

ISSN 1669-2438

revista de
PSICOLOGÍA
Journal of Psychology

REVISTA
XXII

Volumen 11. Año 2015



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA



DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y
PSICOPEDAGOGÍA

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
ARGENTINA

Rector
Víctor Manuel Fernández

Secretario Académico
Gabriel Limodio

Decano
Marcelo Noël
Secretaria Académica
Claudia Gómez Prieto

Directora
Departamento de Psicología
María Cristina Lamas
Coodinadora
Departamento de Psicología
Julietta Marmo

Av. Alicia M. de Justo 1500
C.A.B.A.- C1107AFD
Argentina
Tel.: (054) 011-4338-0805
revistapsicologia@uca.edu.ar
www.uca.edu.ar/revistapsicologia

Journal of Psychology

revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 22 - Volumen 11 - Año 2015

COMITÉ EDITOR

Mirtha Susana Ion (*Universidad Aconcagua, Argentina*)

José Eduardo Moreno (*Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología, Matemática y Experimental, Argentina*)

Néstor Roselli (*Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Argentina*)

SECRETARIA EJECUTIVA

Lina Grasso

COLABORADOR EJECUTIVO

Franco Londra

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICA NACIONAL

María Rosa Caride (*UBA*)

Gustavo Daniel Beláustegui (*UCA*)

José Bonet (*Univ. Favaloro*)

Mario Carretero (*FLACSO, UAM*)

Néstor Costa (*UK, AFIPA*)

Fray Rafael Cúnsulo (*U. Norte Santo Tomás Aquino*)

Orlando D'Adamo (*UB*)

Carlos Díaz Usandivaras (*UB, Inst. Familia*)

Ana Inés di Gianni (*UBA, USAL*)

Roberto Doria Medina (*UBA, UCA*)

Héctor Fernández Álvarez (*AIGLE, UB*)

Horacio A. Ferreyra (*UNCórdoba, UCA*)

Silvia Franchi (*UNLP, UCA*)

Eva Ada Goldenstein Muchinik (*UBA*)

Marina Gómez Prieto (*UCA*)

Ethel Kacero (*UBA*)

Hugo Klappenbach (*UN San Luis*)

Francisco Leocata (*UCA*)

Helena Lunazzi (*UNLP*)

Facundo Manes (*INECO-UCA*)

Miguel Márquez (*ADINEU*)

Bernardo Nante (*USAL, Fundación Vocación Humana*)

Alicia C. de Pereson (*UCA*)

José María Pincemin (*UCA, Paraná*)

Abelardo Félix Pithod (*UN Cuyo-CONICET*)

Janine Puget (*AAPG, Buenos Aires*)

Cecile Rausch Herscovici (*USAL*)

Cristina Richaud de Minzi (*CIIPME-CONICET*)

Martha Verónica Rodríguez (*USAL*)

María Lucrecia Rovaletti (*CONICET, UBA*)

Carla Sacchi (*CIIPME-CONICET*)

Daniel Valdez (*UBA, FLACSO, UAM*)

Stella Maris Vázquez (CONICET, CEFIP)
Alicia Zanotti de Savanti (UCA)

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Luis Ahumada Figueroa (UCValparaiso, Chile)
Amada Ampulia Rueda (UNAM, México)
Cleomar Azevedo (PUC-San Pablo, Brasil)
José Bayo Margalef (U. Barcelona, España)
Ana C. Clérico de Deutsch (PTV, California, EE.UU.)
Cristian Cortés Silva (PUC, Chile)
de Mattos Pires Ferreira, Ma. Elisa (U. FIEO, Brasil)
Luis De Nicolás (U. Deusto, España)
Juan Francisco Díaz Morales (UCM, España)
Bernardo Ferdman (Alliant International U., EE.UU.)
Renata Frank de Verthelyi (Virginia Tech, EE.UU.)
Félix Guillén García (ULPGC, España)
Rafael Gargurevich (UCLouvain, Bélgica)
Pablo Gelsi (UCU, Uruguay)
Fernando González Rey (PUC-Campinas, Brasil)
Dora Isabel Herrera Paredes (U. Lima, Perú)
Rainer Holm-Hadulla (Heidelberg U., Alemania)
Juan Antonio Huertas (UAM, España)
David Jáuregui Camasca (UNMSM, Perú)
Horst Kächele (Ulm U., Alemania)
Juan Antonio León (UAM, España)
Elena Lugo (Comisión de Bioética P.José Kantenich, Schoenstatt)
Carlos Maffi (UP, París, Francia)
Nuria Masjuan (UCU, Uruguay)
María Isidora Mena (PUC, Chile)
Ignacio Montero García-Celay (UAM, España)
Salvatore Parisi (S. Romana Rorschach, Italia)
Pedro R. Portes (U. of Georgia, EE.UU.)
Juan Ignacio Pozo (UAM, España)
Marco Antonio Recuero del Solar (PUC, USACH, Chile)
Alberto Rosa Rivero (UAM, España)
María Rodríguez Moneo (UAM, España)
Juan José Sanguineti (PU della Santa Croce, Italia)
Jorge Serrano (UCLouvain, Bélgica)
María Tamashiro Sakuda (PUCP, Perú)
Antonio Tena Suck (U. Iberoamericana, México)
Lilia Urrutia de Palacios (USMA, Panamá)
Orlando Villegas (Clinica Southest, Michigan, EE.UU.)

COLABORADORES CORRECTORES

María Florencia Pinto
María de las Mercedes Doria Medina
María Celina Mongelo

La Revista de Psicología, de periodicidad semestral, publica resultados de investigaciones empíricas en las diferentes áreas de la psicología y ciencias afines. También acepta trabajos teóricos y de revisión temática.

Dentro del necesario pluralismo científico, el objetivo de la revista es promover un saber integrado, no reduccionista, centrado en la dignidad de la persona como ser único e irrepetible, y comprometido con la comunidad de la que forma parte.

El contenido de la Revista está dirigido a especialistas, investigadores, docentes universitarios, estudiantes de grado y posgrado.

Los autores de los artículos publicados en el presente número ceden sus derechos a la editorial, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina como así también a otras bases de datos que considere de relevancia académica.

Las opiniones y el contenido de los artículos publicados en la Revista de Psicología son exclusiva responsabilidad de los autores.

SUMARIO

ARTÍCULOS

- Clima emocional, inseguridad y miedo al delito. Percepciones diferenciales en función del auto-posicionamiento ideológico
MURATORI, M.; ZUBIETA, E. M. 7
- Análisis de la relación entre optimismo, calidad de vida y estabilidad emocional en personas con cáncer
MASSONE, A. M.; LLULL, D. M. 19
- La carpeta escolar: muestrario de actividades y espejo del esfuerzo asociado a los aprendizajes escolares en jóvenes y adultos
FACCIOLA, M. C.; AGUILAR RIVERA, M. C. 31
- Autoeficacia académica, burnout académico y desgranamiento universitario
KARPIUK CHUB, IRENE NOEMÍ; OPAZO, RICARDO OMAR; GÓMEZ, ANDREA IVETTE 45
- Incidencia de la Matriz de creencias Compartidas y la Centralidad Sociocognitiva en la construcción de significados y formación de consensos
VIVAS, JORGE R. 59
- ## RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA
- Moreno, José Eduardo y Migone de Faletty, Raquel (comps.) (2015). Claves para la evaluación y orientación vocacional. Valores, proyecto de vida y motivaciones. Buenos Aires: Lugar Editorial
GRINÓVERO, MILAGROS MARÍA PAZ Y RODRIGUEZ, LUCAS MARCELO 85

**Clima emocional, inseguridad y miedo al delito.
Percepciones diferenciales en función del auto-posicionamiento ideológico**

*Emotional climate, insecurity and fear of crime.
Differential perceptions depending on the ideological self-positioning*

Muratori, M. *
Zubieta, E. M. **

Resumen

El *clima emocional* no es la simple suma de las emociones individuales sino un afecto colectivo generado por cómo los individuos interactúan unos con otros como respuestas colectivas a sus condiciones económicas, políticas y sociales (de Rivera, 2014). Por su parte, en el contexto argentino la inseguridad es el principal problema social percibido en los últimos años. Sobre este marco, se realizó un estudio con el objetivo de analizar el clima emocional, la percepción de inseguridad y el miedo al delito junto a otros factores psicosociales asociados, y de explorar los perfiles perceptivos diferenciales según el auto-posicionamiento ideológico. La muestra, intencional, estuvo compuesta por 516 estudiantes universitarios. Los

resultados dan cuenta de un clima emocional negativo (enfado y desesperanza), baja confianza institucional, frustración anómica y alta percepción de inseguridad. Se observan diferencias al comparar a los participantes en función de su auto-posicionamiento ideológico. La percepción del clima emocional es más positivo cuánto más a la izquierda se ubican los participantes, manifestando mayor seguridad, menor desesperanza y enfado. Exhiben además menos miedo al delito, menor preocupación por la inseguridad y menor probabilidad de victimización. Sin embargo, quienes se posicionan ideológicamente hacia la derecha muestran mayores niveles de frustración anómica, y la confianza (o desconfianza) institucional varía por el posicionamiento ideológico en función de la institución. Finalmente, la hetero-

*Licenciada en Psicología (UCA). Docente de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, (Universidad Católica Argentina). Becaria Doctoral Tipo II, CONICET/UBA. marcelamuratori@hotmail.com

**Licenciada en Sociología (UBA), Doctora en Psicología (Universidad del País Vasco, España). Profesora Adjunta Regular, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente, CONICET. ezubieta@psi.uba.ar/elenazubieta@hotmail.com

Dirección: Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA. Gral. Juan Lavalle 2353 (C1052AAA). Tel/Fax: 4952-5490.

Fecha de Recepción: 7 de mayo de 2015 - Fecha de Aceptación: 7 de julio de 2015

percepción de inseguridad es mayor que la auto-percepción, surgiendo de este modo mecanismos defensivos como la ilusión de invulnerabilidad, que conllevan mayor riesgo.

Palabras clave: Clima emocional, inseguridad, miedo al delito, auto-posicionamiento ideológico.

Abstract

An emotional climate is not the mere sum of individual emotions but a collective phenomenon generated by how individuals interact with others as collective answers to their economic, political and social conditions (de Rivera, 2014). Meanwhile, in the Argentine context, insecurity is the main social problem perceived in the last years. On this frame, a study was conducted with the aim of analyzing the emotional climate, the perception of insecurity and the fear of crime along with other psychosocial factors, and of exploring differential perceptive profiles according to the ideological self-positioning. The sample, intentional, was composed by 516 college students. The results show a negative emotional climate (anger and hopelessness), low institutional trust, anomic frustration and high perception of insecurity. Differences were observed when comparing the participant's perception in function of their ideological self-positioning. Perception of a positive emotional climate is greater among people who are more oriented to the left, showing more security, less hopelessness and anger. Also, participants with left political orientation exhibit less fear of crime, less concern about insecurity and a minor probability of victimization risk. However, those who were positioned ideologically towards the right show higher levels of anomic frustration, and institutional trust (or distrust) varies by ideological positioning depending on the institution which is being evaluated. Finally, the others perception of insecurity is greater than the own perception, thus emerging as defensive mechanisms illusion of invulnerability, which carry higher risk.

Key words: Emotional climate, insecurity, fear of crime, ideological self-positioning.

Introducción

En las últimas décadas, la psicología social ha jugado un importante papel en el estudio científico de las emociones, ampliando de esta forma la mirada puramente cognitiva que se poseía. Este giro en la investigación, en el que se busca combinar aspectos de cognición y emoción, se debe al reconocimiento de las emociones como elemento central en el repertorio humano, y de que el estudio de su funcionamiento es un pre-requisito para poder comprender los comportamientos tanto individuales como colectivos (Bar-Tal, Halperin y de Rivera, 2007).

de Rivera (2014) habla de Culturas de la Paz y plantea que además de la instituciones políticas y económicas en las que se apoyan las conductas de los individuos, existe un componente emocional crucial involucrado que se tiende a pasar por alto. Plantea que es importante contrastar a las estructuras y culturas emocionales, que son cambiantes y responsables de un ambiente particular que rodea a los individuos, con los estados más transitorios de la actual sociedad y las relaciones emocionales que constituyen su clima emocional. Estos climas emocionales son sensibles a las situaciones políticas y económicas de la sociedad, y proveen una base dinámica para los cambios en la cultura de una sociedad.

Esta perspectiva enfatiza en la idea de que si bien las emociones tienen su punto de referencia en el individuo, ya que sólo puedan ser sentidas como una realidad interior exclusiva, su naturaleza, presencia o ausencia, está también socialmente condicionada. Kitayama y Markus (1994) plantean que la experiencia emocional es en parte el resultado de condiciones sociales específicas, de experiencias comunes y normas compartidas que hacen a la socialización en sociedad. Cada sociedad tiene un universo emocional propio que las personas asimilan de modo inconsciente a través de procesos de aprendizaje

emocional desde la primera infancia (Bericat Alastuey, 2002).

En esta línea, para de Rivera (1992) la *cultura emocional* hace referencia a la manera en la que un pueblo concibe y denomina las experiencias emocionales; a las normas que regulan las circunstancias en las que las emociones deben ser sentidas; y, al modo en que la gente debe comportarse respecto a las mismas. Éstas persisten hasta que suceden cambios culturales significativos.

de Rivera (2014) define el *clima emocional* como el estado de las relaciones emocionales en un colectivo (tales como nación, comunidad u organización). Su descripción incluye la medida en que la gente se siente segura o insegura; si están viviendo miedo que aísla a la gente una de otra, o se siente confortable en compartir sus creencias; si experimentan un clima de rabia y desesperanza por la corrupción en el gobierno, o sienten esperanza en el futuro de su país. Pueden también involucrar la medida en la cual las personas y los grupos al interior de un colectivo confían y se respetan uno al otro, y por tanto, el grado en que una sociedad está unida o polarizada. El clima emocional no es la simple suma de las emociones individuales. Teóricamente, es un afecto colectivo generado por como los individuos interactúan unos con otros como respuestas colectivas a sus condiciones económicas, políticas y sociales. Está objetivamente “allí afuera” en el mismo sentido que la rabia o el amor de otra persona se experimentan más como fuera que dentro de uno mismo.

Es útil distinguir entre el clima y la *atmósfera emocional*, y otras clases de afectividad colectiva. La atmósfera emocional se da cuando los miembros de un grupo focalizan en un evento que afecta a su grupo; como cuando la afición de un equipo o los ciudadanos de una nación sienten orgullo, vergüenza o rabia por lo que les pasó a su equipo o nación en una competencia. Mientras que la atmósfera se disipa al cambiar el foco, otras emociones basadas en los grupos pueden darse en el contexto de las relaciones entre los grupos, como cuando los individuos que se identifican con un grupo piensan sus relaciones con los otros

grupos en términos de amigos o enemigos.

Para Páez et al. (1997), el clima emocional es un estado de ánimo colectivo relativamente estable que se caracteriza por el predominio de ciertas emociones, una representación social sobre el mundo social y el futuro, y ciertas tendencias de acción asociadas a las emociones que impregnan las interacciones sociales. En relación a tiempos de represión política, por ejemplo, la gente siente miedo a expresar sus ideas en público mientras que en momentos de tensión étnica hay odio hacia otros grupos, etc. Así, los climas socio-emocionales se caracterizan por aspectos como el miedo o la tranquilidad para hablar, la seguridad o la inseguridad, la confianza o el odio hacia otras personas, la confianza o el enfado con el gobierno, están condicionados por la situación social, económica y política, y por cómo los líderes políticos y los diversos agentes sociales estructuran esta situación (Páez et al., 1996).

Diversos estudios locales (Muratori & Zubieta, 2013; Zubieta, Delfino & Fernández, 2008; Zubieta, Muratori & Mele, 2012) muestran en sus hallazgos de la última década, el predominio de un clima negativo, de una gran desconfianza institucional y alta problemática social percibida, así como niveles altos de preocupación y percepción de inseguridad. Además, se verifica una asociación entre estas variables. Para Grossi y Ovejero (1994), la desconfianza política es uno de los indicadores más relevantes en la actualidad para evaluar la alienación política. Ésta se refiere a una valoración negativa de las instituciones y su funcionamiento, al sentimiento de que el gobierno y los políticos (quienes lo ejecutan) son deshonestos, corruptos y no creíbles. En el área de la psicología social y desde el concepto de anomia, Srole (1956) enfatiza el estudio de los sentimientos y percepciones individuales, planteando una percepción de la sociedad, y una auto-percepción desintegrada y una falta de involucramiento de los individuos con su entorno (Muratori, Delfino & Zubieta, 2013).

En relación con lo dicho previamente, a su vez, son varios los estudios empíricos realizados en el contexto argentino que verifican a la

inseguridad como el principal problema social percibido en los últimos diez años (Zubieta, Delfino & Fernández, 2007; Zubieta et al., 2008; Zubieta et al., 2012) y, es esta estabilidad y permanencia las que llevaron a plantear a la percepción de inseguridad y el miedo al delito como objeto de análisis, así como su relación con el clima emocional junto a otros factores psicosociales críticos asociados, y la exploración en perfiles “perceptivos” diferentes en función del auto-posicionamiento ideológico.

En lo que hace a la orientación ideológica, los hallazgos de las investigaciones previas indican que la tendencia hacia la izquierda se asocia a una mayor percepción de problemas sociales y a la menor confianza institucional, ratificando la fuerza de la ideología política como variable explicativa de las actitudes de los individuos hacia las relaciones grupales y las políticas sociales. Por su parte, aspectos como adherir a una religión o el manifestarse con un nivel alto o bajo de religiosidad ratifica lo que Stoetzel (1983) verifica en relación a la iglesia, en cuanto que el desplazamiento hacia la izquierda se acompaña de la disminución de la práctica religiosa, dato que el estudio local realizado por Zubieta et al. (2007) verifica.

Sobre la base de los resultados previos, se postula que, en lo que hace a la confianza y la problemática social habrá coherencia en relación a las tendencias verificadas en función de los valores -asociados a la izquierda y a la “mirada crítica”- pero también variaciones a la hora de evaluar el contexto emocional del país ya que se observa en los últimos años una percepción del contexto emocional colectivo más positivo en quienes se orientan más hacia la izquierda (Arnoso, Muratori, Zubieta, Cárdenas, Bombelli & Páez, 2014).

Método

Tipo de estudio

Se desarrolló un estudio de naturaleza descriptivo,

de diferencia de grupos, de diseño no experimental transversal, con estudiantes universitarios de ambos sexos y diferentes ciudades de Argentina como unidad de análisis.

Participantes

La muestra, no probabilística intencional, estuvo compuesta por 516 estudiantes universitarios. Las universidades, públicas y privadas tanto de la Ciudad de Buenos Aires como del conurbano bonaerense, representaban dos contextos diferenciados en lo que hace al grado de implicación con la seguridad: civil ($n = 267$) y militar ($n = 249$). La edad oscilaba entre los 18 y 40 años, con una edad media de 23.04 años ($DT = 4.08$). El 56% de la muestra eran hombres y el 44% mujeres. Existe asociación entre el género de los participantes y el tipo de muestra ($\chi^2(1) = 246.945; p < .000$) dado que en la muestra civil había un 77.2% de mujeres y en la militar el 91.6% eran hombres. Respecto al estado civil, la mayoría es soltero (86%), el 11.2% convive o tiene pareja de hecho y el 2.7% es casado. En cuanto al posicionamiento ideológico, el 46.5% dice ser de centro (44.1% militares y 55.9% civiles), el 33.8% de derecha (45.1% militares y 24.6% civiles) y el 19.7% de izquierda (9.2% militares y 28.2% de civiles). Hay asociación entre el posicionamiento político y el tipo de muestra ($\chi^2(2) = 34.911; p < .000$) siendo que existe un bajo porcentaje de militares que se ubica a la izquierda del continuo ideológico y alto en lo que hace a la derecha.

Instrumento

- *Variables sociodemográficas*: edad, sexo, estado civil y lugar de residencia.

- *Escala de clima emocional* (Páez et al., 1997). Esta escala evalúa, por un lado, la percepción de emociones positivas (alegría, esperanza, solidaridad) y los procesos sociales que las refuerzan (confianza en las instituciones, tranquilidad para hablar) y, por otro lado, emociones

negativas dominantes en el clima social o en la interacción cotidiana (tristeza, miedo y enojo). Está compuesta por diez ítems con un continuo de respuesta de 1 (nada) a 5 (mucho). Los valores de consistencia interna obtenidos en esta muestra de estudio son satisfactorios para ambas escalas: clima socio-emocional positivo ($\alpha = .77$) y clima socio-emocional negativo ($\alpha = .75$).

- *Escala de Clima Social Emocional* (de Rivera, 1992), describe situaciones socio-estructurales y de relaciones sociales que inducen emociones negativas y positivas en las personas en general. Busca medir las emociones dominantes durante un período en el clima social y está integrada por 24 ítems con un continuo de respuesta de 1 (no) a 7 (completamente). Se obtuvieron los siguientes coeficientes de confiabilidad Alpha de Cronbach para cada una de las subescalas: seguridad (6 ítems: $\alpha = .63$), confianza y respeto (7 ítems: $\alpha = .55$), desesperanza (3 ítems: $\alpha = .68$), temor (3 ítems: $\alpha = .61$), enfado (3 ítems: $\alpha = .45$).

- *Confianza Institucional* (Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess & Harris, 2001 en Schwartz & Rubel-Lifschitz, 2009) indica el nivel general de confianza que los individuos manifiestan respecto a una serie de instituciones sociales que fueron desagregadas o reagrupadas (según el caso) a los fines del presente trabajo. El continuo de respuesta es de 1 (no confía) a 4 (confía mucho). El índice de confiabilidad obtenido en este estudio fue de .67.

- *Escala de Frustración anómica* de Srole y Christie (adaptada por Munné, 1980). Evalúa la percepción de un estado social negativo para la persona, que la aliena o que no responde a las necesidades de las personas. Consta de 10 ítems con opción de respuesta dicotómica (0 = no, 1 = sí), de los que se obtiene una puntuación total.

- Si bien la confiabilidad del instrumento se consideró como baja ya que la fórmula Kuder-Richardson se estimó de 0.42, es un índice aceptable de acuerdo a lo señalado por Basabe & Páez (2006) para estudios anteriores sobre esta misma escala.

- *Escala de Miedo al Delito* (adaptación de Vozmediano, 2010). Sobre un lista de 10 delitos

que atentan contra la seguridad, se les pide a los participantes que respondan con qué frecuencia ha sentido temor por la posibilidad de ser víctima de estos delitos en una escala con cinco valores de respuesta donde 1 = *nunca* y 5 = *siempre*. Los ítems se dividieron en dos dimensiones: miedo habitual que agrupa los delitos que se consideran "normales" o cotidianos y que atentan, sobre todo, a la propiedad y miedo extremo que atentan contra la integridad de la persona. Los índices de confiabilidad resultaron muy satisfactorios para este estudio: miedo habitual ($\alpha = 0.87$) y miedo extremo ($\alpha = 0.84$).

- *Percepción de inseguridad*. Se construyeron cuatro preguntas *ad hoc* a fin de conocer cuál es la percepción y grado de preocupación respecto a la inseguridad y la probabilidad percibida de victimización. Por un lado, se analizó la heteropercepción, es decir, el grado de preocupación que siente la gente en general respecto a la inseguridad ciudadana junto a la probabilidad que un habitante de la ciudad tiene de convertirse en víctima de un delito (2 ítems: $\alpha = 0.61$). Por otro lado, se indagó acerca de la auto-percepción, esto es, el grado de preocupación que siente la persona en particular respecto a la inseguridad ciudadana en su vida cotidiana junto a la probabilidad percibida de ser víctima de un delito en el próximo año (2 ítems: $\alpha = 0.52$). Las opciones de respuesta van de 1 = *ninguna preocupación / nada probable* a 10 = *mucha preocupación / muy probable*.

- *Posicionamiento ideológico* (Rodríguez, Sabucedo y Costa, 1993): *En asuntos de política la gente habla de izquierda y derecha. ¿Dónde se situaría Ud. en esa escala?* (1 = derecha, 4 = centro y 7 = izquierda).

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó de forma colectiva. Se contactó a profesores universitarios que cedieron tiempo de sus clases y los estudiantes fueron invitados a participar voluntariamente y de forma anónima.

Resultados

Clima socio-emocional

El análisis de los resultados indica en general un bajo clima positivo. La media para los ítems que integran la dimensión negativa es de 3.53 ($DT = 0.87$) mientras que los que refieren a la dimensión positiva arrojan una puntuación media de 2.55 ($DT = 0.66$) indicando una mayor percepción de emociones negativas por sobre las positivas.

A su vez, estos datos se corroboran al analizar las dimensiones específicas (ver Tabla 1). Por un lado, se observa un predominio de enfado y desesperanza debido tanto a las desigualdades sociales como al alto índice de corrupción. Por otro lado, se observan bajos niveles de seguridad ciudadana, en términos de falta de comida suficiente para todos, violencia, así como la evidencia de que la justicia no combate de forma eficaz la criminalidad, aparte de una ausencia de perspectiva de futuro y nuevas oportunidades. Además, los participantes no sienten que en el país existan relaciones de confianza y respeto entre las distintas organizaciones sociales y políticas, que permitiría, por ejemplo, trabajar en cooperación.

Confianza institucional

De manera esperable con lo hasta aquí descrito, la media general en confianza institucional de esta muestra es baja. Como se puede observar en la Tabla 2, las instituciones cívico-políticas presentan un bajo nivel de valoración, mientras que la iglesia católica, las universidades y los organismos no gubernamentales son instituciones en las que la gente confía, siendo éstas las únicas que superan la media teórica.

Anomía

El nivel de frustración anómica es alto, la puntuación media es de 4.42 ($DT = 1.70$) cuando en general oscila entre 3 y 4 (Basabe & Páez, 2006).

Tabla 1
Puntuaciones medias y desvíos estándar en las dimensiones de clima social emocional

<i>Dimensiones</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
Seguridad	2.70	0.85
Confianza y respeto	3.10	0.82
Desesperanza	4.74	1.40
Temor	3.44	1.44
Enfado	5.04	1.28

Nota. Continuo de respuesta de 1= "no" a 7= "completamente".

Esto indica la dificultad de los individuos para percibirse involucrados con su entorno. Alude a los sentimientos individuales de aspectos como la distancia de los líderes respecto de la comunidad, la desorganización de la sociedad y la imposibilidad de cumplir metas individuales y de nimiedad.

Percepción de inseguridad y miedo al delito

A nivel cognitivo, es decir, en términos de la preocupación percibida en la gente por la inseguridad ciudadana, se observan altas puntuaciones ($M = 8.80$; $DT = 1.76$), así como también en la preocupación de los participantes por la inseguridad de ellos mismos ($M = 7.81$; $DT = 2.29$), aunque se detectan diferencias significativas entre ambas evaluaciones ($t(510) = 10.49$; $p = .00$). En relación a la probabilidad percibida de victimización, los participantes consideran que es altamente probable que ellos se conviertan en víctimas de algún delito en el próximo año ($M = 6.01$; $DT = 2.51$), aunque la puntuación es mayor respecto de que le suceda a un habitante de la ciudad ($M = 8.55$; $DT = 2.07$) ($t(507) = -20.51$; $p = .00$). Es decir, la hetero-

Tabla 2
Puntuaciones medias en confianza institucional

<i>Instituciones</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
Confianza total	2.14	0.40
Fuerzas de seguridad y fuerzas armadas	2.38	0.62
Poderes Republicanos	1.80	0.55
Iglesia Católica	2.69	1.14
Gremios o Sindicatos	1.71	0.72
Partidos Políticos	1.51	0.66
Organismos no gubernamentales	2.56	0.84
Universidad	2.59	0.74
Medios de comunicación	2.15	0.69
Bancos	2.14	0.79

Nota. Continuo de respuesta de 1 = "no confía" a 4 = "confía mucho".

percepción de riesgo o exposición es mayor que la auto-percepción.

A nivel afectivo, en relación a las emociones experimentadas, los participantes exhiben puntuaciones relativamente bajas en miedo al delito ($M=2.48$; $DT=0.94$), siendo el robo en la calle el único delito que supera la media teórica. El miedo a los delitos cotidianos o contra la propiedad ($M=2.82$; $DT=1.09$) es significativamente más alto que el miedo a los delitos extremos o contra la integridad ($M=2.06$; $DT=0.98$) ($t(487)=18.92$; $p=.00$).

Configuraciones diferenciales en función del auto-posicionamiento ideológico

En lo que hace a la percepción del clima socio-emocional (ver Tabla 3), los participantes que se auto-posicionan ideológicamente hacia la izquierda exhiben puntuaciones más altas en emociones positivas como alegría, esperanza y

solidaridad, y puntuaciones más bajas en las emociones negativas como tristeza, miedo y enojo, en comparación a los otros subgrupos ($\lambda=0.94$, $F(4, 878)=6.79$, $p=.000$, $\eta^2_p=0.03$).

Estos resultados se corroboran al analizar las dimensiones del clima socio-emocional planteadas por de Rivera (1992) ya que se observa que en todas ellas, a excepción de la dimensión de confianza y respeto, existen diferencias estadísticamente significativas según el posicionamiento ideológico de los participantes ($\lambda=0.84$, $F(10, 844)=7.43$, $p=.000$, $\eta^2_p=0.08$) (ver Tabla 4). Cuanto más a la izquierda se ubican, mayor es la percepción de un clima de seguridad ciudadana, y menor es la percepción de que en el ambiente predominan el enfado, el temor o la desesperanza.

Como puede observarse en la Tabla 5, en lo que respecta a la confianza institucional, también se observan diferencias en función del posicionamiento ideológico ($\lambda=0.75$, $F(18, 848)=7.24$, $p=.000$, $\eta^2_p=0.13$). Son los participantes que se posicionan más hacia la izquierda quienes menos confían en las fuerzas de seguridad, las fuerzas armadas y los bancos y, aunque las puntuaciones en general son muy bajas, es este grupo el que más confía en los partidos políticos. Quienes se posicionan ideológicamente más hacia la derecha confían más en la iglesia católica, seguidos por los que se ubican en el centro.

Al observar las puntuaciones en frustración anómica, se refuerza la tendencia ya que quienes se ubican ideológicamente más hacia la derecha ($M=4.67$, $DT=1.78$) son quienes exhiben una mayor percepción de estado social negativo en el que no se observan normas claras que rijan y den sentido y orientación a la conducta social, en comparación a quienes se posicionan más hacia la izquierda ($M=3.95$, $DT=1.62$) ($F(2,429)=4.54$; $p=.01$). Centro: $M=4.46$, $DT=1.69$).

Por último, en lo que refiere a la percepción de inseguridad y miedo al delito, se observan también diferencias significativas en función de la posición ideológica de los participantes (ver Tabla 6). En relación a la percepción de preocupación por la inseguridad y de la probabilidad de victimi-

zación en las personas en general, son los participantes que se ubican hacia la derecha quienes exhiben puntuaciones más altas en comparación con quienes se ubican hacia la izquierda ($\lambda=0.96$, $F(4, 892)=4.81$, $p=.001$, $\eta^2_p=0.02$).

En lo que hace a la percepción sobre sí mismos, a la preocupación que les genera la inseguridad y a la probabilidad de ser víctima de un delito, son quienes se ubican en el centro del espectro ideológico quienes exhiben las puntuaciones

más altas en comparación con quienes se ubican a la izquierda ($\lambda=0.92$, $F(4, 894) = 9.81$, $p=.000$, $\eta^2_p=0.04$). En términos menos cognitivos y más afectivos, quienes se posicionan ideológicamente en el centro experimentan más miedo a ser víctima de un delito, seguidos por los de derecha y diferenciándose ambos grupos de los participantes autotoposicionados de izquierda ($\lambda=0.96$, $F(4, 864)=4.00$, $p=.003$, $\eta^2_p=0.02$).

Tabla 3

Medias, desvíos estándar y diferencia de medias en clima socio-emocional (positivo/negativo) según posicionamiento ideológico

	Medias marginales estimadas (DT)			F(2,440)	p
	Derecha	Centro	Izquierda		
Clima Positivo	2.42(.05) ^a	2.50(.04) ^a	2.75(.07) ^b	6.82	.001
Clima Negativo	3.66(.07) ^a	3.65(.06) ^a	3.17(.09) ^b	11.28	.000

Nota. Letras diferentes indican grupos diferentes en el análisis post-hoc Bonferroni.

Tabla 4

Medias, desvíos estándar y diferencia de medias en las dimensiones de clima socio-emocional según posicionamiento ideológico

Dimensiones	Medias marginales estimadas (SD)			F(2,426)	p
	Derecha	Centro	Izquierda		
Seguridad	2.43(.07) ^a	2.70(.06) ^b	3.02(.09) ^c	12.92	.000
Confianza y respeto	3.00(.07)	3.11(.06)	3.19(.09)	1.47	.23
Desesperanza	5.13(.11) ^a	4.92(.09) ^a	3.74(.15) ^b	30.43	.000
Temor	3.72(.11) ^a	3.54(.10) ^a	2.74(.15) ^b	13.54	.000
Enfado	5.22(.10) ^a	5.16(.09) ^a	4.67(.14) ^b	5.43	.000

Nota. Letras diferentes indican grupos diferentes en el análisis post-hoc Bonferroni.

Tabla 5

Medias, desvíos estándar y diferencia de medias (MANOVA) en confianza institucional según posicionamiento ideológico

Instituciones	Medias marginales estimadas (SD)			F(2,432)	p
	Derecha	Centro	Izquierda		
Fuerzas de seguridad y armadas	2.44(.04) ^a	2.38(.04) ^a	2.08(.06) ^b	12.57	.000
Poderes Republicanos	1.79(.04)	1.79(.04)	1.83(.06)	.35	.70
Iglesia Católica	3.00(.08) ^a	2.69(.07) ^b	2.00(.11) ^c	26.42	.000
Gremios / Sindicatos	1.62(.06)	1.69(.05)	1.81(.08)	1.78	.17
Partidos Políticos	1.38(.05) ^a	1.44(.04) ^a	1.85(.07) ^b	16.32	.000
ONG	2.55(.07)	2.56(.06)	2.70(.09)	1.14	.32
Universidad	2.62(.06)	2.57(.05)	2.64(.08)	.40	.67
Medios de comunicación	2.17(.06)	2.19(.05)	1.99(.08)	2.45	.09
Bancos	2.29(.06) ^a	2.17(.05) ^a	1.83(.08) ^b	9.01	.000

Nota. Letras diferentes indican grupos diferentes en el análisis post-hoc Bonferroni.

Discusión

Como se indicara en la introducción del trabajo, el objetivo era profundizar el estudio de la afectividad colectiva en su relación con la mayor problemática social en la última década, la inseguridad y el miedo al delito, y otros factores como la frustración anómica y la confianza institucional. También se buscaba explorar en percepciones diferenciales en función del auto-posicionamiento ideológico de los participantes, siguiendo la línea de numerosos estudios previos tanto en el ámbito local como no local, que daban cuenta de la relación entre estas variables (Muratori & Zubieta, 2013; Páez & Asún, 1994; Zubieta et al., 2008; Zubieta et al., 2012).

El grupo de estudiantes universitarios aquí analizado da cuenta de una percepción de afectividad negativa en la emocionalidad social, lo que puede traducirse, según estudios previos, en acciones poco altruistas, de baja cooperación y de mayor conflictividad social (Páez, 2004; Páez & Asún, 1994). Asimismo, predomina un clima de

enfado y desesperanza, acompañado de una baja seguridad y una percepción de falta de confianza y respeto no sólo hacia las instituciones en general, sino en las relaciones que se entablan entre las diversas organizaciones sociales y políticas, lo que les impide trabajar en cooperación para lograr un bien común. Las puntuaciones altas en frustración anómica, a su vez, refuerzan esta tendencia ya que da cuenta de la percepción de cierto estado social negativo en el que no se observan normas claras que rijan y den sentido y orientación a la conducta social. Por último, se observa que si bien a nivel afectivo, es decir a experimentar emociones como el miedo a ser víctimas de delito, las puntuaciones no son significativamente altas, al analizar el plano cognitivo, en cuanto a la preocupación percibida en la gente por la inseguridad ciudadana, los participantes no sólo exhiben gran preocupación a nivel personal como general, sino que consideran altas probabilidades de que un habitante promedio y ellos mismos se vuelvan víctimas de delitos. Tanto en lo que hace a la inseguridad como también en relación a la probabilidad percibida de

Tabla 6

Medias, desvíos estándar y diferencia de medias (MANOVA) en la percepción de inseguridad y miedo al delito según posicionamiento ideológico

Dimensiones	Medias marginales estimadas (DT)			F(gl)	p
	Derecha	Centro	Izquierda		
<i>Hetero-percepción</i>					
Preocupación	9.20(.13) ^a	8.86(.11)	8.46(.18) ^b	5.46(2,447)	.01
Probabilidad	8.91(.16) ^a	8.71(.14) ^a	7.92(.21) ^b	7.20(2,447)	.001
<i>Auto-percepción</i>					
Preocupación	8.17(.18) ^a	8.24(.15) ^a	6.59(.24) ^b	18.54(2,448)	.000
Probabilidad	5.85(.20)	6.30(.17) ^a	5.42(.27) ^b	4.12(2,448)	.02
<i>Miedo al delito</i>					
Miedo habitual	2.91(.09) ^a	2.94(.07) ^a	2.51(.12) ^b	5.10(2,433)	.01
Miedo extremo	1.98(.08)	2.14(.07)	2.00(.10)	1.32(2,433)	.27

Nota. Letras diferentes indican grupos diferentes en el análisis post-hoc Bonferroni.

victimización, la hetero-percepción es mayor que la autopercepción, dando cuenta de la presencia de la ilusión cognitiva de invulnerabilidad a la victimización, o de optimismo ilusorio, resultado de un proceso de comparación social en el que las personas estiman que su propio riesgo es menor en comparación con otros (Páez & Zubieta, 2004).

Si bien se puede hablar, en términos generales, de una afectividad negativa en la emocionalidad social, se corrobora la hipótesis de trabajo propuesta sobre diferencias al momento de comparar la percepción de los participantes en función de su auto-posicionamiento ideológico. Por un lado, aquellos que se ubican a la izquierda perciben no solo un clima socio-emocional más positivo sino también un clima menos negativo: perciben más seguridad ciudadana, menos niveles de desesperanza y enfado, y a diferencia de los otros dos subgrupos, no sienten temor a expresar libremente sus ideas a nivel personal o institucional. Los que se ubican hacia la izquierda también,

en términos de confianza institucional, son quienes menos confían en las fuerzas de seguridad y armadas, en la iglesia católica y en los bancos, pero más confían en los partidos políticos, y presentan menores niveles de frustración anómica. Por último, los participantes con orientación hacia la izquierda, presentan menos miedo a los delitos habituales, menos preocupación acerca de la inseguridad y evalúan una menor probabilidad de victimización, tanto personal como en general. Estos hallazgos ratifican en general los resultados del estudio de Zubieta et al. (2007) en relación a la confianza y el posicionamiento ideológico que muestra que la orientación hacia la izquierda se asocia a una menor confianza en las fuerzas de seguridad, fuerzas armadas y en la iglesia. Asimismo, las críticas verificadas de quienes se perciben de izquierda al gobierno nacional, ejecutivo y legislativo no se observan en el presente estudio. Solo se detecta un crecimiento en este grupo de la confianza en los partidos políticos.

Estos resultados van en línea con los últimos hallazgos (Arnosó et al., 2014) que indican una percepción emocional más positiva en los participantes que manifiestan una orientación hacia la izquierda del espectro ideológico. Por lo que, son quienes se posicionan hacia el centro o la derecha quienes hacen una descripción más crítica mientras que quienes se posicionan en la izquierda exhiben apreciaciones menos críticas.

Asimismo, estos perfiles diferenciales de percepción en función de la orientación política, apoyan la idea de lo planteado por de Rivera (1992; 2014), que sostiene que las emociones que son percibidas en una sociedad, están estrechamente vinculadas con su situación política, esto es, el clima es influido por la situación social, económica y política, y por cómo los líderes políticos y los diversos agentes sociales estructuran esta situación.

La auto-percepción de inseguridad y preocupación por ser víctima de un delito es más alta en quienes se ubican en el centro del espectro ideológico, en comparación con quienes se ubican más hacia la izquierda y, en términos más afectivos que cognitivos, se unen a los primeros los de orientación de derecha en experimentar más miedo. Esto es coherente con la relación que se verifica entre la mayor tendencia hacia la derecha y valores de conservación, que se asocian a mayor amenaza y miedo (Zubieta, 2008).

Este trabajo contribuye a una mejor comprensión de las emociones desde su dimensión colectiva así como a desagregar en problemáticas de relevancia social, como es la inseguridad y el miedo al delito, la dimensión afectiva y cognitiva. También, en poder diferenciar en mecanismos defensivos tales como las ilusiones cognitivas, invulnerabilidad de control u optimismo ilusorio, que exhiben un comportamiento diferencial auto vs. hetero, a la vez que convierten a los individuos en población de riesgo. Finalmente, una temática relevante que surge es la de diferenciar la victimización real u objetiva de las percepciones subjetivas.

Referencias

- Arnosó, M., Muratori, M., Zubieta, E., Cárdenas, M., Bombelli, J. & Páez, D. (2014). Evaluación de medidas retributivas y restaurativas luego de pasados políticos traumáticos: una mirada al caso argentino. Manuscrito enviado para su publicación.
- Bar-Tal, D., Halperin, E. y de Rivera, J. (2007). Collective emotions in conflict situations: Societal implications. *Journal of Social Issues*, 63, 441-460.
- Basabe, N. & Páez, D. (2006). *Alienación, anomia y la escala de frustración anómica de Srole y Christie*. Documento técnico. Universidad del País Vasco.
- Bericat Alastuey, E. (2002). ¿Sienten las sociedades? Emociones individuales, sociales y colectivas. En P. Fernández Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds.), *Corazones inteligentes* (pp. 121-144). Barcelona: Editorial Kairós.
- de Rivera, J. (1992). Emotional climate: social structure and emotional dynamics. *International Review of Studies on Emotion*, 2, 197-218.
- de Rivera, J. (2014). Culturas de paz y el clima emocional de las sociedades. En E. Zubieta, J. Valencia & G. Delfino (Eds.), *Psicología Social y Política: procesos teóricos y estudios aplicados* (pp.159-178). Buenos Aires: EUDEBA.
- Grossi, J. & Ovejero, A. (1994). Alienación y participación política en la universidad de Oviedo. *Psicología Política*, 8, 45-61.
- Kitayama, S. & Markus, H. R. (1994). Introduction to cultural psychology and emotion research. En S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 1-19). Washington DC: American Psychological Association Press.
- Munné, F. (1980). *Psicología social*. Barcelona: CEAC.
- Muratori, M., Delfino, G. I. & Zubieta, E. (2013). Percepción de anomia, confianza y bienestar: la mirada desde la psicología social. *Revista*

- de Psicología*, 31(1), 129-150.
- Muratori, M. & Zubieta, E. (2013). Miedo al delito y victimización como factores influyentes en la percepción del contexto social y clima emocional. *Boletín de Psicología*, 109, 7-18.
- Páez, D. (2004). Pensamiento, rendimiento grupal y cultura. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos & E. Zubieta (Eds.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 669-691). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Páez, D. & Asún, D. (1994). Emotional climate, mood and collective behavior: Chile 1973-1990. En H. Riguelme (Ed.), *Era in twilight. Freiburg* (pp. 56-80). Bilbao: Foundation for Children/Instituto Horizonte.
- Páez, D., Ruiz, J. I., Gailly, O., Kornblit, A., Wiesenfeld, E. & Vidal, C. M. (1996). Trauma político y clima emocional: una investigación transcultural. *Psicología Política*, 12, 47-69.
- Páez, D., Ruiz, J. I., Gailly, O., Kornblit, A., Wiesenfeld, E. & Vidal, C. M. (1997). Clima emocional: su concepto y medición mediante una investigación transcultural. *Revista de Psicología Social*, 12(1), 79-98.
- Páez, D. & Zubieta, E. (2004). Cognición Social: Sesgos heurísticos y atribución de causalidad. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos & E. Zubieta (Eds.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 263-300). Madrid: Pearson Educación.
- Rodríguez, M., Sabucedo, J. M. & Costa, M. (1993). Factores motivacionales y psicosociales asociados a los distintos tipos de acción política. *Psicología Política*, 7, 19-38.
- Schwartz, S. H. & Rubel-Lifschitz, T. (2009). Cross-national variation in the size of sex differences in values: effects of gender equality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 171-185.
- Srole, L. (1956). Social integration and certain corollaries: an exploratory study. *American Sociological Review*, 21(6), 709-716.
- Stoetzel, J. (1983). ¿Qué pensamos los europeos? Madrid: Mapfre.
- Vozmediano, L. (2010). Percepción de inseguridad y conductas de autoprotección: propuestas para una medición contextualizada del miedo al delito. *Eguzkilore*, 24, 203-237.
- Zubieta, E. M. (2008). Valores humanos y conducta social. En M. M. Casullo (Ed.), *Prácticas en psicología positiva* (pp. 201-229). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Zubieta, E., Delfino, G. & Fernández, O. (2007). Confianza Institucional y el rol mediador de creencias y valores. *Revista de Psicología*, 3(6), 101-120.
- Zubieta, E. M., Delfino, G. I. & Fernández, O. D. (2008). Clima social emocional, confianza en las instituciones y percepción de problemas sociales. Un estudio con estudiantes universitarios urbanos argentinos. *Psykhé*, 17(1), 5-16.
- Zubieta, E. M., Muratori, M. & Mele, S. (2012). Bienestar, clima emocional, percepción de problemas sociales y confianza. *Anuario de Investigaciones*, 19, 97-106.

Análisis de la relación entre optimismo, calidad de vida y estabilidad emocional en personas con cáncer

Analysis of the relationship between optimism, life quality and emotional stability in people with cancer

Massone, A. M. *

Llull, D. M. **

Resumen

Este estudio se propuso analizar la relación del optimismo con ansiedad, depresión y calidad de vida global en una muestra de 45 pacientes oncológicos, 34% hombres y 66% mujeres con un promedio de 50,5 años y un rango de 21 a 74 años. Según la localización de la neoplasia se conformó una muestra mixta. Para este trabajo se realizó un muestreo no probabilístico con control de las variables: estadio de la enfermedad, fase y tipo de tratamiento médico/clínico, equipo médico actuante y enfermedades concomitantes. Cumplió con las normas éticas establecidas (FePRA, 2013; Helsinki, 2008).

Para evaluar optimismo se administró la versión española del LOT-R (Otero, Luengo, Romero y Castro, 1998), para Calidad de Vida el cuestionario FACT-G en su 4ta versión (Cella, Tulsky, Gray, 1993) y para ansiedad y depresión la

versión española de la escala HAD (Caro & Ibáñez, 1992).

Se encontraron correlaciones significativas entre optimismo con cada una de las variables en estudio y se reportaron diferencias significativas entre los pesimistas y los optimistas en Ansiedad ($F= 6.35, p = .015$); Depresión ($F= 5.30, p = .026$) y Calidad de Vida ($F= 8.99, p = .004$).

Palabras claves: Optimismo; Calidad de Vida; Cáncer; Estabilidad emocional.

Abstract

This study aimed to analyze the relationship of optimism with anxiety, depression and global quality of life in a sample of 45 cancer patients, 34% male and 66% female with a mean of 50.5 years and a range of 21-74 years. According to

* Centro de Procesos Básicos, Metodología y Educación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata Argentina. Mail de contacto: amassone@mdp.edu.ar. Valencia 3850 5to A. Mar del Plata.

** Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata Argentina.

Mail de contacto: dariollull@gmail.com

Fecha de recepción: 20 de abril de 2015 - Fecha de aceptación: 10 de setiembre de 2015.

location of the neoplasm a mixed sample was made.

Used a non-probabilistic sampling with control of: disease stage, phase and type of medical / clinical treatment, the medical team and concomitant diseases. He fulfilled with established ethical norms (FePRA, 2013, Helsinki, 2008).

For evaluating optimism the spanish version of the LOT-R (Otero, Luengo, Romero and Castro, 1998) was administered to Quality of Life questionnaire FACT-G in its 4th version (Cella, Tulsky, Gray, 1993) and anxiety and depression the spanish version of the HAD scale (Caro & Ibáñez, 1992).

Significant correlations between optimism with each of the variables studied. Were found significant differences between pessimists and optimists in anxiety ($F = 6.35$, $p = .015$) were reported; Depression ($F = 5.30$, $p = .026$) and quality of life ($F = 8.99$, $p = .004$).

Keywords: Optimism; Quality of Life; Cancer; Emotional stability.

Según registros internacionales la Argentina se encuentra en un nivel medio-alto de incidencia de cáncer y se estiman más de 200.000 nuevos casos para el año 2020 (Sánchez, Hernandez & Villavicencio, 2011). Dado el incremento exponencial de casos proyectados a futuro, el abordaje psicosocial de estos pacientes debiera ser un tema prioritario en las agendas de los sistemas de salud de nuestro país.

Según los últimos estudios reportados por la *International Society of Psycho-Oncology* el 45% de los pacientes oncológicos experimentan distres o malestar emocional caracterizado por ansiedad, depresión y deterioro de la calidad de vida durante toda la trayectoria de la enfermedad, que si no es detectado y tratado en la etapa más temprana de la enfermedad tiene un potencial efecto negativo sobre la morbilidad y mortalidad, cronificación, calidad de vida y adherencia y/o duración del tratamiento médico (Lostanau Calero, 2014).

Según la *National Comprehensive Cancer Network*, (2012) los niveles de ansiedad y

depresión elevados inciden sobre la calidad de vida y sobre el proceso de ajuste o adaptación a la trayectoria de la enfermedad y considera la calidad de vida como una medida de adaptación o de ajuste a la enfermedad en tanto refiere a la valoración y satisfacción del paciente con su funcionamiento vital, en comparación con lo que percibe como posible si no tuviera la enfermedad.

La ansiedad y la depresión impactan negativamente sobre la calidad de vida en personas con cáncer, el meta-análisis de Mitchel (2013) demuestra que la inestabilidad emocional elevada no detectada o no tratada en la etapa temprana de la enfermedad oncológica, tienen un potencial efecto negativo sobre la morbilidad y mortalidad, la cronificación de la enfermedad, la relación médico-paciente y la adherencia y duración del tratamiento (Hoffman, Zevon, D'arrigo, 2004; Jacobsen, et al., 2005).

Por el contrario, el optimismo en tanto refiere a una creencia o expectativa generalizada y estable que ante situaciones estresantes ocurrirán sucesos positivos (Scheier & Carver, 1985) demuestra beneficios sobre la calidad de vida en personas con cáncer (Vera-Villaruel & Celis-Atenas, 2014), la evidencia muestra que el optimismo elevado se asocia con mayor resistencia a los efectos psicológicos y biológicos del estrés y las enfermedades; asimismo las personas más optimistas presentan un mejor ajuste psicológico tras un diagnóstico de cáncer (Mera & Ortiz, 2012). Predice mejor salud general y menor vulnerabilidad a las enfermedades, mejor funcionamiento del sistema inmunológico, menor tasa de mortalidad y mejor supervivencia y respuesta inmune (Aspinwall & Tedeschi, 2010; Rasmussen, et al., 2009) menor ansiedad durante los tratamientos médicos y mejor calidad de vida previa y posterior al diagnóstico oncológico (Carver et al., 2010; Lee, Cohen, Edgar, Laizner & Gagnon, 2006).

Los estudios longitudinales de Mitchell, Busenitz, Bird, y Morse (2007) y el de Khan, Jacobson y Kendler (2005), mostraron que la inestabilidad emocional asociada a elevados niveles de ansiedad y depresión, se hace evidente

durante toda la trayectoria de la enfermedad: detección, diagnóstico, tratamiento, recidiva y se manifiesta con elevados niveles de ansiedad y depresión. Turner et al., (2011) y también Fischer y Wedel (2012) avalaron estos resultados y mostraron que según los criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) entre un 30-40% de los pacientes con cáncer evaluados mediante una entrevista clínica estructurada, presentan depresión, ansiedad y/o trastorno adaptativo. También existe evidencia del impacto de los tratamientos médicos sobre la estabilidad emocional de estos pacientes: cirugía, radioterapia y quimioterapia desatan síntomas de ansiedad, depresión, estrés, deterioro de la calidad de vida, tendencia al aislamiento y dificultades de adaptación (Rodríguez, et al., 2008; LLull, et al., 2008; Wood, Molassiotis, & Payne, 2011; Campos-Rios, 2013).

No obstante, Garzón, et. al., (2014) muestra que la autoestima, la ansiedad y la depresión permanecen en niveles normales durante la trayectoria de la enfermedad oncológica, este resultado es consistente con los de Fernandes, Alves, Santos (2013); Juárez y Landero (2011) quienes corroboran que los pacientes en fase de tratamiento médico activo, no evidencian síntomas clínicos de ansiedad y depresión.

Siguiendo la línea de estos resultados controvertidos y contradictorios y dada la escasez de estudios nacionales sobre la temática, este trabajo se propone indagar la relación del optimismo con la estabilidad emocional (ansiedad/depresión) y calidad de vida en un grupo de pacientes oncológicos adultos no hospitalizados, que según la estaficación de la International Union Against Cáncer (UICC) y la American Joint Committee on Cáncer (AJCC) transitan la etapa inicial de la trayectoria de la enfermedad.

Método

Objetivos

El propósito de este estudio es: (a) analizar la relación del optimismo con ansiedad, depresión y calidad de vida global en una muestra de pacientes oncológicos; y (b) comparar la calidad de vida, ansiedad y depresión según el nivel de optimismo/pesimismo de las personas bajo estudio.

Diseño

Se trata de un diseño transversal descriptivo, la técnica de muestreo utilizada es de tipo no probabilística por disponibilidad, bajo el supuesto de que las variables: estadio de la enfermedad, fase y tipo de tratamiento médi-co/clínico, equipo médico actuante y enfer-medades concomitantes incidirían en sobre las variables bajo estudio, se controlaron dichas variables en la selección de los sujetos de la muestra.

Procedimiento y muestra

Se cumplió con las normas éticas establecidas por el código de ética de la Federación Psicológica de la República Argentina (FePRA, 2013) y por la declaración Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2008) en relación con los derechos de los pacientes incluidos en el estudio. Se trabajó con una muestra clínica de 45 personas con enfermedad oncológica diagnosticada por médicos del Servicio de Oncología del Sanatorio Central EMHSA de la ciudad de Mar del Plata, Argentina.

En ese ámbito se transmitió a los pacientes una descripción breve del estudio y se los invitó a participar del mismo; detectados los pacientes que desearon participar se controló el cumplimiento de los criterios de inclusión y en una entrevista semi-estructurada individual se completó el consentimiento informado y se administraron los

los instrumentos de recolección de datos.

En la selección de la muestra se cumplieron los siguientes criterios de inclusión:

- Diagnóstico de cáncer.
- Localización tumoral variada.
- Ausencia de metástasis distal.
- En etapa inicial de la enfermedad.
- En fase de primer tratamiento activo.
- No hospitalizados.
- Sin enfermedades concomitantes diagnosticadas.
- Mayores de 18 años y menores de 75 años.
- Que no estén bajo tratamiento psicológico ni psiquiátrico al momento del estudio.
- Con consentimiento informado y voluntad para participar del estudio.

Del total de la muestra el 34% fueron hombres y 66% mujeres y el promedio de edad de 50,5 años con un rango de 21 a 74 años; la localización tumoral más frecuente para la muestra total fue mama seguida de colon y las localizaciones menos frecuentes tiroides, huesos y ganglios.

Instrumentos administrados

Los instrumentos administrados para medir calidad de vida, ansiedad y depresión, son específicos para evaluar personas con enfermedad oncológica.

Optimismo

El cuestionario *Life Orientation Test* (Scheier et al., 1985) se usó la revisión de la versión inicial (LOT-R) en la versión española de Otero, Luengo, Romero y Castro (1998), que consta de 6 ítems en escala *Likert* de 5 puntos donde 1 es *completamente en desacuerdo* y 5 *completamente de acuerdo*. Tres ítems están redactados en sentido positivo (dirección optimismo) y tres en sentido negativo (dirección pesimismo). Esta escala muestra propiedades adecuadas para su aplicación en estudios que analizan el optimismo y su relación con variables involucradas en los

procesos de salud, enfermedad y psicoterapia (Grau et al., 2005). Según los estudios (Ferrando et al., 2002), puntuaciones superiores a 19 implican alta afirmación de optimismo; la media total es de 16, en tanto, puntuaciones de 15 o menos indican pesimismo, estando el rango de respuestas comprendido entre 0 y 24. El valor Alfa de Cronbach global del cuestionario para la muestra en estudio es de .92, el rango de las Alfas si se elimina el elemento es de .89 a .92, todos los ítems obtuvieron valores inferiores o iguales al Alfa global, la contribución relativa de cada ítem a la fiabilidad de consistencia interna, demostró ser muy buena. A continuación presentamos a modo de resumen los primeros ítem del protocolo de la prueba.

Estabilidad Emocional

Para evaluar estabilidad emocional se administró la versión española (Caro & Ibáñez, 1994) de la escala HAD *Hospital Anxiety and Depression Scale* de Zigmon y Snaith, (1983). Esta escala se diseñó para valorar la presencia de síntomas de ansiedad y depresión en pacientes con enfermedad física crónica. Consta de 14 ítems distribuidos en dos subescalas, una de depresión y otra de ansiedad, con siete ítems cada una en escala *Likert* de cuatro respuestas, las puntuaciones de cada subescala tienen un rango de 0: *no distres* hasta 21: *máximo distres*. Los estudios previos toman como puntaje de corte para cada una de las escalas 10 puntos (Díaz, Comeche, & Vallejo, 2004).

El valor Alfa de Cronbach global del cuestionario en la muestra bajo estudio es de .74, demostró alta consistencia interna. La contribución relativa de cada ítem a la consistencia interna es muy buena.

A continuación se presentan los primeros ítem de las subescalas de ansiedad y depresión a modo de ejemplificación:

ESCALA LOT-R
-Test de Orientación Vital Revisado-

	<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>No lo se</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
1. En tiempos difíciles suelo esperar lo mejor.					
2. Si algo me puede salir mal, me saldrá mal.					
3. Siempre veo el futuro con optimismo.					

Figura 1. Resumen del Instrumento de evaluación Life Orientation Test (LOT-R).

ESCALA HAD
-Hospital Anxiety and Depression Scale-

A	1. Me siento tenso/a, nervioso/a: 3 <i>Casi todo el día.</i> 2 <i>Gran parte del día.</i> 1 <i>De vez en cuando.</i> 0 <i>Nunca.</i>
D	2. Sigo disfrutando con las mismas cosas de siempre: 0 <i>Ciertamente igual que antes.</i> 1 <i>No tanto como antes.</i> 2 <i>Solamente un poco.</i> 3 <i>Ya no disfruto nada.</i>

Figura 2. Resumen del Instrumento de evaluación Escala Hospital Anxiety and Depression (HAD).

Calidad de Vida

Se administró el *FACT-G Funcional Assessment of Cancer Therapy General quality of life*. Este cuestionario en su 4ta versión (Cella, Tulsky, Gray, 1993) está diseñado para medir calidad de vida de los pacientes con cáncer bajo tratamiento médico. Evalúa cinco dominios: Bienestar Físico (7 ítems), Bienestar Social/familiar (7 ítems), Bienestar Emocional (6 ítems), Bienestar Funcional (7 ítems).

El cuestionario contiene 27 reactivos, medidos en cinco opciones (*en absoluto: 0, un poco: 1, algo: 2, mucho: 3, muchísimo: 4*). Algunos ítems se transforman dándoles el puntaje inverso, el puntaje de cada dominio se obtiene sumando el puntaje de cada uno de los ítems y el puntaje global total es la suma de cada dominio; mayores puntajes correspondan a mejor calidad de vida. La puntuación del FACT-G varía de cero a 146 siendo, cero es calidad de vida extremadamente deficiente y 146 la mejor calidad de vida que puede describirse en un paciente con cáncer. Se tomó como referencia los estudios de Bellver (2007) que establece los 82 puntos como puntaje de referencia para Calidad de Vida Global.

El valor Alfa de Cronbach global del cuestionario en la muestra bajo estudio es de .89, posee alta consistencia interna. Se analizó la contribución relativa de cada ítem a la consistencia interna obteniendo todos los ítems valores inferiores o iguales al Alfa global (con un rango de .88 a .89). Se puede afirmar que la contribución relativa de cada ítem a la consistencia interna es muy buena.

Descripción del análisis de datos

Para el análisis estadístico de los datos se usó el programa estándar SPSS (*Statistical Package for*

ESCALA FACT-G <i>-Funcional Assessment of Cancer Therap General Qualiyl of Life-</i>					
	<i>NADA</i>	<i>ALGO</i>	<i>MAS O MENOS</i>	<i>MUCHO</i>	<i>MUCHISIMO</i>
BIENESTAR FISICO					
Me falta energía					
Tengo náuseas					
BIENESTAR FAMILIAR/SOCIAL					
Me siento cercana/o a mis amistades					
Recibo apoyo emocional de mi familia					
BIENESTAR EMOCIONAL					
Me siento triste					
Estoy satisfecha/o con como estoy enfrentando mi enfermedad					
BIENESTAR FUNCIONAL					
Puedo trabajar (incluya el trabajo en la casa)					

Figura 3. Resumen del Instrumento de evaluación: Functional Assessment of Cancer Therapy General quality of life (FACT-G).

the Social Sciences) versión 17.0, siguiendo los criterios de Ferrando et al., (2002), se categorizaron los sujetos en el grupo de optimistas que son los que en la escala LOT-R obtuvieron puntajes mayor o igual a 16 puntos y los pesimistas con puntajes menores a 16 puntos en dicha escala.

Se calculó la media, desviación típica y ANOVA entre grupos para comparar optimistas / pesimistas. Para comprobar la dependencia o independencia de las variables en la muestra total se estudiaron las posibles correlaciones con la matriz de correlaciones de Spearman, todos los test estadísticos (excepto los coeficientes de correlación)

se consideran bilaterales. Los niveles de significación estadística utilizados para valorar diferencias es $p < 0,05$.

Resultados

Con la finalidad de explorar el tipo de asociación que se establece entre las variables se calculó la correlación de Spearman que se presenta en la Tabla 1.

Se obtuvieron las siguientes correlaciones significativas: optimismo y calidad de vida

($r_s = .397, p = .006$), optimismo y depresión ($r_s = -.328, p = -.026$), optimismo y ansiedad ($r_s = -.335, p = .023$), calidad de vida y depresión ($r_s = -.654, p = .000$), calidad de vida con ansiedad ($r_s = -.486, p = .001$) y ansiedad con depresión ($r_s = .331, p = .023$).

A continuación se presentan el análisis descriptivo de las variables discriminado según el grupo con tendencia al pesimismo y el grupo con tendencia al optimismo; además de los puntajes de referencia establecidos en revisiones meta analíticas (Tabla 2).

Se observa que los optimistas expresan menor ansiedad y depresión y mayor calidad de vi-

da que los pesimistas; no expresan niveles de inestabilidad emocional preocupantes y evidencian elevada calidad de vida. Por el contrario los pesimistas muestran un nivel de ansiedad problemático, nivel dudoso de depresión y perciben baja calidad de vida.

Con la finalidad de comparar los grupos se realizó un análisis de varianza ANOVA, que se presenta en la tabla 3.

Los resultados del ANOVA pusieron de manifiesto diferencias significativas entre los pesimistas y los optimistas en Ansiedad ($F = 6.35, p = .015$); Depresión ($F = 5.30, p = .026$) y en Calidad de Vida ($F = 8.99, p = .004$).

Tabla 1
Correlación Spearman para la muestra total

		Depresión	Ansiedad	Optimismo	C. de Vida
Depresión	Correlación	1,000			
	Sig.				
Ansiedad	Correlación	,331 [*]	1,000		
	Sig.	,023 .			
Optimismo	Correlación	-,328 [*]	-,335 [*]	1,000	
	Sig.	,026	,023 .		
Calidad de Vida	Correlación	-,654 ^{**}	-,486 ^{**}	,397 ^{**}	1,000
	Sig.	,000	,001	,006 .	

Tabla 2
Estadística descriptiva por grupos

	Optimistas Media (DS)	Pesimistas Media (DS)	Puntajes de referencia
Ansiedad	9,48 (3,94)	12,29 (3,53)	10 ¹
Depresión	6,68 (3,06)	9,24 (4,43)	10 ²
Calidad de Vida	90,08 (9,68)	78,09 (16,99)	82 ³

1 y 2. Díaz, Comeche & Vallejo (1995): 0/7: normal; 8/10 dudoso; + 11 problemático. 3. Bellver (2007)

Tabla 3
Comparación entre-grupos

	Suma de Cuadros	Media cuad.	F	Sig.
Ansiedad	89,84	89,84	6,35	,015
Depresión	74,68	74,68	5,30	,026
Calidad de Vida	1639,30	1639,30	8,99	,004

Conclusión

Este estudio se propuso indagar la relación del optimismo con las variables calidad de vida, ansiedad y depresión en un grupo de pacientes con cáncer, durante la etapa inicial de la trayectoria de la enfermedad. Los resultados mostraron que las variables están significativamente asociadas: se observó una relación inversa entre Calidad de Vida con Ansiedad/Depresión, y Optimismo con Ansiedad/Depresión; y una relación directa entre Optimismo y Calidad de Vida. Este resultado es similar al de Mera y Ortiz (2012) que reportan una correlación positiva entre Calidad de vida y Optimismo.

El grupo de pacientes pesimistas reportaron valores problemáticos de ansiedad, en contraposición el grupo de pacientes optimistas que mostró valores normales de ansiedad y depresión, este resultado es coincidente con el de Garzón, et. al., (2014) muestra que la ansiedad y la depresión permanecen en niveles normales durante la primera etapa de la enfermedad.

Los pesimistas expresaron mayor inestabilidad emocional con elevados niveles de ansiedad y depresión y menor calidad de vida, estos resultados se corresponden con los obtenidos por Vázquez, Hervas, Rahona y Gomez (2009) en personas con cáncer de mama y también siguen la línea de los obtenidos por Carver et al., (2010) y Lee, Cohen, Edgar, Laizner y Gagnon, (2006) quienes demostraron que el optimismo se asocia con menores niveles de ansiedad durante los tratamientos médicos y con mejor calidad de vida

previa y posterior al diagnóstico oncológico.

Las diferencias entre las personas optimistas y pesimistas podrían atribuirse a que tienen diferentes formas de afrontar los problemas y adversidades, difieren en sus recursos individuales y sociales, incluso en el riesgo de presentar alguna psicopatología (Carver, Connor-Smith, 2010) Existe evidencia empírica de que el optimismo favorece el afrontamiento exitoso de situaciones estresantes (Scheier & Carver, 1993) porque se relaciona de modo positivo con estrategias de afrontamiento favorables y de manera negativa con estrategias desadaptativas (Libran, 2002).

Discusión

Los resultados revelaron asociación entre las variables en estudio y una clara diferencia entre los pacientes optimistas y los pesimistas. Siguiendo el criterio de Seligman et. al, (1998) las personas optimistas expresan predisposición a enfrentar positivamente los problemas de salud que favorece la adaptación al diagnóstico y al tratamiento de la enfermedad porque tienden a hacer atribuciones internas estables y globales para los sucesos positivos, y atribuciones externas, inestables y específicas para los acontecimientos negativos. Entonces apoyados en la propuesta de Seligman consideramos que las personas optimistas entienden que para enfrentar con éxito la enfermedad deben asumir protagonismo y un firme compromiso personal que se traduce en

bajos niveles de ansiedad y depresión y elevada calidad de vida.

Estos resultados, aunque preliminares, son alentadores e inducen a seguir estudiando la asociación entre las variables en muestras más grandes y con un seguimiento post-test diferido, para valorar si el comportamiento de tales variables persiste en el tiempo y así lograr mayor estabilidad y firmeza en los resultados. También sería relevante establecer la relación entre las variables psicológicas estudiadas con otras variables médicas, como la capacidad física y el índice de dolor asociado a los síntomas de la enfermedad o el tipo de tratamiento que el paciente recibe y su evolución.

Referencias

- Aspinwall, L. G., & Tedeschi, R. G. (2010). The value of positive psychology for health psychology: Progress and pitfalls in examining the relation of positive phenomena to health. *Annals of Behavioral Medicine*, 39(1), 4-15.
- Asociación Médica Mundial. (2008). Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *Korea*.
- Bellver A. (2007). Eficacia de la terapia grupal en la calidad de vida y el estado emocional en mujeres con cáncer de mama. *Psicooncología*, 4(1):133-42.
- Campos-Ríos, M. D. M. (2013). Creciendo en la adversidad: Una revisión del proceso de adaptación al diagnóstico de cáncer y el crecimiento postraumático. *Escritos de Psicología (Internet)*, 6(1), 6-13.
- Caro, I. Ibáñez, E. (1994). La escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión: su utilidad práctica en psicología de la Salud. *Boletín de Psicología*, 36, 43-69
- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S., & Clark, K. C. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: a study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and social psychology*, 65(2), 375.
- Carver, C. S., Lehman, J. M., & Antoni, M. H. (2010). Dispositional pessimism predicts illness-related disruption of social and recreational activities among breast cancer patients. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 813.
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual review of psychology*, 61, 679-704.
- Cella D.F., Tulsky D.S., Gray G., et al. (1993). The Functional Assessment of Cancer Therapy scale: development and validation of the general measure. *J Clin Oncol* 11 (3): 570-9.
- Cella, D. F. (1994). Quality of life: concepts and definition. *Journal of pain and symptom management*, 9(3), 186-192.
- Cruzado Rodríguez, J. A. (2013) Manual de Psicooncología. Madrid: Pirámide.
- Díaz, M. I., Comeche, M. I., & Vallejo, M. (2004). Desarrollo de una batería de evaluación psicofisiológica en el ámbito clínico. *Psicothema*, 16(3), 481-489.
- Federación de Psicólogos de la Republica argentina. (2013). Código de Ética de la FePRA. BsAs: Autor. Disponible en: //www.fepra.org.ar. Fecha de captura: 29/10/13.
- Fernandes, M. M. J., Alves, P. C., Santos, M. C. L., Mota, E. M., & Fernandes, A. F. C. (2013). Autoestima de mulheres mastectomizadas—aplicação da escala de Rosenberg. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste-Rev Rene*, 14(1).
- Ferrando, P. J., Chico, E., & Tous, J. M. (2002). Psychometric properties of the 'Life Orientation Test'. *Psicothema*, 14(3), 673-680.
- Ferrero, J., Barreto, M. P., & Toledo, M. (1994). Mental adjustment to cancer and quality of life in breast cancer patients: An exploratory study. *Psycho-Oncology*, 3(3), 223-232.
- Fischer, D. & Wedel, B. (2012). Anxiety and depression disorders in cancer patients: incidence, diagnosis and therapy. *memo - Magazine of European Medical Oncology*, 5,

- 52-54.
- Garzón, E. O., Salazar, L. M., Barrero, J. C., Chavarro, S., Cardona, G. T., & Guerrero, M. V. (2014). Relación entre las estrategias de afrontamiento, ansiedad, depresión y autoestima, en un grupo de adultos con diagnóstico de cáncer. *Psychologia: avances de la disciplina*, 8(1), 77-83.
- Grau, J. A., Victoria, C. R., & Hernández, E. (2005). Calidad de vida y Psicología de la Salud. *Hernández Meléndrez E, Grau Abalo J, editores. Psicología de la Salud. Fundamentos y aplicaciones. Guadalajara: Ediciones La Noche.*
- Guzmán, M. V. C. (2014). Variables psicológicas positivas en pacientes con cáncer. *INFORMACION PSICOLOGICA*, (106), 17-27.
- Guadagnoli E, Mor V. Measuring cancer patients' affect: Revision and psychometric properties of the Profile of Mood States (POMS). *Psychol Assess* 1989; 1(2):150-4.
- Hoffman, B. M., Zevon, M. A., D'Arrigo, M. C., & Cecchini, T. B. (2004). Screening for distress in cancer patients: The NCCN rapid-screening measure. *Psycho-Oncology*, 13(11), 792-799.
- Jacobsen, P. B., Donovan, K. A., Trask, P. C., Fleishman, S. B., Zabora, J., Baker, F., & Holland, J. C. (2005). Screening for psychologic distress in ambulatory cancer patients. *Cancer*, 103(7), 1494-1502.
- Juárez, D.; Landero, R. (2011). Imagen corporal, funcionamiento sexual autoestima y optimismo en mujeres con cáncer de mama. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 7(4), 17-34. Recuperado marzo, 2013.
- Khan, A. A., Jacobson, K. C., Gardner, C. O., Prescott, C. A., & Kendler, K. S. (2005). Personality and comorbidity of common psychiatric disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 186(3), 190-196.
- Lee, V., Robin Cohen, S., Edgar, L., Laizner, A. M., & Gagnon, A. J. (2006). Meaning-making intervention during breast or colorectal cancer treatment improves self-esteem, optimism, and self-efficacy. *Social Science & Medicine*, 62(12), 3133-3145.
- Librán, E. C. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Llull, D.M. (2008) Calidad de vida en pacientes neoplásicos. Tesis Doctoral. UNSL
- Lostaunau Calero, A. V (2014). Estrés, afrontamiento y calidad de vida relacionada a la salud en pacientes con cáncer de mama. Tesis Doctoral PUCP. Peru.
- Mera, P. C., & Ortiz, M. (2012). La relación del optimismo y las estrategias de afrontamiento con la Calidad de Vida de Mujeres Con Cáncer de Mama. *Terapia psicológica*, 30(3), 69-78.
- Mitchell, A. J. (2013). Screening for cancer-related distress: When is implementation successful and when is it unsuccessful?. *Acta Oncologica*, 52(2), 216-224.
- Mitchell, R. K., Busenitz, L. W., Bird, B., Marie Gaglio, C., McMullen, J. S., Morse, E. A., & Smith, J. B. (2007). The central question in entrepreneurial cognition research 2007. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(1), 1-27.
- National Cancer Institute. NCCN. (2012). *Adaptación normal, alteración psico-social y trastornos de adaptación*. Boletín: Recuperado de <http://www.cancer.gov/espanol/pdq/cuidados-acion/HealthProfessional/page2>
- National Comprehensive Cancer Network, NCCN (2012). Practice guidelines for the management of psychosocial distress. National Comprehensive Cancer Network. *Oncology (Huntingt)* 13 (5A): 113-47.
- Otero, J. M., Luengo, A., & Romero, E. G. JA & Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*.
- Rasmussen H. N., Scheier M.F., & Greenhouse J.B., (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic review. *Ann Behav Med*. 2009; 37(3): 239-256.
- Rodríguez, B., Bayón, C., Orgaz, P., Torres, G., Mora, F., & Castelo, B. (2008). Adaptación individual y depresión en una muestra de pacientes oncológicos. *Psicooncología*,

- 4(1), 7-19.
- Sánchez, L. P., Hernández, J. L. Q., & Villavicencio, M. R. (2011). Aspectos evaluados en el sistema de información del REGISTRO NACIONAL DE CÁNCER. *Medicentro Electrónica*, 15(4), 347-350.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4(3), 219.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 26-30.
- Schnoll, R. A., Mackinnon, J. R., Stolbach, L., & Lorman, C. (1995). The relationship between emotional adjustment and two factor structures of the Mental Adjustment to Cancer (MAC) scale. *Psycho-Oncology*, 4(4), 265-272.
- Seligman, M. E. (1998). *Aprenda optimismo: Haga de la vida una experiencia maravillosa*. Grijalbo.
- Turner, J., Kelly, B., Clarke, D., Yates, P., Aranda, S., Jolley, D., Chambers, S., et al. (2011). A randomised trial of a psychosocial intervention for cancer patients integrated into routine care: the PROMPT study (promoting optimal outcomes in mood through tailored psychosocial therapies). *BMC Cancer*, 11, 48.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., & Gómez, D. (2009). Psychological well-being and health: Contributions of positive psychology. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 15-27.
- Vera Villarroel, P., & Celis-Atenas, K. (2014). Afecto positivo y negativo como mediador de la relación optimismo y salud: evaluación de un modelo estructural. *Universitas Psychologica*, 13(3).
- Wood, M. J., Molassiotis, A., & Payne, S. (2011). What research evidence is there for the use of art therapy in the management of symptoms in adults with cancer? A systematic review. *Psycho-Oncology*, 20(2), 135-145.
- Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta psychiatrica scandinavica*, 67(6), 361-3
- The Effectiveness of Psychosocial Interventions with Cancer Patients: An Integrative Review of the Literature (2006–2011).

La carpeta escolar: muestrario de actividades y espejo del esfuerzo asociado a los aprendizajes escolares en jóvenes y adultos

The school folder: a portfolio of activities that reflects the effort in school learning of young adults and adults

Facciola, M. C. *

Aguilar Rivera, M. C. **

Resumen

La presente investigación tiene por finalidad explorar los tipos de actividades escolares registrados en la carpeta escolar y la percepción del esfuerzo asociado al rendimiento escolar, en jóvenes y adultos de nivel medio de escuela privada de adultos. Para conocer las actividades y el significado del esfuerzo se optó por la entrevista semiestructurada. La guía se organizó en base a dos ejes: uno acerca de la carpeta y otro acerca del esfuerzo escolar. Con el consentimiento de los alumnos adultos se grabaron las entrevistas y una vez transcritas se procedió al análisis por párrafos con el Método Comparativo Constante. Para identificar los tipos de actividades realizadas en la carpeta se construyó un protocolo de registro basado en los siguientes criterios: la organización

y aspectos formales de la carpeta, y tipos de actividades y diseño didáctico. Para su análisis se optó por el método de análisis documental. La muestra fue no probabilística de tipo intencional por conveniencia, constituida por 15 jóvenes y adultos de la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos. Del análisis de las entrevistas se obtuvieron los siguientes significados: el esfuerzo como respuesta al modelo de alumno esperable y el esfuerzo asociado al rendimiento escolar. En cuanto a las actividades se constata la prevalencia del tipo acumulativo o de copia para fijar conocimientos que carecen de contextualización, siendo los contenidos de poca significatividad psicológica; además son escasas las actividades de producción individual. Se concluye que el esfuerzo es una condición necesaria para acceder

*Profesora adjunta y adjunta a cargo. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. UCA y CAECE. marianafacciola@gmail.com, 1157207273

**Profesora titular ordinaria. Facultad Psicología y Psicopedagogía. UCA. aguilarrivera@yahoo.com, 1157998949

Fecha de recepción: 02 de marzo de 2015 - Fecha de aceptación: 05 de octubre de 2015

al modelo o patrón de alumno esperable en las escuelas secundarias de adultos y suficiente para el aprendizaje escolar basado en la repetición.

Palabras clave: Esfuerzo, actividades escolares, rendimiento escolar, carpeta escolar.

Abstract

The present research aims to explore the types of school activities reported in the school folder and the effort perception associated to school performance, in youth and adults belonging to an average adults' private school. The semi-structured interview was carried out in order to learn about the activities and the effort significance. The guide was organized based on two main axes; one about the folder and the other about the school effort. The interviews were recorded with the consent of the adult students and once transcribed we proceeded to analyse them by using the constant comparative method. A protocol of record was designed to analyse the types of activities carried out in the folders. This protocol was based on the following criteria: the organization and formal aspects of the folder, type of activities and teaching design. The documentary analysis method was chosen for analysis. The sample was an intentional type for convenience non-probabilistic; consisting of 15 young people and adults of an adults' and young learners' school. The following meanings were obtained after the analysis of the interviews: the effort in response to the expected student and the effort associated to school performance model. As regards activities it was found the prevalence of a cumulative or copy type of them; only aiming to ensure knowledge. These activities lacked of contextualization and the contents were of little psychological significance. Moreover, individual production activities were scarce. It is concluded that the effort is a necessary condition in order to reach the model of the expected pupil in secondary schools for adults and enough for school learning

based on repetition.

Key words: Effort, school activities, school performance, school folder.

Introducción

En 2006 se sanciona en Argentina la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206. La gran novedad de la transformación impuesta por ley fue la obligatoriedad del nivel secundario (LEN/06, Art.29) y la inclusión de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (LEN/06, Art.46), tendiente a promover una mayor igualdad de oportunidades educativas a jóvenes y adultos en el sentido de reducir las brechas sociales, superando así el régimen especial establecido por la Ley Federal de Educación (LFE N° 24195/93, Art. 11).

En este marco surgen nuevas problemáticas vinculadas tanto a la calidad de la educación como a los programas complementarios, específicamente los vinculados a la asistencia socio educativa destinados a las escuelas primarias y secundarias de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos, siendo una problemática poco abordada en el campo psicopedagógico.

Las investigaciones sobre los cuadernos escolares remiten al uso del dispositivo en educación, tanto en el nivel primario como en la modalidad primaria de adultos. No se encontraron investigaciones recientes vinculadas al estudio de las carpetas escolares de jóvenes de nivel secundario ni de la modalidad secundaria de educación permanente de jóvenes y adultos, razón por la cual se justifica la presente investigación.

Se considera que el presente estudio es de relevancia para la psicopedagogía por las posibilidades de incursionar en una modalidad poco abordada hasta el momento y a través de un instrumento psicopedagógico clave como la carpeta en cuanto dispositivo en el que se expresan los procedimientos de aprendizaje utilizadas por los jóvenes y adultos.

En el presente artículo se presentan los resultados del trabajo de investigación acerca de la carpeta escolar de los jóvenes y adultos del nivel secundario en relación con la percepción de esfuerzo asociado al rendimiento escolar. Las preguntas iniciales giraron en torno a qué se escribe en las carpetas, qué tipo de actividades se realizan y qué relación tienen con la percepción de esfuerzo asociado al rendimiento escolar.

A continuación se presentarán los conceptos centrales; posteriormente se describirá el escenario y los actores de la investigación; y por último se presentarán los resultados y algunas reflexiones a modo de conclusión.

Algunas Nociones Conceptuales

El tema del esfuerzo fue estudiado desde diversas perspectivas. Para García López (2001) existen dos tendencias en el estudio de éste tema, uno centrado en el sujeto en tanto voluntad para hacer las cosas y otro en función de lo que la sociedad demanda de los alumnos entendiendo el esfuerzo en relación con el rendimiento escolar como asociado al resultado escolar. El autor enfatiza la necesidad de implantar un enfoque multidimensional del rendimiento escolar que posibilite comprender el producto educativo desde diferentes dimensiones y distintas alternativas de evaluación.

Nobile (2011) analiza el esfuerzo, en relación con el vínculo de confianza de los profesores de las Escuelas de Reingreso hacia los alumnos en la Ciudad de Buenos Aires. La autora constata que la confianza de los profesores está condicionada por el esfuerzo que los alumnos empeñen en su escolarización. Concluye que “el esfuerzo pasa a ser un rasgo central del patrón de alumno deseable para éstas escuelas” (Nobile, 2011, p. 191), en tanto la exigencia académica consiste más que nada en la presencia, en el seguimiento de la clase y en tener la carpeta al día. Esta interpretación deja en evidencia el esfuerzo en tanto asistencia a clase que posibilita la continuidad en el tiempo y espacio escolar.

Ziegler y Nobile (2014) afirman que entre los docentes de las Escuelas de Reingreso tienden

a circular ciertas miradas acerca de sus estudiantes, que ponen el foco en los "esfuerzos" que estos jóvenes realizan para seguir sosteniendo su escolarización secundaria. Las autoras observan que ese esfuerzo no se circunscribe a lo meramente académico, sino que hay una valorización de lo que hacen estos jóvenes por fuera de la institución, al combinar escuela con trabajos, responsabilidades familiares y domésticas –maternidad y paternidad temprana, cuidado de otros familiares, como hermanos o padres enfermos–, entre otros. En ello coinciden con García López para quien el rendimiento escolar es “fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno” (García López, 2001, p. 161).

En cuanto al estudio del cuaderno escolar en la actualidad, las investigaciones educativas se focalizan en el nivel primario de educación y centran su atención en dos perspectivas: la Historia de la Educación (Chartier, 2003; Martín & Ramos, 2013) y la Didáctica (Badanelli Rubio & Muhammad Angulo, 2007).

El cuaderno y la carpeta escolar se consideran fuentes para el análisis e interpretación de la realidad diaria tanto en el aula (Alonso Briaies, 2009) como las prácticas que quedan reflejadas en los cuadernos y/o carpetas, en el modo de transmitir los contenidos y de organizar las actividades de acuerdo a los estilos docentes, lo que Chartier (2013) denomina, metafóricamente, “la vitrina de la clase”.

Desde una perspectiva histórica, los primeros cuadernos, aparecieron para los alumnos en el Renacimiento; eran llamados “*libros de razón*”, “*libros de cuenta*”, pero estos se generalizaron cuando la revolución industrial los abarató tornándose un objeto fácil de obtener en el mercado (Alonso Briaies, 2009).

Desde una perspectiva didáctica, los orígenes del cuaderno único escolar en el cual se trabajan todas las asignaturas se remontan al año 1920 como uno de los intentos de reforma propiciadas por algunos representantes del movimiento de la Escuela Nueva.

Para Chartier la carpeta es “*un producto (...)*

y al mismo tiempo un proceso de producción, a work in progress donde se muestran (más o menos, según la época) escritos, tareas repetitivas o nuevas, aprendizajes en curso o saberes bien adquiridos, errores o correcciones” (Chartier, citado en Alonso Briales, 2009, p.112).

Gvitz (1999,2003), en cambio, considera al cuaderno de clase, como un soporte físico, un espacio en el que queda registrado gran parte de la labor cotidiana realizada en el aula, pero también como un dispositivo escolar, que conforma prácticas discursivas orales y escritas.

Un estudio realizado por Badanelli Rubio y Mahamud Angulo (2007), muestra el lugar del cuaderno en la reflexión didáctica de la Lengua en los primeros grados y lo define como *artefacto de investigación*, en el cual confluye una cultura escolar en la que se configuran las prácticas de la enseñanza. Los autores consideran al cuaderno escolar como un instrumento de expresión que refleja errores y habilidades, un soporte y espacio de práctica de la escritura y del dibujo y, finalmente, un producto escolar y cultural elaborado por el propio niño o niña en torno a los contenidos curriculares establecidos. Dichos autores entienden al cuaderno como la representación simbólica de esta cultura escolar -tal y como Pozo y Ramos Zamora (2003)- y reconocen la pertinencia de analizar objetos escolares como el cuaderno dado que permiten la identificación de prácticas, imaginarios y representaciones que en ella habitan.

Beinotti y Frasson (2006) y Lorenzatti (2012) estudiaron las prácticas de escritura y oralidad en la educación primaria de adultos. Para las autoras los cuadernos de clase se constituyen en dispositivos clave para abordar la “cultura letrada” de los alumnos. Llegan a la conclusión que las prácticas de escritura más recurrentes son la copia para la fijar conocimientos, como muestra de permanencia en la escuela y como completamiento de actividades y que el modo de apropiación de conocimientos cotidianos escolares es a través de la repetición, como estrategia de aprendizaje.

Escenario Y Actores De La Investigación

El presente estudio se inscribe como una investigación complementaria de las autoras en el marco del trabajo de tesis doctoral en psicopedagogía acerca de “Las representaciones sociales del aprendizaje escolar en jóvenes y adultos en segunda oportunidad educativa del barrio de Barracas”.

Para la realización de la presente investigación se optó por la elección de una Escuela Media de Adultos de una institución privada parroquial del barrio de Barracas, en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. La parroquia es una institución de presencia significativa en el barrio, fue construyendo una identidad donde lo social y lo eclesial se constituyen en dimensiones de la misma realidad. A partir de las necesidades del barrio se abrió en el 2009 la escuela media de adultos (EMA) en los salones parroquiales, compartiendo el espacio físico con las actividades de los diversos grupos religiosos. Las aulas carecían de carteles específicamente educativos solamente existe un pizarrón que va dando cuenta del contenido de las asignaturas por lo que escribe cada docente. El diseño curricular, de tres años de duración y estaba articulado con el Centro de Formación Profesional de la zona. Los jóvenes y adultos que asistían a dicha propuesta educativa presentaban las siguientes características: su edad oscilaba entre los 15 y 27 años, siendo la edad promedio de 19 años; todos los alumnos tenían un nivel secundario incompleto y presentaban un promedio entre 4 y 5 pases de escuela antes de llegar a la EMA. La mayoría de los alumnos adultos no trabajaba y quien lo hacía era bajo condiciones de mala calidad (Observatorio, 2014), en relación de dependencia con una economía de tipo informal. El motivo principal por el cual abandonaron en nivel medio, fueron las dificultades que presentaban en los estudios. La estructura familiar predominante en este grupo de alumnos fue biparental de tipo nuclear y extendida. Dichas familias tienen diverso grado de participación en las actividades

comunitarias de la parroquia.

Método

Para responder a las preguntas de investigación, se diseñó un trabajo cualitativo, de tipo exploratorio, y se optó por la entrevista semi-estructurada en base a una guía de preguntas (Anexo 1) y protocolo de observación de carpetas basado en criterios: la organización, los contenidos y tipo de actividades (Anexo 2).

Si bien el uso investigativo de la carpeta tiene algunos límites metodológicos, ya que no permite conocer todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, su estudio permitió identificar el tipo de actividades y reconocer las percepciones acerca del esfuerzo escolar realizados por los alumnos adultos.

El trabajo se realizó sobre una muestra no probabilística de tipo intencional de 15 estudiantes sobre el total de 60 alumnos de la escuela media de adultos. Los criterios de muestreo fueron dos, los alumnos presentes el día de la toma y los alumnos que quisieran colaborar. La muestra quedó conformada por siete (7) mujeres y ocho (8) varones. De primer año de la modalidad de Informática cuatro (4) mujeres y tres (3) varones y de segundo año de la modalidad de electrónica: tres (3) mujeres de segundo año y cinco (5) varones. Para la observación de carpetas se tomó como referencia la materia de Lengua.

A los quince participantes se les administró una entrevista semiestructurada con observación de carpeta basada en protocolos. Las entrevistas fueron semiestructuradas y orientadas a la exploración del uso y sentido de la carpeta y los significados acerca del esfuerzo. Para la observación de las quince carpetas se construyó un protocolo de registro a partir de los criterios anteriormente mencionados.

Para la recolección de los datos se optó por un trabajo intensivo en campo de frecuencia semanal, alternando entre los días lunes y miércoles, de una duración de tres horas reloj durante dos meses, de setiembre y noviembre de

2012. El trabajo se realizó en un aula multiusos de la parroquia. La mesa de trabajo estaba constituida por tres investigadoras y el alumno entrevistado. En esa instancia fueron entrevistados por una de las investigadoras quien para un mejor relevamiento solicitó la autorización para grabar en audio cada entrevista, al tiempo que las otras dos investigadoras completaban el protocolo de observación.

Posteriormente las entrevistas grabadas fueron transcritas. Para su análisis se tomó como unidad de referencia, el párrafo, siendo constante durante todo el análisis. El método utilizado fue de comparación constante (MCC) de la Teoría Fundamentada. Se relevaron de manera abierta 21 códigos, que se integraron en 7 códigos mayores y se construyeron, en un tercer momento de análisis, dos categorías centrales que posteriormente posibilitaron el análisis de relaciones relevantes y permitieron describir las propiedades de las percepciones que los jóvenes y adultos entrevistados tienen sobre el esfuerzo escolar.

Los protocolos de observación se analizaron como documentos teniendo en cuenta recurrencias y divergencias.

Resultados

Acerca de las actividades de escritura en la carpeta

Aspectos formales de la carpeta

Las quince carpetas observadas se encuentran en buenas condiciones físicas y estéticas. Incluyen detalles personales, dibujos o escrituras, tanto propios como de otros compañeros amigos. Se evidencian diferencias estéticas entre las carpetas de las mujeres respecto de los varones manteniendo la estética propia de las carpetas de los adolescentes secundarios.

En la escritura se constata el esfuerzo de legibilidad. En general, predomina la utilización de imprenta mixta (mayúscula y minúscula simultáneamente), con trazos continuos. Se

diferencian los títulos del resto del texto, aunque no en todos los casos se destaca con color o subrayado. Asimismo, se observan recursos de este estilo, tales como la marcación de la primera letra de una oración con color y el destacado de palabras con una “nube” de color.

La práctica de la prolijidad en la escritura requiere en la mayoría de los entrevistados una ejercitación que reclama un sistema de doble escritura: la realización de un borrador en clase y el pase del borrador a la carpeta de entrega final. Este sistema reclama tiempo para la actividad, constituyéndose en una tarea para el hogar. De esta manera, se intenta responder a la exigencia de prolijidad como criterio de calificación.

En cuanto a las consignas, se constata su estructura simple y de tipo directa, que implica una respuesta acotada y sin elaboración personal debido a que se presentan en forma de preguntas cerradas. Cabe destacar que, en el área de Lengua, las consignas de las actividades vienen prediseñadas en un texto fotocopiado de libros de texto. Se observa que los textos corresponden a nivel primario de provincia de Buenos Aires, equivalente a un primer año de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien la mayoría de los trabajos se realizan en clase (relación tarea - tiempo escolar), se observan pedidos de trabajos prácticos pautados con bastante anterioridad a la fecha de entrega. Esta tarea que excede el tiempo escolar y requiere de espacios y tiempos externos es percibida por los alumnos como una tarea dificultosa que requiere esfuerzo.

En cuanto a las correcciones se ha observado que la mayoría de los docentes utilizan el visado para los trabajos hechos en clase como control de la actividad - trabajo en horario escolar. Una corrección más exhaustiva con marcación de errores y comentarios detallados se observa en evaluaciones, especialmente, en los puntos que demandan producción de textos de la materia de Lengua, evidenciándose en ésta área un procedimiento evaluativo de visado con marcación de error y aclaración del error ortográfico, léxico y de redacción.

En materias como Historia, Ciencias

Naturales y Matemática predomina el visado sin corrección de errores de escritura.

El sistema de calificación varía de escala cuantitativa (numérica de 1 a 10) que se aplica a las actividades como a la carpeta y una escala cualitativa (escala de valoración Regular a Excelente) según el tipo de actividad y profesor.

En las carpetas observadas se ha encontrado una actividad de producción textual en todas las carpetas, lo que posibilita la expresión de pensamientos y sentimientos. Dicha producción se caracteriza por ser texto breve con uso de recursos tales como la descripción y la enumeración.

Asimismo, en el uso de las fotocopias, no se observan trabajos de análisis de los contenidos/textos presentados; se prioriza la copia textual o localización literal en la búsqueda de información en el texto de referencia, lo cual implica un escaso análisis y reflexión personal, recurriendo al recurso de la literalidad.

A partir de los hallazgos obtenidos se puede afirmar que la mayoría de las carpetas (trece de quince) satisface las reglas de funcionamiento esperadas para el nivel secundario, requiriendo de cuatro estudiantes el cumplimiento fuera de la escuela, lo que exige de un mayor esfuerzo.

Aspectos organizativos de la carpeta

La pregunta realizada acerca del uso de la carpeta escolar permitió identificar que su organización responde a la necesidad de visibilizar la presencia y continuidad de las clases. Trece alumnos plantean explícitamente y con claridad que “*la carpeta es para presentar*”, “*te ponen nota si la tenés completa*”, para muchos esta rutina de tener la carpeta completa exige tiempo. Para cuatro alumnos adultos entrevistados cumplir con este requisito requiere de una actividad extra en los hogares en los que tienen que “*volver a pasar lo que hicimos en clase*” buscando espacios y haciendo tiempos “*a veces lo hago a la noche cuando todos están durmiendo para hacerlo bien*”.

Tener la carpeta completa, implica tener registrada en la carpeta por fecha la actividad desarrollada. Esta exigencia es un ritual, en tanto es entendido como práctica recurrente y necesaria, como instancia que garantiza la permanencia en la materia y en la escuela. Las entrevistas analizadas permiten reconocer que la copia en la carpeta de las actividades se realiza por materia o disciplina, y por día según lo pide cada profesor. Lo que pone en evidencia que el conocimiento está segmentado en tiempos, espacios y sujetos, organizando la carpeta según el criterio disciplinar por materia y profesor y por fecha.

En la organización general de la carpeta se observa el uso de carátulas con modalidades diversas; algunos alumnos utilizan separadores, otros prefieren carátulas hechas por ellos mismos con una mayor elaboración añadiendo dibujos de su interés. También, se advierte la disposición de carátulas en folios; algunos alumnos los emplean para ensobrar las fotocopias correspondientes a esa materia.

En cuanto a la división por materia y secuencia cronológica se observa en general la utilización de un orden disciplinar siguiendo una secuencia temporal, aunque este no es respetado por todos los alumnos.

Del total de la muestra, se observa que, dos carpetas de quince, manifiestan un orden arbitrario.

Aspecto didáctico de las actividades escritas en la carpeta escolar

El uso que los estudiantes dan a sus carpetas está relacionado con cuatro finalidades: completar y entregar, presentar trabajos prácticos, hacer ejercicios y estudiar.

Las mismas responden tanto a los requerimientos de los profesores como al rendimiento escolar.

Y las estrategias más utilizadas son la copia y la repetición.

La copia es la actividad predominante en todos los estudiantes todos los alumnos hicieron

mención a esta actividad como recurso importante para tener la carpeta completa. La copia es entendida como la traslación fiel, literal y correcta del pizarrón a la carpeta.

Se observa, en algunas actividades de Lengua de primer y segundo año, actividades que implican completar el sentido de una oración, frase o párrafo por medio de una palabra, fecha o número. Esta actividad también se considera una actividad de copia, en este caso se cambia la copia del pizarrón por la copia de la fotocopia.

Así como también la copia de redes semánticas del pizarrón. Las mismas son elaboradas por la profesora a medida que expone el tema, debiendo copiar los alumnos el gráfico elaborado. Las actividades de resumen presentan serias dificultades se le pide al alumno extraer conceptos relevantes de un texto de forma tal que se pueda construir otro equivalente al primero. Se constata que el resumen es una copia de algunas frases inconexas del texto.

En síntesis, la copia es un acto naturalizado por los alumnos adultos reforzado por el docente para que les quede escrito en la carpeta y pueden estudiar.

Si bien se han observado estas actividades como dominantes, no significa que sean exitosas por parte de los alumnos, quienes cumplen en proceder por copia pero son escasamente evaluados en orden a la consigna de trabajo por el tipo de actividad. Se privilegia la copia como estrategia de fijación.

En este punto se constata el esfuerzo que los alumnos adultos realizan tanto para cumplimentar los requerimientos formales como de organización y el desarrollo de actividades con contenidos descontextualizados y contenidos que carecen de significatividad psicológica para el joven y adulto, siendo la repetición la estrategia de aprendizaje más utilizada por los alumnos.

En cuanto a la percepción del esfuerzo escolar

En este punto se presentan las categorías

emergentes de los datos obtenidos por entrevista, acerca de los dos significados asociados al esfuerzo.

El esfuerzo como modelo de alumno esperado

El esfuerzo es considerado un indicador significativo en el comportamiento del sujeto de aprendizaje adulto respondiendo así a las demandas del sistema escolar. Se ilustra a continuación las referencias de los jóvenes y adultos:

“creo que el que se esfuerza aunque no le salga, también es un buen estudiante, porque le pone esfuerzo, lo que vale es eso, el esfuerzo de cada uno”. (F5.29)

“El que tiene buen comportamiento, el que quiere aprender, el que escucha”. (F3.5)

“El que viene al colegio es para eso, para estudiar y qué sé yo, y todo eso y en algún momento sí, llegar a ser buen alumno, el mejor alumno”. (F2.35)

“Buen alumno es el que quiere llegar a ser alguien, que se preocupa por todo. Hay que esforzarse”. (M9.29)

“El que hace la tarea, ..., que tenga buenas notas y que demuestre que tiene interés por el estudio”. (F6.30)

“Yo vengo a estudiar... hago mi tarea, lo que me piden y listo”. (F7.26)

El esfuerzo asociado al rendimiento escolar

Entendido como estudiar, tener buenas notas y terminar la escolaridad. Se ilustra a continuación con fragmentos de las entrevistas de los jóvenes y adultos entrevistados:

“Fui el único que aprobó las dos pruebas de matemática...le dije a mi vieja: 'Ma, fui el único que aprobé' se pone re contenta de mí. Y yo lo hago ver, a ver qué hace mi hermana, pongo las pruebas en la heladera”(M2.17)

“cuando me dieron la nota de lengua me puse a llorar. La profesora me decía: ¿por qué lloras? Y le dije yo: porque no puedo creer, después de tantos años sin estudiar, que me haya sacado un 10 y que me merezco ese diez porque realmente estudio”. (F4.19)

“Me interesa venir (a la escuela) y estudiar. Y tratar de terminar más que nada, o sea mi objetivo es ese, terminar”. (F2.21)

Discusión

La carpeta escolar es un “producto” (Chartier, 2003) donde se muestran escritos basados en la copia, destinados a fijar ideas y conocimientos (Beinotti & Frasson, 2006). También es considerado un “proceso” en cuanto que su construcción se realiza bajo las coordenadas de tiempo (fecha) y espacio (disciplina o materia) ello posibilita el seguimiento de las actividades de los alumnos tanto para controlar tanto la permanencia en el aula, como garantizar la continuidad temática para el estudio y posterior evaluación.

La copia ofrece varias posibilidades de uso, especialmente cuando no se tienen otros medios para estudiar. La carpeta de registro de actividades se constituye en el único capital posible.

En cuanto al tipo de *esfuerzo* se evidencia, a partir de las entrevistas que los estudiantes de la Escuela Media de Adultos, como un requisito necesario para acceder al modelo de alumno esperable (Nobile, 2014) y posibilita tramitar su escolaridad en tanto que el mismo está asociado al rendimiento escolar, en tanto está en función de lo que la sociedad demanda de los alumnos en términos de resultados. De allí la importancia de implementar un enfoque multidimensional del rendimiento escolar que al decir de García López (2001) posibilite comprender el producto educativo desde diferentes dimensiones y distintas alternativas de evaluación.

Los hallazgos obtenidos en el presente trabajo ponen en evidencia una relación lineal entre las actividades de copia, de refuerzo y repetición como estrategias de aprendizaje y el

esfuerzo de los alumnos por cumplir con las exigencias del modelo de alumno esperado y el modelo didáctico tradicional vigente centrado en la transmisión.

Conclusiones

En el inicio del presente artículo se presentaron las preguntas que orientaron la investigación vinculadas al uso de la carpeta, tipo de actividades registradas y esfuerzo requerido.

En cuanto al uso de la carpeta, los alumnos entrevistados, afirman que sirve para “*presentar a los profesores*” y “*para estudiar*” constituyéndose en el único capital intelectual posible.

Las características de las actividades escolares observadas a través de la carpeta son predominantemente de tipo de acumulación, donde la copia es la actividad principal, tanto referidas a la copia del pizarrón como de la fotocopia, con consignas que requieren procesos cognitivos básicos, observándose bajos niveles de exigencia. Si bien se observaron actividades de producción textual simple, en la que los jóvenes y adultos expresan pensamientos y emociones de manera sencilla a través de diversos formatos discursivos, son poco frecuentes las actividades de productividad tales como redacción y resumen, que implican procedimientos cognitivos más complejos.

La carpeta tiene dos finalidades, una como registro de actividades que posibilita el control de permanencia en las clases a través del seguimiento secuencial de las actividades por fecha, y en segundo lugar, la presentación completa en tiempo y forma según las exigencias formales de cada asignatura permite el seguimiento del alumno. En ambos casos, las actividades tanto de registro como de repetición de lo registrado, están asociadas al rendimiento escolar, en tanto son evaluadas y garantizan la permanencia y continuidad escolar.

La exploración acerca la percepción de los esfuerzos permite concluir que el esfuerzo escolar presenta dos dimensiones, una orientada al logro del patrón de alumno esperado en la escuela y otro

como esfuerzo asociado al rendimiento escolar como resultado, el esfuerzo de tener la carpeta en forma, de aprobar y de tener buenas notas, esta adecuación a las exigencias escolares demandan tiempos difíciles de compatibilizar con las obligaciones familiares.

Se observa una relación lineal entre la práctica de escritura en la carpeta y la fijación de conocimientos por repetición, es decir el esfuerzo por estudiar de memoria lo escrito en la carpeta, entendiendo de este modo el aprendizaje escolar, sostenido en un modelo didáctico tradicional centrado en la transmisión antes que en la comprensión.

De esta manera se cree haber dado respuesta a las preguntas de la investigación y al cumplimiento de los objetivos propuestos para el presente estudio.

Referencias

- Alonso Briales, M. (2009). El cuaderno de clase como fuente de análisis de la realidad escolar. *Temas y Perspectivas sobre educación. La infancia de ayer y de hoy*, 109-121.
- Badanelli Rubio, A. & MuhammadAngulo, K. (2007). *Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso. Obtenido de Avances en la Supervisión Educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España: www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=201&Itemid=47
- Beinotti, G. & Frasson, M. (2006). *Oralidad y escritura en las aulas de adultos*. Córdoba: Tesis de licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba.
- Blanco, R. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: OREALC-UNESCO.
- Chartier, A. (2003). *Trabajos y cuadernos escolares: la historia de la educación a través de sus prácticas*. sin referencia.

- (2007). *Cadernos Escolares: Organizar Os Saberes, Escrevendo-Os. Revista De Educação Pública* 16(32).
(29 de enero de 2013). *Caderno: vitrine da classe, espelho do aluno*. Obtenido de Revista escola: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/caderno-vitrine-classe-espelho-aluno-663605.shtml>
- Errobidart, A. & Gamberini, G. (28 de mayo 2012). *Desafios de la calidad educativa para todos, ante la extensión de la educación básica obligatoria en Argentina*. Boletín virtual REDIPE N° 812.
- García López, J. (2001). Tendencias en la visión del rendimiento escolar de los alumnos. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete* N° 16, 159-182.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través del cuaderno de clase*. Buenos Aires: EUDEBA.
(2009). *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. BsAs: Aique.
- Ley Nacional de Educación N°26206 (2006, diciembre). Honorable Congreso de la Nación. Disponible en: <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Lorenzatti, M. C. (2012). Prácticas escolares de cultura escrita. Un estudio etnográfico con adultos de nula escolaridad. En F. Finnegan, *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, Instituciones y prácticas* (pp. 219-251). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Martin, B. & Ramos, I. (2013). *Estudio y catálogo de cuadernos escolares*. Zamora: CEMUPE.
- Nobile, M. (2011). Redefinición de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 179-204). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- (2014). Redefinición del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación Educativa* 18, 88-110.
- Observatorio de la Juventud (2014). Obtenido de <http://www.buenosaires.gov.ar/bajoven/investigacion-y-documentacion/encuestas>
- Pozo, A. & Ramos Zamora, S. (2003). Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escolar escrita. *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Universidad de Burgos*, 655-657.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Ed. Universidad de Antioquia.
- Tenutto Sodevilla, M., & Sabelli, M. (2000). *Una práctica posible: el análisis de los cuadernos de clase*. www.nuestraal-dea.com
- Tiramonti, G., & Minteguiga, A. (2010). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En G. Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. (pp. 101-117). Buenos Aires: Manantial.
- Villalta Paucar, M., & Martinic Valencia, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12 (1), 221-233.
- Ziegler, S. & Nobile, M. (2014). Escuela Secundaria y Nuevas Dinámicas de Escolarización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(63).

ANEXO 1

Entrevista:

Datos Personales:

Nombre:

Edad:

Año de cursada y modalidad:

Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada

1. Acerca de la carpeta escolar

- 1.1. ¿cómo está organizada tu carpeta?
- 1.2. ¿qué escribís en ella?
- 1.3. ¿cómo la usas?
- 1.4. ¿para qué la usas?
- 1.5. ¿cuándo la usas?

2. Acerca del esfuerzo escolar

- 2.1 tener una carpeta en condiciones ¿requiere de esfuerzo?
- 2.2 ¿qué tipo es el esfuerzo?
- 2.3 ¿qué significa hacer “el esfuerzo” para vos?

ANEXO 2

Protocolo de observación¹ de las actividades escritas en la carpeta:

Objetivo:

Identificar las formas de organización, aspectos formales, y tipo de escritura, copia o producción, reflejadas en la carpeta escolar de cada alumno como sistema simbólico que pone en evidencia el tipo de organización interna del aprendizaje.

¹Para cada alumno y punto se elaboraron Fichas con el fin de favorecer el registro, organización de los datos y posterior análisis.

1.1 Organización de la carpeta	<i>Secuencia como orden temporal o/y temático</i>	Temporal: Por fecha, Por día de cursada, Por materia, Por área; <u>Arbitraria</u>	SI	NO
1.2 Aspecto Formal	<i>Condiciones de la carpeta</i>	<u>Físicas</u> : buen o mal estado de la carpeta <u>Estéticas</u> : más o menos cuidada con detalles personales incluidos <u>Previsión de hojas</u> : con o sin hojas para el trabajo		
	<i>Prolijidad</i>	Cuidado de los trabajos realizados en clase Cuidado en los trabajos realizados en su casa		
	<i>Tarea escolar</i>	Completa Semi-completa Incompleta: identificar cuales		
2.1 Producción Escrita	<i>Legibilidad</i>	Velocidad con la que se lee. Sin detención del flujo lector: Legibilidad óptima, Legible, Legible con dificultad, ilegible ²		
	<i>Forma de letra</i>	Disposición de los elementos gráficos: omisiones, agregados, sustitución, uso de mayúsculas		
	<i>Tipo de letra</i>	Cursiva, imprenta, mixta		
	<i>Trazo</i>	Continuos, discontinuos, fragmentados, temblorosos		
	<i>Redacción</i>	Estructura sintáctica Signos de puntuación. Tiempos verbales. Diferenciación de títulos Uso de mayúsculas Subrayados Resaltados		
3. Consignas	<i>Forma</i>	Fotocopiados Copiada del pizarrón		
	<i>Resolución</i>	En aula En casa		
	<i>Resultado</i>	Completo Incompleto		
	<i>Estructura sintáctica</i>	Simple: claras y comprensibles Compleja: confusas términos complejos		

Guía de observación de tipos de actividades y diseño didáctico:

Tipos de Actividad <i>(Gvirtz, 2009)</i>	SIGNIFICADO	SI	NO
- de copia:	<i>Implica la traslación fiel, literal y correcta del pizarrón a la carpeta.</i>		
- de completamiento:	<i>Implica cerrar y completar el sentido de una oración, frase o párrafo por medio de una palabra, fecha o número.</i>		
- de composición:	<i>Este tipo de actividades implica la unión y combinación de determinados elementos.</i>		
- de relación:	<i>Tipo de ejercitación que implica establecer vínculos entre dos o más objetos del universo a partir de un criterio que puede estar o no explicitado.</i>		
- de ejercitación:	<i>Realizar ejercicios para el afianzamiento de procedimientos mecánicos.</i>		
- de resumen:	<i>Extraer conceptos relevantes de un texto literario de forma tal que se obtenga otro equivalente al primero.</i>		
- de redacción:	<i>Es una actividad en la que se ejercitan convenciones sociales aceptadas para decir algo mediante la escritura.</i>		
- de definición:	<i>Enunciar con claridad la significación de una palabra.</i>		
- de clasificación	<i>Implica dividir en clases o subclases que comparten una misma propiedad.</i>		
- de comparación:	<i>Reconocer semejanzas y diferencias entre dos o más elementos de un todo.</i>		
- de resolución de problemas	<i>Responder básicamente a ciertas situaciones problemáticas planteadas.</i>		
- de ejemplificación	<i>Dada una definición, presentar ejemplos comprendidos en ella.</i>		
- de análisis	<i>División del todo en partes, clasificación de las partes en el todo y recomposición de la totalidad.</i>		
Otra			
Tipo de contenidos didácticos:			
	- contextualizada		
	- descontextualizada		

Autoeficacia académica, burnout académico y desgranamiento universitario

Academic self-efficacy, academic burnout and university shelling

Irene Noemí Karpiuk Chub *

Ricardo Omar Opazo **

Andrea Ivette Gómez ***

Resumen

El presente estudio evalúa si existen diferencias significativas en la autoeficacia académica y el burnout académico entre los alumnos que han pasado por desgranamiento universitario y aquellos que no han pasado por este fenómeno.

La muestra estuvo constituida por 286 estudiantes universitarios de ambos sexos de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. La recolección de los datos se hizo mediante la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil, el Cuestionario de Autoeficacia Académica (construido a los fines de esta investigación) y un cuestionario para medir el desgranamiento universitario.

Los resultados indican que el burnout académico y la autoeficacia académica no influyen en el desgranamiento universitario, lo cual podría estar mediado por otras variables que no se

académico y la autoeficacia académica no influyen en el desgranamiento universitario, lo cual podría estar mediado por otras variables que no se tuvieron en cuenta en el estudio.

Palabras clave: Educación, Burnout Académico; Autoeficacia Académica; Desgranamiento Universitario; Estudiantes Universitarios.

Abstract

This study evaluates whether there are significant differences in academic self-efficacy and academic burnout among students who have gone through university shelling and those who have not experienced this phenomenon. The sample consisted of 286 college students of both genders from the city of Paraná, Entre Ríos. The data

* Licenciada en Psicología. Docente de la Universidad Adventista del Plata. Mail: irekarpiuk@gmail.com

** Licenciado en Psicología. Docente de la Universidad Adventista del Plata.

*** Licenciada en Psicología. Docente de la Universidad Adventista del Plata.

Fecha de recepción: 22 de julio de 2015 - Fecha de aceptación: 23 de noviembre de 2015

collection was done through the Student Burnout One-Dimensional Scale, the Academic Self-Efficacy Questionnaire (built for the purposes of this research) and a questionnaire to measure university shelling.

The results indicate that Academic Burnout and Academic self-efficacy do not influence on university shelling, which could be mediated by other variables that were not taken into account in this study.

Key words: Educacion, Academic Burnout, Academic Self-efficacy, University Shelling, University students.

Introducción

Históricamente el acceso a los conocimientos significativos para la plena participación en la sociedad eran medidos mediante la cantidad de años de estudio adquiridos (Filmus, 2007).

Sin embargo, las consideraciones actuales para una eficaz educación están moderadas por el satisfactorio egreso de la universidad y no solamente por el tiempo transcurrido en ella, éxito que en las instituciones educativas está mediado por la familiaridad que se tenga con la cultura dominante y la cercanía con aquellos saberes legitimados como válidos (Araujo, 2008; Gluz, 2011).

Aunque en los últimos años la universidad pública argentina ha sufrido un importante incremento en la cantidad de alumnos matriculados, no hubo correspondencia en la cantidad de graduados, y aún dentro del grupo de graduados se encontró que existe una excesiva permanencia en la Universidad (Fernández y Vera, 2009).

Alonso (2004) y Martínez y Gisondi (2009) agregan que este hecho se produce por el gran número de reprobados que se ocasionan en determinadas asignaturas. Holgado, Chahar, Correa, Nieva, Figueroa y Sued (2007) y Araujo (2008) agregan que el aplazo ha alcanzado cerca del 40% de la población estudiantil y en Argentina

representa tres o cuatro años de atraso con respecto a los estudiantes de Chile, Brasil o Estados Unidos, convirtiéndose así en uno de los principales problemas a los que se enfrentan las instituciones (Pérez, 1993; Plan de mejoras N° 8).

Actualmente son pocos los alumnos que transitan exitosamente por la universidad, hasta el punto que uno de los principales problemas a los que se enfrentan estas instituciones es a la excesiva permanencia de los alumnos en los primeros años de las carreras de grado, sufriendo la lentificación en los estudios (Martines y Gisondi, 2009; Bolsi y Arhancet, 2010).

Así surge el fenómeno denominado desgranamiento universitario, suceso que se centra en el desempeño académico de los estudiantes, en las tasas de reinscripción, reducido grado de avance en sus carreras universitarias y duración promedio de las mismas (García, González y Zanfrillo, 2011).

Por lo tanto, la investigación de Martines y Gisondi (2009, p.2) dice que hay desgranamiento cuando el alumno “se retrasa en sus estudios, recursa materias, o se matricula en materias que corresponden a años anteriores al año teórico de cursado. Hay desgranamiento cuando a pesar del retraso en el avance el alumno continúa sus estudios.”

Fernández y Vera (2009) agregan que el desprendimiento de la cohorte original puede ser total o parcial. El desgranamiento total se da cuando el alumno no cursa ninguna materia con su cohorte original, mientras que el desgranamiento parcial se produce cuando el estudiante cursa algunas materias de la carrera con su cohorte original.

La situación de desgranamiento se inicia con los primeros parciales desaprobados de los alumnos, exámenes finales no aprobados o al recurrir una materia, significando un riesgo para la posterior continuidad normal de sus estudios; convirtiéndose así en un indicador de crisis en las instituciones, ya que implica la reducción del número de estudiantes de cada cohorte como consecuencia del retraso en sus carreras, la posterior deserción, y en muchos casos la excesiva

permanencia en la institución (Monti, 2012).

Así también Ipcraf y Gardner 1989 (citado en Pérez, Giuliano, Sacerdoti, Sposito y Gargano, 2013) sostienen que quienes resultan exitosos en su tránsito por la universidad están determinados en gran parte por las experiencias vividas durante el primer año en la misma, ya que este representa un período de ajuste a un mundo universitario nuevo y muchas veces desconocido que con frecuencia acarrea grandes dificultades.

Además se encontró que existe relación entre el desgranamiento y el retraso promedio en rendir las materias, lo cual implica que cuanto más tardan los alumnos en rendir sus materias, mayor es el porcentaje de desgranamiento, porcentaje que también aumenta cuanto más veces rinden las materias para aprobarlas (Fernández & Vera, 2009).

Teniendo en cuenta otros estudios, se debe considerar que la disminución en el rendimiento académico y la tendencia al abandono se correlaciona de manera positiva con el nivel de agotamiento y cinismo presente en los estudiantes como consecuencia del síndrome de burnout, definido como un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo como consecuencia del involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés y que normalmente no es reconocido (Estrada, 2011; Barraza, 2009; Durán, Extremera y Rey, 2006), el cual estaría relacionado con el mal desempeño académico (Martínez, 2005 y Caballero, 2010).

Las instituciones de educación media y superior se caracterizan por ser lugares altamente estresantes, razón debida a que allí no solo se construyen aprendizajes, sino que se enfrentan cotidianamente a la demandas curriculares y del docente, las cuales bajo la concepción del alumno se convierten en estresores; situación que puede conducir al Síndrome de Burnout si se mantiene durante un tiempo prolongado (Barraza, 2008).

Esto puede generar sensaciones de no poder dar más de sí mismos, tanto física como psíquicamente, una actitud negativa de crítica, desvalorización, pérdida de interés de la trascendencia, del valor frente al estudio y crecientes

dudas acerca de la propia capacidad para realizarlo. Cuando se atraviesa por una fase más avanzada de burnout, el individuo permanece en un estado de profunda frustración, recurriendo a conductas de evitación y escape como conductas de afrontamiento (Caballero, 2010).

A esto se suma el hecho de que muchos estudiantes trabajan y estudian al mismo tiempo, convirtiéndose en elementos que generan en el estudiante una sobrecarga que posteriormente conlleva al desgaste emocional (Carlotto, 2005).

Sin embargo, mientras muchos jóvenes presentan dificultades que conllevan a la mortalidad académica, otros estudiantes desarrollan las competencias necesarias para la realización de sus objetivos académicos. Estos alumnos están orientados a mostrar competencias, presentando aumento en sus creencias de autoeficacia, con interés e implicación en las tareas cuando obtienen sus objetivos, utilizando además estrategias cognitivas y metacognitivas; creencia que se ve aumentada a medida que el estrés ante la realización de exámenes y trabajos prácticos disminuye (Torrano, 2004; Carlotto, 2005; Juárez, Pollora, Sidenius, 2006; Caballero, 2010).

Los estudios de autoeficacia se remontan al año 1977, año en el cual Albert Bandura presenta una teoría integrativa para explicar y predecir cambios psicológicos en los individuos, ya que el hombre no solo es producto, sino productor de su propio ambiente y sistema social (Bandura, 1977).

Esto se logra gracias a un sistema interno que poseen los individuos y que los capacita para controlar sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas, proporcionando una base sobre la cual se percibe, regula y evalúa la conducta, motivo por el cual se considera que el hombre es capaz de modificar el ambiente actuando proactivamente (Canto y Rodríguez, 1996).

La autoeficacia referida a la realización de tareas escolares se define como “los juicios personales acerca de las capacidades para organizarse y realizar conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar” (Zimmerman, 1995 p. 203, citado en

Canto y Rodríguez, 1996).

Esta creencia de eficacia en el aprendizaje supone que el estudiante se sienta protagonista del mismo (Tapia, 1997 citado en Ugartetxea, 2002), pudiendo influir tanto en emociones, pensamientos y acciones, actuando estos pensamientos como motivadores de acción (Sanjuán, 2000).

Sin embargo, es importante notar que la autoeficacia se refiere a creencias subjetivas sostenidas sobre algunas habilidades que no necesariamente reflejan el actual desarrollo académico (Tsholofelo, 2010).

Blanco (2010) sostiene que la medida de autoeficacia predice la persistencia en el estudio y la expectativa de éxito. Quien posee alta autoeficacia se compromete con las actividades que se le asignan, mostrando mayor participación y perseverancia, a pesar de las dificultades que puedan surgir, sosteniendo la motivación y promoviendo el aprendizaje; mecanismo que resulta de un determinismo recíproco y bidireccional entre desempeño y creencias de autoeficacia (Canto y Rodríguez, 1996; Martínez, 2005).

Siguiendo esta línea Zimmerman (2005) sostiene que la formulación de metas, la autocorrección, la auto evaluación y el uso de estrategias ejercen un importante papel en el éxito académico de los estudiantes.

Por lo tanto, la autoeficacia académica podría actuar como un factor protector del desgranamiento universitario, mientras que el burnout académico actuaría como un desencadenante del mismo.

Mientras que la eficacia académica se relaciona positivamente con el desempeño y las expectativas de éxito, el burnout es considerado como predictor de una actitud cínica y distante de los estudiantes ante sus estudios, prediciendo una alta tendencia al abandono (Martínez, 2005; Zajanova, 2005).

Los estudiantes con altos niveles de expectativas de autoeficacia tienden a percibir el fracaso más como un desafío que como una amenaza, con la posterior búsqueda de soluciones

a dicha situación, padeciendo menores niveles de burnout y altos intereses que promueven metas a cumplir (Duran et al., 2006).

Como el desgranamiento universitario se da en las universidades desde mediados del siglo pasado y se presenta actualmente como uno de los problemas a resolver en el ámbito académico, hallando escasas investigaciones con respecto a la autoeficacia académica y el síndrome de burnout académico, la presente investigación tiene como objetivo general ofrecer una contri-bución científica interdisciplinaria, brindando aportes al campo de la educación y la psicología, estudiando la autoeficacia académica y el síndrome de burnout académico como predictores del desgranamiento universitario. Y su objetivo específico sería evaluar si existen diferencias significativas en la autoeficacia académica y el burnout académico según los alumnos que pasan por desgranamiento universitario y aquellos que no pasan por esta situación.

Método

El diseño metodológico de la presente investigación corresponde a un estudio de tipo *ex post facto*, dado que la autoeficacia académica y el síndrome de burnout académico son variables de tipo asignado, motivo por el cual fueron manipuladas por el investigador.

Para realizar la recolección de datos se procedió a solicitar el consentimiento de las autoridades de cada institución y de los participantes que formaron parte de la muestra, en el cual se explicaba los objetivos de la investigación, la confidencialidad de los datos que se obtuvieran y la participación voluntaria a dicho estudio.

Participantes

La presente investigación se llevó a cabo en la provincia de Entre Ríos, en la ciudad de Paraná.

La muestra estuvo constituida por 286 individuos, 202 de las cuales eran mujeres y 84

varones, la edad de los cuales osciló entre los 19 y 56 años. A su vez estos sujetos eran alumnos de instituciones universitarias públicas y privadas de la ciudad antes mencionada en las carreras de Psicología, Abogacía, Contador Público Nacional y Economía.

Así también la muestra estuvo conformada por 141 estudiantes que no habían pasado por desgranamiento universitario y 145 sujetos que habían pasado por este fenómeno, considerando para ello la existencia o no de retraso en el avance de sus respectivas carreras universitarias.

Instrumentos

Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil

El instrumento utilizado fue construido por Arturo Barraza y publicado por primera vez en el año 2009 (Barraza, 2011).

Dicho instrumento, denominado escala unidimensional de burnout estudiantil, consta de 15 ítems que pueden ser contestados mediante un escalamiento tipo Lickert de cuatro categorías (nunca, algunas veces, casi siempre y siempre), pudiendo ser definida como autodescriptiva. Este instrumento posee dos dimensiones: indicadores actitudinales del burnout e indicadores comportamentales del burnout (Barraza, 2011).

La confiabilidad de la escala fue establecida a través de los procedimientos Alpha de Cronbach y la confiabilidad por mitades según la fórmula Spearman-Brown. El valor de Alpha de Cronbach fue de 0.91, revelando una tendencia a la baja si alguno de los ítems fuera eliminado y 0.89 en la confiabilidad por mitades, motivo por el cual los resultados pueden ser valorados como muy buenos. La validación fue llevada a cabo en México (Barraza, 2011).

Todos los ítems posibilitan la discriminación entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de burnout (Barraza, 2011).

Cuestionario autoeficacia académica

Para los fines de esta investigación se construyó un instrumento que evaluara los niveles de autoeficacia académica en alumnos universitarios. Esta escala es autoadministrable, constituida por 19 ítems, sin la presencia de dimensiones en el instrumento y con una escala de respuesta tipo Lickert, según las siguientes opciones de respuesta: siempre; casi siempre; a veces y nunca.

El instrumento es unidimensional ya que si bien algunos autores hablan de la presencia de tres dimensiones en lo que a autoeficacia se refiere, las cuales son fuerza, grados de certeza con que se ejecutan determinadas tareas; nivel, variación a lo largo de diferentes niveles de tareas de dificultad creciente y generalidad, transmisión de las creencias de autoeficacia a diferentes actividades (Bandura, 1999; Canto y Rodríguez, 1996), no se encontraron estudios que diferencien la autoeficacia académica en dimensiones, motivo por el cual se procedió a la elaboración de una escala unidimensional.

Previo a la realización de la prueba piloto del instrumento, el mismo fue presentado a cinco jueces expertos, después de lo cual se procedió a realizar un análisis de confiabilidad y pertenencia, a partir del cual se obtuvo un valor de Alpha de Cronbach de 0.877, ascendiendo a 0.888 si se eliminara el ítem 7 del cuestionario. Con respecto a la pertinencia de los ítems se llevó adelante el mismo análisis, obteniendo como resultado un valor de 0.902, y con una ascendencia a 0.916 en caso de eliminarse el ítem 14.

Una vez realizadas las correcciones presentadas por los profesionales se procedió a la aplicación del cuestionario a sujetos universitarios, para lo cual se utilizó una estrategia de muestreo de tipo intencional, no aleatoria. Para ello se tomó contacto con alumnos universitarios de diferentes carreras de la localidad de Libertador San Martín. Se les explicó a los participantes el objetivo de la investigación y la forma apropiada de realizar el test, aclarándoles que la participación en el mismo era totalmente voluntaria y

confidencial. Asimismo, es pertinente aclarar que los sujetos que formaron parte de la prueba piloto no fueron tenidos en cuenta para la muestra de la investigación “Autoeficacia Académica, Burnout Académico y Desgranamiento Universitario”.

Para examinar el poder discriminativo de los ítems se aplicó el estadístico *t* de Student para muestras independientes, a través del cual se pretendió evaluar si existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de los sujetos que poseen un nivel bajo de autoeficacia en comparación con aquellos que presentan un elevado nivel de autoeficacia, a partir de lo cual se obtuvo que todos los ítems permiten diferenciar a aquellos sujetos que poseen un elevado nivel de

autoeficacia de aquellos que presentan niveles bajos (ver tabla 1).

La confiabilidad de la escala fue establecida mediante los procedimientos de Alpha de Cronbach y Kraisser-Mayer-Olkin (KMO). El resultado de Alpha de Cronbach fue de 0.91, ascendiendo a 0.96 si se eliminara el ítem 16. Por otro lado, en el KMO se obtuvo un valor de 0.801, razón por la cual los resultados pueden ser valorados como muy buenos.

Así también es pertinente aclarar que la escala no establece parámetros de normalidad en relación al comportamiento de las variables, sino que utiliza criterios estadísticos ligados a la muestra.

Tabla 1
Medias, desvíos y poder discriminativo de los ítems del cuestionario de autoeficacia académica

	Grupo bajo		Grupo alto		<i>t</i>	<i>P</i>
	M	DE	M	DE		
Item 1	1,39	0,531	2,41	0,612	12,264	0,000
Item 2	1,28	0,452	2,44	0,667	13,949	0,000
Item 3	1,07	0,261	1,92	0,863	9,125	0,000
Item 4	1,41	0,554	2,67	0,614	14,828	0,000
Item 5	1,55	0,596	2,48	0,653	10,252	0,000
Item 6	1,74	0,620	2,61	0,692	9,145	0,000
Item 7	1,23	0,423	2,47	0,731	14,262	0,000
Item 8	1,48	0,563	2,71	0,525	15,378	0,000
Item 9	1,11	0,352	2,20	0,815	11,868	0,000
Item 10	1,46	0,597	2,48	0,685	10,980	0,000
Item 11	1,08	0,278	2,23	0,836	12,529	0,000
Item 12	1,07	0,261	1,71	0,731	7,924	0,000
Item 13	1,03	0,175	1,65	0,717	8,029	0,000
Item 14	1,11	0,432	2,06	0,763	10,483	0,000
Item 15	1,01	1,102	2,09	0,747	13,765	0,000
Item 16	3,14	1,042	2,67	0,936	3,249	0,001
Item 17	1,69	0,715	2,55	0,651	8,642	0,000
Item 18	1,27	0,470	2,25	0,670	11,567	0,000
Item 19	1,13	0,363	2,04	0,690	11,393	0,000

Desgranamiento universitario

Esta variable fue medida mediante un breve cuestionario que se realizó teniendo en cuenta la definición dada por Fernandez y Vera (2009);Martines y Gisondi (2009),en el cual se pide el año de ingreso a la carrera universitaria, el curso en el que se encuentra actualmente, la cantidad de materias recursadas en la misma y matriculación en materias correspondientes a años anteriores al de la cursada.

Resultados

Descripción de la muestra

Edad y sexo

La muestra de estudiantes universitarios (N= 286) estuvo conformada por 202 sujetos del sexo femenino (70.6%) y 84 sujetos del sexo masculino (29.4%) (ver Tabla 2).

Tabla 2
Frecuencias y porcentajes de la muestra con respecto al sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	202	70,6%
Masculino	84	29,4%
Total	286	100%

Las edades de los sujetos de la muestra oscilaron entre los 19 y 56 años de edad, presentando una media de 23,12 y un desvío de 4,98, distribución que puede ser observada en la Figura 1.

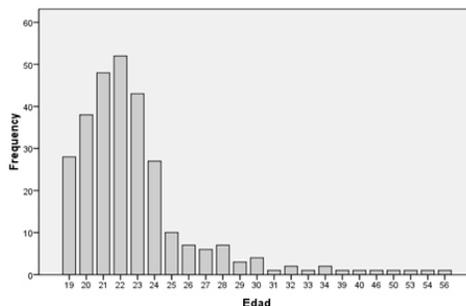


Figura 1. Distribución de los estudiantes de la muestra con respecto a la edad.

Desgranamiento universitario

La media obtenida por la muestra (n= 286) fue de 1,17 años de retraso en sus carreras universitarias, con un desvío de 1,79. El mínimo fue de 0 y la mayor cantidad de años de retraso fue de 15; la cantidad de años de atraso más repetido fue 0 y el valor que se ubicó a la mitad (mediana) correspondió a 1 año (ver Figura 3).

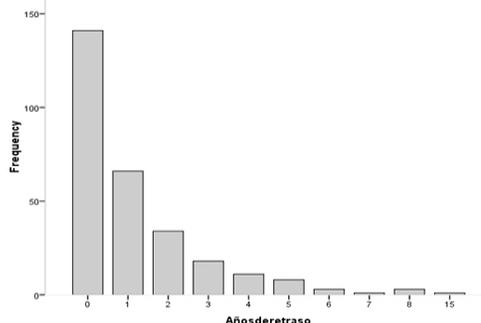


Figura 3. Cantidad de años de retraso en los estudiantes universitarios de la muestra.

Autoeficacia académica

En un total de 284 estudiantes evaluados (N=284), dos de los sujetos no respondieron esta escala, se encontró un promedio de 33,26 en el puntaje total obtenido y el desvío fue de 8,46, con un mínimo de 19 puntos y un máximo de 58 (ver Figura 4).

Para su análisis, el puntaje total de la escala se dividió en: *alto, medio y bajo*. La cantidad de

alumnos para los diferentes niveles de autoeficacia fueron: *baja* con 96 estudiantes (33,8%), *media* con 95 (33,2%) y *alta* con 93 (32,5%).

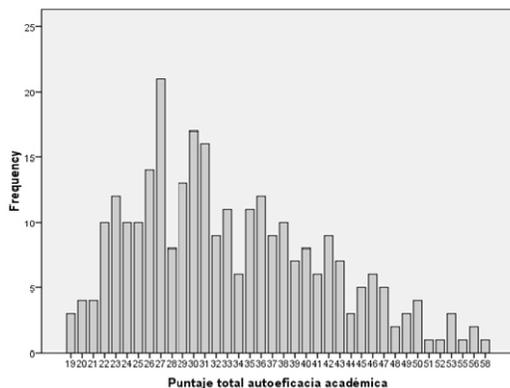


Figura 4. Puntajes de autoeficacia académica obtenidos por los estudiantes universitarios que formaron parte de la muestra.

Descripción de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de burnout académico

El puntaje total obtenido por los sujetos (N= 286) mostró un mínimo de 15 y un máximo de 45 puntos. La media se ubicó en 25,32 puntos y el desvío fue de 4,75 (ver Figura 5).

Para su análisis, el puntaje total de la escala se dividió en: *leve*, *moderado* y *alto*, al igual

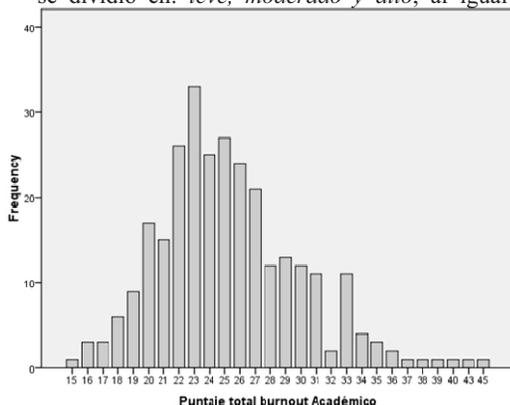


Figura 5. Puntajes de Burnout académico obtenido por los estudiantes universitarios que conformaron la muestra.

que los puntajes por factor. La cantidad de alumnos que presentó un nivel leve de burnout académico fueron 113 (39,5%), 97 (33,9%) con nivel moderado y 76 (26,6%) presentaron un nivel alto.

En el factor 1: Indicadores Comportamentales del Burnout la media se situó en 16,98 y el desvío fue de 3,61. El puntaje máximo que se alcanzó en este factor fue de 44,20 y el mínimo de 9,10 puntos respectivamente. Las dimensiones, como se mencionó anteriormente, se dividieron en leve, moderado y alto; la leve quedó conformada por 102 estudiantes universitarios (35,7%), el nivel moderado por 96 alumnos (33,6%) y el nivel alto por 88 estudiantes (30,8%).

Por otra parte, en el Factor 2, el cual evalúa los indicadores actitudinales del Burnout, se encontró un promedio de 6,22 con un desvío de 1,57 puntos; siendo el mínimo de 4,20 y el máximo de 12,40. Los niveles de este factor quedaron conformados de la siguiente manera: leve, 111 alumnos universitarios (38,8%), moderado 83 estudiantes (29%) y alto 91 (31,8%).

Influencia de la autoeficacia académica sobre el desgranamiento universitario

Para conocer la influencia de la autoeficacia académica sobre el desgranamiento universitario se realizó un ANOVA. El análisis de variancia mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas en el desgranamiento universitario de los alumnos con menor y mayor autoeficacia académica ($F= 0,696$; $p= 0,499$). La media de los alumnos con autoeficacia académica alta fue de 1,54, la de los estudiantes con autoeficacia académica media fue de 1,53 y para aquellos con autoeficacia académica baja, la media fue de 1,46 puntos.

Influencia del burnout académico sobre el desgranamiento universitario

Se realizó un ANOVA para observar la influencia del burnout académico sobre el desgranamiento

universitario. Tras la realización del análisis de variancia no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el desgranamiento universitario de los alumnos con niveles leve, moderado y alto de burnout académico ($F=0,627$; $p=0,535$), siendo la media de los alumnos con niveles leves de burnout de 1,50; 1,55 para quienes poseían niveles moderados y de 1,46 entre los estudiantes con niveles altos de burnout académico.

Resultados de la escala unidimensional de burnout estudiantil

A partir de los resultados obtenidos en los análisis explicitados anteriormente, se procedió a aplicar un análisis multivariado de variancia (MANOVA) a fin de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en los factores del instrumento (indicadores comportamentales del burnout e indicadores actitudinales de burnout) en función de los ítems que los componen y compararlos con los resultados obtenidos por Barraza, 2011 en la validación del mismo en una muestra de 555 estudiantes mexicanos.

Tras realizar dicho análisis se encontraron diferencias estadísticamente significativas en general en los puntajes promedios de los factores de la escala unidimensional de burnout estudiantil en función de los ítems que la componen, a excepción de los ítems 3 y 15 ($F(6; 474)$ de Hotelling = 1,720; $p=0,114$; $F(6; 474)$ de Hotelling = 1,133; $p=0,342$).

Los análisis univariados indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas en los indicadores comportamentales del burnout en función de los ítems 1, 2, 4, 5, 7, 9, 11 y 14, diferencia que también se observa en los indicadores actitudinales del burnout en función de los ítems 6, 8, 10, 12 y 13.

Tras comparar estos resultados con los obtenidos por Barraza, 2011 se encontró una correspondencia total en los ítems que componen al factor *indicadores actitudinales del burnout*, pero se encontró una diferencia en dos de los ítems

del factor indicadores comportamentales del burnout, ya que los ítems 3 y 15 incluidos por el autor no presentaron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores propuestos por Barraza en la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil.

Discusión

El objetivo principal de esta investigación ha sido evaluar la influencia que la autoeficacia académica y el burnout académico ejercen sobre el desgranamiento universitario.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio, se puede observar que tanto la autoeficacia académica como el burnout académico no son factores determinantes del desgranamiento universitario.

Si bien se desconoce el motivo de la falta de predicción de la variable autoeficacia académica sobre el desgranamiento universitario, se cree que estos resultados podrían deberse a la posible influencia de otras variables extrañas a la presente investigación.

Aunque no se encontraron trabajos que sustenten estos resultados, Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez (2010) sostienen que otros factores que intervienen en el rendimiento de los estudiantes son los estados fisiológicos y afectivos que estos presentan, tales como el cansancio y la ansiedad, los cuales influyen sobre las cogniciones, la sensación de ahogo y la sudoración, percibiéndose estos como agentes asociados a un desempeño pobre y a una percepción de incompetencia o de posible fracaso.

Además, otro aspecto interesante a tener en cuenta en lo que a las creencias de autoeficacia se refiere, es la variación que puede haber en los diferentes ámbitos académicos, ya que los estudiantes no tienen una percepción global de su competencia, sino que difiere de acuerdo a los contextos académicos, por lo que un estudiante puede tener una alta percepción en lectura y baja en matemáticas, certeza que a su vez no puntúa cuán bien se espera resolver las tareas escolares en comparación con el resto de los estudiantes. Este

aspecto da cuenta de la multidimensionalidad que caracteriza al constructo de autoeficacia académica (Carrasco y del Barrio, 2002; Zimmerman, Kitsantony Campillo, 2005; Paoloni y Bonetto, 2013).

Otra de las cuestiones que se deberían tener en cuenta son las mencionadas por Zimmerman et al., (2005) con respecto a la atmósfera de la clase, influida a su vez en gran medida por las creencias de los propios profesores respecto a su eficacia instructiva, los cuales muchas veces generan ambientes negativos en el aula y predicen los niveles de logro académico de los estudiantes independientemente de las habilidades que estos posean. A su vez los estudiantes deben comprender con claridad las habilidades requeridas para llevar adelante las tareas encomendadas, las cuales deberán ser conocidas, ya que de lo contrario la autoeficacia con medidas generalizadas perdería su poder predictivo (Burgos, 2012).

En la presente investigación, en lo que se refiere a la influencia del *burnout* académico sobre el desgranamiento universitario, se encontró que no existían diferencias entre aquellos alumnos que habían pasado por el desgranamiento universitario y aquellos que no habían pasado por el mismo.

En lo que respecta a la evaluación del burnout académico, se presentan dificultades resultantes de los instrumentos que miden la presencia del síndrome, ya que no ofrecen un criterio unificado para establecer su diagnóstico o los porcentajes de prevalencia e incidencia, sino que varían en cada estudio, por lo que sería necesario evaluar el síndrome desde una mirada clínica con instrumentos validados en Latinoamérica y realizando entrevistas tanto individuales como de grupos focales, caracterizando la naturaleza del síndrome y las variables asociadas a la aparición del mismo (Gil-Montes, Carretero, Roldán & Núñez-Román, 2005; Martínez, 2007; Caballero, 2010).

Como consecuencia de esta ausencia de criterios claros para la evaluación, muchas veces se recurre a la determinación del síndrome utilizando criterios estadísticos ligados a la muestra, con lo cual queda sesgada la aparición del

síndrome de burnout a través de criterios objetivos y subjetivos, estableciendo puntos de corte en los instrumentos que determinen la presencia de burnout académico (Caballero, 2010).

Teniendo en cuenta lo expuesto por estos autores, se realizó un MANOVA para comparar los resultados obtenidos en las dimensiones de la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil propuesta por Barraza, 2011 con el presente estudio, tras lo cual se encontró que no había variaciones en el factor correspondiente a los indicadores actitudinales del burnout, pero sí en los indicadores comportamentales del Síndrome, ya que dos de los ítems que propone el autor para medir este factor (ítems 3 y 15) no presentaron diferencias estadísticamente significativas en el mismo.

Por lo tanto, los resultados obtenidos en la presente investigación podrían estar influidos por la presencia de otras variables personales, familiares, sociales, académicas, situación económica, capital cultural acumulado, así como también por el diseño curricular y los docentes, por lo que sería bueno tener en cuenta la dinámica del aula de las diferentes carreras universitarias y la estructura curricular en la que se desarrollan (Caballero, 2006; García et al., 2011; Gluz, 2011).

Por otro lado, estudios llevados adelante para conocer las causas de desgranamiento en la universidad, dan cuenta de las carencias presentadas por los alumnos que ingresan, las cuales son notorias principalmente en lo que se refiere a la comprensión de textos, carencias que son acarreadas desde el nivel medio y que permanecen durante el paso por la Universidad, sumándose a ello la media de horas dedicadas al estudio, la cual es de alrededor de 10 horas semanales por asignatura (Alonso y Lobato, 2004; Lucero, Chiarani, Gil & Correa, 2005).

Varios estudios permiten establecer que el rendimiento académico en la universidad está influenciado en gran medida por el rendimiento académico previo, ya que hay una tendencia de los estudiantes a mantener en su paso por la universidad el rendimiento académico obtenido en la educación media, ya que cuenta con hábitos y

estrategias de estudio para tener un nivel alto en sus estudios universitarios. Sin embargo, si se tienen en cuenta los estudios referentes al rendimiento académico, estos indican que son muchos los factores asociados al mismo, como son los factores psicosociales, los factores emocionales, el autoconcepto, la motivación y el interés vocacional (Salcedo, Villalba y Bittar, 2008)

Estos resultados dan cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado, el cual está mediado por variables académicas, como lo son el rendimiento académico y la capacidad intelectual, y variables de tipo psicológicas, entre las que se puede mencionar la ansiedad y los problemas emocionales (Alonso y Lobato, 2004).

Por último, se considera que para establecer relaciones causa-efecto entre la autoeficacia académica, el burnout académico y el desgranamiento universitario sería bueno no solo el control de algunas variables extrañas (tales como la dispersión etaria de los participantes evaluados) que podrían influir en la aparición de este fenómeno, sino también la realización de un estudio longitudinal que permita también la generalización de resultados (Fernández y Vera, 2009).

Referencias

- Alonso, P. y Lobato, H., (2004). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *REOP*. 15 (2), pp 63- 79
- Araujo, S. (2008). Los estudios universitarios en los alumnos de nuevo ingreso. *Aristas* 4 (5), pp. 1-16.
- Bandura, A (1977). Self- efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84 (2), pp. 191-215.
- Barraza, A (2008). Burnout estudiantil: un enfoque unidimensional. *Revista Psicología Científica.com*, 10(38). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/burnout-estudiantil>. Recuperado el 10 de octubre de 2012.
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12 (22), pp 272-283.
- Barraza, A. (2011). Validación de la escala unidimensional del burnout estudiantil. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*. 13 (2), pp. 51- 74.
- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa* 16 (1), pp. 1-28.
- Bolsi, M., y Arhancet, A. (2010). El sistema de tutorías: una experiencia en curso en la facultad de ingeniería y ciencias hídricas-UNL. *1er congreso argentino de sistema de tutorías. 16 y 17 de sep 2010. Oberá, Misiones- Argentina*.
- Caballero, C., Hederich, C., y Palacio, E. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados a su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 42 (1).
- Canto y Rodríguez, J. (1996). Autoeficacia y Educación. Disponible en <http://www.iunates.com.mx/posgrado/images/stories/libro%20estres%20final.pdf#page=13>. Recuperado el 2 de septiembre de 2012.
- Carlotto, M., Goncalvez, S., y Brazil, A. (2005). Predictores del Síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Diversitas* 1 (2).
- Durán, A., Extremera, N., y Rey, L. (2006). Predicting academic burnout an engagement in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self- efficacy. *Psicothema*. 18, pp. 158-164.
- Estrada, M. (2011). Burnout y engagement. Tesis doctoral. Disponible en <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/19068/Capitulo2.pdf>. Recuperado el 30 de septiembre de 2012.
- Fernández, M., y Vera, P. (2009). Mejoramiento de

- las situaciones de desgranamiento, deserción, cronicidad u otras en la F. R. M. disponible en <http://www.lfrm.utn.edu.ar/tutorias/archivos/trabajosrealizados/Patricia%20Vera%20-%20%20PDF%20-%20%20Mejoramiento%20de%20las%20situaciones%20de%20desgranamiento,%20desercion,%20cronicidad%20u%20otras%20en%20la%20FRM.pdf>. Recuperado el 4 de diciembre de 2013.
- Filmus, D. (2007). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos. Buenos Aires: Troquel.
- García, J., Gonzalez, M., y Zanfrillo, A. (2011). Desgranamiento universitario: perspectiva estudiantil en ingeniería. *XI Coloquio Internacional sobre Gestao Universitaria na America do Sul. II Congreso Internacional IGLU*.
- Gluz, N. (2011). ¿Ingreso condicionado o condicionantes en el ingreso? El acceso al 8 sistema universitario en contextos de fragmentación escolar. Disponible en http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/2011/libro/7%20-%20Ingreso%20condicionado%20o.pdf. Recuperado el 28 de agosto de 2012.
- Juarez, A., Pollora, G., y Sidenius, S. (2006). Incidencia del aspecto emocional y socio-económico: su relación con la deserción. Disponible en <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa1/incidencia-del-aspecto-emoci.pdf>. Recuperado el 5 de diciembre de 2013.
- Lucero, M; Chiarani, M.; Gil, V. y Correa, A. (2005). Aprender a aprender... un reto para las TIC's. *Primeras Jornadas de Educación en Informática y TICs en Argentina*.
- Martínez, A., y Gisondi, Y. (2009). *Alumno universitario: ¿dónde estás?* Disponible en <http://www.caedi.org.ar/pcdi/PaginaTrabajoSPorTitulo/12-575.PDF>. Recuperado el 28 de agosto de 2012.
- Martínez, E., y Díaz, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y educadores*. 10(2), pp. 11-22.
- Martínez, I., y Marques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheian*. 21.
- Monti, J. (2012). La universidad en tiempos presentes. *El desafío de la inclusión. Gestión universitaria* 4(8). Buenos Aires. Disponible en http://www.gestuniv.com.ar/gu_11/v4n2a1.htm. Recuperado el 4 de diciembre de 2013.
- Pérez, A. (1993). *Teoría y evaluación de la educación superior*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Pérez, S., Giuliano, M., Sacerdoti, A., Sposito, O., y Gargano, C. (2013). Abandonos y egresos en las carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de La Matanza. Disponible en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%20-%20eleccion%20de%20carrera/010%20-%20Dal Faro%20y%20otras%20-%20UN%20Tucuman.pdf>. Recuperado el 3 de diciembre de 2013.
- Plan de mejoras N° 8. Seguimiento de alumnos. *Universidad Católica de Santiago del Estero. Facultad de Matemática Aplicada*.
- Popp, M. (2009). Estudio preliminar sobre el síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en enfermeras de unidades de terapia intensiva (UTI). *Psicotema*. 22(2).
- Sanjuán, P. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*. 12(2) pp. 509-513.
- Torrano, M., y Gonzalez, M. (2004). El aprendizaje autoregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2(1) pp. 1-34.
- Tsholofeo, A. (2010). The relationship between ethbicity, collective self-esteem and academic self-efficacy among students at a higher learning institution. Requirements for the Degree MA Research Psychology. Department of Psychology Faculty of

- Humanities University of Pretoria.
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica* N° 13. Universidad del país Vasco.
- Zajanova, A. (2005). Self-efficay, Stress and academic success in college. *Research in Highereducation. Vol 6*
- Zimmerman, B., Kitsantos, J.,y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar. N°5*.

Incidencia de la Matriz de Creencias Compartidas y la Centralidad Sociocognitiva en la construcción de significados y formación de consensos

Influence of Shared Belief Matrix and Socio-Cognitive centrality in constructing meaning and general agreements.

Dr. Vivas, Jorge R. *

Resumen

El modelo de la Muestra de la Información sostiene que la probabilidad de que cierta información sea mencionada en un grupo es mayor si se encuentra disponible en muchos miembros que en uno solo. La información compartida en la matriz de creencias preexistente a la interacción social, tiene mayor probabilidad de ser expresada, repetida y validada por consentimiento e influye en el producto grupal.

Objetivos: cuantificar el impacto de la matriz de creencias compartidas en los procesos de negociación de significados y comprender cualitativamente este proceso.

Sujetos: Participaron 225 estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata consensuando sobre la relación significativa entre 9 conceptos académicos. El conocimiento

previo compartido fue operativizado usando la Centralidad Sociocognitiva. El mapeo de las redes semánticas de los participantes, su inter influencia y evolución en las diferentes instancias de la negociación, el tratamiento analítico de comparación cuali y cuantitativa y su resolución gráfica, se realiza por medio de métodos especiales desarrollados sobre Análisis de Redes Sociales. Resultados: Las predicciones de influencia social entre pares y la visualización de la evolución de las redes semánticas de los participantes y los grupos, arrojan resultados robustos y sugerentes para su aplicación a diversos ámbitos de interacción social y comunicacional.

Palabras clave: redes sociales, Centralidad Sociocognitiva, matriz de creencias compartidas

*Doctor en Psicología. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT-CONICET), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

Fecha de recepción: 8 de Junio de 2015. Fecha de aceptación: 24 de Septiembre de 2015

Abstract

Sample Model Information argues that the likelihood that certain information is mentioned in a group is greater if it is available in many members (than only one). The information shared in the matrix of preexisting beliefs to social interaction, is more likely to be expressed, repeatedly and validated by consent and influences the product group.

Objectives: To quantify the impact of matrix shared in the negotiation processes of meaning and to describe this process.

Subjects: 225 Psychology students from de National University of Mar del Plata participated agreeing on the significant relationship between nine academic concepts. Prior knowledge shared was operationalized using Sociocognitive Centrality. The mapping of semantic networks of the participants, their interest influence and evolution in different instances of negotiation, analytical treatment of qualitative and quantitative comparison and image resolution is performed by special methods developed for social network analysis.

Results: Predictions of social influence among peers and displaying the evolution of semantic networks of participants and groups, yield robust and suggestive for application to various areas of social interaction and communication results.

Key words: social network, Sociocognitive Centrality, Shared matrix beliefs.

Hace poco más de cien años Agustín Álvarez (1894), postuló que las creencias íntimas, firmemente aferradas, cierran la puerta a toda verdad que la contradiga y sólo permiten el ingreso de aquellas ideas que sean corroborantes del propio pensamiento. Denunció así, una tendencia conservadora de la cognición humana que dificulta la aceptación de novedad y entorpece la construcción social de conocimientos que afecten el orden de lo establecido. Cien años más tarde y en otro contexto, Stasser y Titus (1987) detectaron el

sesgo que denominaron Modelo de la Muestra de la Información. Sostuvieron que la probabilidad de que una porción de información sea mencionada en la conversación de un grupo, es mayor si la misma se encuentra potencialmente disponible en muchos miembros del grupo que en uno solo. La opinión compartida posee mayor probabilidad de ser expresada y validada por otros integrantes. Las personas tienden a asentir cuando la información recibida es coincidente con la que dispone previamente. Más aún, la información en común, preexistente en los individuos, tiene mayor probabilidad de ser evocada que la información que sólo posee un miembro individual.

La construcción social del conocimiento y la negociación de significados se desenvuelve por interacciones parciales y sucesivas, donde se intercambia información que proviene de las redes semánticas y episódicas de los participantes. La construcción se da en un contexto social y en un texto lingüístico y gestual que incide en los avatares del proceso, lo condicionan, los enmarcan y lo constituyen.

Desde la impenetrabilidad ideativa postulada por Álvarez hasta el efecto conservador del Sesgo de la Muestra de la Información de Stasser y Titus, el problema central en este campo para la Psicología lo constituye el reconocimiento y descripción de los mecanismos y procesos subyacentes que facilitan estos efectos conservadores, con sus dos consecuencias contrapuestas: una positiva, que contribuye al rápido acceso y disponibilidad de marcos de referencia que sirven para otorgar significado a los objetos y eventos, por un lado, y otra con efectos poco deseables, que afecta la diseminación de la información dentro y entre los grupos y que puede afectar la calidad de los productos logrados por negociación y por consenso, por el otro.

En el marco de esta problemática, el objetivo primordial de este trabajo es avanzar en el reconocimiento de las restricciones y alcances de estos fenómenos de influencia social por medio de la técnica de Análisis de Redes Semánticas.

Contribuir a la visualización de los procesos de reorganización de la memoria semántica y

cuantificar el impacto de la influencia social en los procesos de negociación de significados, explicando cualitativamente, algunas instancias intermedias del proceso. Presentar, en suma, una modalidad de estudio de la evolución de las redes semánticas en la construcción social de significados y la formación de consensos.

Conocimientos previos y Formación de Consensos

En situaciones de formación de consensos el tema del conocimiento compartido ha sido profusamente estudiado por Stasser y sus colegas (Stasser y Titus, 1985, 1987). Dichos autores realizaron el primer examen sistemático en varios estudios utilizando tareas que fueron asimétricas en cuanto al volumen de información disponible entre sus miembros.

Ciertos integrantes dispusieron de información en común y otros, de información no compartida. Las tareas fueron diseñadas para permitir la concurrencia de perfiles ocultos (Stasser, Taylor y Hanna, 1989, Stasser, 1992). Así se denominó una tarea cuando estuvo diseñada de modo tal que el perfil verdadero de una alternativa podía encontrarse oculto para cada miembro del grupo mientras lo consideraba individualmente. La circunstancia de que los grupos no sean proclives a descubrir dichos perfiles ocultos corrobora el hecho de que los miembros fallan al intentar contribuir con la información que no poseen en común. Es decir que el hallazgo principal que señalan estos autores es que los grupos a menudo desechan la información no compartida cuando construyen un consenso y, en cambio, la información compartida domina la discusión y presiona en la preferencia de la opinión grupal consensuada. A este fenómeno Stasser y Titus (1985) lo denominaron Sesgo de la Muestra de la Información y expresa que los grupos tienden a tomar decisiones con poca información bien compartida, desechando la no compartida, con el consecuente riesgo para la calidad de la misma. Stasser argumentó que cuando no hay “meta

conocimiento” (Larson y Christensen, 1993) o “información local” (Wegner, Giuliano y Hertel, 1985) acerca de quién sabe qué, la información compartida tiene una ventaja probatoria, facilita la validación social de lo propuesto y, así, afecta las decisiones finales de un grupo más allá de la información no compartida. Estos trabajos pioneros fueron muy estimulantes para la exploración sistemática del fenómeno, sin embargo no pusieron a prueba directamente las predicciones del modelo, por lo que sus autores propusieron, entonces, diseños complementarios para hacerlo. Se examinaron variables tales como el número de participantes, la estructura de la reunión, la información almacenada, la distribución de la información y los sesgos. Estos estudios arrojaron dos resultados destacables: a) Los grupos eran más proclives a discutir la información si la misma era conocida por todos los miembros del grupo que si la misma era conocida por un sólo miembro y b) esta orientación de los participantes hacia la validación de la información compartida crecía en la medida en que el tamaño del grupo se incrementaba.

Conocimientos previos y calidad de la decisión

Una razón importante por la cual las personas se comunican y reúnen es para compartir información acerca de los más diversos temas. Sin embargo, la literatura científica muestra relativamente poca investigación sobre la estructura y efectividad de los grupos que comparten información (Mennecke, 1997). La utilización eficiente de la información compartida, su adecuada utilización para la discusión reflexiva, puede ser muy importante para influir sobre el éxito de los grupos que aprenden, comprenden, resuelven problemas o toman decisiones (Roselli, 1999; Roselli, Bruno y Evangelista, 2004). Una búsqueda de información incompleta puede llevar a que los miembros del grupo desarrollen soluciones de inferior calidad (Gouran y Hirokawa, 1983).

Dado que el sesgo de la muestra evidencia una cierta ineficacia del grupo en intercambiar y procesar información, este fenómeno constituye, potencialmente, un serio problema, ya que los grupos toman decisiones en presencia de información compartida con el consecuente riesgo para la calidad de la resolución (Gigone y Hastie, 1997). Cuando la discusión se basa en la información compartida, las preferencias previas a la discusión tienden a ser reforzadas. Los grupos toman decisiones con poca información que consecuentemente tienden a ser de menor calidad (Prop, 1997). Desechar la información no compartida es particularmente problemático en presencia de un perfil oculto (Cruz, Boster, y Rodríguez, 1997; Stasser y Titus, 1985).

El éxito y rendimiento de los grupos con funcionamiento cruzado, los equipos de trabajo y otras organizaciones grupales cuyo propósito es aprender a través de la interacción se basan en el intercambio liberal de la información singular y diversa de sus miembros. Esto es, la difusión de la información que no es previamente conocida por todos los miembros del grupo (para una revisión de este tópico vea Argote, Gruenfeld, y Naquin, 2000). Sin embargo, como han mostrado las investigaciones de Stasser y cols. los grupos de toma de decisión a menudo fallan al intercambiar esta información singular, en lugar de discutir primeramente la información que todos los miembros tienen en común para intercambiar significados. Este sesgo contrario a compartir la información singular es bastante robusto (ver Wittenbaum y Stasser, 1996).

Frente a este fenómeno, muchos investigadores han evaluado distintas condiciones que reduzcan el Sesgo de la Muestra. Tal es el caso de Larson, Christensen, Franz, y Abbott (1998) quienes hallaron que asignar líderes en un grupo provocaba que durante la interacción grupal se realizaran más preguntas y que, por lo tanto, aumentase la probabilidad de emergencia de la información no compartida. Complementariamente con ello Stasser, Stewart y Wittenbaum (1995) observaron que, tanto para tareas de recuperación colectiva de memoria como para

para tareas de toma de decisión, si se lograba identificar a cada miembro del grupo con un experto en una alternativa de decisión, este hecho incrementaba el intercambio de la información. Otros autores modificaron el ordenamiento según un ranking como opuesto a la elección entre diversas preferencias (Hollingshead, 1997) y enmarcaron el problema como una tarea intelectual más que como una tarea opinable (Stasser y Stewart, 1992). Todo como un intento de reducir el sesgo que está en contra de compartir información singular en los grupos (vea además Parks y Cowlin, 1996; Stasser, Taylor y Hanna, 1989).

Sin embargo, algunas investigaciones mostraron el fracaso de la manipulación de los factores por los cuales se esperaba la reducción del sesgo de la muestra. Wittenbaum (1998) observó que la experiencia previa en la tarea de ningún modo incrementaba el intercambio de la información. En estos casos se pudo observar que los grupos con experiencia previa, además de un intercambio pobre en la información ya compartida, desecharon la información no compartida. A este fenómeno Gigone y Hastie (1997) propusieron denominarlo efecto del conocimiento común. Complementariamente, la investigación sobre información compartida ha hallado que los grupos cuyos miembros son más familiares son mejores en emplear su conocimiento que los grupos cuyos miembros son extraños (Gruenfeld, Thomas-Hunt y Kim, 1998).

Conocimientos previos y Conflicto Sociocognitivo

Un importante grupo de trabajos se concentraron en la percepción del tipo de tarea. Stasser y Stewart (1992) hallaron que los grupos que tomaban una decisión intelectual (una decisión con una solución demostrable, Laughlin, 1980), intercambiaban mayor información que los grupos que tomaban una decisión opinable (una decisión con una solución no demostrable acerca de si la respuesta es correcta).

Para promover inferencias plausibles y elaboraciones grupales interesantes es necesario construir modelos robustos que requieran de tareas complejas de conflicto cognitivo. Las tareas no deben tener ninguna respuesta evidente que resulte correcta para que induzca la interacción para resolver ambigüedades y generar conflicto (Laughlin, 1980, McGrath 1984). Cuando existen conflictos cognitivos, las conclusiones o las recomendaciones se justifican como representación de una comprensión más completa, más plausible y que resulta de una situación en base a la evidencia disponible (King y Kitchener 1994). Puesto que requieren más elaboraciones e inferencias, resolver conflictos e integrar fragmentos, las tareas de conflicto cognitivo generan más demandas cognitivas que las tareas intelectivas, tareas que disponen de respuestas correctas fácilmente demostrables (Laughlin 1980, McGrath 1984).

Los modelos más simplistas producidos por tareas intelectivas son menos útiles para este tipo de análisis porque generan relativamente pocas relaciones (Zwaan y Radvansky 1998). Complementariamente, los modelos de conflicto sociocognitivo construidos a partir de elaboraciones e inferencias para resolver estos conflictos son relativamente resistentes al decaimiento y olvido a mediano plazo, comparados con los modelos desarrollados sin el requerimiento de elaboraciones e inferencias (Zwaan, Langston y Graesser, 1995). El conflicto cognitivo, conceptopreciado de la Psicología del Desarrollo, implica más esfuerzo para construir modelos coherentes de fragmentos que de otra manera resultan contradictorios, incluso cuando esto significa la integración adicional de modelos complementarios (Barsalou, 1992, 1999).

Dentro de esta línea de trabajo, que explora los alcances y restricciones del conocimiento previo y la influencia social por la información compartida, Kameda (1994) ha sugerido que parece razonable esperar consecuencias similares cuando se estudia el comportamiento del miembro que comparte mayor cantidad de conocimiento o información con otros parti-

cipantes con los que interactúa en un pequeño grupo (Kameda, Ohtsubo y Takezawa, 1997) y propuso los conceptos de Matriz de Creencias Compartidas y Centralidad Sociocognitiva para explorarlo.

Matriz de creencias compartidas y Centralidad Sociocognitiva

En toda red social es posible definir el grado de centralidad de cada miembro en función de la distancia que lo separa con los otros integrantes, tomando como parámetro de cálculo la relación social seleccionada sobre la que se ha construido la matriz. Kameda, Takigiku y Ohtsubo (1994) propusieron construir una matriz donde la relación seleccionada sea el volumen de conocimiento compartido entre los miembros y propusieron denominarla Matriz de Creencias Compartidas y al grafo resultante de esta matriz propusieron llamarlo Red Sociocognitiva. Consiste en una matriz de modo uno de MIEMBROS x MIEMBROS (Borgatti y Everett, 1996) que establece el grado de acuerdo para cada miembro con respecto a los otros integrantes del grupo. Sobre esta matriz, es posible calcular el Grado de Centralidad de Freeman (1979) y así obtener la centralidad de cada miembro. Cuanto mayor es este grado para un miembro dado, más centralidad cognitiva tiene ese miembro en ese grupo (Ward y Reingen, 1990). Kameda, Takigiku y Ohtsubo (1994) propusieron mensurar este status cognitivo para cada miembro del grupo por medio de la medida de su centralidad en el mismo. Se debe notar que la noción de centralidad cognitiva es teóricamente distinguible del status de preferencia o adscripción a mayorías y minorías. Un miembro que pertenece a la mayoría de preferencia puede ser cognitivamente central o periférico; igual es el caso si observamos la preferencia minoritaria.

De este modo, los procesos de influencia social pueden ser analizados en función de la centralidad sociocognitiva que posee cada sujeto en el grupo. Se considera que así como las mayorías cognitivas pueden ejercer una influencia

dominante en la formación de consensos, es esperable que el miembro con mayor centralidad cognitiva pueda jugar un rol de pivot en un grupo más a menudo de lo que lo harían los miembros más periféricos. Kameda et al. (1994) señala al menos dos razones para este razonamiento: En primer lugar, como han sugerido reiteradamente diversos investigadores (Stasser, Taylor y Hanna, 1989; Stasser, Stewart, y Wittenbaum, 1995) el proceso de validación social es la clave del uso de la información en un grupo. La información no compartida, que no puede ser validada socialmente, es subutilizada en los grupos. El miembro con mayor centralidad cognitiva puede proveer más frecuentemente la validación social requerida y, al mismo tiempo, encontrar mayor validación para sus afirmaciones. En segundo lugar, la intuición sugiere que el grado de centralidad cognitiva de un miembro podría estar vinculado con su experticia percibida o su confiabilidad en un dominio de conocimiento. Si una persona sabe mucho de un tema particular, esto no implica, por sí, la percepción social de su experticia, a menos que dicho conocimiento pueda ser validado objetivamente (Festinger, 1954). Por el contrario, la información compartida puede ser socialmente confirmada y así un miembro que sabe mucho acerca de un tema en común con los otros, podría fácilmente establecer su experticia percibida en ese dominio. En este sentido, parece concebible que el miembro cognitivamente central tienda a ser juzgado como fuente de información confiable para un grupo.

Por supuesto, para una situación cualquiera de construcción de consensos y significados, la centralidad cognitiva de un miembro puede no reflejar perfectamente su nivel de competencia (información o conocimiento que los miembros aprenden antes de la discusión grupal debido a la diferencia de oportunidades sociales, estilos de vida y otros). Esto hace de la centralidad cognitiva un indicador imperfecto de la competencia actual o experticia. Sin embargo, en la medida que las personas siguen lo que se ha denominado heurística de centralidad cognitiva, Chaiken y Stangor (1987) han sugerido que la centralidad

cognitiva implica experticia. El poder que otorga la centralidad de un miembro podría ser enriquecido en una situación de toma de decisión, más allá de la competencia efectiva del miembro. Sería por tanto esperable que los miembros cognitivamente centrales puedan proveer validación social más frecuentemente a otros miembros del grupo y que, consecuentemente, su conocimiento sea confirmado por otros miembros, llevando a la percepción de que el miembro más cognitivamente central posee conocimiento bien balanceado o experticia en la tarea focal. En estudios anteriores efectuados por Vivas, Ricci y Terroni (2003), Vivas y Ricci (2006) y Vivas (2007) con grupos de estudiantes que debían resolver individual y grupalmente una tarea de decisión múltiple con negociación de significados, se evaluó la centralidad sociocognitiva con relación a la influencia ejercida durante la discusión grupal. El concepto de centralidad sociocognitiva resultó un eficaz predictor de la influencia que cada agente ejerce en la configuración del producto grupal, aun utilizando distintos canales de comunicación.

Redes y Priming Semántico

La memoria semántica es aquella que nos permite acceder a los recuerdos de los significados de los conceptos, a la comprensión de esos recuerdos y disponer de todo otro conocimiento basado en ideas sin tener necesidad de recuperar las experiencias específicas en las que las obtuvimos. Esta memoria no se representa en términos de tiempos y lugares específicos; refiere a nuestro conocimiento sobre la lengua y los hechos sobre el mundo. Puede ser pensada como la confluencia de un diccionario, una enciclopedia y un tesoro, todo ello en uno (Smith, 1978; Tulving, 1972).

En los estudios sobre los modelos de organización estructural de la memoria semántica existe una generalizada coincidencia en aceptar que ésta se halla organizada como una red (McNamara y y Holbrook, 2003). Cuando se consideran los aspectos funcionales existen, sin

embargo, una diversidad de propuestas contrapuestas. Es en este contexto, que el efecto de priming semántico ha recibido la mayor atención desde su demostración original en la década de los 70. Este efecto puede ser presentado sintéticamente como el fenómeno que hace que una palabra sea reconocida más rápidamente si es precedida por una palabra semánticamente relacionada con la primera y Bueno y Frenck-Mestre (2002) sugieren la existencia de cuatro modelos que compiten por la explicación de este fenómeno: 1) El modelo de la Propagación de la Activación de Collins y Loftus (1975); 2) la teoría de la Clave Compuesta (Ratcliff y McKoon, 1988); 3) los modelos Conexionistas Distribuidos (Plaut, 1995) y 4) los modelos Espaciales de Alta Dimensionalidad basados en la co-ocurrencia de ítems lexicales (Lund, Burgess y Atchley, 1995; Burgess, Livesay y Lund, 1998).

1) La Teoría Extendida de Propagación de la Activación (Collins y Loftus, 1975) es un modelo reticular de búsqueda y comprensión en la memoria humana. La búsqueda es vista como una propagación de la activación desde dos 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. Estructuralmente, un concepto es representado como un nodo en una red. Sus propiedades son representadas como vínculos etiquetados con otros nodos conceptuales que cuentan con diferente peso según su relevancia para el significado del concepto.

Un rasgo distintivo de este modelo es que diferencia entre el conocimiento de los significados de los conceptos y el conocimiento de sus nombres. Los nombres de los conceptos son almacenados en una red lexical organizada según semejanzas fonológicas. Cada nodo en la red léxica está conectado con por lo menos un nodo en la red conceptual. La Teoría posee tres supuestos globales acerca de la estructura y procesamiento de la memoria: La red semántica se organiza por líneas de similitud semántica. Cuanto más

propiedades en común tienen dos conceptos, más próximamente relacionados se hallan. Los nombres de los conceptos son guardados en una red lexical (diccionario) organizado por similitud fonológica y ortográfica. La persona puede controlar cuando produce un prime de la red semántica, la red lexical o ambas.

2) Algunos años después y en el contexto de otra línea de investigación, Ratcliff y McKoon (1988) demostraron que el decaimiento del priming podría ser muy rápido, hasta dentro de los 500ms. en algunas circunstancias. Estos resultados contradicen los supuestos básicos del modelo de Collins y de Loftus (1975). Ellos propusieron un modelo alternativo para explicar el priming semántico. Sugirieron que cuando dos palabras son presentadas sucesivamente en forma muy rápida su combinación crea una Clave Compuesta que es usada para ser comparada con otras combinaciones anteriormente almacenadas en la memoria a largo plazo. Como las palabras semánticamente relacionadas coexisten más frecuentemente que las palabras no relacionadas, la familiaridad entre las palabras identificadas y su representación en la memoria aumenta la velocidad de procesamiento comparada con pares de palabras no relacionadas anteriormente. Por otra parte, estos autores sugieren que este efecto constituye un proceso relativamente tardío, pues para construir la Clave Compuesta deben haber sido procesados tanto el prime como la palabra objeto. La particularidad de este modelo es que presenta capacidad explicativa para el efecto de priming significativo de relaciones asociativas no necesariamente semánticas.

3) Los Modelos Conexionistas y Distribuidos tienen una larga historia en la Psicología (Hebb, 1949; Rosenblatt, 1962), sin embargo no fueron influyentes sino hasta mediados de los años ochenta (McClelland y Rumelhart, 1985; Rumelhart y McClelland, 1986). Desde aquella fecha hasta el presente la investigación y desarrollo en el marco de estos modelos se ha convertido en un floreciente emprendimiento interdisciplinario. Los Modelos Conexionistas Distribuidos proponen la organización de la

memoria como una red neuronal cuyo funcionamiento es distribuido y en paralelo (Plaut, 1995; McRae y Boisvert, 1988). En estas redes, los conceptos no son representados como una unidad simbólica sino como un patrón de activación específico de un gran número de unidades de proceso. Los conceptos similares son representados por patrones de activación similares. Cada nodo puede ser pensado como codificando un rasgo semántico particular que puede participar de varios conceptos. Estos rasgos no coinciden necesariamente con las etiquetas de cualquier concepto, ni corresponden en forma obvia a las características que se puede enumerar en una descripción de la entidad. De hecho, una característica tradicional, por ejemplo tiene alas, puede ser un patrón de la activación sobre una colección de unidades. Los conceptos relacionados presentan un patrón de activación similar.

4) Estos modelos parten de la idea de que los conceptos se pueden representar como puntos en un espacio n -dimensional. El n de las dimensiones espaciales se corresponde a las n dimensiones en el significado del concepto. Modelos como el HAL-Hiperespacio Análogo al Lenguaje- (Burgess, Livesay y Lund, K., 1998) y el LSA – Análisis Semántico Latente- (Landauer y Dumais, 1997) representan las palabras como los vectores en un espacio de alta dimensión. Los vectores se hallan próximos unos a otros si las palabras correspondientes tienen una relación paradigmática fuerte, esto es, si pertenecen al mismo segmento de discurso y/o tienen un significado similar.

Los modelos basados en la co-ocurrencia de ítems lexicales (Lund, Burgess y Atchley, 1995; Burgess y Lund, 2000), se basan en la coexistencia de términos lexicales en un corpus de texto. Se dice que dos términos lexicales co-ocurren cuando aparecen juntos en una cadena de 10 términos. Con los valores de co-ocurrencia de cada término en el corpus, que en algunos casos utilizaron 160 millones de palabras (Burgess y Lund, 2000), se genera una matriz sobre la que se calculan los vectores semánticos para cada término. Así, dos palabras que aparecen en contextos parecidos

poseen vectores similares y, por lo tanto, poseen una alta proximidad semántica. De este modo, es posible calcular los vectores semánticos para un importante número de palabras y establecer la distancia semántica entre ellos.

Redes Semánticas y Negociación

A partir de esta generalizada coincidencia en modelar reticularmente la estructura de la memoria semántica, es que podemos sugerir que el significado de un objeto no emerge directamente de las propiedades intrínsecas del mismo. El significado no es algo que se debe descubrir ni la actividad del actor social es develarlo. El significado es más que eso, emerge del peso relativo de todas y cada una de las relaciones que el sujeto haya logrado establecer en su historia con el objeto de referencia (López Alonso, 2000). Es, ante todo, una construcción social e histórica que implica la regulación semiótica con los otros.

Así entendido, el significado puede no ser estático ni permanente. Las personas o las comunidades lo modifican según las circunstancias, necesidades o intereses. De hecho, los significados podrían admitir tantas variaciones como personas que interpretan se hallen presentes en la situación. Debido a que dos personas nunca coinciden unívocamente en su experiencia, sus redes semánticas establecen urdimbres que promueven interpretaciones y comprensiones diferentes. Es por ello que cada relación comunicativa entre dos hablantes implica un acto de interpretación y de negociación de significados. El símbolo sólo surge en el territorio inter-individual, sin embargo, no basta para que surja la relación fortuita entre dos individuos, es además necesario que ambos individuos estén socialmente organizados, que representen un colectivo (Bajtín, 1992). Existe, por supuesto, un proceso de abstracción de rasgos distintivos y propiedades que se etiquetan con el nombre del objeto. Pero el símbolo siempre evoca algo más, nunca sólo a sí mismo o dejaría de ser signo. Como a este proceso abstractivo, con su consecuente evocación e

interpretación lo establece el intérprete, las diferentes configuraciones semánticas previas guían la construcción y la interpretación en un proceso local, donde cada estado depende del estado inmediatamente anterior del sistema. La acción de interpretar un signo, vincularlo con su referente, sólo es posible con la presencia de un intérprete poblado de significados. En definitiva, el significado de un signo emerge de la triangulación entre el referente, el signo y el intérprete. La ausencia o debilitamiento de cualquiera de estos tres miembros de la unidad semiótica, significa una severa restricción para el significado.

En síntesis, la comprensión de cualquier signo, tiene un componente tanto interno como externo. Es interno en tanto los procesos de percepción, abstracción, codificación, almacenamiento, evocación e interpretación son individuales y se estructuran reticularmente en función de los otros signos existentes en la red semántica. Las diferentes relaciones semánticas dependen del estado de la configuración disponible en el sujeto. Es externo en tanto un signo no puede ser separado de su situación social sin perder su naturaleza semiótica. En un sentido amplio, el significado de un signo no es un hecho, sino un proceso. Las propiedades del ejercicio exegético no son la estabilidad y la permanencia, sino el movimiento y la flexibilidad. El signo siempre está orientado hacia alguien y, por tanto, es un elemento constitutivo de un proceso de negociación que le pertenece por igual al que lo emplea y a quien va dirigido.

Redes Semánticas y Toma de Decisión

La literatura científica anteriormente citada atiende generosamente la relación existente entre la Matriz de Creencias Compartidas previas a la interacción grupal y el constructo de Centralidad Sociocognitiva, para la predicción los resultados en tareas de toma de decisión. La investigación en Psicología sobre la evolución de las redes semánticas a partir de la influencia social, en cambio, presenta escasa comunicación de

resultados. Las mayores contribuciones en este dominio parecen haberse logrado en las áreas de la Inteligencia Artificial, la Ingeniería del Conocimiento, la Bibliotecología y la Lingüística de la recuperación y búsqueda de información en grandes bases de datos.

El presente trabajo explora la potencia que tienen los conocimientos previos disponibles en los participantes, los acuerdos implícitos expresados por medio de la Matriz de Creencias Compartidas y la ubicación relativa de los participantes respecto a dichos conocimientos, en la predicción de la evolución de las redes semánticas de los integrantes y en la constitución del producto grupal consensuado por medio de la negociación de los significados.

Los antecedentes en el estudio de la relación entre distribución y concordancia de conocimientos previos en tareas de toma de decisión muestran, como se ha señalado anteriormente, un nutrido cuerpo de producción científica que sugiere la potencialidad causal de la comunión de creencias entre los participantes, formalizada por la Matriz de Creencias Compartidas, como factor decisivo de influencia social en ciertas condiciones de tarea. No sucede lo mismo en la exploración de la incidencia de la Matriz de Creencias Compartidas y la Centralidad Sociocognitiva en la construcción de significados y la formación de consensos. Los significados, como se ha dicho, no emergen directamente de las propiedades intrínsecas de la etiqueta con que se hace referencia a un concepto. No es una propiedad inmanente que cada participante debe descubrir, sino que emerge del peso relativo de todas y cada una de las relaciones que el sujeto haya logrado establecer en su historia con el objeto de referencia. Desde esta perspectiva, entendemos la negociación de significados como un mecanismo básico presente en todo proceso de toma de decisión. Al aludir a una etiqueta, los participantes no discuten sólo sobre la ubicación taxonómica de determinado concepto. Más que eso, acuerdan o disienten sobre las relaciones que esa etiqueta tiene con otros nodos en la red, sobre su cantidad y calidad y, fundamentalmente, sobre el peso

relativo que esas relaciones semánticas tienen con el término en cuestión. El acuerdo sobre la proximidad semántica con otros elementos en la red, su ubicación relativa, la intermediación de otras ideas y las posibles inferencias que ello acarrea constituyen, a nuestro entender, los mecanismos básicos sobre los que se sustenta la tarea de consenso.

La decisión final grupal emerge de los acuerdos y revisiones de acuerdos sobre las microdecisiones semánticas a las que el grupo colectivamente hubo arribado y, cada acuerdo parcial constituye el contexto social validante de las futuras interacciones. De este modo, la negociación de significados avanza como un proceso de toma de decisión concatenado, donde cada acuerdo parcial engloba y sintetiza lo actuado, generando, en ese mismo acto, sucesivas restricciones a las posibilidades de combinación semántica.

Una aplicación del mapeo de redes semánticas en negociación de significados.

Como una forma de visualizar lo expuesto por medio de un ejemplo, se presentan a continuación algunos resultados emergentes de la aplicación del método de mapeo de redes semánticas a una tarea de negociación de estimaciones de proximidad semántica. Se aplicó a 225 alumnos de tercer año de Psicología con contenidos de la asignatura Psicología Cognitiva.

Criterios utilizados para la selección de la tarea

De acuerdo a la taxonomía propuesta por Rice (1993) los factores que facilitan los procesos de influencia social son: a) La ambigüedad, incertidumbre o novedad de la situación que se pre-sente. b) La conectividad; la proximidad social y fortaleza del vínculo con los otros, y c) el prestigio o valor otorgado al mensaje del otro, tanto en lo relativo a su posición formal como en la

atribución de relevancia eventual y temática.

En función de las restricciones impuestas para la visualización del fenómeno descrito de Sesgo de la Muestra de la Información, en una experiencia se construyó un reactivo y se seleccionó una población para promover la inhibición de la ambigüedad, modular el peso del prestigio y facilitar la conectividad. El primer problema a enfrentar fue cómo reducir la ambigüedad e incertidumbre de la tarea sin perder su esencia problematizadora. Como sugieren Thompson, Peterson y Brodt (1996), el proceso de negociación debe ser una actividad que cuente con una planta motivacional importante, que potencie el desafío intelectual de los participantes, que motive su actividad, movilice su creatividad y promueva la flexibilidad y fluencia durante el tratamiento de la misma. Siguiendo las sugerencias antes mencionadas de Laughlin (1980) y McGrath (1984), para promover inferencias plausibles y elaboraciones grupales interesantes es necesario construir modelos robustos que requieran de tareas complejas de conflicto cognitivo. Las tareas no deben tener ninguna respuesta evidente que resulte correcta para que induzca la interacción para resolver ambigüedades y generar conflicto.

Se eligieron por ello nueve conceptos correspondientes a tres temas y autores estudiados durante la cursada de una asignatura denominada Psicología Cognitiva en la UNMDP. Los conceptos fueron: Perturbación, Regulación y Compensación de Jean Piaget (1978); Isotropía, Transductor y Encapsulado de Jerry Fodor (1985) y Gramática, Núcleo Fijo Inicial y Condición de Sujeto Especificado de Noam Chomsky (1983).

La selección se basó en el criterio de ubicar grupos de conceptos fuertemente asociados a determinados autores, con etiquetas que corresponden a términos acuñados por ellos mismos y que resultan claramente discriminables entre sí. Son conceptos que resultan fácilmente clasificables, adscribiéndolos a determinado autor o teoría.

Se buscó reducir la ambigüedad preservando

su condición de estímulo durante el desarrollo de la tarea, utilizando para ello los criterios de demostrabilidad propuestos por Laughlin y Ellis (1986). De este modo, se puede decir que se utilizó una tarea de negociación de significados del tipo de las denominadas intelectivas (Laughlin et al. 1975), esto es, problemas con estado final bien definidos (Simon, 1978) donde la argumentación de los participantes tiene un peso relevante en los procesos de interacción en pos del objetivo y la opinabilidad resulta reducida.

Contexto de la tarea

De acuerdo a las sugerencias realizadas por Cruz y cols. (1997) se trató de promover la constitución de equipos de trabajo que tuviesen por meta la colaboración. El primer recaudo que se tomó para sostener este encuadre fue elaborar un Protocolo de Consentimiento Informado en el cual se definiesen, en forma clara y concisa, los términos de referencia del contrato de trabajo propuesto a los participantes de la experiencia. Se garantizó el anonimato de los participantes y que los resultados obtenidos no fuesen vinculantes con la promoción académica corriente. Se trató de promover la motivación de los potenciales participantes a partir de los beneficios intelectuales derivados del compromiso con la tarea.

Este criterio, basado en la motivación y la cooperación, fue adoptado para mejorar el intercambio, debilitar el peso de las opiniones previas y de su defensa a ultranza polarizante, para aumentar la flexibilidad y, particularmente, evitar en la medida de lo posible, acuerdos que no fuesen por consenso sino por concesiones compensadas (“yo acepto esto si tu aceptas aquello”) o por transacciones democráticas (“votemos”).

Las consignas utilizadas para orientar el desenvolvimiento de los participantes durante la fase de interacción grupal fueron leídas y colocadas en carteles sobre el pizarrón de cada aula en que se realizó la experiencia.

La selección de los grupos

La primera condición que se buscó satisfacer fue la de garantizar la calidad de pares entre los participantes de la experiencia. Para ello, se seleccionó como destinatarios sólo a los alumnos de una misma promoción. Como el conflicto es menor cuando existe una autoridad y aumenta en los grupos menos formales e igualitarios (Doise y Moscovici, 1984), se seleccionó para esta experiencia una población de alumnos cursantes de la misma asignatura sin intervención del personal docente durante la tarea.

Como en todo grupo de alumnos, algunos de ellos poseían, por su trayectoria académica, mayor visibilidad en tanto personas con mayor conocimiento. Siendo que esta circunstancia podía generar la atribución de prestigio local durante el desarrollo de la tarea, impulsando el tercer criterio de influencia social propuesto por Rice y generando una interferencia en el Sesgo de la Muestra de la Información por condición de experticia atribuida, se preservó la comisión de trabajo corriente que se agrupa alrededor de 30 personas, pero se aleatorizó la constitución de los pequeños grupos que trabajaron en la resolución de la tarea. De esta manera, los 250 buenos y malos alumnos de la cursada regular de la signatura se distribuyeron al azar en 45 grupos de 5 personas cada uno. Esta distribución provocó la pérdida experimental de 25 casos que no pudieron ser incluidos en la toma.

En la selección de esta muestra se tuvo en cuenta la sugerencia de Wittenbaum (1998). La antecedentes sugeridos por este autor mostraron que la experiencia previa en la tarea, en este caso materiales conceptuales estudiados regularmente durante un cuatrimestre, de ningún modo incrementaba el intercambio de información. Al igual que los grupos noveles, los grupos con experiencia previa tienden a desechar la información no compartida y, a la luz de un presunto sobreentendimiento, presentan menor intercambio de la información ya compartida.

El criterio de preservar las comisiones de

trabajo corrientes, además de facilitar la disponibilidad de recursos de infraestructura física y temporal, tuvo en consideración los resultados obtenidos por Gruenfeld y cols. (1998). Los grupos donde los participantes tienen una cierta relación de familiaridad presentan un mejor desempeño en cuanto al uso y distribución del conocimiento singular que los grupos artificiales cuyos miembros resultan extraños entre sí y requieren más tiempo para interactuar fluidamente.

La decisión sobre el tamaño de los pequeños grupos se tomó en consideración a dos criterios restrictivos. Thompson et al. (1996) señalaron que el grueso de la investigación sobre procesos cognitivos y sociales en negociación ha sido llevado adelante en contextos de negociación de dos o cuatro integrantes. La utilización de un número demasiado pequeño empobrece notablemente la confiabilidad de la incidencia de la matriz sociocognitiva tornando dificultosa su discriminación del modelo de mayorías y minorías. La utilización de grupos de mayor envergadura es, en principio, posible. Sin embargo, la evidencia experimental recogida hasta el momento advierte que el aumento de la muestra suele hallarse acompañado de la profundización del sesgo de la información, con el consecuente riesgo para la inclusión de la novedad y el refuerzo de la significación repetitiva (Stasser et al., 1989; Stasser y Dietz-Uhler 2001).

Método

Se aplicó el Método Distsem (Vivas, 2004; Vivas, Huapaya, Lizarralde, Arona, Comesaña, Vivas, García Coni, 2008), conformado por 9 conceptos presentados en 40 pares al azar. Los estudiantes debieron estimar su similitud en una escala de 7 puntos. Se utilizó A.R.S. con Ucinet (Borgatti, Everett y Freeman, 1999) y se visualizó por NetDraw (Borgatti, 2002). Se compararon las matrices así obtenidas con una configuración propuesta como correcta generada por interjueces.

La experiencia se llevó a cabo sobre el final

de la cursada y una semana antes del examen parcial globalizador. De ese modo se trató de tomar los recaudos para que todos los alumnos dispusiesen del conocimiento de los conceptos seleccionados y la actividad promoviese, como producto complementario, un tratamiento profundo que facilitase la comprensión de las relaciones existentes entre ellos. Se le solicitó a los sujetos y jueces que estimen la proximidad entre los conceptos. La administración del DISTSEM se realizó en tres momentos: antes y después de una instancia de resolución grupal y como producto de la negociación consensuada.

Análisis de Redes Semánticas: Método Distsem

Este Método permite: Extraer la constitución de una red semántica en base a las distancias entre significados, constituir su matriz semántica, describir, analizar y visualizar su relación y distribución en 2 dimensiones y comparar distintas matrices entre sí y evaluar su proximidad con la configuración propuesta como correcta.

El procedimiento se desarrolló según las siguientes etapas:

- **Confeción de matrices y planillas:** Se seleccionaron los n conceptos cuya vinculación semántica se deseaba conocer. Se generó con ellos una matriz cuadrada modo uno. Se seleccionó la consigna de escalamiento de pares de conceptos según su similitud. Se colocó en una planilla cada par de conceptos resultante del cruce de todos contra todos.
- **Administración:** Se completó la Planilla de Administración por expertos para generar la configuración de referencia. Se administró a los alumnos.
- **Procesamiento:** Conversión a Distancias Geodésicas: Se obtuvo para cada matriz de estimaciones de distancias su correspondiente matriz de distancias geodésicas en base a sus adyacencias.

Escalamiento multidimensional: Se aplicó para cada matriz un procedimiento de escala-

miento multidimensional de conceptos, de modo de permitir su visualización en dos dimensiones.

Análisis de Cluster: Se aplicó Análisis de Cluster Jerárquico a cada matriz en base al proceso propuesto por Johnson's (1967). De este modo se generaron los agrupamientos por mayor cohesión (menor distancia) entre subgrupos y su relación con la totalidad.

Visualización: Se visualizó la configuración de la matriz de distancias.

Análisis de correlación: Se aplicó para comparar la similitud entre las matrices producidas por los participantes entre sí o contra la matriz del experto.

Análisis de Redes Sociales

Para obtener el valor de la Centralidad Socio-cognitiva para cada participante se utilizó ARS. Con este objetivo se realizaron los siguientes procedimientos:

Las estimaciones producidas por los alumnos de cada grupo, recogidas en planillas se volcaron en una matriz cuadrada modo. Se calculó la correlación intermatrices por medio del método denominado Quadratic Assignment Procedure (QAP) de Hubert, L. J. y Schultz, J. (1976), evaluándose el desempeño del alumno contra la clave de corrección, producida por los jueces, contra su propio desempeño inicial y en relación al grupo. Con el mismo procedimiento se calculó el coeficiente de correlación entre la matriz producida por el grupo y las matrices de los participantes. Se obtuvo así un valor de la similitud entre cada una de las matrices de los integrantes de un grupo así como su proximidad a la matriz interjueces.

Con estos valores se generó una nueva matriz cuadrada modo uno, pero en este caso las filas y columnas se integraron por los participantes del grupo y las celdas de la intersección mostraron la distancia entre cada participante respecto del resto de los integrantes. Damos a esta matriz la denominación de Matriz de Creencias Compartidas. Para calcular la Centralidad Sociocognitiva (SOCEN),

de acuerdo a la sugerencia de Kameda, T.; Ohtsubo, Y. y Takezawa, M. (1997), se aplicó sobre la Matriz de Creencias Compartidas la rutina de cálculo de Grado de Centralidad de Freeman L. C. (1979).

Para observar y comparar cualitativamente las configuraciones se utilizó el programa Netdraw (Borgatti, S., 2002). Así se pudo ver la red semántica que articula los conceptos seleccionados. Su distancia relativa, el peso de sus conexiones y las relaciones que constituyen agrupamientos temáticos en las ideas de los participantes.

Resultados

Descripción resumida analítica y gráfica de la evolución de las Redes Semánticas

Para cada uno de los 225 participantes se obtuvo la configuración de la matriz inicial y final y se la comparó con la matriz producida por los jueces. Del mismo modo se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson entre la matriz grupal y la de los jueces. Por otra parte se graficó cada una de las matrices para visualizar y analizar cualitativamente la proximidad entre la red semántica inicial y la red semántica tomada como correcta.

Por razones naturales de limitación de espacio y a título ilustrativo seleccionamos los grafos de los grupos con calificaciones extremas. Para un análisis más detallado de la evolución particular de las redes semánticas de los participantes véase Vivas J. (2007). Se presentan a continuación las redes individuales iniciales y finales de cada uno de los participantes, del grupo y de los jueces. Se acompaña en cada caso la calificación obtenida y la magnitud del cambio entre las dos instancias de resolución expresadas por el coeficiente de correlación de Pearson.

Más adelante se presentan las tres las redes producidas por los 5 integrantes y el grupo con mejor calificación ($r = .96$) (Figura 1, 2 y 3). A continuación se presentan las mismas redes en el

grupo con menor asociación respecto de la matriz de los jueces y, por ende, de peor calificación ($r = .22$) (Figuras 4, 5 y 6).

Análisis de los Grafos obtenidos en las calificaciones extremas

El primer grupo se compone de las redes individuales iniciales y finales de Verónica, Mariela, Sandra, Fernanda y Dolores. Se completa con el grafo de la red grupal y la interjueces.

La primera observación, de tipo cuantitativa, es que los participantes, en todos los casos, partieron de un Conocimiento Previo bastante acertado, con algunos integrantes que presentaban correlaciones de más de $r = .90$. La naturaleza del problema y el contar con integrantes que, al menos disponían del conocimiento básico de “sobre qué se está negociando” (Laughlin y Ellis, 1986), favorece la presunción teórica de una influencia social recíproca basada en la negociación de los conocimientos.

Se puede observar en estos cinco casos un punto de partida donde la prevalencia de discriminación temática por autor ya se halla delineada, aunque algunos participantes (Mariela) saben que poseen propiedades definidoras diferenciales pero no conocen aún la forma de vincularlas. La claridad del acuerdo en la resolución grupal, guía la final resolución individual en el sentido de estos agrupamientos temáticos, salvo en un caso (Fernanda) que merece un análisis particular.

Fernanda generó una red individual inicial basada en el criterio de delimitación por etiqueta de autor. El análisis de cluster separó los conceptos de los tres autores con ciertas peculiaridades que, podemos inferir, no tenían la suficiente firmeza semántica como para resistir el desafío de la contra argumentación de alguno de sus compañeros. Se pueden observar dos particularidades. Uno de los cluster no es cíclico, no constituye un camino cerrado en Análisis de Redes (Wasserman y Faust, 1998) y los otros dos presentan vínculos relativamente más débiles al interior de cada

cluster. Estas limitaciones pueden ser interpretadas en términos de que, si bien el análisis de cluster realizado en base a las distancias geodésicas entre los conceptos de la matriz extrajo los agrupamientos pertinentes, desde el punto de vista cognitivo Fernanda aún no había podido generar el cierre de la estructura conceptual de coordinaciones recíprocas necesario para obtener la estabilidad de estos conocimientos (Piaget, 1978). La interdicción grupal parece haber funcionado en este caso como la contra argumentación en la entrevista clínica, favoreciendo una desequilibración de la organización pre-existente pero sin facilitar la reorganización deseable.

La situación de Fernanda no constituye un caso único. Si bien, como hemos visto, la media de la producción final individual mejora significativamente la producción inicial, 35 de los 225 participantes vieron desmejorada su producción entre la primera y segunda resolución individual de la tarea.

Interpretamos que, como sugieren Weldon y Bellinger (1997), la mediación grupal de los conocimientos presenta muchas ventajas innegables conjuntamente con ciertas inhibiciones que empeoran la producción. Tal como lo describen las autoras, no creemos que en este caso las inhibiciones estuviesen impuestas por circunstancias extremas de contradicción explícita de las ideas propuestas. En lugar de ello, creemos que, como en todo proceso de interacción grupal, el inicio de la actividad se produce por el lugar y con las modalidades que imprimen los primeros participantes que intervienen (Véase Hirokawa, 1983, 1985; Jarboe, 1988). Así, intervenciones de gestión del tipo “Por qué no leemos cada uno lo que puso”, “Empecemos por el primero”, etcétera, definen el encuadre de la dinámica donde la negociación discurre, privilegiando ciertas líneas argumentales por sobre otras, a priori, igualmente posibles.

Sugerimos que el caso de Fernanda, como probablemente los otros 34 casos señalados, constituyen un alegato favorable a la posición

sostenida por Gouran, Hirokawa, Julian, y Leatham (1993) y Gouran y Hirokawa (1996). La comunicación en grupo, además de un medio sobre el que se vehiculizan los determinantes de la decisión grupal, debe ser considerada como constitutiva del proceso de negociación y decisión grupal. El proceso coloquial implica cadenas de negociaciones microscópicas, donde cada intervención ofrece posibilidades de validación social recíproca. El nivel de acuerdo parcial y la participación constructiva constituyen el contexto social (y su clima) donde la decisión final emerge.

El segundo grupo bajo análisis lo integran las personas que obtuvieron la peor calificación inicial. Este grupo lo componen Carla, Franco, Lucía, Manuela y Verónica y constituye un buen ejemplo de un proceso de negociación donde el conocimiento disponible para la tarea es un elemento exiguo y polisémico.

En este grupo, la media del conocimiento previo fue de $r = .29$, con valores que oscilaron entre $r = .46$ y $r = -.20$. La media de la Centralidad Sociocognitiva fue de $x = 14,4$ con valores entre 23,75 y 6,75 y la media de la Contribución al Producto Grupal de $r = .29$ con valores entre $r = .12$ y $r = .48$.

La interpretación de estos valores nos sugiere:

1. Los participantes no poseían el conocimiento mínimo necesario para iniciar un proceso de negociación y reconocer la solución correcta en caso de que ella hubiese aparecido en cualquier tramo de la negociación (Laughlin y Ellis, 1986).
2. No existía en el grupo una Matriz de Creencias Compartidas (correctas o erróneas) que presente las mínimas coincidencias a priori y permita el proceso de negociación y validación social de las propuestas (Stasser y Titus, 1985).
3. El producto grupal, constituido por aportes relativamente parejos entre los integrantes del grupo, nos invita a pensar que, probablemente, más que una tarea de negociación y consenso, el grupo haya arribado a sus conclusiones por métodos de concesiones y término medio. Este grupo no parece haber satisfecho las condiciones para constituir un grupo de negociación tal como

lo hemos definido a partir de las ideas de Thompson et al. (1996).

Carla, por ejemplo, parte de una configuración semántica inicial que permite visualizar dos agrupamientos con una composición arbitraria de conceptos. Es sumamente dificultoso y complejo reconocer la naturaleza de las relaciones semánticas iniciales propuestas. A partir de la composición de los clusters se podría inferir una tenue discriminación Chomsky-Fodor vs. Piaget, sin embargo, sobreestimaciones en la relación entre Perturbación, Isotropía y CSE, que constituye uno de los sub agrupamientos mejor definidos, reflejan un nivel sustantivo de desconocimiento de las propiedades definidoras y accesorias de los conceptos en estudio y, por ende, su clasificación por autor o teoría.

El grupo, por su parte, no logró establecer las mínimas relaciones lógicas entre los conceptos produciendo una red semántica igualmente ininteligible. Carla entonces, con sus dudas a cuestas y sin la colaboración intelectual de sus compañeros, arribó a un producto final aún más deficitario que el presentado originalmente. Preservó el sub cluster bizarro inicial y generó otros nuevos, con una composición tan heterogénea de las definidoras como lo hizo en la primer instancia individual (NFI-Transductor-Regulación).

Con sus variaciones personales en el establecimiento de los vínculos propuestos, los otros cuatro participantes llevaron adelante una tarea de similares características a la de Carla. El estudio de este caso extremo nos invita a pensar que, a pesar de que el grupo aparentemente cumplió las consignas y actividades establecidas para la tarea, si tomamos en consideración los supuestos sugeridos por Gouran et al. (1993) y Gouran y Hirokawa (1996) este grupo no ha logrado satisfacer los requisitos de texto y contexto necesarios para ser denominado un grupo de negociación de significados.

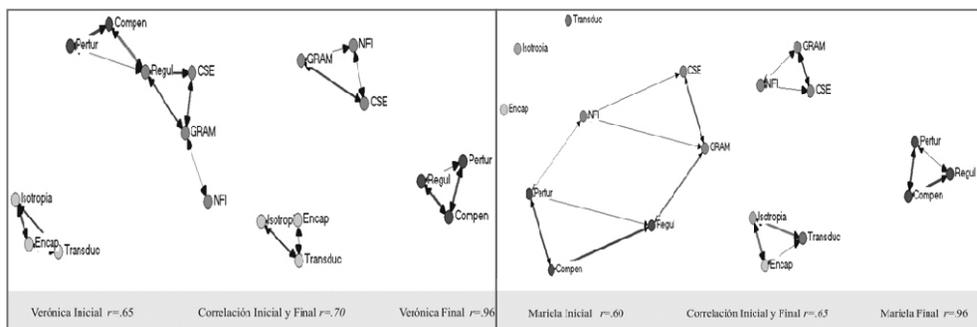


Figura 1. Red semántica del grupo que obtuvo la mejor calificación. Se muestra la red inicial y final de cada participante y la red del producto grupal. Comisión 2 Grupo 3.

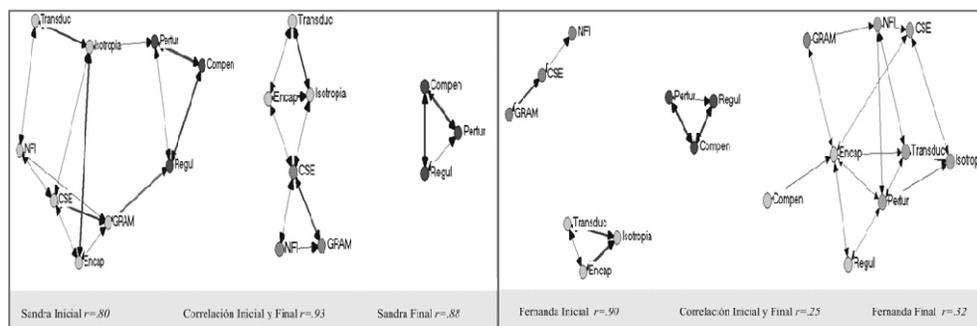


Figura 2. Red semántica del grupo que obtuvo la mejor calificación. Se muestra la red inicial y final de cada participante y la red del producto grupal. Comisión 2 Grupo 3.

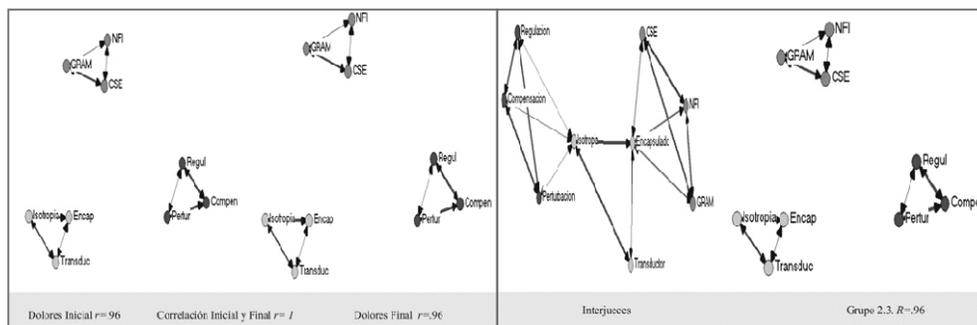


Figura 3. Red semántica del grupo que obtuvo la mejor calificación. Se muestra la red inicial y final de cada participante y la red del producto grupal. Comisión 2 Grupo 3.

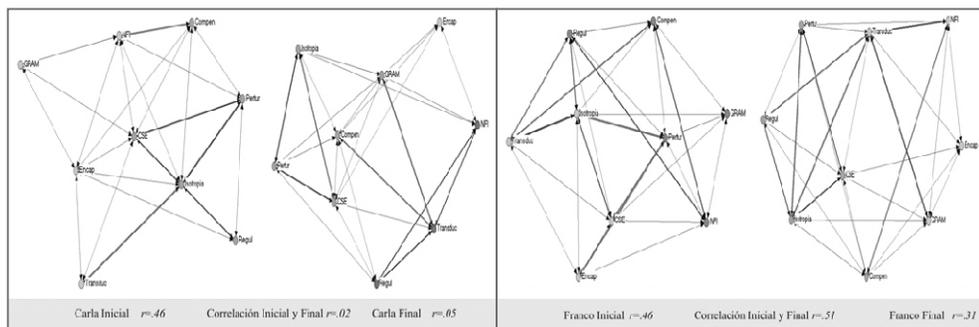


Figura 4. Red semántica del grupo que obtuvo la peor calificación. Se muestra la red inicial y final de cada participante y la red del producto grupal. Comisión 7 Grupo 3.

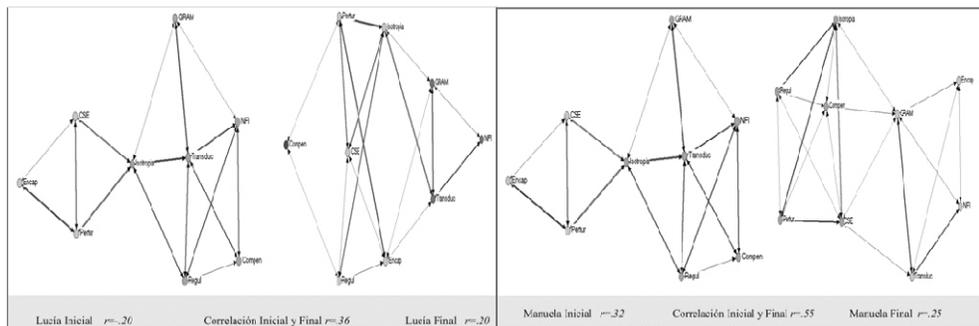


Figura 5. Red semántica del grupo que obtuvo la peor calificación. Se muestra la red inicial y final de cada participante y la red del producto grupal. Comisión 7 Grupo 3.

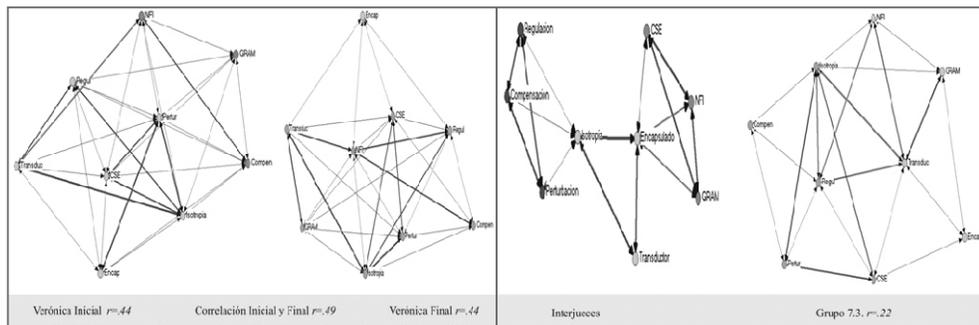


Figura 6. Red semántica del grupo que obtuvo la peor calificación. Se muestra la red inicial y final de cada participante y la red del producto grupal. Comisión 7 Grupo 3.

Descripción del comportamiento de las variables de Influencia Social en la constitución del producto grupal.

A partir de las variables psicosociales señaladas por la literatura y las experiencias previas sobre otras tareas, se exploró el nivel de asociación entre la influencia social expresada como contribución al producto (CPG) y el conocimiento previo (CP), la perseveración (PERS) y la centralidad sociocognitiva (SOCEN). Se incluyó en el tratamiento la capacidad predictora del coeficiente de regresión lineal QAP de la matriz grupal sobre las matrices de los participantes del grupo (REGRE).

Se obtuvo un alto grado de correlación significativa entre las variables psicosociales propuestas y la contribución efectivamente producida sobre el producto grupal (CP $r = .771$; SOCEN $r = .768$, PERS $r = .786$ y REGRE $r = .821$). Se realizó luego el cálculo de regresión lineal para las variables consideradas tomando como dependiente la variable CPG y se aplicó el test de colinealidad entre ellas.

Como se puede observar la mejor variable psicológica predictora en el modelo es la Centralidad Sociocognitiva. Sin embargo, en la medida que las personas siguen lo que se ha denominado Heurística de Centralidad Cognitiva. Chaiken y

Stangor (1987) han sugerido que la centralidad cognitiva implica experticia. El poder que otorga la centralidad de un miembro podría ser enriquecido en una situación de toma de decisión, más allá de la competencia efectiva del miembro.

Los resultados muestran que la mayor influencia social en la construcción del producto grupal se asocia de modo sustantivo con tres variables:

1. Con el mayor conocimiento individual inicial reflejado por la solución inicial.
2. Con el grado de Centralidad Sociocognitiva.
3. Con la tendencia a preservar los puntos de vista originales.

La incidencia del conocimiento previo en problemas de esta naturaleza ha sido señalada por trabajos anteriores sobre tareas de Toma de Decisión en diversas oportunidades (Orengo, Zornoza, Acín, Prieto y Peiró, 1996; Peiró, Prieto y Zornoza, 1993; Vivas, 2001; Vivas y Terroni, 2003; Vivas et al., 2003; Vivas y Ricci, 2006) y su interpretación más frecuente ha señalado la naturaleza intelectual, con baja opinabilidad, del problema planteado. Por su naturaleza, el problema induce a justificar racionalmente los juicios emitidos y, por ende, a apelar a los conocimientos previos disponibles sobre los conceptos estudiados durante el curso de la asignatura y a contenidos asociados por etiqueta de autor o por recorte escolástico. Los resultados obtenidos en este caso confirman la impor-

Tabla 1
Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados			Estadísticos de Colinealidad		
	B	Error Standard	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF	
1	(Constant)	,062	,017		3,628	,000		
	CP	,175	,045	,182	3,872	,000	,355	2,815
	SOCEN	,005	,001	,382	8,501	,000	,388	2,575
	PERS	,239	,041	,257	5,870	,000	,410	2,439
	REGRE	,357	,035	,322	10,087	,000	,771	1,297

^aVariable Dependiente CPG

CPG: Conocimiento previo cognitivo; CP: Conocimiento previo; SOCEN: Centralidad Sociocognitiva; PERS: perseveración

tancia de los conocimientos previos disponibles como condición de influencia social en pequeños grupos trabajando sobre problemas de tipo intelectual (Laughlin, 1980).

El concepto de Centralidad Sociocognitiva propuesto por Kameda et al., (1997) y operativizado por el grado de coincidencia que posee a priori cada agente con los restantes miembros del grupo, resulta un eficaz predictor de la influencia que dicho agente ejerce en la configuración del producto grupal. La particularidad de este trabajo es que, además de aportar evidencia experimental a la robustez del constructo teórico, verifica su potencia en tareas de negociación de significados, actividad en la que aún no había sido puesto a prueba.

La tendencia a preservar los puntos de vista originales presentó unos resultados que excedieron las estimaciones iniciales propuestas por el modelo formulado. Los valores obtenidos reflejan una incidencia en la resistencia a la modificación de la red semántica personal inicial, que bien podría caracterizarse como una medida de la impermeabilidad a la influencia social. Por este motivo estos resultados merecen una consideración adicional.

Sugerimos que la interpretación de los resultados que reflejan esta resistencia puede comprenderse a partir de las teorías de Anderson y Lindsay (1998). En un trabajo donde estudian el desarrollo, perseverancia y cambio de las teorías ingenuas, estos autores sugieren que un rasgo fascinante de estas teorías lo constituye su habilidad para la supervivencia a la desconfirmación empírica y que las teorías sociales son, en esencia, teorías ingenuas con un componente de interacción social.

Social theories are merely naive theories with a social (i.e., human interaction) component (Anderson, Lepper y Ross, 1980). We use both terms synonymously for two reasons. First, most current research on naive theories involves human interaction in some way. Second, the basic principles underlying them are the same, regardless of

whether the content includes human interactions. Op. cit. pp. 10

Las teorías ingenuas son estructuras de conocimiento que poseen un rasgo diferencial; ellas contienen no solo un conjunto de rasgos definidores apareados sino también rasgos de relación causal explicatorio. Varios procesos contribuyen a la perseverancia de las teorías ingenuas. Poseen un componente conductual, otro básicamente cognitivo y otro que tiene sus orígenes en la motivación. La interacción entre estos componentes genera los tres procesos propuestos por estos autores para explicar la tendencia a la perseverancia de estas teorías:

- La correlación ilusoria. Presente en los casos en que las personas perciben una relación cuando en realidad no existe, o sobreestima su fortaleza.
- La distorsión de los datos. En estos casos el participante cambia los datos utilizados para evaluar la validez de la teoría puesta en tela de juicio.
- Los elementos disponibles. Consiste en un proceso que involucra el uso del mismo tipo de heurísticas disponibles al producir juicios en situaciones de incertidumbre.

La fortaleza hallada en nuestros resultados, ilustrativa de la perseverancia en los propios puntos de vista, podría deberse a estas consideraciones teóricas. En términos generales, estos resultados pueden comprenderse mejor segmentando la población de acuerdo a sus conocimientos previos. Existe para la población en su conjunto una alta asociación entre ambas variables ($r = .71$). Este resultado es razonable cuando se trata de participantes que tenían un buen conocimiento del problema y defendieron sus puntos de vista en la interacción social ($r = .86$). La asociación disminuye significativamente cuando se toma la población con menor conocimiento previo ($r = .40$). Es en este segmento de la población donde la preservación de sus puntos de vista podría deberse a sesgos de preservación de la teoría inicial como los descritos por Anderson y Lindsay (1998).

Los alumnos podrían, en este caso, haber utilizado correlaciones ilusorias con distorsiones

de los datos y heurísticas poco adecuadas, pero lamentablemente, el experimento no fue diseñado para capturar los procesos y sesgos subyacentes a estos procesos, de modo de poder argumentar ciertamente sobre esta conjetura.

Análisis de los resultados

Se consideró la Contribución al Producto como la variable que mejor expresa la influencia social en la constitución del producto grupal. Se propuso que la Centralidad Sociocognitiva, el Conocimiento Previo y la Perseverancia eran las dimensiones psicológicas asociadas que mejor describirían la influencia social en este proceso. Se estimaron valores a priori para cada una de estas variables y se propuso a la Centralidad Sociocognitiva como la mejor predictora de este modelo. Se incluyó la variable no psicológica de regresión para complementar los resultados con otra estrategia, consistente en la predicción a partir de los propios valores iniciales de la matriz de creencias antes de la interacción grupal en cada grupo.

Además de la mencionada perseverancia analizada anteriormente, se puede observar que la centralidad sociocognitiva compite con el conocimiento previo en su capacidad predictiva de la influencia social por contribución en el producto. Sin embargo, cuando se segmenta la población se puede observar que la centralidad pierde peso a instancias del conocimiento cuando se considera las personas que obtuvieron la mejor calificación en los mejores grupos.

Estos resultados amplían y arrojan luz sobre las sugerencias de Chaiken y Stangor (1987) a favor de la existencia de una Heurística de Centralidad Cognitiva en el sentido que la centralidad cognitiva implica experticia. Sugerimos que la asociación entre estas dos variables no es directa sino inversa para este tipo de problemas. En la medida que una persona en un grupo muestra conocimientos que solventan sus puntos de vista y permiten argumentaciones lógicas contundentes y se cumplen las condiciones de conocimiento

básico de los participantes establecidas por Laughlin y Ellis (1986), esa persona crece en el prestigio hasta satisfacer la condición de experticia local en la tarea. En ese momento se diluye el efecto del Sesgo de la Muestra de la Información (Stasser y Titus, 1985; Stasser et al., 1995) y la Centralidad Sociocognitiva pierde capacidad de validación social de lo propuesto y es substituida por el conocimiento *sensu stricto*.

Queda pues como corolario de este trabajo, no sólo la defensa de la potencia explicativa del constructo como interpretación plausible de este efecto conservador de los grupos, de la interferencia de la difusión de novedad, sino una nueva restricción para la observación del Sesgo de la Muestra de la Información: Para que el fenómeno se presente con toda su potencia debe haber un mínimo de conocimiento (o prejuicio) compartido entre los participantes. Un mínimo que garantice la confrontación y validación social de las ideas, y facilite la puesta en marcha de los mecanismos de Influencia Social entre pares.

A modo de síntesis

Este tratamiento estuvo orientado a conocer el comportamiento de las variables psicológicas de influencia social expresadas en términos de las redes semánticas de los participantes. Se describen aquí las características de actualización de las variables que reflejan la contribución individual al producto grupal consensuado, la distribución del conocimiento previo de los participantes y su ubicación relativa en la matriz de creencias compartidas expresada por la centralidad sociocognitiva.

- La Contribución al Producto Grupal fue medida objetivamente por medio del nivel de asociación entre la matriz de estimaciones de similitud semántica producida por cada uno de los participantes y la matriz de similitud semántica producida por el grupo en el que participaron. Esta variable hace operativo el criterio propuesto por Zornoza et al. (1993) por medio del cual se acepta el supuesto de que cuanto mayor coincidencia

exista entre lo propuesto individualmente en la fase inicial de la tarea y lo propuesto grupalmente, mayor es la influencia que ha ejercido el individuo en la constitución del producto grupal. Constituye una forma de visualizar cuánto de lo que propone un participante es hecho propio por el grupo.

La interpretación de estos resultados es congruente con la teoría del Sesgo de la Muestra de la Información utilizada en el presente trabajo (Stasser y Titus, 1987; Stasser, 1992). Las ideas previas compartidas por los participantes tienen mayor probabilidad de validación social y tienen una ventaja probatoria por sobre las no compartidas. Este sesgo, ya conocido en tareas de toma de decisión, también se expresa, como se observa en este caso, por afectar el producto consensado en una tarea de negociación de significados.

- La Centralidad Sociocognitiva muestra un comportamiento semejante a la contribución al producto grupal. El Grado de Centralidad de Freeman (1979), expresa el índice de proximidad a priori de cada participante con sus futuros compañeros de negociación. Los valores más altos son indicativos del monto en que ese participante coincide a priori con sus compañeros de grupo. Los valores obtenidos indican una coincidencia previa próxima al 40 % considerando toda la muestra.

El nivel de coincidencia previa encontrado puede ser explicado en función de la naturaleza de la tarea utilizada. Dada la naturaleza intelectual de la actividad (Laughlin y Ellis, 1986) y el carácter académico curricular de los reactivos bajo estudio, es posible interpretar que buena parte de esta coincidencia puede ser explicada en términos de los aprendizajes regulares producidos por los participantes a lo largo de actividad escolar en la asignatura compartida.

La matriz de correlación de estimaciones para las mismas distancias semánticas entre los participantes de cada grupo representa, a nuestro entender, "lo que quedó en común" luego de la cursada y en el momento de empezar a preparar sus exámenes globalizadores. Representa el grado de homogeneidad en el espacio reticular semántico

común resultante de la intervención psico-educativa producida durante las actividades pedagógicas propias del programa de estudio.

Sin embargo, como cada matriz de correlaciones es particular de cada grupo de cinco personas, falta conocer las fluctuaciones del comportamiento de este índice al interior de cada pequeño grupo, pero ese objetivo es motivo de otro trabajo.

Referencias

- Alvarez, A. (1894) South America. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Argote, L., Gruenfeld, D. H, y Naquin, C. (2000). Group learning in organizations. En M. E. Turner (Ed.), Groups at work: Advances in theory and research. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Anderson, C. y Lindsay, J. (1998). The development, perseverance, and change of naive theories. *Social Cognition*, 16, (1), 8-30.
- Bajtín, M. (1992) El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid: Alianza.
- Barsalou, L. W. (1992). *Cognitive Psychology. An overview for cognitive scientist.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated.
- Barsalou, L. W. (1999). Language comprehension: Archival memory or preparation for situated action? *Discourse Processes* 28 (1): 61-80
- Borgatti, S. (2002). *NetDraw.* Natick: Analytic Technologies. V 0.60
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. y Freeman, L.C. (1999). UCINET 5 for Windows. Software for Social Network Analysis. Natick: Analytic Technologies. V 5.2.0.2.
- Borgatti, S. y Everett, M. (1996). Mode-2 data set network analysis. *Journal of Computer Mediated Communication*, 2(1), 12-22.
- Bottger, P.C. y Yetton, P.W. (1988) An integration of process and decision schemes explanations of group problem solving performance. *Organizational behavior and human decision processes*, 42, 234-249.

- Bueno, S. y Frenck-Mestre, Ch. (2002). Rapid Activation of the Lexicon: A Further Investigation with Behavioral and Computational Results. *Brain and Language*, 81, 120-130.
- Burgess, C., Livesay, K. y Lund, K. (1998). Explorations in context space: words, sentences, discourse. *Discourse Processes*, 25, 211-257.
- Burgess, C. y Lund, K. (2000). The dynamics of meaning in memory. En E. Dietrich y B. Arthur (Eds.), *Cognitive dynamics: Conceptual and representational change in humans and machines* (pp. 117-156). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chaiken, S. y Stangor, C. (1987). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 38, 575-630.
- Comsky, N. (1983). A propósito de las estructuras cognitivas y su desarrollo: Una respuesta a Piaget. En M. Piatelli Palmarini (Comp.) *Teorías del Lenguaje. Teorías del Aprendizaje*. Barcelona: Crítica.
- Collins, A. M. y Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Cruz, M. G., Boster, F. J., y Rodríguez, J. I. (1997). The impact of group size and proportion of shared information on the exchange and representational change in humans and integration of information in groups. *Communication Research*, 24, 291-313.
- Doise, W. y Moscovici, S. (1984) *Las decisiones en grupo*. En S. Moscovici (comp.) *Psychologie Sociale*. Paris: PUF.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 114-140.
- Fodor, J. (1985). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata
- Freeman L. C. (1979). Centrality in Social Networks: Conceptual clarification. *Social Networks* 1, 215-239.
- Gigone, D., y Hastie, R. (1997). The impact of information on small group choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 132-140.
- Gouran, D.S. y Hirokawa, R.Y. (1983). The role of communication in decision-making groups: A functional perspective. En M.S. Mander (Ed.) *Communications in transition*. NY: Praeger.
- Gouran, D.S., Hirokawa, R.Y., Julian, K.M. y Leatham, G.B. (1993). The evolution and current status of the functional perspective on communication in decision-making and problem-solving groups: A critical analysis. En S. Deetz (Ed.) *Communication yearbook 16*. CA: Sage.
- Gouran, D. S. y Hirokawa, R. Y. (1996). *Functional Theory and Communication in Decision-Making and Problem-Solving Groups: An Expanded View*. En Hirokawa y Poole (Eds.) *Communication and Group Decision Making*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Gredler, M. E. (1997). *Learning and Instruction: Theory into practice*. N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Gruenfeld, D. Thomas-Hunt, M., y Kim, P. (1998). Cognitive flexibility, communication strategy, and integrative complexity in groups: Public versus private reactions to majority and minority status. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34, 202-206.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. New York: Wiley.
- Hirokawa, R. (1983). Group Communication and problem-solving effectiveness: An investigation of group phases. *Human Communication Research*, 9, 291-305.
- Hirokawa, R. (1985). Discussion procedures and decision-making performance. A test of a functional perspective. *Human Communication Research*, 12, 203-224.
- Hirokawa, R. y Poole, M. (1996) *Communication and Group Decision Making*. CA: Sage.
- Hollingshead, A. B. (1996). The rank order effect in group decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 68:3, 181-193.
- Hubert, L.J. y Schultz, J. (1976). *Quadratic*

- Assignment as a general data analysis strategy. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 29, 190-241.
- Jarboe, S. (1988). A comparison of In-Output, process-out, and input-process-output models of small group problem-solving effectiveness. *Communication Monographs*, 55, 121-142.
- Johnson, S. C. (1967). Hierarchical Clustering Schemes. *Psychometrika*, 2, 241-254.
- Kameda, T. (1994). Group decision making and social sharedness. *Japanese Psychological Review*, 37, 367-385.
- Kameda, T., Ohtsubo, Y. y Takezawa, M. (1997). Centrality in Sociocognitive Networks and Social Influence. An Illustration in a Group Decision-Making Context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2) 296-309
- Kameda, T., Takigiku, K. y Ohtsubo, Y. (1994, November). Group decision making and the sharing of cognitive representations: Common knowledge effects revisited in non- multiattribute task setting. (Paper presented at the annual meeting of the Society for Judgment and Decision Making, St. Louis, MO)
- King, P. M. y K. S. Kitchener. (1994). Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults. San Francisco: Jossey-Bass
- Larson Jr., J. R. y Christensen, C. (1993). Groups as problem-solving units: Toward a new meaning of social cognition. *British Journal of Social Psychology*, 32, 5-30.
- Larson, J. R., Jr., Christensen, C., Franz, T. M., y Abbott, A. S. (1998). Diagnosing groups: The pooling, management, and impact of shared and unshared case information in decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 93-108.
- Laughlin, P.R. (1980) Social combination processes of cooperative problem-solving groups on verbal intellectual tasks. En M. Fishbein (ed.), *Progress in social psychology*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Laughlin, P.R. y Ellis, A. (1986). Demonstrability and social combination processes on intellectual tasks. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 177-189.
- Laughlin, P.R., Kerr, N.L., Davis, J.H., Haljaff, H.M. y Marciniak, K.A. (1975). Group size, member ability, and social decision schemes on an intellectual task. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 522-535.
- Landauer, T.K. y Dumais, S.T. (1997). A solution to Plato's problem: the latent semantic analysis theory of acquisition, induction, and representation of knowledge. *Psychological Review*, 104, 211-240.
- López Alonso, A. O. (2000) Los diversos significados inferenciales de las representaciones del imaginario social. *Interdisciplinaria*. Vol. 17 (1): 39-59.
- Lund, K., Burgess, C. y Atchley, R.A. (1995). Semantic and associative priming in high-dimensional semantic space. *Proceedings of the Cognitive Science Society* (pp. 660-665). Hillsdale, N.J.: Erlbaum Publishers.
- McGrath, J. E. (1984). *Groups: Interaction and Performance*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- McClelland, J. L. y Rumelhart, D. E. (1985). Distributed memory and the representation of general and specific information. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 159-188.
- Mc Namara, T. P. y Holbrook, J. B. (2003). Semantic Memory and Priming. En I. B. Weiner (Ed.). *Handbook of Psychology*, Vol. 4, 16, 447-474.
- McRae, K. y Boisvert, S. (1988). Automatic Semantic Similarity Priming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 24, 3, 558-572.
- Mennecke, B.E. (1997) An Experimental Examination of the Influence of Varying Group Sizes and Meeting Structures on Information Sharing. *The International Journal of Human Computer Studies*, 47 (3), 258-278.

- Orengo, V., Zornoza, A., Acín, C., Prieto, F. y Peiró, J. M. (1996). Análisis de la Interacción Grupal a través de medidas de observación en comunicación mediada. *Revista de Psicología Social*, 11 (2) 129-256.
- Parks, C. D. y Cowlin, R. A. (1996). Acceptance of uncommon information into group discussion when that information is or is not demonstrable. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 66, 307-315.
- Peiró, J.M., Prieto, M. y Zornoza, A.M. (1993). Nuevas tecnologías telemáticas y trabajo grupal. Una perspectiva psicosocial. *Psicothema*, 5, 287-305.
- Piaget, J. (1978) La equilibración de las estructuras cognoscitivas. México, Siglo XXI.
- Plaut, D. C. (1995). Semantic and associative priming in a distributed attractor network. *Proceedings of the 17th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 37- 42). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Poole, M. S. y Hirokawa, R. Y. (1986). Communication and group decision-making: A critical assessment. En R.Y. Hirokawa y M.S. Poole (Eds.) *Communication and Group Decision Making*. (1st. ed.). pp. 3-18. Beverly Hills, CA: Sage.
- Propp, K. M. (1997). Information utilization in small group decision making: A study of the evaluative interaction model. *Small Group Research*, 28, 424-453
- Ratcliff, R. y McKoon, G. (1981). Does activation really spread? *Psychological Review*, 88, 454-462.
- Ratcliff, R. y McKoon, G. (1988). A retrieval theory of priming in memory. *Psychological Review*, 95, 385-408.
- Rice, R.E. (1993). Using Networks Concepts to Clarify Sources and Mechanisms of Social Influence. En W. Richards, Jr. y G. Barnett (Eds.) *Progress in Communication Sciences*, vol. 12. Norwood, NJ: Ablex.
- Rosenblatt, F. (1962). *Principles of neurodynamics*. New York: Spartan.
- Roselli, N. D. (1999) La construcción sociocognitiva entre iguales: fundamentos psicológicos del aprendizaje cooperativo. Rosario: IRICERoselli, N., Bruno, M. y Evangelista, L. (2004) El trabajo cognitivo en equipo en forma presencial y mediada tipo chat en grupos de cuatro sujetos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57, 1.
- Rumelhart, D. y McClelland, J. L. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition: Vol. 1. Foundations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Simon, H.A. (1978). *Information Processing Theory of human problem solving*. En W. Estes (Ed.) *Handbook of learning and cognitive processes*. Vol. 5: Human Information Processing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, E. E. (1978). Theories of semantic memory. En W. K. Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes: Vol. 4*.
- Thompson, L., Peterson, E. y Brodt, S. (1996). *Team Negotiation: An examination of intergrative and distributive bargaining*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 66-78.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 381-403). New York: Academic Press.
- Stasser, G. (1992). Information salience and the discovery of hidden profiles by decision-making groups: A "thought experiment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 52, 156-181.
- Stasser, G. y Dietz-Uhler, B. (2001). Collective choice, judgment and problem solving. En M. A. Hogg y S. Tindale (Eds.) *Blackwell handbook of social psychology: Group processes* pp. 31-55. Oxford, UK: Blackwell.
- Stasser, G. y Stewart, D. (1992). Discovery of hidden profiles by decision-making groups: Solving a problem versus making a judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 426-434.

- Stasser, G., Stewart, D. D. y Wittenbaum, G. M. (1995). Expert roles and information exchange during discussion: The importance of knowing who knows what. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31, 244-265.
- Stasser, G., Taylor, L. A. y Hanna, C. (1989). Information sampling in structured and unstructured discussions of three- and six-person groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 67-78.
- Stasser, G. y Titus, W. (1985). Pooling of unshared information in group decision making: Biased information sampling during discussion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1467-1478.
- Stasser, G. y Titus, W. (1987). Effects of information load and percentage of shared information on the dissemination of unshared information during group discussion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 81-93.
- Thompson, L. (1990). An examination of naive and experienced negotiators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 82-90.
- Thompson, L., Peterson, E. y Brodt, S. (1996). Team Negotiation: An examination of integrative and distributive bargaining. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 66-78.
- Vilanova, A. (1997) Las deudas de la Psicología del Cono Sur. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43, 2, 103-111
- Vivas, J. (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revista Perspectivas en Psicología*, 1 (1), 56-62.
- Vivas, J. y Terroni, N. (2003). Formación de consensos y significados en pequeños grupos. La noción de centralidad sociocognitiva. *Revista Irice*, 17: 127-140.
- Vivas, J., Ricci, L. y Terroni, N. (2003). Centralidad Sociocognitiva e Influencia Social en la construcción de consensos. Conocimiento compartido modulado por el canal de comunicación. Interdisciplinaria. Vol. 20 (2): 147-171.
- Vivas, J y Ricci, L. (2006) Matriz de creencias compartidas y centralidad sociocognitivo en toma de decisión modulada por el canal. *Psic: Revista da Vetor Editora*, 7 (2). 01-10.
- Vivas, J. (2007). Análisis de redes semánticas aplicado a contenidos académicos. Métodos e instrumentos. En Kronmüller, E. y Cornejo, C. (Comp.). *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago, Chile: JCSáez Editor. 385-409.
- Vivas, J., Huapaya, C., Lizarralde, F., Arona, G., Comesaña, A, Vivas, L., García Coni, A. (2008). Distsem e Infosem: Instrumentos para la evaluación de la Memoria Semántica. Método y aplicaciones. En M. Concepción Rodríguez y V. Padilla Montemayor (Comp.) *Cognición y memoria, sus representaciones y mediciones*. Monterrey: Ed. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Wasserman, S. y Faust, K. (1998). *Social Network Analysis. Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wegner, D. M., Giuliano, T. y Hertel, P. T. (1985). Cognitive interdependence in close relationships. En W. J. Ickes (Ed.). *Compatible and incompatible relationships* pp. 253-276. New York: Springer-Verlag.
- Weldon, M. S. y Bellinger, K. D. (1997). Collective memory: Collaborative and individual processes in remembering. *Journal of experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23, 1160-1175.
- Wittenbaum, G. M. (1998). Information sampling in decision-making groups: The impact of members' task-relevant status. *Small Group Research*, 29, 57-84.
- Wittenbaum, G. M. y Stasser, G. (1996). Management of information in small group. En J. L. Nye y A. M. Brower (Eds.), *What's social about social cognition? Research on socially shared cognition in small groups*. Thousand Oaks:

- SagePublications.
- Yetton, P. y Bottger, P. (1983). The relationships among group size, member ability, social decision schemes, and performance. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 32, 145-159.
- Zornoza, A., Orengo, V., Salanova, M., Peiro, J. M. y Prieto, F. (1993) Procesos de status, liderazgo e influencia en la comunicación mediada. En L. Munduate Jaca y M. Barón Duque (comp.) *Psicología del trabajo y de las organizaciones*. Sevilla: Eudema.
- Zwaan, R. A., Langston, M. C. y Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science* 6 (5): 292-297
- Zwaan, R. A., y G. A. Radvansky. (1998) Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin* 123 (2): 162-185.

Recensión bibliográfica

Moreno, José Eduardo y Migone de Faletty, Raquel (comps.) (2015). Claves para la evaluación y orientación vocacional. Valores, proyecto de vida y motivaciones. Buenos Aires: Lugar Editorial

Comentado por Grinóvero, Milagros María Paz y Rodriguez, Lucas Marcelo *

La presente obra aborda la orientación vocacional desde una mirada integral de la persona, caracterizando al joven del siglo XXI en un particular contexto de erosión de tradiciones y ausencia de reglas, lo que hace cobrar gran relevancia a los valores, las creencias y las motivaciones para la elección y conformación del proyecto de vida.

La obra se estructura en tres grandes partes. La Parte I, *Valores y proyecto de vida en la adolescencia*. La Parte II, *Motivaciones vocacionales y ocupacionales*. La Parte III, *Motivaciones vocacionales y ocupacionales. Evaluación para la orientación*.

En la Parte I, el Capítulo 1 *Creencias y valores*, escrito por José Eduardo Moreno y Myriam Susana Mitrece de Ialorenzi, aborda la temática desde el pensamiento y las investigacio-

nes de Milton Rokeach. Analiza al hombre en la educación axiológica desde tres miradas: una mirada responsiva y modelada por el mundo; una mirada autónoma, siendo un hombre creador de sí mismo y del mundo; y una mirada de hombre autor de su vida y cocreador del mundo. Trabaja en profundidad los valores en la psicología y las ciencias sociales, considerando sus características esenciales, los sistemas de valores y creencias así como la dinámica de los sistemas de valores. El trabajo sobre los valores se enriquece con investigaciones y estudios actuales sobre valores, en las diversas etapas de la vida.

El Capítulo 2 *Adolescencia, juventud y proyecto de vida*, escrito por José Eduardo Moreno y Raquel Celia Migone de Faletty, desarrolla las características generales de la adolescencia y juventud, distinguiendo tres fases con sus

* Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila, Paraná (Argentina)

principales rasgos: adolescencia inicial, temprana o baja; adolescencia media o propiamente dicha y adolescencia final o alta adolescencia, y se incorpora la nueva etapa denominada adultez emergente, término que ha sido acuñado por Jeffrey Arnett. Se aborda la elección profesional-ocupacional, la cual supone el autoconocimiento y el conocimiento de las características de la ocupación o profesión y de su demanda social; y la construcción del proyecto de vida que, sin bien se desarrolla durante toda la vida, esta etapa es el momento en que el joven siente la necesidad de clarificar quien es, que puede estudiar, que le conviene hacer con su vida y en que le sería grato trabajar.

El Capítulo 3 *Orientación Vocacional*, escrito por Raquel Celia Migone de Faletty y José Eduardo Moreno, aborda la orientación vocacional entendida como aquellas intervenciones, asistenciales o preventivas, que tienen la finalidad de prestar ayuda a los sujetos que se encuentran en situación de elegir y decidir su inserción o reinserción en el mundo del trabajo. Se propone la creación de Centros de Orientación y se distinguen dos ámbitos de intervención: interinstitucional e intrainstitucional. Se diferencian tres niveles de prevención: primaria, cuyo objetivo es que el trastorno, la desorientación no aparezca; secundaria, posibilita un diagnóstico precoz y la correspondiente derivación para su tratamiento; y terciaria, que se realiza a través de la rehabilitación, la reorientación. Se desarrollan los instrumentos del orientador: las entrevistas (inicial, de exploración psicológica, de elaboración de la información y de cierre), los test breves y los test proyectivos.

El Capítulo 4 *Algunas nociones básicas para la orientación vocacional de los jóvenes*, escrito por José Eduardo Moreno y Raquel Celia Migone de Faletty, aborda las aptitudes, las competencias, las destrezas, las habilidades, los intereses y preferencias, consideradas como claves en el proceso de la elección vocacional. Estas nociones se enriquecen con las diversas concepciones teóricas y sus instrumentos de medición. Se desarrolla la noción de personalidad, sus

componentes fundamentales, los principales referentes teóricos y su modalidad de evaluación. Culmina el capítulo conceptualizando a la orientación como un proceso que supone pasos progresivos para una elección y posterior decisión.

Pasando a la Parte II de la obra, el Capítulo 5 *Acerca del estudio de la motivación humana*, escrito por José Eduardo Moreno y Raquel Celia Migone de Faletty, así como el Capítulo 6, escrito por María Belén Mesurado y José Eduardo Moreno, desarrollan las teorías de la motivación, con una especial mención de las teorías de Gordon Allport, Joseph Nuttin y Abraham Maslow. Se destaca el principio epigenético, que sostiene que los rasgos que caracterizan a un ser vivo se modelan en el curso del desarrollo, actualizándose así las potencialidades en los diversos momentos evolutivos, en la interacción con el medio. Se aborda además la dinámica propia del deseo y del acto voluntario. Los modelos motivacionales actuales como el modelo triárquico de la conducta motivada. Dentro de la dinámica motivacional se desarrollan las secuencias motivacionales de Nuttin, McClelland y Sanguinetti.

El Capítulo 7 *Motivaciones vocacionales y ocupacionales. Dimensiones*, escrito por José Eduardo Moreno, Raquel Celia Migone de Faletty y Jimena Cristina Picón Janeiro, aborda la satisfacción laboral, el altruismo, la ansiedad hacia el futuro, el éxito y el prestigio y la dependencia. Desarrolla los conceptos, su evolución y dimensiones, su función como variables implicadas en la decisión vocacional, así como herramientas para su evaluación.

En la Parte III, el Capítulo 8 *El Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales (CUMO)*, escrito por Raquel Celia Migone de Faletty y José Eduardo Moreno, detalla las etapas de construcción del instrumento. Se realiza un estudio pormenorizado de los instrumentos, con análisis de los ítems, estudios de confiabilidad y validez, dando cuenta de sus sólidos atributos psicométricos. Incluye estudios que lo relacionan con las preferencias vocacionales del Kuder, el estudio de valores de Rokeach y la escala de valores interpersonales de Gordon. Se ilustra su

uso con investigaciones realizadas en Buenos Aires y Entre Ríos en diversas carreras universitarias. También se incluye la adaptación portuguesa del CUMO realizada en Brasil.

En el Capítulo 9 *Casuística del Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales (CUMO)*, escrito por Raquel Celia Migone de Faletty, se presentan doce casos en los cuales se ha incorporado el CUMO a la batería de pruebas administradas. De esta manera se ilustra la utilidad y el modo de uso de este cuestionario en el proceso de orientación vocacional.

En el Capítulo 10 *Escala argentina de valores relativos al trabajo*, escrito por José Eduardo Moreno y Antonela Marcaccio, se presenta la adaptación al castellano de la escala de valores relativos al trabajo en su versión revisada

(EVT-R). Dicha adaptación al castellano difiere mucho de la versión original y revisada, mostrando evidencia empírica de las dimensiones halladas en población argentina.

A modo de conclusión, luego de esta síntesis de las temáticas del libro, cabe destacar el gran aporte del mismo a la orientación vocacional desde una mirada integral. Se destaca tanto el recorrido teórico que hace de las diversas conceptualizaciones implicadas en la toma de decisiones vocacionales, como también los instrumentos antes mencionados para el trabajo de la orientación. Además, incluye una valiosa ilustración clínica. De esta forma lo teórico, lo clínico y las herramientas concretas hacen de esta obra un valioso aporte para el ámbito de la orientación vocacional.

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMAS PARA EL ENVÍO Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los artículos presentados deberán ser inéditos y no encontrarse en proceso de evaluación en otra revista. Fecha cierre recepción de trabajos: 1º número: 1 de marzo. 2º número: 1 de agosto.
2. Formato:
Debe ajustarse a la normativa APA (American Psychological Association, 2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México: Manual Moderno.
Esto incluye: Papel: tamaño A4 (210 x 297 mm.) con una extensión no superior a 35 páginas (incluidas las referencias, figuras y tablas) a doble espacio, impreso por una sola cara con márgenes de 2,5 cm y numeración en la parte superior derecha con la correspondiente cornisa. Tipografía: No se deberán justificar los márgenes ni cortar palabras. Se requerirá el tipo de letra denominado Courier New en tamaño número 12. Referencias y notas: las notas deben ser las menos posibles e ir a pie de página, las referencias (no bibliografía), en formato APA, irán al final de trabajo.
A fin de facilitar la evaluación a ciegas, se solicita el envío de por separado de la portada (con el título del trabajo, el nombre completo del/los autor/es, su afiliación institucional –no más de 2 instituciones–, dirección de correo, teléfono y dirección electrónica) y el cuerpo de artículo (sin datos del autor).
3. Los trabajos podrán presentarse en idioma inglés o castellano y deben incluir resumen (no mayor a 120 palabras) y palabras claves en inglés y castellano, independientemente del idioma elegido para el escrito.
4. Envío y recepción de las propuestas:
Los trabajos podrán ser enviados:
 - a. vía correo epistolar: 1 (una) copia impresa, además de la versión digital en CD a:
Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía
Departamento de Psicología, Revista de Psicología
Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (C1107AFD).

b. vía electrónica: dos archivos (en formato .doc), uno con la portada y otro con el cuerpo del artículo a: revistapsicologia@uca.edu.ar

La recepción de las propuestas se confirmará en forma inmediata y en plazo máximo de 60 días se contestará acerca de su evaluación. La misma consta de dos partes: una primera relativa al ajuste de la propuesta al formato requerido y, una segunda, la evaluación propiamente dicha, efectuada a ciegas. Cada trabajo es enviado a dos pares evaluadores. De existir disparidad de criterios se enviará a un tercero. La decisión final recae sobre el Comité Editor. Los trabajos podrán ser aceptados, aceptados con modificaciones o no aceptados. Los manuscritos no serán devueltos a los autores.

5. Publicación y derechos de autor:

El autor principal recibirá un ejemplar de la revista en la que se edita el trabajo. En caso de haber más de un autor al resto no se les enviará el ejemplar.

Al aceptar un trabajo para su publicación los derechos de impresión y de reproducción pertenecen a esta Revista, que no rechazará pedidos de los autores para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.

Los trabajos deben ajustarse a los criterios generales de ética tanto se trate en la experimentación de laboratorio y/o de campo, como de sus contenidos e implicaciones en el campo de la deontología. La Revista no acepta responsabilidad alguna sobre el contenido de los trabajos publicados, opiniones o proposiciones expresadas por los autores.

Criterios de evaluación

- 1) Cumplimiento de las normas de publicación y estilo de A.P.A.
- 2) Adecuación o pertinencia de la temática.
- 3) Relevancia y/o enfoque de originalidad.
- 4) Actualización en las referencias bibliográficas.
- 5) Vinculación de los antecedentes más relevantes al tema tratado.
- 6) Rigurosidad científica en el desarrollo del artículo.

Tipos de artículos aceptados por la Revista:

- Artículos empíricos o teóricos (estructurados según normas A.P.A.).
- Reseñas o reseñas bibliográficas.

Estructura para las reseñas o reseñas bibliográficas:

Portadilla:

1. Título del libro completo
2. Editorial, lugar y fecha de edición.

3. Indicar si hay traducciones y a qué idiomas (consignar nombre del traductor en ese caso).
4. Cantidad de páginas.
5. Nombre del autor de la reseña y filiación institucional.

Cuerpo: No debe pasar de 5.000 palabras. El objetivo es presentar una visión global de la estructura del libro, su organización, señalando la temática central, las conclusiones a las que arriba. El recurso de amplificar con otros autores que tratan el mismo tema enriquece el trabajo (en este caso incluir la referencia pertinente).

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMS FOR SUBMITTING AND ACCEPTANCE CRITERIA OF ARTICLES

1. Articles entered for the journal must be unpublished, and must not be under evaluation process for publication by any other journal. Deadline: first volume Marcha 1st; second volume August 1st.
2. The format of the article must comply with APA style (American Psychological Association, 2002).
Paper A4 size (210 x 297 mm). 35 page limit (including figures, tables and bibliography). Double space paragraph format. Printed on one side with 2,5 cm margins. Page number on the upper right corner of the page.
Typography: Courier New size 12. Margins must not be justified and words cannot be cut in half.
References and footnotes: try to use as few possible. Reference with APA style must go at the end of the article.
The cover (including title, the author/s full name/s, journal, institutional affiliation, mail address, phone number and e-mail address) and the article (which must not include the author's information) must be sent separately for the peer evaluation.
3. Articles are accepted in English or Spanish. They must include an abstract of 120 words, and key words, both in English and in Spanish.
4. Article's Submission and Reception.
Articles can be submitted
 - a. vía mail: 1(one) printed copy and digital version in CD
Address: Pontificia Univesidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Educación Departamento de Psicología, Revista de Psicología.
Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (C1107AFD).
 - b. vía e-mail: 2 (two) files (.doc. format). One of them should include the cover and the other the article
E-mail: revistapsicologia@uca.edu.ar

The reception will be confirmed immediately. The evaluation outcome will be informed within 60 days after the reception of the article. The evaluation includes two steps. First the article's format is evaluated. Second the article is assessed by two peers. In case of disagreement the article is sent to a third peer. The Editorial Committee makes the final decision. Articles can be accepted, accepted but requesting some changes, or rejected.

5. Publishing and Copyright:

One number of the journal is sent to the first author of the article. If the article has more than one author, only the first author would receive the volume.

When an article is accepted the journal owns the copy rights. The journal allows upon request the authors, the permission to reproduce their contributions.

The articles must comply with deontological and ethical criteria. The journal is not responsible for the contents, opinions and statements expressed by the authors in their articles.

Evaluation Criteria

- 1) Articles must comply with APA norms of publication.
- 2) Relevance and originality.
- 3) Current and relevant bibliographical references.
- 4) References to previous relevant work on the subject.
- 5) Scientific accuracy.

The journal accepts:

- Empirical or theoretical papers.
- Outline (Bibliographical comments)

Outline (Bibliographical comments structure)

1. Book title.
2. Publisher, publishing date and place.
3. Indicate if the book is translated to other languages. Specify the translator's name and the language of the edition.
4. Amount of pages.
5. Review's author name and institutional affiliation.

The text has a 5000 word limit. It aims at introducing the reader to the book's structure, organization, main topics and conclusions.

ARTÍCULOS

Clima emocional, inseguridad y miedo al delito. Percepciones diferenciales en función del auto-posicionamiento ideológico

Muratori, M.; Zubieta, E. M.

Análisis de la relación entre optimismo, calidad de vida y estabilidad emocional en personas con cáncer

Massone, A. M.; Llull, D. M.

La carpeta escolar: muestrario de actividades y espejo del esfuerzo asociado a los aprendizajes escolares en jóvenes y adultos

Facciola, M. C.; Aguilar Rivera, M. C.

Autoeficacia académica, burnout académico y desgranamiento universitario

Karpiuk Chub, Irene Noemí; Opazo, Ricardo Omar; Gómez, Andrea Ivette

Incidencia de la Matriz de Creencias Compartidas y la Centralidad Sociocognitiva en la construcción de significados y formación de consensos

Vivas, Jorge R.

RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA

Moreno, José Eduardo y Migone de Faletty, Raquel (comps.) (2015). Claves para la evaluación y orientación vocacional. Valores, proyecto de vida y motivaciones. Buenos Aires: Lugar Editorial

Grinóvero, Milagros María Paz y Rodríguez, Lucas Marcelo



Editorial
de la
Universidad
Católica
Argentina