, me resulta difícil identificar las razones por las que estudio psicología	1.61	2.65	7.02
4.- En realidad, es algo que tengo que sacarme de encima cuanto antes para poder luego hacer lo que me gusta.	1.17	2.32	5.38
5.- No estoy seguro, y en ocasiones dudo haber elegido la carrera correcta	1,09	2,18	4,76

### **Motivación Extrínseca Regulación externa**

Item	Media	Dt	Varianza
1.- Porque mis padres o familiares quieren que siga estudiando	1.45	2.51	6.29
2.- Porque con el título de la Universidad tendré un trabajo mejor pago	3.83	3.02	9.14
3.- Porque me dijeron que tengo cualidades para ser un buen psicólogo	2.61	2.96	8.75
4.- Porque tendré un mejor trabajo en el futuro	5.09	3.12	9.73
5.- Porque quiero tener un puesto de trabajo con cierto prestigio	4.80	3.18	10.14

### **Motivación Extrínseca Regulación Introyectada**

Item	Media	Dt	Varianza
1.- Porque me permitiría cumplir con lo que algunas personas (amigos, padres, profesores) esperan de mi	1.44	2.31	5.36
2.- Porque las personas con las que me relaciono (padres familiares, amigos, etc) me han motivado a seguir estudiando	3.38	3.02	9.14
3.- Para demostrarme a mí mismo que puedo hacer algo por la comunidad.	5.31	3.12	9.75
4.- Porque ayudar a los demás es lo que se espera de un buen profesional.	5.76	3.13	9.81
5.- Porque devolvería a la sociedad lo que la sociedad invirtió en mí.	5.04	3.27	10.68

### **Motivación Extrínseca Regulación Identificada**

Item	Media	Dt	Varianza
1.- Porque valoro el compromiso social y esta carrera me permitirá ejercerlo	6.38	2.72	7.38
2.- Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me gusta.	7.43	2.43	5.88
3.- Porque tendré las herramientas para ser una persona capacitada en el mundo de hoy	5.80	2.98	8.86
4.- Porque elijo ser el tipo de persona que puede ayudar o	7.22	2.52	6.35

comprender a los demás			
5.- Porque creo que es lo mejor para mi desarrollo personal.	7.02	2.67	7.11

### **Motivación Intrínseca Conocimiento**

Item	Media	Dt	Varianza
1.- Porque me interesa conocer como funciona el ser humano en interacción con otras personas.	8	2.24	5.04
2.- Porque me interesa tener conocimiento sobre las teorías y modelos de la psicología	7.82	1.96	3.85
3.- Porque tengo mucho interés en ciertos temas de la psicología (los trastornos mentales, el funcionamiento del cerebro, las emociones, etc.)	8.30	2.09	4.35
4.- Porque me gusta estudiar las técnicas y métodos de investigación en psicología.	7.41	2.24	5.03
5.- Porque me interesa conocer el ser humano, su mente, su conducta, etc.	8.63	1.68	2.83

### **Motivación Intrínseca Realización**

Item	Media	Dt	Varianza
1.- Porque siento que comprendo cada vez más a las personas.	6.14	2.68	7.19
2.- Porque veo que adquiero destrezas propias de la profesión que antes no poseía.	6.47	2.63	6.91
3.- Porque veo que paulatinamente voy adquiriendo vocabulario psicológico, y eso me entusiasma.	5.91	2.98	8.85
4.- Porque siento que progreso en el conocimiento de temas psicológicos.	7.06	2.28	5.21
5.- Porque me agrada poder superarme a mi mismo en mis estudios.	6.50	2.90	8.40

### **Motivación Intrínseca Estímulo**

Item	Media	Dt	Varianza
1.- Porque disfruto comprendiendo temas o conceptos cada vez más complejos.	6.71	2.84	8.04
2.- Porque me divierte interactuar en esta carrera con otras personas.	5.02	2.92	8.53
3.- Porque disfruto leyendo y analizando autores de la psicología.	7.23	2.35	5.51
4.- Porque estudiar psicología me da placer independientemente del resultado académico	7.63	2.40	5.75
5.- Porque encuentro satisfacción al establecer relaciones entre conceptos o teorías psicológicas.	7.53	2.16	4.64

## **CONCLUSIONES**

El trabajo realizado hasta el momento nos permite confirmar la validez de constructo de la Escala de Motivación Académica para Estudiantes de Psicología (EMA/PSI) y contar con un instrumento apto para medir las diferentes regulaciones motivacionales en la población objeto de estudio.

El trabajo a futuro consistirá en:

- a) Comparar las puntuaciones de la EMA/PSI según grupos segmentados por grado de avance en la carrera.
- b) Obtener resultados sobre la relación entre los diferentes niveles de regulación y otras variables de segmentación (edad, estado civil, situación laboral, etc.)
- c) Obtener resultados que permitan replicar a nivel local las propiedades psicométricas de otros instrumentos desarrollados bajo la Teoría de la Autodeterminación.
- d) Analizar estabilidad temporal de la EMA/PSI (se realizará un re-test de la escala)

Se espera que los hallazgos generados por el presente proyecto contribuyan a la investigación básica en el área de la motivación en general y de la motivación en contextos académicos en particular; así mismo se considera que los resultados del presente trabajo serán de utilidad para docentes, especialistas en educación, psicólogos y fundamentalmente para los alumnos.

## **REFERENCIAS**

- Alonso J.L., Albo Lucas & Navarro Izquierdo (2005) Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation (EME) Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation (EME). Comunicación Personal
- Bali Chávez, Cázares Castillo y Wisniewski P (1997) La voluntad de aprender: La motivación intrínseca en el educando y validación de una escala para medirla. *Transferencia* 10, 42,. Monterrey. México.
- Bandura A. , (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Blais M. R., Sabourin A, Broucher y Vallerand R, (1990) Significance, structure, and gender differences in life domains of college students. *Sex Roles*, 22, 199-212.
- Cokley, K. O.; Bernard, Naijean (2001)A Psychometric Investigation of the Academic Motivation Scale Using a United States Sample *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*; v34 n2 p109-19 Jul 2001

- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum
- Deci, E.L. (1971) Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000) *The what and why of goal pursuit: human needs and self determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci E L & Ryan R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. (In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237—288).
- Deci E.L., Vallerand R. J., Pelletier, Ryan, 1991 Motivation in education: The self determination perspective. *The educational Psychologist*, 2(1991) 6, 325-346.
- Dweck, C. & Elliot, E. (1983). Achievement motivaton. En: E.M. Hetherington (Ed.) *Handbook of child development: Socialization, personality and social development* Vol 4, pp 643-691. New York: Wiley
- Gámez E. y Marrero H.(2000) Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología *Revista española de motivación y emoción* 3, 5-6.
- Guiñaraes y Bzuneck, (2002) Propiedades psicométricas de una medida de avaliacao intrínseca: um estudio exploratório. *Revista Semestral da Area de Psicologia da Universidade Sao Francisco*. Volume 7 N° 1 Janeiro/Junho 2002. Sao Francisco. Brasil
- Madsen (1976) *Teorías de la Motivación*. Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina
- Manassero Mas y Vazquez Alonso (2000) Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar *Revista Española de Motivación y educación*. N° 5-6.
- Noels, K. A.; Pelletier L, Vallerand R.J.(2000) Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, v Mar 2000 50 n1 p57-85
- Omar, A.G.; Uribe D.H., Ferreira, M.C., Assmar, E.M., Terrones G.A. Beltrán S. J (2000) *Atribución transcultural del rendimiento académico: Un estudio entre Argentina, Brasil y México*. *Revista Mexicana de Psicología* 17, 2,163-170
- Pintrich, P. & Schunk, D (1996). *Motivation in education: Theory, Research and applications*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall

- Rigby, C.S.; Deci, E.L.; Patrick, B.C. & Ryan, R.M. (1992) *Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self determination in motivation and learning*. *Motivation and Emotion*, 16 (3), 165-185.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R.M. & Stiller, J. (1991) The social context of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. *Advances in motivation and achievement*. Connecticut: Jai Press Inc, 7, pp.115-149.
- Schunk, D. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 3-6
- Vallerand R.J., Blais M.R., Briere N.M. & Pelletier L.G.(1989) Construction et Validation de l'échelle de Motivation en Education. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*,21,323-349
- Vallerand R.J & O'Connor, B.P. (1991) Construction et validation de L'échelle de Motivation pour les personnes âgées. *International Journal of Psychology*,26,219-240
- Vallerand, R. J. , Pelletier, L, Blais L.G., Briere, N.M (1993) "On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale". *Educational and Psychological Measurement*, 53, (1), 159-172.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais L.G., Briere, N.M, Senecal C. & Vallieres, E.F (1992) The academic motivational scale: A mesure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education *Educational and Psychological Measurement*, (1992). 52,4 1003-1017 52.
- Vallerand R.J., 1997 *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*, in M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* Vol. 29, pp. 271-360. Mew York: Academic.
- Weiner, 1986 An attributional theory of academic motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.

- Wong, M. & Csikszentmihalyi, M. (1991). Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the quality of experience. *Journal of Personality*, 59 (3), 539-574.
- Zimmerman, B.(2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91

## **La salud y la enfermedad mental: una mirada desde las representaciones y las prácticas**

Lic. Celeste Lorenzini

Informe Parcial

Director Mg. Cristina Belloc

Beca de Perfeccionamiento/UNMdP

### **Resumen**

Se realiza una síntesis descriptiva del proceso de investigación desarrollado durante los años 2004/2005 con el objetivo de describir y analizar las prácticas y las representaciones acerca de la salud y enfermedad mental sustentadas e implementadas en el cuidado/atención de la salud mental, por parte de un grupo de usuarios del Subcentro de Salud Municipal Jorge Newbery.

**Palabras clave:** prácticas/ representaciones sociales/ salud mental/ enfermedad mental

### **INTRODUCCIÓN**

Los organismos internacionales en materia de salud (OMS y OPS), nos advierten acerca de la magnitud que los trastornos mentales y del comportamiento adquieren actualmente. De acuerdo a sus proyecciones, dichas problemáticas se verán en aumento en los próximos decenios y en la actualidad afectan aproximadamente al 10% de la población total mundial (1,2).

En Argentina, a partir de la profunda crisis socioeconómica y política atravesada durante los 90 se vió incrementada –al igual que en otros momentos históricos-, tanto la demanda de atención en los servicios de Salud Mental, como la detección de padecimientos de orden psicosocial por parte de los efectores médicos. Sin embargo no se cuenta - por lo menos a nivel local y desde los servicios de Salud Mental en Atención Primaria-, con monitoreos que sistematicen las acciones implementadas, ni con la construcción de perfiles epidemiológicos y la realización de diagnósticos situacionales que incluyan tanto a los potenciales usuarios como



aquellos sujetos que efectivamente hacen uso del servicio, desde una perspectiva que a su vez integre factores socioeconómicos, culturales, psíquicos y orgánicos. Este hecho, implica serias deficiencias a la hora de diseñar políticas para el sector.

La investigación en curso, pretende ser un aporte tendiente al desarrollo intervenciones integrales e intersectoriales que habiliten operaciones tanto desde un plano asistencial como preventivo, promocional y de rehabilitación psicosocial. A partir de la problematización que implica la inclusión en los dispositivos de atención de los marcos culturales - descripción y análisis de las diferentes representaciones- desde los cuales un grupo de mujeres usuarias del Subcentro de Salud Jorge Newbery conceptualizan y viven al proceso salud / enfermedad mental y las estrategias que implementan en la atención y el cuidado de su salud mental .

## **OBJETIVOS**

Analizar comparativamente las representaciones y las prácticas implementadas para el cuidado/atención de la salud mental, por la población usuaria del Subcentro de Salud Municipal Jorge Newbery -sean o no usuarios /as del servicio de salud mental.

### **Objetivos particulares:**

a- Caracterizar sociodemográficamente la población usuaria del Subcentro de Salud Municipal Jorge Newbery.

b- Identificar y caracterizar las representaciones acerca de la salud y enfermedad mental de la población usuaria del Subcentro de Salud Municipal Jorge Newbery.

c- Identificar y caracterizar las prácticas del cuidado/atención de la salud mental implementadas.

d- Analizar la posible vinculación entre las representaciones de la salud y enfermedad mental y las prácticas del cuidado/atención de la salud mental.

e- Comparar las modalidades en que se vinculan las representaciones acerca de la salud y enfermedad mental y las prácticas del cuidado/atención de la salud mental por la población usuaria del Subcentro de Salud Municipal Jorge Newbery según sean o no usuarios /as del servicio de salud mental.

## **MÉTODO**

La heterogeneidad de los problemas que engloba el análisis de las representaciones y de las prácticas de atención/cuidado de la enfermedad y salud mental, exige enfoques metodológicos y estrategias de investigación que den cuenta de las múltiples dimensiones subjetiva, cultural y social que lo conforman.

En esta investigación el acercamiento teórico metodológico, intenta integrar aspectos propios de los enfoques cuantitativos y cualitativos, considerando las múltiples dimensiones que dan sentido y significado a los fenómenos que se pretende analizar.

En una primer etapa descriptiva, con el fin de caracterizar sociodemográficamente a la población que se asiste en el Subcentro Municipal de Salud Jorge Newbery, se previó la utilización de datos provenientes de fuentes secundarias: registros estadísticos del área de epidemiología y estadística del Municipio de Gral. Pueyrredón. Sin embargo, la deficiencia de los mismos implicó que se desarrollara una encuesta con el fin de relevar la información pertinente a los fines de ésta investigación.

Se construyó una encuesta, cuya población en estudio estuvo constituida por los usuarios del Subcentro de Salud Municipal Jorge Newbery que se hallaban en la sala de espera, durante el mes de junio en la franja horaria de la mañana siendo el momento en el que se encuentra la mayor cantidad de personas. Se tomaron en cuenta las diversas especialidades que diariamente se atienden y la muestra, de índole no probabilística, quedó compuesta por 115 sujetos. Los datos fueron analizados con el el programa EXCEL 2003, de Microsoft.

En un segundo momento interpretativo, con el objetivo de detectar y analizar las representaciones acerca de la salud y enfermedad mental y las prácticas de atención/cuidado implementadas en su relación con las trayectorias de vida y posición social, se seleccionó una muestra a la que se le están administrando entrevistas en profundidad.

El número final de la muestra será dado por el criterio de saturación teórica. El acceso a la realización de las entrevistas en profundidad, se da por contacto directo en la sala de espera.

El protocolo de entrevista fue elaborado en base a las dimensiones significativas que conceptualmente conforman el campo de las representaciones sociales, a los resultados arribados con la investigación “Una aproximación al estudio de las

estrategias de cuidado de la salud mental” y al protocolo de entrevistas en profundidad, utilizado en la misma.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

El área programática del Subcentro de Salud Jorge Newbery, se encuentra conformada por los barrios Las Lilas, Belisario Roldán, Jorge Newbery y Coronel Dorrego. Éstos, de acuerdo a la delimitación geográfica oficial, provista por el centro de información estadística del municipio de Gral. Puerredón, abarcan la zona que va de la Av. Errea (ex-228) hasta la Av. Arturo Allió (ex-180) y desde la Av. Luro hasta la Av. Juan B. Justo para el Belisario Roldán, en tanto que, el Dorrego abarca desde la Av. Luro hasta la calle Alberti y el Newbery hasta la calle Alvarado. Estos barrios, con diferentes historias y características ambientales, concentran hogares en situación de pobreza, ya que de acuerdo a datos del INDEC, no hay acceso a todos los servicios públicos.

El análisis de la información suministrada por una encuesta realizada a una muestra compuesta por 115 casos, evidencia que con respecto al sexo de las personas consultantes el 85% (98) son mujeres y el 15% (17) varones. Este hecho es coincidente con lo planteado en múltiples investigaciones que documentan tanto que las mujeres son las encargadas específicas de las actividades vinculadas al proceso salud/enfermedad/atención al interior de las unidades domésticas, como un uso diferencial de los Servicios de Salud por sexo, los varones no se realizan chequeos preventivos y consultan cuando la evolución de la enfermedad imposibilita continuar con la vida cotidiana.

En relación a las edades según el sexo de los encuestados observamos que las mujeres se distribuyen en orden decreciente a medida que avanzan en edad - 43% posee entre 15 y 25 años, 26% de 26 a 35, 16% de 36 a 45 y 14% posee 46 o más años-; en tanto que los varones se concentran en los extremos: un 6% posee entre 15 y 25 años y un 5% 46 años o más. El resto se distribuye en porcentajes poco significativos.

La edad promedio es alrededor de los 40 años para los varones y 29 para las mujeres.

Con respecto al estado civil, observamos que el 61% de los usuarios encuestados se encuentra en pareja – 39% Unidos de Hecho y 22% casados-, en tanto que el

39% restante se distribuye en orden decreciente entre un 27% de solteros, 10% de separados y/o divorciados y un 2% de viudos.

Por otra parte, la distribución por tipo de hogar de pertenencia arroja un 5 % de hogares unipersonales y un 95 % de hogares multipersonales. Entre estos últimos, en el 18% de las familias uno de los cónyuges está ausente – núcleo conyugal incompleto-, en tanto que el 92% de los hogares restantes se componen por lo menos de una pareja, sola o con hijos – núcleo conyugal completo.

En relación al lugar de procedencia, el 59% de los usuarios son nativos de la ciudad de Mar del Plata y el 41% restante refiere a personas provenientes en su mayoría de las provincias de Santiago del Estero, Tucumán y Salta.

El nivel educativo puede agruparse en tres categorías: **nivel alto** -secundaria completa o más-, **nivel medio** -primaria completa y secundaria incompleta- y **nivel precario** -primario incompleto y sin escolaridad-. Consideramos que si bien en la actualidad el nivel educativo no garantiza la movilidad social ascendente, la educación es una de las herramientas esenciales para proporcionar conocimientos y habilidades que permiten a los sujetos y grupos, aumentar la productividad y adquirir valores, por lo tanto coincidimos con Minujin cuando plantea que *“la educación constituye uno de los espacios centrales para la formación personal, social, ética y ciudadana.”* (3)

De acuerdo a los niveles propuestos, el 57% de los encuestados ha alcanzado un nivel medio, 22% un nivel precario y 21% un nivel alto.

Los encuestados se encontraban en la sala de espera por diversos motivos que fueron reagrupados en 5 categorías de acuerdo al tipo de asistencia requerida: **asistencia social** – solicitud de alimentos, búsqueda de DNI y problemas con vecinos-; **medicina asistencial**- consultas en las diferentes especialidades médicas por casos de enfermedad declarada tanto en adultos como en niños, resultados de análisis clínicos y tratamientos odontológicos-; **medicina preventiva** –control ginecológico, control del embarazo, control del crecimiento en bebés y en niños y vacunaciones-; **tratamiento en salud mental** -en psicología, fonoaudiología y terapia ocupacional- y **entrega de medicinas**- programa REMEDIAR y anticonceptivos. En porcentajes observamos el fuerte peso que en la Atención Primaria de Salud adquiere lo que denominamos **medicina preventiva** que alcanza un 43% del total; seguido por la categoría de

**medicina asistencial**, con el 32%; **entrega de medicinas**, con un 10%; **tratamientos en salud mental**, 9% y **asistencia social** con un 3% del total.

Tal como se adelantó, la baja representación de los varones en la totalidad de la muestra (15%) es coincidente con diversos estudios en los que se documenta, que los mismos asisten a una consulta médica y asistencial en oportunidad de ver obturado el transcurrir de su cotidianeidad producto de enfermedades crónicas, situaciones de urgencia o dolencias agravadas. El análisis conjunto de las franjas etáreas en los que se concentran y su relación con el motivo de asistencia a la unidad sanitaria, corrobora lo expresado. Entre los varones más jóvenes se encuentran en su mayoría como acompañantes de sus parejas en función de los controles a niños recién nacidos; en tanto que los que poseen más de 46 años consultan en primer lugar al Médico Clínico y en segundo lugar al Odontólogo.

Como contrapartida, las mujeres son las encargadas al interior de la esfera doméstica de “atender” las necesidades en materia de salud de los miembros de la familia relegando inclusive su propio bienestar. En relación a lo preventivo solo 4 de ellas realizan estudios referidos al cáncer cérvico uterino y demás chequeos ginecológicos.

La situación socioeconómica en la que se desarrolla la vida cotidiana de las usuarias del Subcentro de Salud Jorge Newbery, es de vulnerabilidad. Tomamos dicho concepto desarrollado por Minujín, como instrumento que nos permite comprender de manera dinámica la complejidad que hoy representan los procesos de estratificación social, a la vez que incorporar otros tipos de capital además del económico como condicionantes de las posiciones ocupadas dentro de un campo social específico. La posición social, de las unidades domésticas en las que se incluyen estas usuarias, se determinó por la condición socioocupacional y el nivel educativo del principal sostén del hogar. Los empleos son variados, mayormente precarios y no calificados –sin aportes previsionales ni cobertura social-. A su vez el nivel educativo alcanzado por los jefes de hogar en su mayoría es medio -primario completo y secundario incompleto-, resultando significativo el porcentaje de aquellos con un nivel educativo alto –secundario completo o más-.

Consideramos que en la estructura social se reconoce cierta heterogeneidad, ya que en estudios anteriores, hemos identificado grupos en situación de pobreza estructural y personas de clase media baja empobrecidos.

La heterogeneidad social que nombramos, se distingue principalmente en relación al ingreso actual que percibe el hogar y por los distintos recursos sociales y culturales que se erigen como herramientas que facilitan la subsistencia. En relación a este punto, consideramos que las representaciones y las prácticas que un sujeto y grupo social implementa en el cuidado/atención de su salud y enfermedad mental se verá condicionado por el origen social, la educación recibida, las experiencias que haya atravesado y la posición ocupada en los distintos ámbitos sociales que ha transitado, ya que se van construyendo modalidades particulares de mirar el mundo y de representarse en él, *“según Pierre Bourdieu, va originando disposiciones a percibir, a actuar, reflexionar, demandar – o no demandar- que varían según las distintas clases sociales.”*(4)

## **CONCLUSIONES**

En función de los elementos antes presentados, se está llevando a cabo la segunda etapa del trabajo de campo, que refiere a la administración de entrevistas en profundidad. Las mismas son realizadas en las casas de las usuarias, lo que permite desarrollar una descripción de las condiciones habitacionales en las que se encuentran. De acuerdo a la etapa de investigación en desarrollo, no se posee aún información emergente de las entrevistas.

Por otra parte un punto importante que será incorporado al análisis, refiere a que el proceso de investigación ha sido desarrollado dentro del marco de la unidad sanitaria. Tanto la predisposición del equipo de la sala como la permanencia de la investigadora en los distintos espacios de interacción -relacionados con los usuarios y con los profesionales- facilitó el contacto con las personas sujeto de la investigación y el intercambio continuo de opiniones e información con el equipo de salud mental. A su vez, el reconocimiento de la zona aledaña al subcentro de salud y de las organizaciones sociales que se desempeñan en la misma, constituye una fuente de conocimiento tanto de la historia de la comunidad como de aquellos recursos informales y formales con los que cuentan este grupo de personas, que permite construir una perspectiva integradora de la cotidianeidad en la cuál desarrollan su vida.

## **REFERENCIAS**

- (1) Organización Mundial de la Salud: Informe sobre la Salud en el mundo 2001. Salud Mental: Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Ginebra 2001.
- (2) Sarraceno B. De Almeida J.M. 2001, año especial para la salud mental en el mundo. Revista Panamericana Salud Pública/Pan Am Public Health; 2001.
- (3) Minujin A. Vulnerabilidad y exclusión en América Latina. En: Todos Entran . Propuestas para sociedades incluyentes. UNICEF; 1999. pp. 189.
- (4) Minujín A. Kessler G. La nueva pobreza en la Argentina. Ed. Ensayo; 1995.

**Opiniones expertas sobre la formación de grado en psicología:  
análisis de concordancias a nivel local y nacional y  
comparación con opiniones expertas latinoamericanas y  
europeas**

Lic. Ana Elisa Ostrovsky

Informe Final

Directores: Cristina Di Doménico, Rubén Ledesma.

Beca de Iniciación de la UNMdP.

**Resumen**

En el presente estudio se intenta analizar, a partir de datos empíricos, los rasgos entendidos como comunes en la formación de psicólogos en nuestro país, comparados con los ya relevados en estudios similares realizados en el colectivo de psicólogos latinoamericanos y europeos. Se incluyen, asimismo, los antecedentes históricos que propician la tipificación e interpretación de los datos. El conocimiento previo de la tradición académica de la región, que ha sido motivo de especial atención a partir de la década del 90, opera como ordenador de criterios y de perspectivas. Este estudio se fundamenta en dos realidades complementarias: la exigencia de la carrera de psicología como regulada (Decreto Ministerial 254/03) y la inserción dentro de los Acuerdos Integradores de Psicólogos del Mercosur, que se desarrollan desde 1994. Este estudio aplica en nuestro medio el cuestionario Delphi desarrollado en el seno del Programa de Mejoramiento de las Currículas en Latinoamérica de la OEI, entendiendo que es el único estudio de tal característica realizado en el área de competencia del presente proyecto.

**Palabras Clave:** psicología, formación de psicólogos, mejoramiento curricular, consensos

**INTRODUCCIÓN**

Diversos autores abocados al estudio histórico del desarrollo de la psicología en Argentina han señalado la presencia, desde su fundación académica promediando los años cincuenta del S XX, de un perfil profesionalista y monoteórico, poco atento a los desarrollos disciplinares mundiales y carente de una tradición investigativa



tanto básica como aplicada. (Cortada de Cohan, 1992; Vilanova, 1993, 1994; Piacente, 1994; Piacente, 1998; Vezzetti, 1998; Vilanova y Di Doménico, 1999; Klappenbach, 1999; Di Doménico y Vilanova, 2000; Rossi, 2001; Toro y Villegas, 2001).

A dicha circunstancia, poco propiciadora de su desarrollo científico y de su relevancia social, se le suman las necesidades derivadas de su integración en el Mercosur Educativo (Klappenbach, H 2002 ) y las exigencias regulatorias emanadas de su declaración como carrera de interés público (Di Doménico, C. y Piacente, T. 2003). Asimismo , a nivel académico , la conformación de Auapsi (Unidades Académicas de Psicología de las Universidades Públicas de Argentina y Uruguay) generó una serie de recomendaciones dentro del “*Programa de mejoramiento de la calidad de las carreras de psicología de Universidades Públicas*” subsidiado en el marco del FOMEC, con informe final en 1998 que colocaron a los debates sobre formación de psicólogos como a un asunto ineludible en la agenda de la psicología argentina ( AUAPsi 1996; 1998).

Dichas circunstancias, sumadas a la poca presencia de estudios empíricos al respecto y a la disconformidad respecto del clima preponderantemente deliberativo en el que se enmarcan la mayoría de los debates actuales sobre aspectos formativos, fundamentan nuestra investigación.

## **OBJETIVOS**

General: Indagar, en nuestro país, el grado y naturaleza de los acuerdos sobre la formación universitaria de grado en psicología en sus aspectos básico y profesional, y compararlos con acuerdos logrados a nivel internacional.

Particulares:

- 1- Estimar la naturaleza y el grado del acuerdo sobre la formación universitaria de grado en psicología en los profesores psicólogos a cargo de asignaturas en la Facultad de Psicología de la UNMDP.
- 2- Estimar la naturaleza y el grado de acuerdo sobre la formación universitaria de grado en psicología en los profesores de las carreras de psicología de universidades públicas nacionales que participaron del *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología* (considerados expertos nacionales).

3- Comparar la naturaleza y el grado del acuerdo obtenidos a nivel local con los acuerdos obtenidos por los expertos nacionales.

4- Comparar la naturaleza y el grado de los acuerdos obtenidos a nivel local y nacional con los acuerdos establecidos por los expertos latinoamericanos y europeos en estudios previos.

## **MÉTODO**

Se utilizaró la técnica Delphi que consiste en evaluar y analizar de forma sistemática las opiniones de un grupo expertos en un determinado tema ( Marchena,1990 ) El instrumento utilizado fue la adaptación del cuestionario efectuado por Amalio Blanco en el Proyecto para la mejora de las curriculas de América Latina auspiciado por la OEI ( Blanco, 1995; 1998) conformado por 93 ítems con formato likert de cinco puntos. Cada ítem indaga el grado de acuerdo con respecto a una determinada afirmación sobre la formación universitaria de grado en psicología. El mismo se administró en dos versiones: una en soporte papel (para el grupo local) y otra en soporte electrónico (para el grupo nacional :[www.mdp.edu.ar/psicologia/cuestionariodelfi.htm](http://www.mdp.edu.ar/psicologia/cuestionariodelfi.htm)).

## **RESULTADOS OBTENIDOS**

### **Profesores de la Universidad Nacional de Mar del Plata**

Partiendo de nuestra escala gradual de 1: desacuerdo total a 5: acuerdo total, tomamos como medidas a la *media estadística* , la *desviación estándar* , y el *coeficiente de variación* , el cual nos brinda una medida de la variabilidad del grupo con respecto al reactivo en cuestión .

### **Características del grupo de la UNMDP:**

La muestra estuvo conformada por veinte profesores de la Facultad de Psicología de la UNMDP, 7 hombres (35%) y 13 mujeres (65%), siendo el promedio de edad de 50 años con valores que oscilan entre 41 y 64 . En cuanto a la formación de posgrado cabe mencionar que dos poseen título de doctor , dos de magíster y cuatro son especialistas. El promedio de años de recibido fue de 18 ,y el de años a cargo de la asignatura de 7, 8.

A continuación se presentarán los resultados del estudio Delphi las dimensiones más significativas del Cuestionario. Las tablas se presentan ordenadas de menor a mayor puntaje.

**TABLA N°1**

<b>Perfil ideal del egresado UNMDP</b>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
El egresado de Psicología debe tener una formación generalista y polivalente.	3.56	.96	0,26
La formación científico técnica debe posibilitar al egresado en Psicología ser un agente de cambio social.	3.56	.89	0,25.
Le debe permitir al graduado adaptarse al difícil y cambiante mercado laboral que caracteriza a la profesión del psicólogo.	3.64	1.63	0,44
Debe tener armonía entre el compromiso con la profesión y el compromiso con el conocimiento.	4.63	.72	0,15

**TABLA N°2:**

<b>Formación Científico técnica UNMDP</b>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
Las técnicas de laboratorio resultan innecesarias en una ciencia como la Psicología.	1.73	1.16	0,67
La formación en la metodología cuantitativa debería reemplazarse paulatinamente por la formación en metodología cualitativa	1.87	1.26	0,67
La Psicología ha desarrollado métodos a partir de los cuales resulta posible la generalización, la predicción y el control de variables implicadas en el comportamiento humano.	3.80	1.08	0,28
El conocimiento de la realidad sociocultural debe formar parte de la formación científica del egresado en Psicología.	4.29	.91	0,21

Los estudiantes tienen que vivir la experiencia de llevar a cabo un proyecto de investigación original e independiente (tesis) como parte de su proceso de formación.	4.31	.87	0,20
El conocimiento de los principios teóricos que subyacen a las diversas manifestaciones del comportamiento resulta imprescindible en la formación del egresado en Psicología.	4.37	.96	0,21
El estudiante de Psicología necesita de una formación práctica	4.38	.72	0,16
Las habilidades prácticas tendrán que ponerse a prueba y someterse a examen de forma parecida a como acontece con otras facetas de la formación.	4.44	.89	0,20
Deberán enseñarse diversos modelos teóricos ya que no existe un único modelo capaz de abordar satisfactoriamente la gama de problemas que atañen a la Psicología	4.56	.63	0,13
La formación básica debe ser común para todas las áreas y especialidades de la Psicología.	4.73	.46	0,09

**TABLA N°3**

<b>Formación para el Desempeño Profesional UNMDP</b>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
La especialización a ultranza desde los primeros años de formación se ha revelado muy eficaz en Psicología.	1.50	1.00	0,66
Cuestiones tales como la relevancia, la responsabilidad, el compromiso y el cambio social forman parte de la razón de ser de la Psicología como ciencia	2.60	0.42	0,37
La licenciatura no es el momento más adecuado para una capacitación avanzada de índole profesional.	2.75	0.31	0,11

La formación debe dotar al futuro egresado de un núcleo de conocimientos tal que le capaciten para cualquier especialización posterior.	3.83	1.03	0,26
La capacitación para el ejercicio profesional autónomo conlleva al menos dos componentes: un programa troncal y una capacitación avanzada de índole profesional.	4.10	0.56	0,13

**TABLA N°4;**

<b>Contenidos Conceptuales UNMDP</b>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
Aprendizaje Animal	2.56	1.09	0,42
Psicofisiología	2.75	1.18	0,42
Psicología Económica	3.50	1.10	0,31
Psicología Política	3.73	1.16	0,31
Psiconeuroinmunología	3.75	1.00	0,26
Fundamentos de Neurociencia	3.81	.83	0,21
Atención	4.06	1.00	0,24
Psicología Comunitaria	4.07	1.03	0,25
Percepción	4.12	1.02	0,24
Memoria	4.12	.96	0,23
Psicología de las Organizaciones	4.13	.92	0,22
Historia de la Psicología	4.25	.77	0,18
Psicología Jurídica	4.25	.86	0,20
Psicología de los Grupos	4.25	.77	0,18
Neuropsicología	4.25	.93	0,21
Aprendizaje Humano	4.27	.80	0,18
Lenguaje	4.31	.95	0,22
Personalidad	4.38	.89	0,20
Motivación y Emoción	4.40	.83	0,18
Pensamiento	4.44	.96	0,21
Psicología del Desarrollo	4.50	.63	0,14
Paradigmas y enfoques , psicológicos	4.50	.63	0,14

contemporáneos			
Psicología Educativa	4,56	.73	0,16
Psicología Social	4,56	.73	0,16
Psicología Clínica	4,69	.60	0,12
Metodologías de investigación	4,81	.54	0,11
Psicopatología	4,81	.40	0,08

**TABLA N°5**

<i>Contenidos Conceptuales transversales UNMDP</i>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
Etología	3.13	.92	0,29
Antropología Social	3.81	.98	0,25
Lógica y Matemática	4.13	.81	0,19
Sociología	4.19	.75	0,17
Semiología y Lingüística	4.19	.66	0,15
Filosofía	4.31	.87	0,21
Epistemología	4.56	.63	0,13

**TABLA N°6**

<b>Contenidos interdisciplinarios UNMDP</b>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
Inteligencia Artificial	3.20	.77	0,24
Farmacología de la Conducta	3.33	.98	0,29
Gestión de Recursos Humanos	3.47	.83	0,23
Modelos formales de Comportamiento	3.87	.83	0,21
Tratamiento Informático de los Datos	4.47	.64	0,14

**TABLA N°7**

<b>Contenidos procedimentales UNMDP</b>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
Técnicas de Relajación y Biorretroalimentación	2.69	.95	0,35
Registros Psicofísicos	3.50	1.03	0,29
Evaluación Neuropsicológica	3.94	1.00	0,25

Prácticas de Documentación	4.20	.77	0,18
Diseño y evaluación de programas	4.31	.60	0,13
Técnicas Cualitativas	4.37	.81	0,18
Análisis de Contenido	4.37	.72	0,16
Construcción y aplicación de técnicas de Encuesta y Cuestionario	4.38	.72	0,16
Técnicas estadísticas paramétricas y no paramétricas	4.56	.73	0,16
Diseños de Investigación	4.63	.62	0,13
Técnicas de Observación	4.63	.50	0,10
Evaluación Psicológica	4.69	.48	0,10
Técnicas de Entrevista	4.73	.46	0,09

#### RESULTADOS DE LA MUESTRA: UNMDP

De lo expuesto precedentemente se podría establecer a grandes rasgos que la muestra de los profesores psicólogos de la Facultad de Psicología de la UNMdP otorgan mayor respaldo a la idea de un psicólogo comprometido con la profesión y con el conocimiento, formado mediante una enseñanza plurimetodológica y básica común para todas las áreas dadora de herramientas para cualquier especialización posterior .

El currículo de dicho psicólogo debería propender preferentemente al desarrollo de las capacidades lingüísticas, éticas , técnicas y teóricas necesarias para que el ejercicio idóneo de su profesión .

Los contenidos a jerarquizar de acuerdo a ésta perspectiva serían la psicopatología y la metodología de la investigación, seguidos de aquellos correspondientes a las áreas tradicionalmente más reconocidas en nuestro medio rioplatense: la psicología clínica, la psicología educacional y la psicología social. . Asimismo a nuestro psicólogo le convendría formarse en epistemología y dominar las técnicas de entrevista, la evaluación psicológica y las técnicas de observación, como así también los diseños de investigación y el tratamiento informático de los datos.

La antedicha formación partiría de la idea de la conducta humana como una entidad susceptible de medición y con regularidades que van más allá de las diferencias personales sin por ello desdeñar la relatividad sociocultural.

En las antípodas de la precedente descripción nos encontraríamos con aquellos aspectos de la formación del psicólogo con asignación de pesos promedio más bajos. Cabe señalar que el comportamiento de los sujetos con relación a los ítems subsiguientes se caracterizó por presentar mayor variabilidad, lo cual indicaría menor consenso en aquello que se concibe como menos deseable.

En cuanto al perfil del egresado uno de tales aspectos es la caracterización del psicólogo como agente de cambio social, como así también a la idea de la capacidad de relaciones interpersonales como competencia a fomentar.

Un hecho que cabe destacar es que a lo largo de distintas dimensiones de la formación contempladas por nuestro instrumento (formación científico-técnica, estructura del currículo, curriculum ideal) , se observa reiteradamente poco respaldo a la idea de la especialización dentro de la licenciatura.

Con arreglo a los contenidos conceptuales de la formación de grado del psicólogo se podría plantear que en promedio se consideran como poco relevantes el estudio del aprendizaje animal y la psicofisiología, seguidos de áreas escasamente desarrolladas en nuestro medio como son la psicología económica y la psicología política. Como contenido interdisciplinar y transversal respectivamente, se respalda pobremente a la inclusión de la etología y de la inteligencia artificial. Las técnicas de relajación y biorretroalimentación, junto con los registros psicofísicos y la evaluación neuropsicológica se revelan como aquellos contenidos procedimentales menos apoyados por nuestro grupo de profesores psicólogos.

### **Grupo de profesores psicólogos AUAPsi:**

#### **Características de la muestra:**

La muestra estuvo conformada por doce profesores psicólogos de distintas universidades nacionales del país. La conformaron 3 hombres (25%) y 9 mujeres (75%), siendo el promedio de edad de 53 años. En cuanto a la formación de posgrado , cinco poseen título de doctor , tres de magíster y cuatro son especialistas. El promedio de años de recibido fue de 28 , y el de años a cargo de la asignatura de 14.



A continuación se presentarán los resultados del estudio Delphi para cada una de las dimensiones contempladas en nuestro Cuestionario

**TABLA N°8**

<b>Perfil ideal del egresado AUAPsi</b>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
La formación científico técnica debe posibilitar al egresado en Psicología ser un agente de cambio social.	2,58	1,16	0,44
El egresado de Psicología debe tener una formación generalista y polivalente.	4,25	0,75	0,17
Le debe permitir al graduado adaptarse al difícil y cambiante mercado laboral que caracteriza a la profesión del psicólogo.	4.64	1.63	0,44
Debe tener armonía entre el compromiso con la profesión y el compromiso con el conocimiento.	4.91	0,30	0,06

**TABLA N°9**

<b>Formación Científico técnica AUAPsi</b>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
Las técnicas de laboratorio resultan innecesarias en una ciencia como la Psicología.	1.09	0.30	0,27
La formación en la metodología cuantitativa debería reemplazarse paulatinamente por la formación en metodología cualitativa	1.36	0.50	0,36
La Psicología ha desarrollado métodos a partir de los cuales resulta posible la generalización, la predicción y el control de variables implicadas en el comportamiento humano.	3.30	1.05	0,35
Los estudiantes tienen que vivir la experiencia de llevar a cabo un proyecto de investigación original e independiente (tesis) como parte de su proceso de formación.	4.17	0.83	0,19

El conocimiento de la realidad sociocultural debe formar parte de la formación científica del egresado en Psicología.	4.27	0.78	0,18
La formación básica debe ser común para todas las áreas y especialidades de la Psicología.	4.33	0.77	0,17
Las habilidades prácticas tendrán que ponerse a prueba y someterse a examen de forma parecida a como acontece con otras facetas de la formación.	4.33	0.88	0,20
Deberán enseñarse diversos modelos teóricos ya que no existe un único modelo capaz de abordar satisfactoriamente la gama de problemas que atañen a la Psicología	4.42	0.79	0,17
El estudiante de Psicología necesita de una formación práctica	4.50	0.67	0,14
El conocimiento de los principios teóricos que subyacen a las diversas manifestaciones del comportamiento resulta imprescindible en la formación del egresado en Psicología.	4.70	0.48	0,10

**TABLA N° 10**

<b>Formación para el Desempeño Profesional AUAPsi</b>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
La especialización a ultranza desde los primeros años de formación se ha revelado muy eficaz en Psicología.	1.50	1.00	0,66
Cuestiones tales como la relevancia, la responsabilidad, el compromiso y el cambio social forman parte de la razón de ser de la Psicología como ciencia	2.60	1.07	0,41
La licenciatura no es el momento más adecuado para una capacitación avanzada de índole profesional.	2.75	0.86	0,31

La formación debe dotar al futuro egresado de un núcleo de conocimientos tal que le capaciten para cualquier especialización posterior.	3,83	1,03	0,26
La capacitación para el ejercicio profesional autónomo conlleva al menos dos componentes: un programa troncal y una capacitación avanzada de índole profesional.	4,10	0,56	0,13

*TABLA N°11*

<b>Contenidos Conceptuales AUAPsi</b>	<i>Media</i>	<b>Desv.estándar</b>	<b>Coef..var</b>
Psicología Económica	3,36	0,80	0,23
Psiconeuroinmunología	3,36	0,92	0,27
Psicología de las Organizaciones	3,50	0,90	0,25
Aprendizaje Animal	3,58	1,67	0,46
Psicología Jurídica	3,67	1,07	0,29
Psicología Política	3,75	1,05	0,28
Psicología de los Grupos	3,92	0,79	0,20
Psicología Comunitaria	4,00	1,04	0,26
Neuropsicología	4,00	1,34	0,33
Psicofisiología	4,08	1,50	0,36
Historia de la Psicología	4,22	0,97	0,22
Fundamentos de Neurociencia	4,33	0,98	0,22
Psicopatología	4,42	0,66	0,14
Paradigmas y enfoques , psicológicos contemporáneos	4,42	0,79	0,17
Psicología Clínica	4,50	0,67	0,14
Psicología Educacional	4,50	0,79	0,17
Psicología Social	4,55	0,82	0,18
Psicología del Desarrollo	4,58	0,79	0,17
Aprendizaje Humano	4,67	0,65	0,13
Motivación y Emoción	4,73	0,64	0,13
Percepción	4,73	0,64	0,13
Atención	4,73	0,64	0,13

Memoria	4,73	0,64	0,13
Personalidad	4,73	0,64	0,13
Metodologías de investigación	4,75	0,62	0,13
Pensamiento	4,82	0,60	0,12
Lenguaje	4,82	0,60	0,12

**TABLA N°12**

<i>Contenidos Conceptuales transversales AUAPsi</i>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
Etología	2.55	0,82	0,32
Antropología Social	3.27	0,90	0,27
Sociología	3.50	1,08	0,30
Semiología y Lingüística	3.91	0,70	0,17
Filosofía	4.00	0,95	0,23
Lógica y Matemática	4.08	1,08	0,26
Epistemología	4.18	0,87	0,20

**TABLA N°13**

<b>Contenidos interdisciplinarios AUAPsi</b>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
Gestión de Recursos Humanos	2.45	1.12	0,45
Farmacología de la Conducta	2.58	0.99	0,38
Inteligencia Artificial	3.00	0.60	0,20
Modelos formales de Comportamiento	3.75	0.86	0,22
Tratamiento Informático de los Datos	4.00	1.27	0,31

**TABLA N°14**

<b>Contenidos procedimentales AUAPsi</b>	<i>Media</i>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Coefficiente de variación</b>
Técnicas de Relajación y Biorretroalimentación	2.00	0.95	1,15
Registros Psicofísicos	2.88	1.03	0,64
Evaluación Neuropsicológica	3.60	1.00	0,96
Prácticas de Documentación	4.20	0.77	1,13

Técnicas de Entrevista	4.33	0.60	0,50
Diseño y evaluación de programas	4.45	0.81	0,52
Análisis de Contenido	4.50	0.72	0,70
Técnicas de Observación	4.55	0.72	0,52
Técnicas Cualitativas	4.56	0.73	1,01
Técnicas estadísticas paramétricas y no paramétricas	4.64	0.62	0,50
Construcción y aplicación de técnicas de Encuesta y Cuestionario	4.64	0.50	0,50
Evaluación Psicológica	4.82	0.48	0.40
Diseños de Investigación	5.00	0.00	0,00

### *RESULTADOS DEL GRUPO AUAPSI*

De lo expuesto precedentemente se podría establecer a grandes rasgos que el grupo de profesores que participaron del Programa de Especialistas en innovación curricular de AUAPsi otorgan mayor respaldo a la idea de un psicólogo comprometido con la profesión y con el conocimiento formado en un trayecto curricular en dos tramos.

En cuanto a la pertinencia de los contenidos, se observa reiteradamente el respaldo a la inclusión de los procesos básicos (percepción, atención, memoria, pensamiento y lenguaje) como ineludibles en la formación de grado del psicólogo. Asimismo, otro tópico que se reitera, es la necesidad de formación en investigación, ello se desprende de la relevancia que le es otorgada a la metodología de la investigación como contenido conceptual y a los diseños de investigación como contenidos procedimentales.

Dicha formación intradisciplinar se cruzaría transversalmente con la lógica, la matemática y la epistemología, tomando aportes de las herramientas provenientes del tratamiento informático de los datos como recursos auxiliares.

En las antípodas de la precedente descripción nos encontraríamos con aquellos aspectos de la formación del psicólogo con puntajes más bajos. En tal sentido, se reiteran a lo largo del instrumento dos ideas: la desestimación de la especialización a ultranza desde el comienzo y por lo tanto la concepción de un perfil de psicólogo claramente especializado, y la caracterización del psicólogo como agente de cambio

social, junto a la defensa de la responsabilidad, el compromiso y el cambio social forman parte de la razón de ser de la Psicología como ciencia.

Cabe señalar en éste último punto, el aporte de profesores que sumaron observaciones aclarando que dichas posiciones emanarían, en todo caso, de un compromiso personal más que de una vocación de la disciplina en su conjunto.

Con arreglo a los contenidos conceptuales de la formación de grado del psicólogo se podría plantear que en promedio se consideran como poco relevantes el estudio de la psicología económica y la psicología de las organizaciones, seguidos de otros temas pobremente desarrollados en nuestro país como lo son la psiconeuroendocrinología y el aprendizaje animal. En concordancia con ello, los contenidos transversales e interdisciplinarios menos jerarquizados fueron la gestión de recursos humanos y la etología.

Dentro de los contenidos procedimentales se plantean a las técnicas de relajación y biorretroalimentación, junto con los registros psicofísicos como menos indispensables dentro de la formación de grado en psicología

#### **Medidas de acuerdo entre los grupos comparativos**

Uno de los objetivos de la presente investigación fue enriquecer el análisis efectuado por Amalio Blanco apelando a la utilización de herramientas estadísticas de mayor complejidad. Dicha tarea se efectuó empleando además del análisis descriptivo, medidas de correlación entre grupos (coeficiente de Spearman) como modo de comparación entre los niveles de acuerdo de los mismos. Cabe señalar que dicha tarea no fue realizada con la totalidad de los ítems del Cuestionario debido a que la adaptación lingüística del mismo junto con modificaciones emanadas de la prueba piloto produjeron que algunos reactivos se incorporaran y que otros variaran en su formulación lingüística. No obstante, el análisis entre los grupos nacionales fue posible en su totalidad y los aspectos más relevantes a los fines de nuestra investigación pudieron relevarse en la comparación de la muestra extranjera.

A continuación se presentan las tablas de Comparación de las Medidas de Acuerdo entre los grupos respecto de distintas dimensiones contempladas en el Cuestionario. Las mismas se muestran con sus respectivos coeficientes de correlación y nivel de significancia, siendo \* una correlación significativa al nivel de 0,05 y \*\* una correlación significativa al nivel de 0,01.

**TABLA N°15 : Procesos Básicos**

	UNMDP	AUAPSI	LATINOAMÉRICA	U. EUROPEA
UNMDP		0,889* 0,04	0,892* 0,04	0,975** 0,05
AUAPSI	0,889* 0,04		0,913* 0,30	0,866 0,58
LATINOAMÉRICA	0,892* 0,04	0,913* 0,30		0,791 0,11
UNIÓN EUROPEA	0,975** 0,05	0,866 0,58	0,791 0,11	

**TABLA N° 16 Contenidos interdisciplinarios**

	UNMDP	AUAPSI	LATINOAMÉRICA	U. EUROPEA
UNMDP		0,60 0,28	0,70 0,18	0,30 0,62
AUAPSI	0,60 0,28		0,10 0,87	0,10 0,87
LATINOAMÉRICA	0,70 0,18	0,10 0,87		0,70 0,18
UNIÓN EUROPEA	0,30 0,62	0,10 0,87	0,70 0,18	

**TABLA N° 17 Contenidos Transversales**

	UNMDP	AUAPSI	LATINOAMÉRICA	U. EUROPEA
UNMDP		1,00** 0,00	0,35 0,55	0,20 0,74
AUAPSI	1,00** 0,00		0,34 0,55	0,20 0,74
LATINOAMÉRICA	0,35 0,55	0,34 0,55		0,56 0,32
UNIÓN EUROPEA	0,20 0,74	0,20 0,74	0,56 0,32	

**TABLA N° 18 Contenidos Procedimentales**

	UNMDP	AUAPSI	LATINOAMÉRICA	U. EUROPEA
UNMDP		0,771* 0,03	0,524 0,08	0,928** 0,00
AUAPSI	0,771* 0,03		0,706* 0,10	0,771* 0,03
LATINOAMÉRICA	0,524 0,08	0,706* 0,10		0,526 0,79
UNIÓN EUROPEA	0,928** 0,00	0,771* 0,03	0,526 0,79	

## CONCLUSIONES

De la comparación entre los grupos puede observarse que en líneas generales no habría un “perfil local y nacional” comparable punto por punto con un “perfil latinoamericano o europeo”, las diferencias o parentescos entre los grupos difieren según la dimensión a analizar. Pese a ello pareciera haber más similitudes entre el grupo local y el de la Unión Europea que entre dicho grupo y el Latinoamericano. Podría esgrimirse, observando la “visión negativa” del grupo marplatense y el perfil de respuestas latinoamericano, que dichas diferencias tienen como eje que el grupo seleccionado por Blanco estaría representado por psicólogos latinoamericanos dedicados mayormente a la psicología experimental, siendo ésta una tradición poco valorada a nivel local.

En cuanto a los contenidos procedimentales y a la formación profesional, hay mayor acuerdo entre los grupos nacionales, lo que pareciera indicar un mayor grado de consenso nacional en los aspectos profesionales de la disciplina que en los que hacen a la formación básica. Cabe subrayar, en éste punto, dentro de la psicología argentina, la equiparación entre las competencias procedimentales y el ejercicio de la profesión o “la practica” . Este hecho, profusamente señalado en la historiografía psicológica, hace que dichos contenidos sean interpretados de manera distinta a la concepción de Blanco y a la de los consensos alcanzados a nivel internacional.

Asimismo, es dable destacar la discrepancia entre los grupos argentinos en cuanto a la relevancia de las herramientas de investigación y el estudio de procesos básicos.

Estos últimos presentan un tratamiento curioso por parte del grupo local, ya que se puntúan de manera aislada y no a manera de bloque como sucede en los restantes tres grupos. Ello revelaría cierta propensión por parte de la muestra marplatense a conceptualizar la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, etc, como capítulos independientes de la psicología. Los procesos básicos con mayores puntuaciones son lenguaje y pensamiento, lo que pareciera indicar la presencia en su conceptualización de las dos grandes líneas de formación vernáculas : el psicoanálisis y la psicología genética de J.Piaget.

Respecto al psicoanálisis cabe resaltar su inclusión dentro del grupo local tanto como contenido conceptual como en calidad de contenido interdisciplinar.

Cabe señalar que , a grandes rasgos, las opiniones del grupo local presentaron menor homogeneidad que la de los restantes grupos. Ello abona una de las hipótesis planteadas al comienzo de nuestro proyecto y reflejaría la ausencia por parte del grupo local de una delimitada visión de conjunto sobre el status de la disciplina

Otra diferencia entre el grupo local y los restantes con relación a la homogeneidad, es la presentación de coeficientes de variación elevados en los puntos que se consideran como menos jerarquizables para la formación. Ello indicaría que el grupo presenta una opinión de mayor acuerdo en lo que se considera deseable (psicopatología, metodología de la investigación, psicología clínica) y de mayor discrepancia que en lo que estipula menos relevante (aprendizaje animal, psicofisiología) .



Con arreglo a los grupos europeo y latinoamericano, es dable postular pocos puntos de contacto en su concepción integral acerca de la formación de psicólogos debido a que no se observan correlaciones significativas entre los mismos. Pese a que no es materia de nuestra investigación, podría hipotetizarse que tales diferencias se relacionan con variables del suelo sociopolítico en donde emerge la psicología en ambas latitudes. La historiografía psicológica ha señalado al respecto, que en los países europeos, la psicología nace en el seno de los laboratorios universitarios, principalmente como ciencia básica, siendo el reconocimiento legal de sus aplicaciones profesionales una difusión actualmente vigente en muchos países. En América Latina, en cambio, la necesidad de resolver problemas sociales y el contexto sociopolítico poco favorecedor del sostén económico y de la perdurabilidad institucional de los laboratorios, produjo en líneas generales un tipo de psicología profesionalista abocada a la resolución de problemas prácticos más que a la producción de conocimiento básico.

En cuanto a nuestro país, podría plantearse que “el caso argentino”, en ciertos aspectos, pese a compartir rasgos comunes con demás países latinoamericanos, presenta rasgos formativos bien distintivos, señalados en el presente estudio, que lo tornan poco equiparable a los mismos. Las observaciones señaladas en la literatura acerca del tema sobre el clinicismo y la tendencia monoteórica son más compatibles con los resultados obtenidos en el grupo local. Dicha situación contrasta con los resultados de los participantes Programa de Especialistas en Innovación Curricular de AUAPsi, explicándose dicho contraste, como el resultado de un trabajo coordinado por un especialista europeo, sobre los estándares formativos del psicólogo a nivel internacional.

Pese a lo antedicho, los resultados de la presente investigación nos conducen a postular que, en líneas generales, no podría plantearse una “psicología argentina” homogénea, diferente de otra extranjera, sino más bien grupos nacionales (como el local y del de AUAPsi), y grupos internacionales (como el grupo europeo y el latinoamericano), con mayor o menor impacto en la formación de psicólogos y con concepciones distintas acerca de lo que es un psicólogo y de lo que cabría esperar de la psicología.

## REFERENCIAS

- AUAPsi (1996) Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en *Psicología . Informe Diagnóstico de la Situación Actual*. Buenos Aires: Mimeo.
- AUAPsi (1999). Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en *Psicología. Informe Final. Protocolo de Acuerdo*. Buenos Aires: Mimeo.
- Blanco, A. (1995). Proyecto para el mejoramiento de las curricula en las universidades de América Latina. Anteproyecto de Psicología. Madrid: *Documentos OEI*.
- Blanco, A. (1998). Requisitos y necesidades de formación para la psicología del siglo XXI. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (1), 149-172.
- Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En: *Conselho Federal de Psicologia, A psicologia no Mercosul (pp. 15-19)*. Brasilia: Autor.
- Cortada de Kohan, N. (1992): Argentina. En Sexton, v. Y Hogan, y: *International Psychology. Views from around the world*. University of Nebraska Press.
- Di Doménico, C. y 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*. Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C. y Vilanova, A. (2000) Formación básica en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina. *Congreso Hispano Lusitano de Psicología, Santiago de Compostela*.
- Klappenbach, H. (1999). Más allá de Boulder y el Modelo Latinoamericano. *Algunas notas críticas sobre la currícula del psicólogo en Argentina*. San Luis: Mimeo.
- Klappenbach, H (2002) Formación del psicólogo en Argentina.El contexto del Mercosur y el impacto europeo. *Seminario "Formación Continua en Psicología" Santiago de Chile, 2 de agosto de 2002.Mimeo*.
- Marchena, J. (1990) El método Delphi. En: Valcio, J. –comp-, *Técnicas gerenciales en administración pública. Documentación Administrativa Nro.223, INAP*.

- Piacente, T. (1994). La carrera de psicología en la Universidad Nacional de La Plata: Investigación, grado y posgrado. En *Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Primeras Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 27-30). Buenos Aires: Autor.
- Piacente, T. (1998): "Psicoanálisis y formación académica en psicología". *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, Vol. 44, N° 3, pp. 278-284.
- Rossi, L. et.al. (2001): *Psicología: su inscripción universitaria como profesión*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Toro, J. Y Villegas, J. (Ed.) (2001): *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol.I* Buenos Aires, SIP.
- Vezzeti, H. (1998): Informe sobre el campo de la psicología: la situación de los postgrados. Buenos Aires, CONEAU.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (3), 193-205.
- Vilanova, A. (1994). Enseñanza de la psicología: el mundo y el país. *Prensa Psicológica*, 1, 36-37.
- Vilanova, A (1996) Vida , mente y moral en el Rio de la Plata *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* 1996. 42 (2) 161-172.

**Trastornos de personalidad y episodios isquémico  
cardiovasculares. Análisis de la validez discriminante del  
MCMI-II para la determinación de perfiles de riesgo**

María Marta Richard's

Informe parcial

Directores: Dr. Justo H. Zanier - CO DIRECTOR: Dr. Sebastián Urquijo

Beca del CONICET

Universidad Nacional de Mar del Plata – Universidad de Barcelona

**Resumen**

El propósito de este trabajo es establecer la existencia de relaciones entre la presencia de rasgos de personalidad exacerbados y la probabilidad de padecer episodios agudos isquémico cardiovasculares (Infarto Agudo de Miocardio y Angina Inestable), con el objeto de identificar un conjunto de indicadores que discriminen perfiles psicopatológicos de riesgo cardiovascular. Para ello se trabajó con una muestra de 286 sujetos, de ambos sexos, con edades entre 36 y 80 años, divididos en dos grupos: un grupo clínico compuesto por 143 sujetos internados a causa de episodios agudos isquémicos en la Unidad Coronaria del Hospital Interzonal General de Agudos de Mar del Plata, y un grupo control de 143 sujetos sin antecedentes de enfermedades cardiovasculares, pareados por sexo, edad, nivel socio-económico y educacional. Los trastornos psicopatológicos de los ejes I y II del DSM-IV fueron evaluados con el Inventario Clínico Multiaxial de Millon segunda versión - MCMI-II- adaptación española. Hasta el momento, los resultados permiten sustentar la idea de que el padecimiento de un trastorno de personalidad se relaciona con un aumento del riesgo de presentar un episodio isquémico en más de cuatro veces. Las estimaciones de riesgo permitieron obtener evidencias de que la presencia de un trastorno de personalidad por evitación, dependiente y/o autodestructivo aumentan el riesgo de padecer un episodio isquémico, en tanto que la presencia de un trastorno de personalidad histriónico reduce la probabilidad de padecerlo.

**Palabras clave:** Psicopatología – Episodio isquémico cardiovascular – Personalidad – MCMI II - Riesgo

## **INTRODUCCIÓN**

La literatura científica sobre personalidad y variables psicológicas relacionadas a los accidentes cardiovasculares destaca que los factores psicológicos tienen un papel importante en el impacto, curso y tratamiento de las enfermedades cardiovasculares. Numerosos estudios han demostrado la relación entre depresión, ansiedad, y otras variables psicológicas, así como incrementan la mortalidad y morbilidad cardíaca en pacientes con patologías isquémicas (Bennett, 1994; Bueno y Buceta, 1991; Littman, 1993; Helgeson y Taylor, 1993; Denollet, 1994; Fowers, 1994; Sykes, 1994; Steptoe, Fieldman, Evans y Perry, 1996; Lesperance y Frasure-Smith, 1996; Vertheim y Kohler, 1997; Holahan, Moos, Holahan y Brennan, 1997; Denollet y Brutsaert, 1998; Denollet, 2000; Denollet, Vaes y Brutsaert, 2000; Marusic, 2000; Welin, Lappas, y Wilhelmsen, 2000; Friedman et al., 2001; Myrtek, 2001; Follath, 2003; Brunckhorst, Holzmeister, Scharf, Binggeli & Duru, 2003; Kristofferzon, Lofmark & Carlsson, 2003; Newman, 2004; Davidson, Rieckmann & Lesperance, 2004; Zellweger, Osterwalder, Langewitz & Pfisterer, 2004).

Todos ellos establecen, de formas diferentes, la incidencia que ciertas características psicológicas –entre ellas los rasgos de personalidad- tienen en el infarto agudo de miocardio. Sin embargo, no existe acuerdo sobre cuales serían los rasgos, perfiles, patrones o estilos de personalidad que se asociarían a los trastornos cardiovasculares.

Por lo tanto, resulta pertinente considerar un acercamiento a la personalidad en la identificación de los pacientes en riesgo de enfermedad cardíaca, utilizando nuevas aproximaciones teóricas e instrumentos para la evaluación de la personalidad que permitan obtener información más completa.

El DSM-IV (*American Psychiatric Association*, 1995) define los rasgos de personalidad como pautas duraderas en la forma de percibir, pensar y relacionarse con el ambiente y con uno mismo, y que se hacen presentes en una amplia gama de contextos personales y sociales. Estos rasgos sólo constituyen un trastorno de personalidad cuando resultan inflexibles y desadaptativos. El DSM-IV define Trastorno mental como “...un síndrome o un patrón comportamental o psicológico de significación clínica, que aparece asociado a un malestar, a una discapacidad o a un riesgo

significativamente aumentado de morir o de sufrir dolor, discapacidad o pérdida de libertad. Además, este síndrome o patrón no debe ser meramente una respuesta culturalmente aceptada a un acontecimiento particular. Cualquiera que sea su causa, debe considerarse como la manifestación individual de una disfunción comportamental, psicológica o biológica.

Dadas las diferencias en la literatura sobre qué características de personalidad pueden asociarse al surgimiento de las enfermedades coronarias, se decidió iniciar un estudio orientado a buscar estilos y/o trastornos de personalidad que permitieran caracterizar a las personas internadas en unidades coronarias, en función de los criterios establecidos por el DSM-IV, utilizando un instrumento que permite establecer, con precisión y economía, un continuo entre aspectos funcionales y disfuncionales de la personalidad.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

Establecer la existencia de relaciones entre rasgos de personalidad y el padecimiento de episodios agudos isquémicos cardiovasculares para la identificación de perfiles de riesgo psicopatológicos de enfermedades cardiovasculares.

### **Objetivos específicos**

1. Comparar los perfiles de personalidad del grupo con enfermedades cardiovasculares con una muestra control.
2. Determinar si la frecuencia de aparición de los rasgos de la personalidad entre grupos es estadísticamente significativa.
3. Establecer la existencia de relaciones entre los trastornos psicopatológicos y la probabilidad de padecer un episodio agudo isquémico cardiovascular.
4. Evaluar la probabilidad de aparición de episodios isquémicos en base al establecimiento de una tipología empírica de riesgo psicopatológico de enfermedades cardiovasculares.
5. Establecer un conjunto de indicadores para identificar los estilos de personalidad de la población con enfermedades cardiovasculares, con el objeto de realizar un despistaje para prevención primaria.

## MÉTODO

El tipo de diseño utilizado es correlacional descriptivo con hipótesis de diferencias de grupos entre sujetos con y sin patologías isquémico-cardiovasculares de la ciudad de Mar del Plata.

### Muestra

La muestra se conformó con 286 sujetos, de ambos sexos, con edades entre 36 y 80 años, divididos en un **grupo clínico** (incidental) compuesto por 143 sujetos (34 femeninos y 109 masculinos) internados a causa de episodios isquémicos agudos en la Unidad Coronaria del Hospital Interzonal General de Agudos de Mar del Plata, Argentina, y un **grupo control** de 143 sujetos pareados por sexo, edad y nivel socio-económico y educacional, sin antecedentes de enfermedades cardiovasculares.

### Instrumentos y variables

Para la evaluación de los trastornos de la personalidad se utilizó el Inventario Clínico Multiaxial de Millon II -MCMI-II- segunda versión (Millon, 1999), adaptación española de TEA. Este inventario está compuesto por 22 escalas clínicas y 4 escalas de validez y de tendencia de respuestas medidas a través de 175 ítems dicotómicos. La presencia de trastorno se determinó cuando la tasa base (TB del MCMI-II) de las puntuaciones ajustadas fuera superior o igual a 85 y, por lo tanto, configurara una disfuncionalidad patológica; mientras que la ausencia de trastorno se determinó cuando la TB era inferior a 85.

Los datos sociobiográficos se midieron a través de una entrevista estructurada para relevar información demográfica, nivel socio-económico, cultural y educacional.

#### *Variables consideradas*

Un episodio agudo isquémico-cardiovascular es una formación de placas de ateroma (acumulación de depósitos de lípidos y otros tejidos) en las arterias coronarias, restringiendo el paso de la sangre y, por tanto, del oxígeno, al miocardio.

Un trastorno de personalidad, de acuerdo al DSM-IV “...es un patrón permanente e inflexible de experiencia interna y de comportamiento que se aparta acusadamente de las expectativas de la cultura del sujeto, tiene su inicio en la adolescencia o principio de la edad adulta, es estable a lo largo del tiempo y comporta malestar o perjuicios para el sujeto...”

## Procedimiento

Se evaluó a los sujetos del grupo clínico, siempre y cuando las condiciones lo permitieran, durante los dos días posteriores a su ingreso a la Unidad Coronaria. Los criterios de exclusión fueron los siguientes: pacientes sin patología coronaria aguda, específicamente Angina Inestable o Infarto Agudo de Miocardio (por ejemplo: valvulares, arritmias, etcétera), y aquellos que no podían ser entrevistados a causa de su estado (asistencia respiratoria, shock, etcétera).

Para controlar diferencias de niveles culturales y el estado de los pacientes, los reactivos de los instrumentos fueron leídos por los administradores. El mismo procedimiento se utilizó con los sujetos del grupo control.

## RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación, en la tabla 1, se presentan los resultados de los trastornos de personalidad de los sujetos de ambos grupos.

TABLA 1 - Distribución de los trastornos de personalidad de los sujetos según grupo de episodios agudos isquémico cardiovasculares y de control

TRASTORNOS	Ausencia/Presencia	GRUPO	
		CONTROL	CLÍNICO
		%	%
1. Esquizoide	Sin trastorno	89,4%	80,4%
	Con trastorno	10,6%	19,6%
2. Evitativo	Sin trastorno	95,3%	78,3%
	Con trastorno	4,7%	21,7%
3. Dependiente	Sin trastorno	82,9%	60,1%
	Con trastorno	17,1%	39,9%
4. Histriónico	Sin trastorno	90,0%	92,3%
	Con trastorno	10,0%	7,7%
5. Narcisista	Sin trastorno	81,8%	67,8%
	Con trastorno	18,2%	32,2%
6A. Antisocial	Sin trastorno	91,8%	80,4%
	Con trastorno	8,2%	19,6%
6B. Agresivo-sádico	Sin trastorno	74,7%	74,1%
	Con trastorno	25,3%	25,9%
7. Compulsivo	Sin trastorno	57,6%	47,6%
	Con trastorno	42,4%	52,4%
8A. Pasivo-agresivo	Sin trastorno	83,5%	65,0%
	Con trastorno	16,5%	35,0%



8B. Autodestructivo	Sin trastorno	94,1%	76,9%
	Con trastorno	5,9%	23,1%
Trastorno	Sin trastorno	26,7%	6,00%
	Con trastorno	73,3%	94,00%

Con el objeto de determinar si las diferencias del porcentaje de aparición de los trastornos de la personalidad entre grupos son estadísticamente significativas, se realizó una prueba de Chi cuadrado. Los resultados se presentan en la tabla 2.

TABLA 2 – Resultados del análisis de Chi cuadrado para determinar asociación entre el hecho de presentar trastornos de personalidad y de padecer episodios isquémicos agudos

TRASTORNOS	CHI 2	GRUPO
1. Esquizoide	Chi2	5,009
	Sig.	,025(*)
2. Evitativa	Chi2	20,512
	Sig.	,000(*)
3. Dependiente	Chi2	20,264
	Sig.	,000(*)
4. Histriónica	Chi2	8,128
	Sig.	,004(*)
5. Narcisista	Chi2	8,605
	Sig.	,003(*)
6A. Antisocial	Chi2	14,199
	Sig.	,000(*)
6B. Agresivo-sádica	Chi2	19,377
	Sig.	,000(*)
7. Compulsiva	Chi2	6,865
	Sig.	,009(*)
8A. Pasivo-agresiva	Chi2	16,073
	Sig.	,000(*)
8B. Autodestructiva	Chi2	17,106
	Sig.	,000(*)

Significación estadística (\*)  $p \leq .05$

Finalmente, se calcularon las razones de las ventajas (odds-ratio) de padecer un episodio isquémico agudo en función de los trastornos de personalidad. En la tabla 3 se presentan los resultados.

Los resultados indican que los sujetos internados en unidades coronarias por episodios isquémicos agudos, específicamente AI o IAM presentan, con relación a la muestra de control:

- Una tasa llamativamente elevada de trastornos de personalidad o de rasgos de personalidad exacerbados (94%) en la población clínica.
- Diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones, que indican que los sujetos de la muestra clínica presentan una frecuencia mayor de todos los trastornos de la personalidad con excepción del Histriónico, Agresivo-Sádico y Compulsivo.
- Diferencias más acentuadas en los trastornos de personalidad Fóbico, Dependiente y Autodestructivo.
- Menor frecuencia de presencia de trastornos histriónicos que en la muestra de control.

TABLA 3 – Razón de las ventajas (odds-ratio) de padecer un episodio isquémico agudo en función de los trastornos de personalidad y del grupo de pertenencia

Escala	Odd Ratio	CI 95%
1- Esquizoide	2,06	1,08 – 3,90
<b>2- Fóbica (Evitativa)</b>	<b>5,60</b>	<b>2,48 – 12,65 (1)</b>
<b>3- Dependiente (Sumisa)</b>	<b>3,22</b>	<b>1,91 – 5,43 (1)</b>
<b>4- Histriónica</b>	<b>0,75</b>	<b>0,34 – 1,66 (2)</b>
5- Narcisista	2,13	1,26 – 3,60
6a- Antisocial	2,71	1,37 – 5,39
6b- Agresivo-sádica	1,03	0,62 – 1,72
7- Compulsiva	1,50	0,96 – 2,35
8a- Pasivo-agresiva	2,73	1,60 – 4,64
<b>8b- Autodestructiva</b>	<b>4,80</b>	<b>2,27 – 10,14 (1)</b>
<b>Presencia de Trastorno de personalidad</b>	<b>4,26</b>	<b>2,10 – 8,61 (1)</b>

(1) Mayor probabilidad de padecer episodios isquémico cardiovasculares (grupo clínico)

(2) Menor probabilidad de padecer episodios isquémico cardiovasculares (grupo control)

## COMENTARIOS FINALES

El supuesto básico de este estudio considera que pueden existir ciertos trastornos de personalidad asociados al aumento del riesgo de padecer episodios isquémico-

cardiovasculares agudos.

Por un lado, los resultados de este estudio permiten observar que la presencia de rasgos de personalidad exacerbados o disfuncionales se relacionaría con un aumento de la probabilidad (OR 4,26) de sufrir episodios isquémicos agudos que requieran internación en unidades coronarias.

Por otra parte, el análisis detallado de los resultados, indica que la presencia de trastornos de la personalidad evitativo (fóbico), autodestructivo (masoquista) y dependiente se asocia a un aumento significativo de la probabilidad de padecer episodios isquémicos agudos. Se debe destacar que estos tres trastornos de personalidad son adyacentes en el modelo circumplejo de Millon y, por lo tanto, presentan gran similitud caracterizándose por un patrón de afiliación dependiente y un patrón de expresión neutro. También comparten el grupo C de trastornos de personalidad del DSM-IV, basados en la similitud de sus características, en este caso, la ansiedad y el temor. Por otra parte, se debe destacar el hecho de que la descripción de estos tres trastornos muestra una similitud teórica con los supuestos de la personalidad tipo D.

La personalidad Tipo D (de distress) (Pedersen y Denollet, 2003; Denollet y Brutsaert, 1998; Denollet y otros, 1996) supone que el distrés, o estrés negativo, implica para el individuo emociones displacenteras (como ansiedad, depresión u hostilidad), propensiones psicológicas desadaptativas (como dificultades en el plano de las relaciones interpersonales o en la percepción del apoyo social disponible) y tendencias comportamentales disfuncionales (como el desarrollo de hábitos perjudiciales para la salud). Estas características resultan compatibles con los resultados del presente estudio que indican que la presencia de trastornos de personalidad o de patrones desadaptativos se asocia a un aumento de la probabilidad de padecer episodios isquémicos agudos.

Otro hallazgo interesante, es que la escala Histriónica se presenta como la única que aparece relacionada significativamente con una disminución del riesgo de padecer episodios isquémicos agudos. Estas características también resultan compatibles con los supuestos de la personalidad de Tipo D, a la vez que le aportan mayor poder explicativo, ya que la posesión de una visión excesivamente optimista

de las cosas, con un elevado sentimiento de bienestar subjetivo, además de un fluido contacto con otras personas y una tendencia a expresar los sentimientos, características diametralmente opuestas a las asociadas a los accidentes cardiovasculares, permitirían definir metas u objetivos terapéuticos orientados a la prevención de este tipo de trastornos.

## REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Bennett, P. (1994) Psychological care of the coronary patient. Special Section: Psychological care in physical illness. *Journal of Mental Health UK*; 3(4), 477-484.
- Brunckhorst CB, Holzmeister J, Scharf C, Binggeli C, Duru F. (2003) Stress, depression and cardiac arrhythmias. *Ther Umsch*; 60(11):673-81.
- Bueno, A. M., Buceta, J. M. (1991) *Tratamiento psicológico de hábitos y enfermedades*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Davidson KW, Rieckmann N, Lesperance F. (2004) Psychological theories of depression: potential application for the prevention of acute coronary syndrome recurrence. *Psychosom Med*; 66(2):165-73.
- Denollet, J. (1994) Health complaints and outcome assessment in coronary heart disease. *Psychosomatic Medicine*; 56(5), 463-474.
- Denollet, J. (2000) Type D personality: A potential risk factor refined. *Journal of Psychosomatic Research*, 49(4), 255-266.
- Denollet, J.; Brutsaert, D. (1998) Personality, disease severity, and the risk of long-term cardiac events in patients with a decreased ejection fraction after myocardial infarction. *Circulation*, 97, 67-173.
- Denollet, J.; Vaes, J.; Brutsaert, D. L. (2000) Inadequate response to treatment in coronary heart disease: adverse effects of type D personality and younger age on 5-year prognosis and quality of life. *Circulation*, 8,102(6), 630-5.
- Follath F. (2003) Depression, stress and coronary heart disease--epidemiology, prognosis and therapeutic sequelae. *Ther Umsch*; 60(11):697-701.
- Fowers, B. J. (1994) Perceived control, illness status, stress, and adjustment to cardiac illness. *Journal of Psychology*; 128(5), 567-576.

- Friedman, R.; Schwartz, J. E.; Schnall, P. L.; Landsbergis, P. A.; Pieper, C.; Gerin, W.; Pickering, T. G. (2001) Psychological variables in hypertension: Relationship to casual or ambulatory blood pressure in men. *Psychosomatic Medicine*, 63(1), 19-31.
- Helgeson, V. S.; Taylor, S. E. (1993) Social comparisons and adjustment among cardiac patients. *Journal-of-Applied-Social-Psychology*; 23(15), 1171-1195.
- Holahan, C.J.; Moos, Holahan, C.K. & Brennan, P.L. (1997) Social context, coping strategies, and depressive symptoms: an expanded model with cardiac patients. *J Pers Soc Psychol*. 72(4), 918-28.
- Kristofferzon ML, Lofmark R, Carlsson M. (2003) Myocardial infarction: gender differences in coping and social support. *J Adv Nurs*.; 44(4):360-74.
- Lesperance, F.; Frasere-Smith, N. (1996) Negative emotions and coronary heart disease: Getting to the heart of the matter. *The Lancet*, 47, 414-416.
- Littman, A.B. (1993) Review of psychosomatic aspects of cardiovascular disease. *Psychotherapy-and-Psychosomatics*; 60(3-4), 148-167
- Marusic, A. (2000) Psychological factors associated with coronary heart disease. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 17(4), 135-139.
- Millon, T. (1969) *Modern Psychopathology*. Philadelphia: Saunders.
- Millon, T. (1981) *Disorders of personality: DSM-III, Axis II*. New York: Wiley.
- Millon, T. (1999) *MCMI-II Inventario Clínico Multiaxial de Millon-II*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Myrtek, M. (2001) Meta-analyses of prospective studies on coronary heart disease, type A personality, and hostility. *International Journal of Cardiology*, 79(2-3), 245-51
- Newman S. (2004) Engaging patients in managing their cardiovascular health. *Heart*.; 90 Suppl 4:iv 9-13
- Stephoe, A.; Fieldman, G.; Evans, O. & Perry, L. (1996). Cardiovascular risk and responsivity to mental stress: the influence of age, gender and risk factors. *J Cardiovasc Risk*, 3(1), 83-93.
- Sykes, D. H. (1994) Coping with a heart attack: Psychological processes. Special Issue: Heart disease: The psychological challenge. *Irish-Journal-of-Psychology*, 15(1), 54-66
- Verthein, U. & Kohler, T. (1997) The correlation between everyday stress and angina pectoris: a longitudinal study. *J Psychosom Res.*, 43(3), 241-5.

Welin, C.; Lappas, G. & Wilhelmsen, L. (2000). Independent importance of psychosocial factors for prognosis after myocardial infarction. *J Intern Med.*, 247(6), 629-39.

Zellweger MJ, Osterwalder RH, Langewitz W, Pfisterer ME. (2004) Coronary artery disease and depression. *European Heart Journal*; 25(1):3-9.

## **Equipos en emergencia: ¿agotamiento emocional o inteligencia emocional?**

Lic. Yamila Silva Peralta

Grupo de Investigación SOVIUC (Sociología de los Vínculos Institucionales  
Universidad- Comunidad)

Directora: Mg. María Inés Pacenza

Beca de la UNMDP

### **Resumen**

Se presenta el diseño de un proyecto de investigación de carácter cualitativo que tiene la finalidad de conocer la dinámica de los equipos de emergencia y las posibilidades que tienen los trabajadores de la salud de manejar en forma inteligente sus emociones. Este proyecto surge a partir del planteamiento de ciertos interrogantes por parte de los trabajadores de la salud de servicios de emergencias (Guardias de Día del Hospital Interzonal General de Agudos de Mar del Plata; Base Operativa de CARDIO Emergencias), con los cuales se desarrolla un estudio más amplio sobre síndrome de burn-out y condiciones de trabajo, cuyos resultados preliminares dan cuenta de altos niveles de agotamiento emocional. Se entiende a la Inteligencia Emocional como un conjunto de aptitudes necesario para relacionarse adecuadamente con los demás, lo cual implicaría el reconocimiento y comprensión de las emociones propias y ajenas (Gadner, 1995; Mayer y Salovey, 1990, Torrabadella, 1998; Goleman, 1995). El estudio focalizará en el relevamiento de las diferentes aptitudes emocionales que presenten los integrantes de los servicios de emergencias y cómo las condiciones de trabajo de estos servicios obstaculizan o facilitan los vínculos laborales emocionalmente inteligentes, para ellos se administrarán entrevistas semiestructuradas y se coordinarán grupos focales con los miembros de los equipos de salud. Se espera que este proyecto de investigación permita la evaluación de los equipos de salud con miras al diseño de una intervención que disminuya el agotamiento emocional de los mismos.

**Palabras clave:** equipo de salud – inteligencia emocional – salud ocupacional

### **INTRODUCCIÓN**

#### *Normalidad y sufrimiento en el trabajo*

Es a partir de los años 80 que de la mano de los aportes del psicoanálisis y la ergonomía, van a comenzar a emerger nuevos planteos que centraran su mirada en

la relación entre el trabajo, el desempeño del trabajador y el desgaste sufrido por este en el proceso de trabajo. Este nuevo enfoque se denominara Psicodinámica del Trabajo, y tendrá en los trabajos de Christophe Dejours (1998; 2000; 2001) a su principal exponente. La psicodinámica del trabajo tiene como objetivo el análisis de los procesos psíquicos intra e intersubjetivos movilizados por las presiones del trabajo.

El autor se aboca al estudio de la normalidad del proceso de trabajo en un contexto de restricciones y de sufrimiento que viven los trabajadores. Plantea que el sufrimiento del trabajador proviene de la organización del trabajo, categoría en la cual incluye: la división del trabajo, el contenido de la tarea, el sistema jerárquico, las modalidades de gestión, las relaciones de poder, las cuestiones de responsabilidad, etc. La organización del trabajo ejercería sobre el trabajador una dominación en su vida que implica un ocultamiento de sus deseos, pasando así de un comportamiento libre (aquel que tiene como tentativa transformar la realidad, orientado hacia el placer) a un comportamiento estereotipado.

Desde esta perspectiva teórica, el trabajo es subjetivo en la medida en que implica la relación de uno consigo mismo y la relación con los otros. A través del trabajo el sujeto pone a prueba su saber-hacer, sus conocimientos y su experiencia, lo cual permite conocer los propios límites y generar nuevas experiencias y aprendizajes. De este modo, con el trabajo se incrementa la subjetividad. Por otro lado, el trabajo es también intersubjetivo porque proyecta al sujeto en el vínculo social, por contribuir a la organización del trabajo (a partir de la movilización de su subjetividad) el sujeto espera una retribución: el reconocimiento.

Así el autor incluye el concepto de normalidad planteando que se revela como una conquista difícil construida por cada uno entre el sufrimiento, que empuja al sujeto hacia la descompensación, y las defensas, gracias a las que trata de controlar esta evolución hacia la enfermedad. (Dejours, Ch; op.cit.). Si trabajar es sufrir, el sufrimiento es punto de llegada; pero si a partir del sufrimiento en el trabajo el sujeto moviliza creatividad, inventiva, astucia, ingenio, confianza, cooperación... entonces también es un punto de partida.

En esta presentación se rescatará como fundamental el concepto de movilización subjetiva. La movilización subjetiva frente al desafío de la organización del trabajo supone esfuerzos grupales de opinión, discusión, elaboración, cooperación, iniciativa, participación... para el abordaje de



contradicciones y dificultades en el trabajo. En este sentido se entenderá a la inteligencia emocional y al trabajo en equipo como procesos movilizadores de la subjetividad.

#### *Trabajo en equipo como proceso movilizador de la subjetividad*

Un equipo es el conjunto de personas que realizan una tarea para alcanzar resultados. En este concepto, el trabajo como tal le da una instancia cualitativa diferente en relación con la noción de grupo. En el grupo se produce la simple suma de actividades, tareas, etc.; en el equipo hay además un cambio de calidad” (Fainstein, 1997). Los equipos desarrollan su potencialidad cuando todos sus componentes se sienten partícipes y ejercitan sus habilidades para hacer posible un proyecto compartido.

Para que los miembros del equipo trabajen en equipo es necesario compartir la información y la toma de decisiones, coordinar diversas tareas, cooperar, feedback entre los miembros del equipo, valorando las iniciativas, los niveles de compromiso y participación e identificando los potenciales, lo cual incrementará los niveles de confianza, entre otras cuestiones. A su vez se requiere de capacitación específica, un estilo de liderazgo acorde a las situaciones que atraviesa el equipo, ejercitar la delegación y el seguimiento de las acciones, y un manejo equilibrado de las relaciones entre las personas, ya que el cuidado de las mismas repercute en la salud de los propios integrantes del equipo.

El grado de integración del equipo se percibe en las reuniones o en los distintos dispositivos de intercambio que existan en la institución (supervisiones, capacitaciones, entre otras). Integración no equivale a homogeneización, la riqueza de un equipo implica la heterogeneidad, heterogeneidad que da lugar a un ambiente de cooperación y comunicación, por la misma diversidad entre los miembros del equipo, así se visualizan los intereses en la tarea y el compromiso con los objetivos adoptados.

Sin embargo, el proceso de integración produce ciertos miedos y temores; por ejemplo, el miedo a perder la individualidad, a que el grupo limite la libertad, a que no haya respeto a las identidades. Son miedos producidos por la proximidad de los otros y por la presencia de sus exigencias (López Zania, Sánchez Beizab; 2000).

#### *Equipo de emergencias*

El objetivo primordial de los servicios de emergencias es atender al paciente que se encuentra en una situación en la que su vida se halla comprometida, disminuyendo de esta forma la posibilidad de la ocurrencia de un desenlace fatal, o la presencia de complicaciones médicas derivadas del retardo en la atención de situaciones de salud que pueden prevenirse si existe atención adecuada y a tiempo.

Estos servicios consisten en unidades móviles dotadas con equipos médicos y medicamentos, donde se traslada al sitio de la emergencia personal compuesto por un médico, y auxiliares de enfermería o paramédicos, con el fin de disminuir el tiempo de atención desde el inicio de la situación de emergencia, evitando así las posibles complicaciones, e incluso la muerte del paciente.

Los trabajadores de la salud que se desempeñan en estos servicios sufren problemas serios sobre su salud física, mental y social como consecuencia del ejercicio de su trabajo. Los lugares de trabajo en los que el equipo desempeña sus funciones muchas veces representan una carga mental y psíquica importante: deben atender a los pacientes en el domicilio, en su sitio de trabajo, en la calle, en el sitio donde ocurra el accidente o la situación específica por la cual resolicita este tipo de servicio, se trata entonces de lugares que no están diseñados para la atención sanitaria, y mucho menos en situaciones de emergencia, donde las maniobras son efectuadas con gran rapidez y bajo tensión emocional importante. En muchos casos sin los adecuados equipos de protección personal que puedan disminuir el contacto del personal con la sangre u otros fluidos corporales, lo que significa un riesgo para el trabajador.

Además se agrega el hecho de tener que cargar con los equipos y medicamentos necesarios para el tratamiento del mismo, el traslado del paciente hasta la unidad móvil y luego hasta el establecimiento, lo cual implica la maniobra de carga del paciente y del herramental mecánico específico para el traslado, no siempre diseñado ergonómicamente para facilitar la tarea del trabajador de la salud.

Otra cuestión importante a destacar es la distribución de los tiempos de trabajo. La rotación de las guardias, la periodicidad con que son realizadas las mismas, el tiempo disponible de descanso (necesarios para la recuperación del trabajador de la salud), repercuten sobre la salud del mismo. Si el trabajador no puede lograr un descanso que garantice su recuperación tanto física como mental, puede afectar la calidad del servicio prestado, su rendimiento en situaciones críticas, la capacidad

de respuesta y discernimiento y la toma adecuada de decisiones que pueden significar la vida o la muerte para un paciente en situación de emergencia.

Un estudio llevado a cabo en el norte de Irlanda (Rodgers, 1998), permitió comparar la morbilidad entre el personal de servicios de ambulancias y otros grupos de trabajadores de la salud, con el fin de planificar los servicios de salud ocupacional. El personal de ambulancias mostró una alta tasa de retiro temprano por razones médicas. Las causas más importantes del retiro fueron los problemas músculo-esqueléticos, trastornos circulatorios y problemas mentales

Otro estudio en personal de emergencias realizado en 1998 se basó en la evaluación de los cambios en la agudeza auditiva del personal de las ambulancias en relación al nivel de ruido emitido por las ambulancias modernas, identificándose niveles sonoros perjudiciales para el personal (Price y Goldsmith, 1998).

Algunas de las consecuencias del estrés en los equipos de emergencias son: desmoralización de sus integrantes en función del tipo y complejidad de la tarea a realizar, disminución de la cooperación, descenso del rendimiento (cuanti y cualitativamente), agotamiento emocional, pesimismo, automedicación, ausentismo, incumplimiento de expectativas, baja realización personal, entre otras. “Ya sea por la urgencia o por la gravedad del caso, ya sea por las presiones institucionales, el trabajador de la salud se ve expuesto al estrés (...) si las personas y las instituciones con las que trabaja proveen espacios para el procesamiento de la tarea, estarán realizando prevención (...) condición para evitar malas praxis” (Beker, Beltran, Besozzi; 2002)

La calidad de las relaciones interpersonales entre los miembros de los equipos asistenciales, en las relaciones tanto verticales como horizontales, va a mediar en las experiencias de satisfacción laboral y estrés ocupacional, así como en la calidad de vida del trabajador de la salud.

### *Inteligencia emocional como proceso movilizador de la subjetividad*

En el año 1983, Gardner, investigador de la Universidad de Harvard, propuso el modelo de "inteligencia múltiple" y generó un campo de trabajo y aplicaciones en las empresas y la educación evidenciando que, sin un buen funcionamiento de Inteligencia Emocional otras inteligencias perdían posibilidades de ser optimizadas.

En los años noventa, dos investigadores de la Universidad de Yale y de New Hampshire, Salovey y Mayer, propusieron una amplia teoría de la Inteligencia Emocional. Ellos consideran que la inteligencia Emocional es la capacidad o habilidad que tiene el ser humano de aceptar y controlar sus propias emociones para alcanzar el éxito. Este éxito implicaría la habilidad para reconocer el significado de las emociones (tanto propias como ajenas) y sus relaciones, regularlas de manera tal que puedan guiar el comportamiento. Los autores plantean el *Modelo de las cuatro ramas* de que identifica cuatro áreas: percibir emociones, usar emociones para facilitar el pensamiento, comprensión de las emociones y el manejo de las emociones (Mayer y Salovey, Caruso; 2001).

En 1995, Daniel Goleman, profesor de Harvard, da inicio a un cúmulo de publicaciones sobre el tema y hace una adaptación de los trabajos. Para el autor las decisiones y las acciones de las personas dependen tanto de los sentimientos (Inteligencia emocional I.E.) derivados de la educación para el control de la mente emocional, como del pensamiento (coeficiente intelectual C.I.). El autor plantea la dialéctica implícita entre ambas instancias: las emociones influyen en las operaciones de la razón, y ésta ajusta y filtra las operaciones procedentes de las emociones.

Goleman identifica cinco aptitudes básicas de la Inteligencia Emocional, las cuales clasifica en aptitudes personales y aptitudes interpersonales:

*Aptitudes personales:*

1. *Conocimiento de uno mismo o autoconocimiento:* Implica conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones, puntos fuertes y débiles.
2. *Autorregulación:* Implica manejar los propios estados internos, impulsos y recursos.
3. *Motivación:* Son aquellas tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de determinadas metas.

*Aptitudes interpersonales:*

1. *Empatía:* es la captación de sentimientos, necesidades e intereses ajenos.
2. *Habilidades sociales:* aquellas habilidades para inducir en los otros las respuestas deseables.

Será necesario, al menos enunciar, cada una de las sub-aptitudes que se integran en estas cinco dimensiones que enuncia el autor:

- El *Autoconocimiento*, implica: conciencia emocional, autoevaluación de las propias emociones y confianza en uno mismo.
- La *Autorregulación* implica: autodominio, confiabilidad y escrupulosidad, innovación y adaptabilidad.
- La *Motivación* hace referencia a ciertas aptitudes como: el afán de triunfo, el compromiso, la iniciativa y el optimismo.
- La *Empatía*, implica las siguientes aptitudes: comprensión de los demás, ayuda, orientación hacia el servicio, aprovechamiento de la diversidad y conciencia política.
- Como *Habilidades sociales*, el autor define: la influencia y el liderazgo, las habilidades de comunicación, el manejo de conflictos, la colaboración, la cooperación y las capacidades de equipo.

#### *¿Problemas de formación?*

Aunque el contexto laboral de estos trabajadores de la salud plantea duras demandas, la formación de los mismos no apuntala aptitudes como las que se incluyen en la inteligencia emocional. ¿Qué hace la universidad para desarrollar la inteligencia emocional de los universitarios? Es indispensable desarrollar programas de inteligencia emocional que capaciten a los futuros profesionales para autorregular sus emociones, sobre todo en salud donde el contacto permanente y comprometido con la demanda sugiere la necesidad de emociones inteligentes.

Mucho se habla del modelo biopsicosocial, del paradigma hombre-en-situación, a pesar de que las currículas y los programas parecerían adaptarse a ellos desde un plano teórico, las modalidades de ejercicio profesional siguen teñidas por el modelo biomédico. Por otro lado, el contexto laboral, la baja remuneración, los horarios extensos de trabajo funcionan como barreras para la capacitación continua y necesaria en este tipo de labores, donde las problemáticas se vuelven cada vez más complejas y la disociación mente-cuerpo parece una broma.

El trabajo en equipo parece estar limitado, desde la misma formación de estos trabajadores de la salud, por la cultura del individualismo poniendo en contradicción valores como la integridad, la dignidad, el respeto, con otros como la burocracia y el mercantilismo. Para trabajar en equipo son necesarios el respeto, el reconocimiento, el compromiso y responsabilidad en cada miembro del equipo, la escucha activa y la tolerancia de las diferencias. Los trabajadores que atienden

situaciones críticas requieren de instituciones y personas que los ayuden, los contengan y acompañen. Para lo cual será necesario el diseño y la implementación de dispositivos estratégicos como reuniones de equipo constantes, supervisiones, espacios de interconsulta formalizados, capacitaciones internas y externas, etc.

### **Preguntas de investigación**

¿Qué valor tiene la inteligencia emocional en el equipo de salud?

¿Qué variables del contexto laboral facilitan el desarrollo de las aptitudes emocionalmente inteligentes en el equipo de salud?

### **Conjeturas**

- El trabajo en salud inhibe el desarrollo de aptitudes emocionales, si bien los trabajadores de la salud se movilizan en equipo a pesar de deficientes condiciones de trabajo, no habría aún percepción de la importancia del desarrollo de estas aptitudes.
- Un liderazgo con inteligencia emocional en el equipo de salud aumentaría la movilización subjetiva por parte del equipo.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

Contribuir al conocimiento sobre las aptitudes emocionales en los equipos de salud, los inhibidores y los facilitadores de las mismas en el contexto laboral de los equipos.

### **Objetivos específicos**

- Comprender la dinámica de trabajo del equipo desde la perspectiva de cada uno de sus integrantes.
- Identificar y describir aptitudes de la Inteligencia Emocional en cada uno de los integrantes del equipo.
- Identificar y describir aptitudes interpersonales de la Inteligencia Emocional en el equipo.
- Fomentar en los integrantes del grupo el reconocimiento de sus emociones y sus efectos.
- Crear un espacio de aprendizaje, debate y autorreflexión entorno a las emociones inteligentes en el equipo.

## **METODOLOGIA**

Se pretende evaluar las condiciones de trabajo del personal de la Base Operativa del Servicio de Emergencias CARDIO, ubicado en la ciudad de Mar del Plata.

Como parte del estudio se medirán distintas dimensiones que abarcan desde condiciones de trabajo, el estado de salud del trabajador y las aptitudes emocionales en el equipo de trabajo. Todo ello con la finalidad de establecer un perfil de normalidad emocional de este grupo de trabajadores de la salud.

Se trata de un estudio de caso con varios individuos, de tipo exploratorio-descriptivo. Siendo que desea indagar sobre aptitudes emocionales en equipos de emergencias, serán exploradas las emociones que el trabajo de emergencias potencia y se identificarán perfiles emocionales evaluando la presencia- ausencia de las aptitudes planteadas por Goleman.

La unidad de análisis del estudio es el equipo de salud, definido desde el punto de vista objetivo (organigrama, descripción de puestos, etc.), y subjetivo (dependiendo de la percepción del trabajador de la salud, si éste define a su grupo de trabajo como un “equipo” y a quienes incluye en este “equipo”). Las unidades de observación serán los integrantes del equipo y el equipo en sí mismo

El muestreo será teórico, definiendo por saturación los tamaños del mismo.

### **Técnicas de relevamiento**

- Observación de campo, a partir de una guía de observación que focalice en la dinámica grupal de trabajo y en las mismas condiciones y medio ambiente de trabajo.
- Entrevistas semiestructuradas con informantes-clave (guía de entrevista), con el propósito de conocer las opiniones y percepciones de los trabajadores de la salud relativas al manejo de las emociones del grupo en situaciones laborales. Esta entrevista incluiría los ítems del MBI (Maslach Burnout Inventory) que miden Agotamiento Emocional.
- Grupos focales: serán planteados casos-problema a modo de viñetas sin desenlace, lo que permitirá conocer qué piensan y qué sienten al respecto estos trabajadores, qué harían y qué no harían en el lugar de los personajes de cada una de estas viñetas. El objetivo principal de este dispositivo es reflexionar

sobre sus emociones y, específicamente, sobre las emociones orientadas de manera inteligente.

Así, el estudio se enmarca desde una perspectiva que posibilite comprender el trabajo desde los actores involucrados. Según Neffa (op.cit.) se debe reconocer a los trabajadores el derecho "a saber" y a expresarse acerca de sus propias condiciones y medio ambiente de trabajo para conocer su percepción y sus vivencias y para identificar los riesgos sobre la vida y la salud.

Los instrumentos serán administrados en el lugar de trabajo, al personal que se encuentra de guardia en CARDIO. Habrá que considerar los momentos en los que regresan a la Base Operativa para la entrega de los reportes de atención de emergencias, para equipar a las unidades de material médico quirúrgico, o para cambios de guardia.

### **Técnicas de análisis**

#### *1. Orden de los datos:*

- re-lectura del material relevado
- organización de los relatos
- organización de las observaciones
- Producción de matrices y esquemas gráficos

#### *2. Clasificación de los datos:*

- lectura exhaustiva y repetida del material
- identificación de categorías empíricas (códigos emergentes)
- refinamiento de la clasificación: despeje de la clasificación y reagrupación en función de los temas de mayor relevancia para el proyecto

*3. Los resultados así clasificados serán sometidos a estadísticos simples que pondrán en evidencia los resultados obtenidos permitiendo el diseño de perfiles emocionales que presenta el equipo de emergencias.*

### **Fuentes**

- *Primarias:* resultados de la administración de entrevistas, de la observación de campo y de los grupos focales.



- *Secundarias:* Relevamiento periodístico sobre la situación del Personal de Salud en Mar del Plata durante los últimos dos años. Reglamentos y leyes laborales pertinentes.

### **Justificación**

El estudio de la inteligencia emocional, entendida como proceso movilizador de la subjetividad, permite recuperar la dimensión humanista del trabajador de la salud y la importancia de su formación, frente a un contexto laboral que potencia la despersonalización de los sujetos, frente a un panorama laboral que activa estados de confusión, agresión, intolerancia, estrés y depresión.

Otra cuestión importante que se plantea con este trabajo es la idea de abrir espacios de reflexión que permitan pensar las múltiples maneras de trabajo dentro del equipo que tienen que ver con esfuerzos extras, condicionados por las imperiosas condiciones de trabajo que demandan la construcción de una subjetividad diferente.

### **IMPACTO DE LOS RESULTADOS**

Los resultados de la investigación brindarán conocimientos sobre las aptitudes de la inteligencia emocional en los equipos de salud de emergencias y su influencia en el desempeño de los mismos. Serán identificadas las aptitudes tanto personales como interpersonales que caracterizan al equipo de trabajo.

Las aptitudes identificadas podrán incluirse en el diseño de una evaluación del desempeño o de un programa de desarrollo de la Inteligencia Emocional que contemple estas variables, siendo que influyen tanto positiva como negativamente en el desempeño del trabajador de la salud y a su vez en su salud psicofísica y social.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Betancourt, O. (1995). *La Salud y el Trabajo. Centro de Estudios y Asesoría en Salud, CEAS. Organización Panamericana de la Salud. OPS. Quito.*
- Camacaro, E. (1999). *Análisis funcional del departamento de personal de Ambulancias Ascardio. Informe de pasantías. Trabajo de grado no publicado. Colegio Universitario Fermín Toro. Barquisimeto.*

- Beker, E.; Beltran, M; Besozzi, A (2002) *Intervenciones en situaciones críticas. Prácticas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Catálogos.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.
- Dejours, C. (2000). Psicodinámica del trabajo y vínculo social. En *Actualidad Psicológica*. Buenos Aires. Abril-2000.
- Dejours, C. (1998). *El factor humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Dejours, C. (2001). *Trabajo y desgaste mental*. Buenos Aires: Lumen.
- Del Barrio (1999). Concepto y técnicas actuales en la evaluación de la depresión infantil. En Silva, F. *Avances en evaluación psicológica*. Valencia: Promolibro.
- Dessors, D. (1998). *Organización del trabajo y salud*. Buenos Aires: Lumen.
- Fainstein, H. (1997). *La Gestión de Equipos Eficaces*. Buenos Aires: Macchi.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gestal Otero, J. (1993) *Riesgos del trabajo del personal sanitario*. Madrid: McGraw-Hill.
- Goleman, Daniel (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos S.A.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos S.A.
- López Zania, D.; Sánchez Beizab, L. (2000). ¿Aprenden los residentes a trabajar en equipo? En *FMC*. Vol 7, N° 5. Pág. 297-306.
- Martín Zurro, A. (1999). El equipo de atención primaria. En: Martín Zurro A, Cano Pérez JF. (eds.) *Atención primaria. Conceptos, organización y práctica clínica*. Barcelona: Harcourt/ Brace.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. y Sitareinos, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion* 1, 232 – 242.
- Navarro Reynoso, F. (2005). Integración de equipos en medicina. Rev. *Emprendedores*. N° 94. Julio-Agosto 2005.
- Neffa, J. (1988). *¿Qué son las condiciones de trabajo?* Buenos Aires: Humanitas

- Nieto, H. (2000). Trabajo y salud. La salud de los trabajadores como objetivo social. Enfermedades profesionales de los trabajadores de la salud. *Praxis Médica del Diario del Mundo Hospitalario*. Año 7. Nº 61. Buenos Aires.
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades Interpersonales*. Valencia: Pormolibro.
- Price, T.; Goldsmith, L. (1998) Changes in hearing acuity in ambulance personnel. *Prehospitalary Emergency Care*. 2(4): 308-11, Octubre – Diciembre.
- Rodgers, L. M. (1998). A five years study comparing early retirements on medical grounds in ambulance personnel with those in other groups of health service staff. *Occup-Med-Oxf*. 48(2): 119-32.
- Senge, P. (1998). *La quinta disciplina*. México: Granica.
- Silva, M. (1992). *El clima en las organizaciones*. Barcelona: PPU.
- Simmons, S.; Simmons, J. (1998). *E.Q Cómo medir la inteligencia emocional*. Madrid: EDAF.
- Steiner, C.; Perry, P. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: VERLAP.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Torrabella, Paz (1998). *Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ediciones de Librerías S.A.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones Educativas*. Madrid: EOS.
- Weisinger, Hendrie (1998). *La Inteligencia Emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor, Grupo ZETA.

## **La comunicación y la percepción de influencia en grupos cara a cara y mediados por computadora. Su relación con la asertividad de la comunicación y la experticia percibida**

Mg. Nancy Noemí Terroni

Informe parcial

Directores: Mg. Vivas, Jorge; Dr. Rodriguez Kauth, Angel

Beca Doctoral CONICET

### **Resumen**

Los procesos de influencia han sido, desde la década de los 60, uno de los temas dominantes de la Psicología Social. En tal sentido, numerosas investigaciones han analizado diversos procesos sociocognitivos durante las interacciones grupales asociados con la influencia. El objetivo principal de esta tesis doctoral consiste en evaluar la percepción de influencia y la influencia efectiva que poseen los sujetos al resolver tareas de tipo intelectivas. El diseño cuasiexperimental contempla dos tareas: recuperación de memoria, La Guerra de los Fantasmas (Bartlett, 1932) y toma de decisión, Moon Survival (Hall & Watson, 1970) los cuales se desarrollan en dos medios de comunicación: cara a cara (CAC) y mediado por computadora (CMC). Los participantes son alumnos de pregrado de la carrera de Psicología (UNMDP) N= 105 para la tarea decisional y N= 90 para la tarea memorística; asignados aleatoriamente a una de las condiciones de interacción (CAC y CMC). Las etapas de resolución son tres: individual inicial; grupal colaborativa (grupos de 5 miembros cada uno) e individual final. Se analizan las unidades comunicativas emitidas por los sujetos durante las interacciones grupales, la asertividad del discurso, la autoeficacia percibida, la influencia real (contribución al producto grupal) y la influencia percibida por los participantes. Además del planteo sobre cómo se construye la percepción de influencia y cuáles son las principales variables asociadas con la influencia, otros interrogantes son los concernientes al canal comunicacional empleado y a la naturaleza de la tarea.

**Palabras clave:** Percepción de influencia – Comunicación – Asertividad – Autoeficacia percibida – Grupos colaborativos.

## **INTRODUCCIÓN**

Los procesos de influencia entre el individuo y su entorno han sido, desde la década de los 60, uno de los temas dominantes de la Psicología Social. Si bien las investigaciones efectuadas en torno a la temática han procurado esclarecer los factores intervinientes en los procesos de influencia social, en la actualidad los mismos continúan suscitando interrogantes y aspectos que necesitan dilucidarse. Una serie de estudios han estado dirigidos al análisis de los procesos de influencia grupal, llevando a cabo variaciones en cuanto al tipo de tarea o reactivo empleado en el grupo, el canal comunicacional, el tamaño del grupo, entre otros.

Desde la perspectiva del análisis de redes los procesos de influencia se asocian con la mayor visibilidad o prominencia de los participantes ya que se considera en línea general, que quien es más activo o monopoliza la discusión grupal es quien detenta el mayor grado de influencia sobre el resto de los integrantes (Lumsden, 1974; Riecken, 1975, Mullen, Salas & Driskell, 1989). En tal sentido, la comunicación que se produce en el grupo ha estado fuertemente asociada con los procesos de influencia social, tomándose en consideración tanto la cantidad de emisiones generadas durante la discusión grupal como el contenido de las mismas, definiendo para ello categorías ad hoc cuya clasificación puede oscilar desde emisiones orientadas hacia la tarea, hacia la dinámica grupal o hacia alocuciones de tipo socioemocional (Bales & Strodtbeck, 1951; Roselli, Bruno & Evangelista, 2000, Ehuleche & Terroni, 2002).

Con relación a la influencia efectiva que ejercen los miembros en un grupo resolviendo una tarea de tipo decisional, autores como Littlepage, et. al. (1995) han desarrollado un modelo teórico de influencia, donde se consideran como variables independientes aquellas vinculadas con la personalidad de los sujetos (dominación, extraversión y confianza) y con el nivel de experticia o conocimiento previo; como variables de proceso dichos autores analizan la comunicación (o emisiones) y la experticia percibida y, como resultado o variable dependiente, la influencia efectivamente ejercida en el grupo.

En investigaciones anteriores, también surgieron cuestiones vinculadas a la influencia que ejercen los sujetos ante diversas tareas y con la implementación de nuevas tecnologías tales como el uso del chat o comunicación electrónica como mediador en las comunicaciones. Aspectos tales como la dilación en el tiempo y la

calidad de los consensos logrados, la percepción de influencia y las variables que confluyen en la construcción de una ajustada percepción de las interacciones e influencia grupal a través de diferentes medios de comunicación fueron analizados encontrando resultados coincidentes respecto de las restricciones que imponen los medios electrónicos sobre la dinámica grupal (Vivas & Terroni, 2001; Terroni, 2002; Terroni, 2003).

Este trabajo toma como eje central el modelo de la influencia en grupos decisionales desarrollado por Littlepage y colaboradores (1995), para luego poder determinar, una vez obtenidos y analizados los datos propios, la concordancia o el posible ajuste del mismo según los datos analizados en esta tesis. De esta forma, haciendo un correlato con el modelo de influencia anteriormente citado, a lo largo de este trabajo se considerará y analizará la personalidad de los sujetos así como el conocimiento previo (en tanto variables independientes); la comunicación, la asertividad del discurso y la experticia percibida (como variables de proceso) y la percepción de influencia y la influencia real ejercida durante las interacciones colaborativas del grupo como variables dependientes.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVOS GENERALES**

1. Analizar la influencia percibida y la influencia real ejercida en grupos interactuando en tareas de tipo intelectivas (toma de decisión y recuperación de memoria) en medios CAC y CMC.
2. Evaluar y ajustar un modelo teórico de percepción de influencia y de influencia real de los participantes que interactúan en tareas de tipo intelectivas (toma de decisión y recuperación de memoria).

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Evaluar la personalidad (extroversión) y el conocimiento previo de los participantes que resuelven tareas intelectivas (toma de decisión y recuperación de memoria) en medios CAC y CMC.
2. Analizar la relación entre la comunicación de los participantes (contenido y asertividad), la influencia percibida y la influencia real (contribución al producto grupal) durante la interacción grupal en tareas intelectivas (toma de decisión y recuperación de memoria) en medios CAC y CMC.

3. Analizar la relación entre la autoeficacia percibida, la influencia percibida y la influencia real (contribución al producto grupal) durante la interacción grupal en tareas intelectivas (toma de decisión y recuperación de memoria) en medios CAC y CMC.

4. Describir y comparar las diferencias entre la construcción de la influencia percibida y la influencia ejercida (contribución al producto grupal) en función de las restricciones del canal comunicacional (cara a cara y mediado por computadora) y del tipo de tarea (toma de decisión y recuperación de memoria).

## **MÉTODO**

Se trata de un diseño de carácter cuasiexperimental por medio del cual, los participantes son asignados al azar a dos grupos: cara a cara (CAC) y comunicación mediada por computadora (CMC). Se parte de una homogeneidad inicial, corroborada en los puntajes que arrojan las primeras respuestas a las consignas implicadas en cada uno de los reactivos, y en el hecho de que todos los participantes son estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Mar del Plata (UNMDP), quienes se encontraban cursando la materia Teorías del Aprendizaje y/o Psicología Cognitiva al momento de la situación experimental (ambas materias del tercer año de la carrera).

El análisis es de tipo descriptivo – correlacional, y tiene por finalidad examinar los datos provenientes de diversas situaciones de resolución de problemas y poder corroborar o refutar asociaciones significativas entre las variables implicadas en dicha situación. El modelo propuesto será analizado en profundidad por medio de la técnica estadística de análisis de ecuación estructural.

Además, se emplea el análisis de redes (programa Ucinet 5) para caracterizar las emisiones comunicacionales en términos de su prominencia o visibilidad (centralidad) e influencia reticular, y se realizan evaluaciones interjueces para algunas de las instancias a los fines de buscar la concordancia/discrepancia en los puntajes de las escalas Likert (puntajes de asertividad del discurso, clasificación de las comunicaciones)

## **RESULTADOS OBTENIDOS**

Se llevaron a cabo análisis de tipo descriptivos para caracterizar los procesos sociocognitivos según el canal comunicacional y la tarea realizada, los cuales no serán desarrollados en este artículo)

Un posterior análisis correlacional permitió detectar las asociaciones significativas entre las variables enunciadas: influencia real (ICPG); percepción de influencia (como resultado); las variables proceso: comunicación (CENTTOTA); asertividad (ASERTSUM) y como variables de entrada la experticia (D1); la autoeficacia percibida (EXPERC) y la introversión social (ISOC1). En este trabajo de investigación se expondrán los resultados totales obtenidos según el tipo de tarea: toma de decisión y recuperación de memoria en ambos: medios presenciales (CAC) y electrónicos (CMC).

Para el caso de la tarea de toma de decisión (CAC y CMC) el análisis de correlación de Spearman exhibe asociaciones significativas entre la influencia real, la percepción de influencia, la comunicación; la experticia y la asertividad ( $p < 0,05$ ). No se asocia de manera significativa la influencia real con la autoeficacia percibida ni la introversión social ( $p > 0,05$ )

En cuanto a la percepción de influencia en toma de decisión, se hallaron asociaciones significativas entre esta variable y la comunicación, la experticia y la asertividad ( $p < 0,05$ ), si bien las mismas son más débiles en general en comparación a las obtenidas para la influencia real. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Correlación de Spearman entre variables sociocognitivas en Tarea de Toma de Decisión (CAC y CMC)

	ÍCPG	P.Influencia	D1	EXPPERC	CENTTOTA	ASERTSUM	ISOC1
ICPG	1.000	.321**	-.479**	.175	.241**	.300**	.081
P.Influencia	.	1.000	-.193**	.205	.269**	.294**	-.291
D1	**	**	1.000	-.159	-.101	-.153	.154
EXPPERC				1.000	.242*	.048	-.361*
CENTTOTA	**	**		*	1.000	.510**	-.144
ASERTSUM	**	**			**	1.000	-.078
ISOC1				*			1.000

\*\* . Correlation is significant at the .01 level (1-tailed).

\* . Correlation is significant at the .05 level (1-tailed).



En la tarea de recuperación de memoria, en línea general se observan asociaciones más fuertes. En este caso, la influencia real estuvo asociada significativamente con la percepción de influencia, la experticia, la autoeficacia percibida ( $p < 0,01$ ) y con la comunicación y la asertividad ( $p < 0,05$ ). No se halló una relación significativa entre la influencia ejercida y la introversión social ( $p > 0,05$ ).

La influencia percibida estuvo asociada significativamente con la comunicación, la experticia, la autoeficacia percibida y la asertividad ( $p < 0,01$ ). Tampoco en este caso se encontró una asociación significativa entre la influencia percibida y la introversión social ( $p > 0,05$ ). (Ver Tabla 2)

Tabla 2. Correlación de Pearson entre variables sociocognitivas en Tarea de Recuperación de Memoria (CAC y CMC)

	ÍCPG	P.Influencia	D1	EXPPERC	CENTTOTA	ASERTSUM	ISOC1
ICPG	1.000	.487**	.858**	.399**	.184*	.210*	-.163
	.	.000	.000	.001	.027	.031	.171
P.Influencia	**	1.000	.449**	.666**	.420**	.462**	-.197
	.	.	.000	.000	.000	.000	.125
D1	**	**	1.000	.413**	.329**	.209*	-.138
	.	.	.	.001	.000	.031	.211
EXPPERC	**	**	**	1.000	.282*	.328*	-.253
	.	.	.	.	.025	.019	.069
CENTTOTA	*	**	**	*	1.000	.503**	-.124
	.	.	.	.	.	.000	.269
ASERTSUM	*	**	*	*	**	1.000	-.552**
	.	.	.	.	.	.	.002
ISOC1						**	1.000
							.

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

## COMENTARIOS FINALES

En este artículo se exhiben los resultados globales en cuanto a la asociación entre la influencia ejercida y percibida por los participantes de los grupos cara a cara y mediado por computadora con las demás variables sociocognitivas: experticia, autoeficacia percibida, comunicación (entendida como cantidad de emisiones en

términos de centralidad comunicacional, análisis de redes); asertividad del discurso e introversión social.

Se analizaron los puntajes obtenidos en dos tareas: toma de decisión y recuperación de memoria, que si bien son reactivos de carácter intelectual (no opinable), poseen algunas características particulares que los hacen diferentes entre sí (la tarea decisional es más argumentable desde el punto de vista del discurso lógico – argumental; la tarea memorística es más precisa en tal sentido).

Se hallaron en general asociaciones significativas entre las variables implicadas, la influencia que ejercieron los participantes de los diferentes grupos y la influencia que percibieron los mismos. La variable introversión social, vinculada con la personalidad de los sujetos (variable de entrada junto a la experticia) no estuvo asociada significativamente a la influencia en ninguna de las tareas.

En la tarea de recuperación de memoria parece estar más privilegiado el conocimiento previo y la autoeficacia percibida como predictores de la influencia; en la tarea decisional también aunque en menor medida y con la comunicación y la asertividad del discurso. Este dato será corroborado o refutado en análisis posteriores por medio de análisis de regresión.

Los resultados de este artículo son de carácter parcial, ya que la finalidad última (objetivo a largo plazo) es analizar por medio de un programa de ecuaciones estructurales un modelo similar al que proponen otros autores para los grupos decisionales; añadiendo en este trabajo de investigación (a diferencia de este estudio anterior) otro reactivo de carácter intelectual (como es el caso de las tareas de tipo memorísticas) y el uso de chat en algunos grupos durante las interacciones.

## **REFERENCIAS**

- Bales, R.F. & Strodtbeck, F.L. (1951). Phases in group problem – solving. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 485-495.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge Univ.Press.

- Ehuleche, A.; Terroni, N. (2002). Interacciones colaborativas. Elaboración de un instrumento para el análisis de la comunicación. *Revista Idea*.16 (38) 50-57. <http://www.unsl.edu.ar/idea>
- Hall, J.; Watson, P. (1970). The effects of a normative intervention on group Decision-Making performance. *Human Relations*, 23, 4, 299-317.
- Littlepage, G.E.; Schmidt, G.W.; Whisler, E.W.; Frost, A.G. (1995). An Input—Process—Output Analysis of Influence and Performance in Problem-Solving Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, Nov. Vol.69, 5, (877-889)
- Lumsden, G.B. (1974). An experimental study of the effect of verbal agreement on leadership maintenance in problem-solving discussion. *Central States Speech Journal*, 25, 270-76.
- Mullen, B.; Salas, E.; Driskell, J.E. (1989). Saliency, motivation, and artifact as contribution to the relation between participation rate and leadership. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25 (6), 545-559.
- Riecken, H. (1975). The effects of talkativeness on ability to influence group solutions of problems. En: P. Crosbie (ed), *Interaction in small groups*. New York:Macmillan (238-249).
- Roselli, N.; Bruno, M. & Evangelista, L. (2000). Análisis experimental de la interacción sociocognitiva mediada por sistemas informáticos de intercomunicación escrita. Aplicación al campo educativo. *X Congreso Argentino de Psicología: La Psicología en el siglo XXI: vigencia de sus prácticas*. Rosario.
- Terroni, N. (2002). Variaciones en la percepción de influencia según el canal de comunicación utilizado. *Boletín de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*. AACC. 13, 14-18.
- Vivas, J.; Terroni, N. (2001). Restricciones en el canal de comunicación y representación de influencia en situación de toma de decisión. *Revista*

*Psico-USF*. Publicación de la Universidade Sao Francisco, Bragança Paulista, SP, Brasil. Vol. 6, 1, Jun. 2001. (19-29).

Terroni, N. (2003). La Centralidad en las Comunicaciones y la Percepción de Influencia en los pequeños grupos. *Revista Psico-USF*, 8 (1) 39-46. Publicación de la Universidade Sao Francisco, Bragança Paulista, SP, Brasil.

## **Redes semánticas y reconocimiento asociativo en pacientes con diagnóstico de esclerosis múltiple**

Leticia Vivas

Tipo de trabajo: Informe de Avance

Director: Jorge Vivas

Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional (GIPCE)

Beca de Estudiante Avanzado, SECyT, UNMdP

### **Resumen**

Según el modelo de procesamiento dual de la memoria de reconocimiento (Mandler, 1980) dicha memoria estaría compuesta por dos procesos o tipos de memoria: el recuerdo y la familiaridad. El primero de ellos estaría implicado principalmente en las tareas de reconocimiento de asociaciones entre ítems y el segundo en tareas de reconocimiento de ítems simples. Diversos estudios han demostrado que hay una falla diferencial en ambos procesos en pacientes amnésicos. El presente estudio se propone indagar el desempeño en tareas de ambos tipos en pacientes con esclerosis múltiple. Para ello se administrará el Test de Aprendizaje Verbal España Complutense (TAVEC), para evaluar el reconocimiento de ítems simples, y una adaptación del método de distancias semánticas (DISTSEM), para evaluar el reconocimiento de pares asociados. Este último instrumento nos permitirá también cuantificar, graficar y analizar la red semántica de estos sujetos en relación con los conceptos dados. A través de los resultados del trabajo se intenta contribuir a la elaboración del perfil mnésico de dichos pacientes, indagar acerca de la conformación de la red semántica y aportar evidencia empírica en favor del modelo de procesamiento dual.

**Palabras clave:** esclerosis múltiple – reconocimiento asociativo – redes semánticas

### **INTRODUCCIÓN**

Los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación constituyen las funciones principales de la memoria. La alteración selectiva de cada uno de estos

procesos genera problemas mnésicos de distinta naturaleza (Signoret, 1987, de Vega, 1993, Ballesteros, 2002). Por este motivo, resulta importante identificar el o los procesos mnésicos que se encuentran alterados, lo que facilita la posibilidad de elaborar estrategias de diagnóstico e intervención neuropsicológica más eficaces y adecuadas a cada caso.

La evidencia recogida en psicología cognitiva, neuropsicología y estudios de neuroimágenes sobre memoria humana sugieren la importancia capital de la memoria de reconocimiento en el proceso de recuperación (Yonelinas, 2002).

El presente estudio estará focalizado en estos procesos de reconocimiento, entendidos como la discriminación acerca de la ocurrencia previa de aquello que ha sido identificado.

Desde los años setenta la psicología cognitiva ha desarrollado el modelo de reconocimiento de procesamiento dual (Mandler, 1980) según el cual el desempeño en la memoria de reconocimiento refleja dos procesos o tipos de memoria que son: el recuerdo (recollection) y la familiaridad. El primero tiene que ver con aquello que es conocido como recuperación contextual y que requiere el recuerdo del contexto episódico en el cual el ítem fue codificado. El segundo proceso abarca la sensación de familiaridad, cuando el aumento del procesamiento fluido de un estímulo es atribuido a la experiencia reciente de ese estímulo. La distinción puede ser ilustrada por la experiencia común de reconocer a una persona como familiar pero no poder recordar quien es o donde la vimos previamente. La familiaridad y el recuerdo se considera que difieren en el hecho de ser el soporte de la memoria perceptual y semántica respectivamente (Jacoby & Dallas, 1981; Mandler, 1980, Yonelinas, 2002).

Aunque aún persiste el debate en la literatura de la Neuropsicología Cognitiva acerca de si los procesos de reconocimiento para ítem simples (entiéndase la representación de un evento singular) pueden ser disociados de los procesos de reconocimiento de ítems asociados (entiéndase la conjunción específica de eventos singulares para experiencias particulares) (Turriziani et al., 2004), la evidencia experimental apoyaría esta última afirmación. Así, los estudios en este tema (Turriziani, et al., 2004) han utilizado tareas de reconocimiento asociativo e ítems simples como método experimental para distinguir entre procesos de recuerdo y familiaridad. Sus trabajos demostraron que las decisiones de reconocimiento

asociativo pueden ser usadas como indicador de recuerdo, mientras que la memoria para ítems simples estaría preferentemente basada en juicios de familiaridad.

En varios de estos estudios se utilizó este procedimiento en pacientes amnésicos para explorar la disociación en el desempeño mnemónico entre un reconocimiento que supusieron intacto para ítems simples y deteriorado para el reconocimiento asociativo. Los resultados mostraron que los pacientes con amnesia hipocampal exhibían una cierta preservación del aprendizaje para los ítems simples pero que eran deficientes en el aprendizaje de todo tipo de asociación inter-ítems (Turriziani y cols., 2004; Giovanello y cols., 2003). Se realizaron otros estudios (Gallo y colaboradores, 2004) con pacientes que padecían la enfermedad de Alzheimer. Estos sujetos fueron comparados con un grupo control apareado por edad en una tarea de reconocimiento asociativo. Los participantes estudiaron pares de palabras no relacionadas y se les pidió luego que distingan entre el par recientemente estudiado (intacto) y nuevos pares que contenían pares de palabras reagrupadas o palabras no presentadas en la fase previa. Los pares estudiados fueron presentados de una o tres veces. La repetición incrementó el número de aciertos en ambos grupos, pero incrementó también el número de falsas alarmas para los pares reagrupados en los pacientes con Alzheimer. Este patrón tardío indica que la repetición aumenta la familiaridad de los pares reagrupados, pero solo los sujetos control pueden contraponerse a la familiaridad a través del recuerdo del par estudiado originalmente. Estos datos apoyan la idea del deterioro en los procesos de monitoreo basados en el recuerdo en los pacientes con Alzheimer.

Dentro de los estudios neuroanatómicos, por otra parte, se ha recogido abundante evidencia a favor de que la amnesia es el resultado de un déficit en la memoria contextual que deja relativamente intacta la memoria para ítems (Verfaellie & Treadwell, 1993; Mayes, Meudell, & Pickering, 1985; Wickelgren, 1979).

Como se puede ver en los estudios precedentes el modelo de procesamiento dual ha sido ampliamente estudiado en distintas enfermedades o patologías neurológicas que cursan con trastornos de memoria, sin embargo son escasos los estudios realizados en pacientes con diagnóstico de esclerosis múltiple.

Esta enfermedad, se caracteriza por la presencia de lesiones desmielinizantes múltiples y focales que se distribuyen a lo largo de la sustancia blanca del sistema nervioso central, generando un conjunto heterogéneo de déficit

cognitivos y trastornos neurológicos (Gold y Leiguarda, 1992). Según un estudio realizado por Peyser, J. M, Rao, S. M., LaRocca, N. G. y Kaplan, E. (1990), la prevalencia de trastornos cognitivos en población de pacientes con esclerosis múltiple oscila entre el 54% y el 65% y la recuperación mnésica parecer ser una de las funciones más comúnmente afectada. Por este motivo, una gran cantidad de estudios se dedicaron a explorar dicha función con el propósito de determinar la naturaleza específica del trastorno. La postura que ha prevalecido durante los últimos años (Coolidge y col. 1996; Rao y col, 1989, Litvan y col., 1988) sostiene que la falla en la recuperación de la información sería la causa primaria de los trastornos de memoria.

En vista del estado actual del tema, el presente estudio pretende explorar los procesos de reconocimiento en pacientes con esclerosis múltiple, con el objeto de establecer el perfil mnésico de estos pacientes y determinar si hay fallas diferenciales en las tareas de reconocimiento de ítems simple y tareas de reconocimiento asociativo.

Para ellos se utilizarán como instrumentos de evaluación el TAVEC (Benedet y Alejandre, 1998) y una adaptación del método DISTSEM de Vivas (2004). El primer instrumento evalúa, entre otras cosas, reconocimiento y recuerdo libre a corto y largo plazo, recuerdo con claves a corto y largo plazo. El segundo instrumento, diseñado para capturar, graficar y comparar cuali y cuantitativamente redes semánticas, nos permitirá evaluar el recuerdo de palabras asociadas incluidas como vínculos en un espacio reticular.

## **OBJETIVOS**

- **Objetivo general**

Aportar evidencia empírica, desde el modelo de procesamiento dual, de la disociación entre el deterioro de la memoria de recuerdo en pacientes con diagnóstico de esclerosis múltiple frente a la conservación de la memoria de familiaridad.

- **Objetivos particulares**

- Describir el desempeño diferencial de los pacientes con esclerosis múltiple en tareas de reconocimiento de ítems simples.



- Describir el desempeño diferencial de los pacientes con esclerosis múltiple en tareas de reconocimiento asociativo.
- Graficar y analizar la red semántica en memoria asociativa a partir de contingencias duales simples en pacientes con esclerosis múltiple.

## **MÉTODO**

**Sujetos:** Se conformará un grupo experimental integrado por 25 sujetos con diagnóstico de esclerosis múltiple clínicamente definida de acuerdo a los criterios de Poser (1983) y un grupo control pareado por sexo, edad y nivel socioeconómico.

**Materiales:** Instrumentos de recolección de datos:

- Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense.
- Método DISTSEM adaptado.

**Procedimiento:**

Se evaluará individualmente cada paciente registrando:

- Desempeño en tareas de reconocimiento de ítems simples.
- Desempeño en tareas de reconocimiento de pares asociados presentados y no presentados previamente.
- Distribución de las palabras en la red semántica de cada sujeto.

La administración de los instrumentos destinados a la recolección de datos demanda dos entrevistas individuales con cada sujeto, de aproximadamente 35 minutos.

Los resultados de los instrumentos mencionados serán analizados con los recursos propios de la estadística descriptiva para caracterizar las variables bajo estudio en la población y la estadística inferencial para la comparación de muestras y la exploración de la asociación entre las variables propuestas.

## **ESTADO DE AVANCE**

En esta etapa del proyecto se están evaluando los procesos mnésicos en pacientes con esclerosis múltiple a través de la realización de tareas de reconocimiento de ítems simples del TAVEC y tareas de reconocimiento asociativo mediante una versión adaptada del método DISTSEM.

En una primera etapa se diseñó el instrumento que nos permitirá evaluar el reconocimiento asociativo, en base al método DISTSEM, el cual captura y grafica distancias semánticas entre conceptos. Dicho instrumento consiste en la presentación de 16 pares de palabras con frecuencia de uso similar. Las palabras pertenecen a cuatro categorías: partes del cuerpo, animales, ropa y comida. Se formaron cuatro pares de palabras pertenecientes a la misma categoría y doce pares pertenecientes a categorías distintas. Las palabras fueron tomadas de la lista de palabras asociadas de Callejas y colaboradores (2003) según su familiaridad subjetiva, tomando aquellos pares de palabras cuya fuerza asociativa fuera mayor al 60% y buscando que sean equivalentes a las palabras utilizadas en el TAVEC. Se realizó una prueba piloto para ajustar los reactivos con un grupo de quince personas normales de ambos sexos, de distintas edades y niveles socio-económicos.

En el momento de la presentación de los pares de palabras se le pide a la persona que forme una oración que incluya a ambas palabras y se le indica que luego se le va a pedir que diga que pares de palabras recuerda, luego se realiza una actividad distractora y a continuación se le pide que diga qué pares de palabras recuerda. A continuación, se realiza una tarea de reconocimiento en la cual se nombran los pares de palabras presentados previamente más pares de palabras reagrupados y pares de palabras que incluyen una palabra no presentada previamente.

Los instrumentos especificados se están administrando a un grupo de pacientes con dicha enfermedad y a un grupo control apareado por sexo, edad y nivel socio-económico con el objeto de comparar el desempeño en las variables bajo estudio.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Se espera que los sujetos con esclerosis múltiple tengan un desempeño diferencial en las tareas de reconocimiento de ítems simples y las tareas de reconocimiento asociativo, disminuyendo su desempeño en este tipo de tareas.

## **CONCLUSIONES**

Aún no hay resultados parciales por lo que mencionaré algunas modificaciones y algunos inconvenientes que fueron surgiendo en la primera etapa. Por un lado, nos encontramos con que la mayoría de las personas con esclerosis múltiple que

evaluamos tenían bastante dificultad para trasladarse por lo que tuvimos que asistir a sus domicilios. Además, en la mayoría de los casos la administración duró más de lo que habíamos calculado, en parte debido a la lentitud en el desempeño, también debido a las interrupciones que surgieron por estar en el domicilio particular de las personas y por otra parte por la necesidad de contarnos acerca de su problemática. Cabe mencionar que además de las pruebas que conciernen a esta investigación a las personas que estamos evaluando se les toma una batería neuropsicológica completa por lo que lleva bastante tiempo, lo cual fue tenido en cuenta al decidir el orden de las pruebas.

Con respecto a lo metodológico, en vez de realizar la tarea distractora que estaba pensada en un primer momento, en el intervalo del DISTSEM estamos tomando la prueba de atención Stroop que forma parte de la batería.

## REFERENCIAS

- Ballesteros Jiménez, S (2002) *Psicología general. Atención y percepción*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Benedet, M, Alejandre, M A (1998) *Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense*. TEA. Madrid.
- Coolidge, F L, Middleton, P A, Griego, J A y Schmidt, M M (1996) The effects of interference on verbal learning in multiple sclerosis. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 11, pp 605–11
- Delis, D C, Kramer, J H, Kaplan, E, Ober, B A (1987) *California Verbal Learning Test*. San Antonio; The Psychological Corporation.
- De Vega, M (1993) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza
- Gallo, D A; Sullivan, A L; Daffner, K R; Schacter, D L; Budson, A E (2004) Associative Recognition in Alzheimer's Disease: Evidence for Impaired Recall-to-Reject. *Neuropsychology*, volume 18, issue 3 , 556-563
- Giovanello, K S; Verfaellie, M; Keane, M.M. (2003). Disproportionate deficit in associative recognition relative to item recognition in global amnesia. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 1 September 2003, vol. 3, no. 3, pp. 186-194(9)
- Gold, L y Leiguarda R (1992). *Neurología*. Buenos Aires: Ateneo

- Jacoby, L L; Dallas, M (1981) On the relationship between autobiographical memory and perceptual learning. *Journal of Experimental Psychology: General* 110, pp. 306–340
- Litvan, I; Grafman, J y Vendrell, P (1988) Slowed information processing in multiple sclerosis. *Archives of Neurology*, 45: 281-285.
- Mandler, G (1980) Recognizing: The judgement of previous occurrence. *Psychological Review* 87, pp. 252–271
- Mayes, A R, Meudell, P R; Pickering, A (1985). Is organic amnesia caused by a selective deficit in remembering contextual information? *Cortex*, 21(2), 167–202.
- Peyser, J M, Rao, S M, LaRocca, N G y Kapplan, E (1990). Guidelines for neuropsychological research in multiple sclerosis. *Archives of Neurology*, 47, 94-97
- Poser, C M; Paty, D W; Scheinberg, L; Mc Donald, W I; Davis, F A, Ebers, G C; Johnson, K P; Sibley, W A; Silberberg, B H; Tourtellotte, W W (1983) New diagnostic criteria for multiple sclerosis: guidelines for research protocols. *Annals of Neurology*, 13: 3, 227-31
- Rao S M; Leo G J; Haughton V M; Aubin-Faubert P y Bernardin L (1989) Correlation of magnetic resonance imaging with neuropsychological testing in múltiple esclerosis. *Neurology*, 39:161-166
- Signoret, J L (1987) *Les troubles de memoire. In neuropsychologie clinique et neurologie du comportement.* Botez MI ed. Masson, Paris
- Turriziani, P; Fadda, L; Caltagirone, C; Carlesimo, G A (2004) Recognition memory for single items and for associations in amnesic patients. *Neuropsychologia*, 42, 4, 426-433.
- Yonelinas, A P (2002) The nature of recollection and familiarity: A review of 30 years of research. *Journal of Memory and Language* 46, pp. 441–517.
- Verfaellie, M; Treadwell, J R (1993) Status of recognition memory in amnesia. *Neuropsychology* 7, pp. 5–13.
- Vivas, J (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines.* 1 (1), 56-61.
- Wickelgren, W A (1979). Chunking and consolidation: A theoretical synthesis of semantic networks, configuring in conditioning, S-R versus cognitive learning,

normal forgetting, the amnesic syndrome, and the hippocampal arousal system.  
*Psychological Review*, 86(1).