

ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

revista de
PSICOLOGÍA
Journal of Psychology

REVISTA
XXIV

Volumen 12. Año 2016



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
Coordinadora
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/revistadepsicologia

Journal of Psychology

ISSN 1669-2438

ISSN-electrónico 2469-2050

revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 24 - Volumen 12 - Año 2016

COMITÉ EDITOR

Mirtha Susana Ison (*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

SECRETARIO PASANTE
Guido Bortolosso

COLABORADORES CORRECTORES
María Florencia Pinto
M. de las Mercedes Doria Medina
Maria Celina Mongeló
Joaquín Bussi

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*)

DIAGRAMACIÓN
Federico Obertello

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 (UCLovaina, 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 Kentenich, 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 (UCLovaina, 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.)

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

- Escritura de textos narrativos en niños escolares:
la importancia de la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo**
MORENO, C.B. 7
- Familias de adolescentes infractores penales reiterantes.
Funcionamiento, roles y coaliciones parentales**
VALGAÑÓN, M.; MUÑOZ, L.; FERRANDIZ, A.; QUIROGA, M. P. 19
- La subjetividad del joven estudiante universitario actual
y el ciberespacio como contexto psicosocial contemporáneo.**
DORIA MEDINA, M. M. 33
- Relación entre el tipo de Apego y la Conducta de Infidelidad
en Adultos Jóvenes**
URREGO BETANCOURT, Y.; GAITÁN RODRÍGUEZ, N. A.; UMBARILA FORERO, D. A. 41
- Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional**
CURIONE, K.; HUERTAS, J. A. 55
- Ortega y Gasset. Presencia discursiva en la Universidad y
en los programas académicos de Psicología y Filosofía en UBA.**
ROSSI, L. 69
- RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA**
- Moreira-Almeida, A., Sharma, A., van Rensburg, B. J., Verhagen, P. J. and
Cook, C. C.H. (2016), WPA Position Statement on Spirituality and Religion
in Psychiatry. *World Psychiatry*, 15(1), 87–88. doi:10.1002/wps.20304.**
MORENO, J. E. 79

Escritura de textos narrativos en niños escolares: la importancia de la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo

*Narrative texts writing of school children:
importance of working memory and long-term memory*

Moreno, C.B. *

Resumen

Se presenta un estudio descriptivo-correlacional orientado a buscar relaciones de la memoria operativa y de la memoria a largo plazo, con la capacidad de componer textos narrativos en niños de edad escolar. Los participantes fueron 83 niños y niñas de 9 a 11 años de edad, que asistían a cuarto y quinto grado de dos escuelas primarias de gestión pública. Se utilizaron pruebas de evaluación neuropsicológica y una pauta evaluativa de escritura basada en las dimensiones estructurales del texto. El procedimiento se llevó a cabo en las aulas con la presencia del maestro. Los resultados mostraron las relaciones que existen entre los sistemas de memoria y la eficacia en la composición de narraciones escritas, con especial atención a las dimensiones textuales, su coherencia y cohesión. Se concluye en la importancia de los procesos operativos de la memoria y la recuperación de la información almacenada para la eficacia de producción escrita. Los resultados muestran evidencia que permitiría alentar el valor predictivo de las variables neuropsicológicas en la apropiación de las habilidades de escritura.

Palabras clave: escritura, textos narrativos, niños escolares, memoria de trabajo, memoria a largo plazo.

Abstract

This descriptive-correlational research aims to evaluate working memory and long-term memory related to written composition. Participants were 83 boys/girls aged between 9 to 11 of 4th and 5th grade from two public primary schools. Memory systems were evaluated by Neuropsychological tests. Dimensions and structure of text guidelines were used to evaluate written composition. Results showed that working memory and long term memory performance were strongly related to children's good quality compositions, specially when they are coherent and cohesive. The study provide findings that may contribute to show the predictive value of neuropsychological processes in writing skills acquisition.

Key words: writing, narrative texts, school children, working memory, long-term memory.

* Cecilia Beatriz Moreno, Universidad Católica Argentina. Contacto: cecilia_moreno@uca.edu.ar
Dirección: Terrada 6701- Luján de Cuyo- Mendoza- Argentina
Fecha de recepción: 7 de Junio de 2016 - Fecha de aceptación: 26 de septiembre de 2016

Introducción

La escritura es una tarea compleja y como tal, demanda el despliegue de un elevado número de habilidades, recursos lingüísticos y estrategias cognitivas. De modo que la adquisición de las competencias en escritura estará ligada, en gran medida, al desarrollo de los procesos cognitivos.

El desarrollo cognitivo se produce como un proceso complejo con diferentes funciones madurando en diferentes momentos. A lo largo de la infancia, se van sucediendo períodos de activación cortical que configuran las estructuras y funciones necesarias para el procesamiento de la información en las actividades cotidianas y en la resolución de tareas complejas. Este proceso se realiza, merced a la plasticidad cerebral, en continua interacción con el ambiente.

Las investigaciones que han explorado el desarrollo neurocognitivo infantil, presentan avances en el conocimiento de las funciones que se despliegan cuando se realizan tareas de lectura y escritura, las cuales son contenidos centrales de los programas escolares (Battro, 2011; Bruer, 1997; Colombo & Lipina, 2005; De Brigard, 2011; Posner, Rothbart & Rueda, 2011; Sheese & Lipina, 2011).

Diversos estudios han destacado especialmente la relevancia de la memoria operativa o de trabajo en la educación (García Madruga, Gutiérrez Martínez & Vila Chavez, 2012). Según postulan, esta capacidad delimita las habilidades de comprensión y razonamiento de los alumnos. Además la memoria operativa, junto con los procesos ejecutivos de control de la atención, supervisión y planificación están directamente implicados en múltiples tareas escolares cotidianas, desde la comprensión de las explicaciones del profesor hasta la realización de los exámenes (García Madruga & Fernández Corte, 2008; Gathercole, Lamont & Alloway, 2006; Graham, Harris & Olinghouse, 2007).

Por su parte, la memoria a largo plazo, la cual es un componente con capacidad de almacenamiento, permite la disponibilidad de información semántica y procedimental que al ser recuperada, se utilizará en la resolución de la tarea

recuperada, se utilizará en la resolución de la tarea de escritura (Carrillo-Mora, 2010; Solís & López-Hernández, 2009; Tulving, 2000). El proceso de recuperación de la información a largo plazo, es igualmente importante dado que influirá en el curso del pensamiento y en la fluidez expresiva (Mather & Woodcock, 2005).

La contribución de las neurociencias a la comprensión de los sistemas de memoria y el aprendizaje es uno de los aportes de mayor utilidad para la educación.

Los diferentes aprendizajes escolares se apoyan en diferentes sistemas de memoria que surgen en diferentes momentos del desarrollo y tienen distintos principios de organización. De tal modo, la repetición es esencial en el aprendizaje procedural, mientras que un evento significativo necesita tan solo una ocurrencia para almacenarse en la memoria episódica, y el aprendizaje de un concepto requiere de la elaboración de un mapa de relaciones para poder almacenarse en la memoria semántica (Ferrerres, China & Abusamra, 2012).

En particular, los modelos cognitivos que explican la escritura nos muestran que se trata de un acto comunicativo complejo, en una situación social específica, con un medio instrumental necesario que requiere de la memoria y otros procesos cognitivos (Berninger, 1999; Flower & Hayes, 1996; Hayes, 1996, Scardamalia & Bereiter, 1992). Tanto el entorno de la tarea como el texto que se produce, cuando están adecuadamente integrados, permiten que el escritor sea eficaz porque combina el conocimiento almacenado con la planificación de la escritura y el propio acto de textualización (Lacon & Ortega, 2003).

A estas dimensiones se suman los sistemas de memoria. En primer lugar la memoria trabaja como recurso con el que se ejecutan diversos procesos cognitivos y se despliegan los componentes fonológicos. En segundo lugar, la memoria a largo plazo se presenta como el almacén de conocimientos que el sujeto recupera durante el proceso de composición. Tales conocimientos son los referidos a componentes temáticos, gramática, género discursivo, planes de

redacción, representación de los problemas y posibles destinatarios del texto. Así, los escritores más competentes lograrán desplegar el contenido enlazándolo con los conocimientos propios del lenguaje y vinculándolos con los posibles conocimientos del lector (Berninger, 1999; Salvador Mata, 2008).

De modo que la capacidad de escribir buenos textos incluye procesos cognitivos, en especial memoria, utilización de las reglas de textualización básicas y coherencia en la expresión de los contenidos.

Al tener en cuenta las reglas y los contenidos se abre una gama de posibilidades de tipos textuales ya sean descriptivos, argumentativos, narrativos. Cada uno de ellos cumple una función comunicativa y social particular. En este estudio se tomaron los elementos referidos a los textos narrativos.

La trama narrativa, que incluye cuentos, novelas, etc. se caracteriza por la cohesión y conectividad entre sus partes (a través del uso de palabras conectoras, pronombres, sinónimos o frases sustitutas, etc.). Además, incluye una cadena de sucesos que transcurren en el tiempo que están ligados por un tema común y se relacionan de manera causal (Cabrera, 2003; Sanchez, Medrano & Borzone, 2013).

Frente a una narración escrita se hace necesario observar su coherencia, la cual existirá si el texto se encuentra enmarcado en un contexto que le otorgue un sentido claro al lector (Cabrera, 2003). Aquí, los modelos que enfatizan los aspectos estructurales de la producción textual exponen diferentes dimensiones desde las cuales evaluar la escritura.

Las dimensiones *microestructurales* hacen referencia al orden interno de las proposiciones que forman el texto y a su orden interproposicional. Mientras que las *macroestructuras* contienen información tanto del acto de habla global o intención comunicativa (macroestructura pragmática), como del tema general a desarrollar durante el mensaje (macroestructura semántica). Además de esto, destacan que las macroestructuras están almacenadas en la memo-

ria a largo plazo y funcionan como representaciones que auxilian al resto de los procesos de producción (Molina García, 2008; van Dijk & Kinstch, 1998).

De modo que la evaluación de las producciones escritas de los niños, en este estudio, se realizaron según las diferentes dimensiones del texto que contienen diferentes indicadores y surgen de las estrategias de producción. Tales dimensiones son: *Pragmática*, que implica el ajuste al propósito del texto y a quién va dirigido. *Superestructura*, que muestra ajuste a las categorías canónicas de la trama narrativa y adecuada diagramación. *Macroestructura*, que representa el contenido semántico global del texto e implica el mantenimiento de la unidad temática y cohesión entre párrafos. *Microestructura*, que muestra la adecuación a la progresión temática y cohesión entre oraciones. *Proposicional*, que es el establecimiento de relaciones internas entre los elementos de cada oración. *Ortográfica*, que implica el ajuste a las convenciones y reglas de la textualización.

A partir de estas dimensiones y teniendo en cuenta el rol central de la escritura en la escolaridad y la relevancia de los procesos cognitivos implicados, el presente estudio tuvo como objetivo la evaluación de la relación del funcionamiento de la memoria de trabajo (MT) y a largo plazo (MLP) y la eficacia en la composición de textos narrativos.

Método

Participantes

Esta investigación se llevó a cabo en dos escuelas de gestión estatal del Gran Mendoza, provincia de Mendoza. Ambas escuelas están tipificadas como urbano-marginadas por la Dirección General de Escuelas (DGE), lo cual implica que los niños que allí asisten pertenecen a poblaciones con algunos índices de vulnerabilidad social. Participaron 83 niños y niñas de 9 a 11 años que asistían a 4° y 5° grado de primaria.

La selección de las escuelas y los niños participantes se realizó según un criterio acordado con la DGE Mendoza y los equipos directivos de ambas escuelas. Ellos expresaron la importancia y necesidad de realizar el estudio en tales escuelas debido a las dificultades que se detectan en relación a la producción escrita. Los padres de los niños de ambas escuelas brindaron su autorización para la participación de sus hijos.

Instrumentos

-Pruebas de Habilidades Cognitivas Woodcock-Muñoz. Bateria III COG. Evalúa las habilidades cognitivas mediante una versión en español equiparada estadísticamente en población latinoamericana (Argentina entre ellos), para aplicar a personas desde los 2 a los 90 años de edad (Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew & Mather, 2005). Consta de 31 pruebas de las cuales se seleccionaron:

-Memoria de Trabajo Auditiva: mide el alcance de la memoria a corto plazo y se lo considera también como una medida de la memoria de trabajo. La tarea demanda la habilidad de mantener información en la conciencia inmediata, dividirla en dos grupos y desplazar la atención hacia una nueva secuencia. La mediana de las confiabilidades de esta prueba es de 0.80 para sujetos de 5 a 19 años y de 0.84 para sujetos adultos.

-Fluidez de Recuperación: mide la recuperación de la memoria a largo plazo, en particular la fluidez de recuperación del conocimiento acumulado. La mediana de confiabilidad de esta prueba es de 0.83 para sujetos de 5 a 19 años y de 0.91 para sujetos adultos.

-Evaluación de la Producción Escrita.

Las narraciones de los niños se evaluaron con pautas que abarcan todas las dimensiones estructurales del texto, para lo cual se diseñó una grilla que contiene los indicadores necesarios para

cada dimensión. Con el fin de disminuir el efecto de la subjetividad en la evaluación, y para constatar la precisión de los indicadores evaluativos del instrumento, la grilla fue sometida a juicio de dos expertos profesionales docentes universitarios especialistas en pedagogía y letras. Luego se realizó un análisis de concordancia para las narraciones realizadas por los niños, utilizando el índice Kappa de Cohen, el que arrojó valores aceptables ($k=0,452$ $p=0,000$; $k=0,466$ $p=0,000$; $k=0,602$ $p=0,000$) (Cerdeira & Villarroel, 2008). Asimismo, se realizó un análisis de fiabilidad utilizando el índice Alfa de Cronbach al conjunto de catorce ítems que componen el instrumento y el resultado arrojó un puntaje de 0,86 el cual se considera adecuado.

De modo que la Grilla de Evaluación de textos narrativos quedó compuesta por catorce ítems que componen las seis dimensiones de la escritura.

Procedimiento

Se evaluaron, individualmente, los sistemas de memoria de los niños y niñas.

Se realizaron las tareas de escritura en el aula con la asistencia del maestro. Se propuso a los niños la escritura de tres narraciones utilizando tres imágenes como fuente generativa y el enunciado específico de escribir una narración a partir de ella. Las imágenes utilizadas fueron diseños adaptados y extraídos de diversos cuadernillos de la dirección de planificación de la calidad educativa de la DGE. Cada tarea de escritura se realizó en momentos diferentes, a lo largo de un mes.

Para el análisis de resultados se utilizó el Paquete de análisis estadístico SPSS 20.0.

Resultados

Los análisis descriptivos de los procesos cognitivos de memoria muestran el funcionamiento de los niños y niñas tanto en memoria de trabajo (MT) como en memoria a largo plazo (MLP) según su edad. Para ello, se

dividió el total de la muestra en grupos de alto, medio y bajo rendimiento de acuerdo al valor de la media obtenida.

Así observamos que en el funcionamiento de MT, los niños de 9 años mostraron un desempeño medio ($X= 18,32$), los niños de 10 años un desempeño medio-bajo ($X= 16,49$) y los niños de 11 años obtuvieron un desempeño medio ($X= 17,35$). En cuanto a MLP, los niños de 9 años mostraron una capacidad media ($X= 48,04$), los niños de 10 años un desempeño medio-bajo ($X= 42,85$) y los niños de 11 años un desempeño medio ($X=44,06$) (Tabla 1).

Tabla 1

Medias de puntajes brutos, desviaciones estándar y percentiles, por edad, para MT y MLP (n=83)

Edad	MT			MLP		
	Media	DS	Percentil	Media	DS	Percentil
9 (n=25)	18,32	5,6	50	48,04	5,610,8	55
10 (n=41)	16,49	6	35	42,85	12,6	40
11 (n=17)	17,35	5,3	40	44,06	11,9	50

Observamos que los niños mostraron un funcionamiento medio tanto en memoria operativa como en memoria a largo plazo.

Asimismo, al hacer una correlación entre ambos sistemas de memoria, observamos que existe una asociación, aunque baja, altamente significativa entre ambos sistemas de memoria (Tabla 2). Esto implica que aquellos niños que presentaron mejor capacidad en el procesamiento de la información a través de MT, también fueron eficaces en la recuperación de la información a largo plazo.

Para el análisis de las narraciones quedaron establecidos los puntajes mínimo y máximo posibles de obtener en cada dimensión y con este parámetro se evaluó cada narración. Estos puntajes resultaron de la sumatoria de los puntajes de los ítems (cada uno de los cuales puede tener un puntaje de 0 a 2) que corresponden a cada

dimensión (Tabla 3).

Los resultados mostraron que el desempeño del grupo en la mayoría de los niveles de escritura, en general estuvo por debajo de los puntajes máximos posibles para la tarea (Tabla 4).

Al dividir el total de la muestra en grupos de alto, medio y bajo rendimiento de acuerdo a los puntajes obtenidos en cada dimensión, observamos que en *pragmática*, la mayor cantidad de niños se ubicó en los grupos de desempeño medio (48,3%) y alto (50,6%); por el contrario, en la *superestructura* la mayoría de los escolares presentó un bajo desempeño (87,4%). En la

macroestructura, la mayor cantidad de niños mostró un rendimiento medio (47,1%); en tanto en *microestructura*, la mayor parte del grupo obtuvo un rendimiento bajo (77%). En cuanto a la dimensión *proposicional*, la mayoría (90,8%), presentó un desempeño medio. Por último, en el nivel *ortográfico* el mayor porcentaje (71,3%) se ubicó en el grupo de rendimiento medio.

Tabla 2

Correlación de Pearson entre memoria de trabajo y memoria a largo plazo (n=83)

R	Memoria de trabajo	Memoria a largo plazo
Memoria de trabajo	1	0,356**
Memoria a largo plazo	0,356**	1

**la significación es significativa a nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 3
Puntajes Mínimo y Máximo de cada Dimensión de Escritura

Dimensión	Mínimo	Máximo
Prágmatica	0	3
Superestructura	0	9
Macroestructura	0	9
Microestructura	0	6
Proposicional	0	12
Ortográfica	0	21

Tabla 4
Medias, desviación estándar, puntajes mínimos y máximos para cada nivel de escritura de textos narrativos (n=83)

Dimensión Textual	Media	DS	Mínimo	Máximo
Prágmatica	2,32	0,75	0	3
Superestructura	1,00	1,38	0	5
Macroestructura	5,94	2,16	1	9
Microestructura	0,86	1,29	0	5
Proposicional	6,10	1,73	3	12
Ortográfica	8,54	3,91	2	18

Estos resultados muestran que, si tomamos en cuenta cada dimensión por separado, en cinco de ellas, los niños presentaron un rendimiento medio o bajo. Este rendimiento del grupo en cada una de las dimensiones, indica una baja eficacia en el logro de los objetivos necesarios para una buena escritura.

Al explorar si este funcionamiento se sostiene a lo largo de todo el texto escrito, es decir, en la conjunción de todas las dimensiones del texto desde el inicio hasta el final, se realizó una asociación entre los puntajes de los niveles a través

de un análisis de correlaciones (Tabla 5). Las correlaciones positivas y significativas observadas entre todas las dimensiones del texto, muestran que aquellos niños con alta capacidad en los aspectos pragmáticos y contextuales de la composición escrita, también pudieron desempeñarse bien en los niveles estructurales y sintácticos. Es decir, que el rendimiento obtenido por el grupo en cada dimensión, se ha observado también en la producción textual observada en su conjunto.

Al analizar las relaciones entre los resultados de los sistemas de memoria con las diferentes dimensiones de escritura, observamos que existe una correlación significativa de los sistemas de memoria con la mayoría de los niveles (Tabla 5). Esto nos indica que aquellos niños que presentaron un mayor funcionamiento en su memoria operativa y en su memoria a largo plazo, lograron ser eficaces en la mayoría de las dimensiones de escritura.

Siguiendo esta línea de análisis, se buscó explorar si hubo diferencias entre los niños, teniendo en cuenta el funcionamiento de MT y MLP. Para ello se utilizó la prueba de Análisis de Varianza (Anova) de las medias en los puntajes de escritura, utilizando como factor la división de la muestra según su rendimiento (alto, medio y bajo) en MT y MLP. De tal modo, observamos que, en cuanto a MT, existieron diferencias significativas en el desempeño de los niños de alto y bajo rendimiento, en cuatro de las seis dimensiones de escritura. Mientras que, en MLP, hubo diferencias entre los grupos de bajo y alto rendimiento, en tres de las seis dimensiones de escritura (Tabla 6).

Estos resultados indican que los niños que tuvieron una mejor funcionamiento en su memoria de trabajo –en comparación con los de más bajo rendimiento– también mostraron un mayor desempeño en los aspectos más generales y pragmáticos del texto, tales como adecuación del tema, utilización de la estructura narrativa, diferenciando la introducción, el nudo y el desenlace, situación en tiempo y espacio, adecuada diagramación espacial, como así también en los aspectos ortográficos. Por otra

Tabla 5
Correlaciones Rho de Spearman entre dimensiones de escritura, MT y MLP

Rho	MT	MLP	Pragmát.	Superestr.	Macroestr.	Microestr.	Proposic.	Ortográf.
MT	1,000	,381**	,268*	,243*	,363**	,116	,199	,232*
MLP	,381**	1,000	,286**	,202	,312**	,184	,268*	,224*
Pragmát.	,268*	,286**	1,000	,322**	,715**	,519**	,296**	,540**
Superestr.	,243*	,202	,322**	1,000	,454**	,493**	,401**	,395**
Macroestr.	,363**	,312**	,715**	,454**	1,000	,528**	,467**	,590**
Microestr.	,116	,184	,519**	,493**	,528**	1,000	,698**	,808**
Proposic.	,199	,268*	,296**	,401**	,467**	,698**	1,000	,782**
Ortográf.	,232*	,224*	,540**	,395**	,590**	,808**	,782**	1,000

*La correlación es significativa al nivel 0,05

**La correlación es significativa al nivel 0,01

parte, aquellos niños y niñas que presentaron mejor desempeño de su memoria a largo plazo, también lograron eficazmente la elección y mantenimiento del tema, la adecuación del tiempo y el espacio y el establecimiento de la posición del narrador.

Es decir que el adecuado funcionamiento de los sistemas de memoria, muestra una relación significativa con la eficacia en la composición a través del logro de los subprocesos que componen cada dimensión. Utilizando la información disponible, los niños que desplegaron los procesos cognitivos necesarios dividiendo la atención y controlando los procesos a través de la memoria operativa, fueron eficaces en la escritura de una trama narrativa.

Discusión

Si tomamos en cuenta el rendimiento de los niños en sus sistemas de memoria, observamos que fue un desempeño medio. Además las correlaciones positivas entre memoria de trabajo y memoria a largo plazo nos muestran que la vinculación de ambas, permiten una ejecución eficiente de la tarea (García Madruga, Gutiérrez Martínez & Vila

Chaves, 2012).

De acuerdo con los modelos neuropsicológicos que se enfocan en el desarrollo cognitivo, el área frontal comienza a progresar paulatinamente, observándose picos de activación (denominados períodos sensibles) entre los 6 y los 12 años de edad (Cassandra & Reynolds, 2005; Pineda, 2000; Portellano Pérez, 2005). Dado que los niños y niñas participantes de nuestro estudio oscilan entre esas edades, es posible pensar que sus procesos cognitivos están en pleno desarrollo o activación, y el desempeño medio exhibido les permitiría la realización efectiva de la tarea de escritura.

La eficiencia en la elaboración de un texto escrito por parte de los niños, está ligada al desarrollo del funcionamiento ejecutivo y al despliegue de las demás actividades cognitivas necesarias.

La vinculación positiva de los sistemas de memoria con la mayoría de las dimensiones estructurales de los textos escritos, nos muestra que el desempeño en cada uno de ellos es mayor cuanto mayor es la capacidad de memoria de trabajo y memoria a largo plazo. Lo cual es coincidente con los resultados de diversas investigaciones que aportan evidencia de la importancia de los sistemas de memoria para integrar los nuevos aprendizajes con la

Tabla 6
Estadísticos descriptivos y Anova de dimensiones de escritura, según los grupos de bajo, medio y alto rendimiento en MT y MLP

Dimensión/MT	Media	DS	F	gl	<i>p</i> *	Dimensión/MLP	Media	DS	F	gl	<i>p</i> *
Pragmático			3,567	2	0,033	Pragmático			3,567	2	0,022
<i>Bajo-MT (n=19)</i>	2,02	0,75				<i>Bajo-MLP (n=22)</i>	2,02	0,73			
<i>Medio-MT (n=45)</i>	2,35	0,73				<i>Medio-MLP (n=40)</i>	2,22	0,76			
<i>Alto-MT (n=19)</i>	2,63	0,60				<i>Alto-MLP (n=21)</i>	2,71	0,56			
Superestructural			2,957	2	0,053	Superestructural			2,957	2	0,054
<i>Bajo-MT (n=19)</i>	0,53	0,96				<i>Bajo-MLP (n=22)</i>	0,41	0,59			
<i>Medio-MT (n=45)</i>	0,98	1,33				<i>Medio-MLP (n=40)</i>	1,22	1,56			
<i>Alto-MT (n=19)</i>	1,58	1,67				<i>Alto-MLP (n=21)</i>	1,24	1,44			
Macroestructural			7,091	2	0,001	Macroestructural			7,091	2	0,018
<i>Bajo-MT (n=19)</i>	4,84	2,14				<i>Bajo-MLP (n=22)</i>	5,13	2,41			
<i>Medio-MT (n=45)</i>	5,89	2,14				<i>Medio-MLP (n=40)</i>	5,89	1,88			
<i>Alto-MT (n=19)</i>	7,26	1,37				<i>Alto-MLP (n=21)</i>	6,95	1,98			
Microestructural			1,632	2	0,202	Microestructural			1,632	2	0,282
<i>Bajo-MT (n=19)</i>	0,73	1,04				<i>Bajo-MLP (n=22)</i>	0,49	0,96			
<i>Medio-MT (n=45)</i>	0,71	1,18				<i>Medio-MLP (n=40)</i>	0,92	1,40			
<i>Alto-MT (n=19)</i>	1,32	1,67				<i>Alto-MLP (n=21)</i>	1,10	1,34			
Proposicional			2,485	2	0,090	Proposicional			2,485	2	0,145
<i>Bajo-MT (n=19)</i>	5,95	1,47				<i>Bajo-MLP (n=22)</i>	5,46	1,40			
<i>Medio-MT (n=45)</i>	5,80	1,70				<i>Medio-MLP (n=40)</i>	6,23	1,79			
<i>Alto-MT (n=19)</i>	6,84	2,00				<i>Alto-MLP (n=21)</i>	6,43	1,94			
Ortográfico			2,985	2	0,056	Ortográfico			2,985	2	0,121
<i>Bajo-MT (n=19)</i>	5,95	1,47				<i>Bajo-MLP (n=22)</i>	8,93	3,86			
<i>Medio-MT (n=45)</i>	5,80	1,70				<i>Medio-MLP (n=40)</i>	9,33	4,02			
<i>Alto-MT (n=19)</i>	6,84	2,00				<i>Alto-MLP (n=21)</i>	8,55	3,42			

**p*<0,05

información previa, utilizándolos para escribir y resolver problemas (Montoya, Varela & Dussan, 2012; Tulving, 2000).

Los avances en el conocimiento de la memoria como proceso ejecutivo, son de interés para las actividades en las aulas, dado que las especificidades de cada aprendizaje se apoyan en los sistemas que surgen en diferentes momentos del desarrollo y tienen distintos principios de organización. Así que, para el aprendizaje de la escritura, será necesaria la colaboración de un mapa de relaciones conceptuales que se almacenarán en la memoria semántica. También, se necesitarán actividades de repetición de los procedimientos sintácticos y reglas ortográficas en

las que actúe la memoria procedimental.

Además, la intervención de la memoria operativa permitirá escoger y organizar la información necesaria para escribir un texto y coordinar los recursos cognitivos que se necesitan para lograrlo (Ferrerres, China & Abusamra, 2012; García Madruga, Gutiérrez Martínez & Vila Chaves, 2012; Tulving, 2000).

Esto muestra que, tal como afirman los modelos expuestos, para ser eficaz en la producción escrita, ha sido importante la capacidad en la memoria de trabajo de algunos niños para poder coordinar la información con los recursos cognitivos necesarios. Esta coordinación les ha permitido desplegar una serie de micro-

procesos que confluyen en el proceso de composición. Es decir, pudieron ajustar el tema sobre el cual escribir, utilizar la estructura de la narración, disponer el texto espacialmente en la hoja, situar las acciones en tiempo y espacio y colocar un narrador.

Asimismo, la adecuada recuperación a largo plazo, desplegando los conocimientos de tipo declarativos, los contenidos semánticos y la expresión lingüística (Fuster, 2001; Tulving, 2000), permitió realizar eficazmente los niveles pragmático y macroestructural de la escritura.

Junto a la capacidad de almacenamiento de información, también es importante la habilidad de recuperación de esa información en el proceso de pensamiento. Este proceso implica el despliegue de otras habilidades como son la identificación de hechos o conceptos, el pensamiento asociativo y la fluidez expresiva. Estos procesos permiten la transferencia efectiva del conocimiento enunciativo y los procedimientos a la conciencia inmediata, para su conexión con la memoria operativa (Baddeley, 1996; García Madruga, Gutiérrez Martínez & Vila Chaves, 2012; Mather & Woodcock, 2005). La puesta en marcha de esta habilidad de recuperación a largo plazo ha sido importante para los niños que fueron más eficaces en la escritura.

Por su parte, los modelos que se enfocan en la producción textual, destacan que las macroestructuras textuales se organizan entre sí para configurar un texto coherente. En esa organización, las memorias episódicas y semánticas proveen la información necesaria, porque muchos de los discursos se basan en experiencias vividas y en conocimientos conceptuales almacenados. De acuerdo con esto, las macroestructuras textuales se almacenan en la memoria a largo plazo y funcionan como representaciones que, al ser recuperadas y organizadas en la memoria de trabajo, conducen el resto de los procesos de producción textual (Van Dijk, 2005; van Dijk & Kinstch, 1998; Molina García, 2008).

Si bien el desempeño escrito del grupo en general fue bajo y el funcionamiento de la

memoria estuvo en niveles medios, los resultados muestran que un mejor funcionamiento de los sistemas de memoria permite gestionar y optimizar mayormente los recursos y conocimientos para escribir, aunque estos sean escasos.

Este estudio hizo foco en los procesos de memoria sin incluir otras funciones ejecutivas como la planificación, la atención ejecutiva, la metacognición y los procesos de revisión que, sin duda, completan el proceso de composición. Asimismo, si bien la figura y la participación del maestro estuvieron presentes durante todo el estudio, no se incorporaron como factor, los procedimientos pedagógicos y diácticos del aprendizaje de la escritura. Por tanto, es necesario incorporar al estudio el funcionamiento ejecutivo y las mediaciones docentes en el proceso de composición escrita.

No obstante ello, las relaciones establecidas entre estos procesos cognitivos y la capacidad para componer textos narrativos, permitirían confirmar el valor predictivo que tiene la evaluación de algunas variables neuropsicológicas, en las posibilidades de funcionamiento escolar y en el nivel de apropiación de las habilidades académicas como la lectura y la escritura.

Referencias

- Baddeley, A. (1996). Exploring the central executive, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A, 5-28.
- Battro, A. (2011). Neuroeducación: El cerebro en la escuela. En S. Lipina & M Sigman (eds.). *La Pizarra de Babel. Puentes entre Neurociencia, Psicología y Educación* (pp 25-70). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability*, 22(2), 99-112. doi:10.2307/1511269
- Bruer, J. (1997). Education and the Brain: a Bridge too Far. *Educational Researcher*, 26(8), pp

- 4-16. doi:10.3102/0013189X026008004
- Cabrera, E. (2003). Producción de Textos narrativos escritos: un estudio descriptivo-comparativo en alumnos de 2º, 3º y 4º año básico. *Psykhé*, 12(2), 121-132. Recuperado de <http://bases.biblioteca.uca.edu.ar:207-9/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=9ba1b49a-e00b-46ff-9754-a853ddf8c754%-40sessionmgr4002&vid=1&hid=4212>
- Carrillo-Mora, P. (2010). Sistemas de Memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. *Salud Mental*, 33, 85-93. Recuperado de <http://bases.biblioteca.uca.edu.ar:2088/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a15f98b6-9ed8-44b2-a876-fa168e855ab6%40sessionmgr104&vid=1&hid=123>
- Cassandra, B. & Reynolds, C. (2005). A Model of Development of Frontal Lobe Functioning: Findings from a Meta-Analysis. *Applied Neuropsychology*, 12(4), 190-201. doi:10.1207/s15324826an1204_2
- Cerda, J. & Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 54-58. Doi: 10.4067/S0370-4106200800-0100008.
- Colombo, J. & Lipina, S. (2005). *Hacia un Programa Público de Estimulación Cognitiva Infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- De Brigard, F. (2011). Memoria, Neurociencia y Educación. En S. Lipina & M Sigman (eds.). *La Pizarra de Babel. Puentes entre Neurociencia, Psicología y Educación* (pp 179-194). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ferres, A., China, N. & Abusamra, V. (2012). Cerebro, Desarrollo y Educación. En J. A. Castorina & M. Carretero (Comps.). *Desarrollo Cognitivo y Educación. Los inicios del Conocimiento* (pp. 113-131). Buenos Aires: Paidós.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En L. Flowers y J. Hayes (coord.) *Textos en contexto* (pp. 73-110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Fuster, J. (2001). The prefrontal cortex- An update: Time of the essence. *Neuron*, 30(2), 319-333. [http://dx.doi.org/10.1016/S0896-6273\(01\)00285-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0896-6273(01)00285-9)
- García Madruga, J. A. & Fernandez Corte, M. T. (2008). Memoria Operativa, comprensión y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, 39(1), 133-157. Recuperado de <http://dialnet.unioja.es/servlet/articulo?codigo=2585247>
- García Madruga, J., Gutiérrez Martínez, F. & Vila Chaves, J. (2012). El Desarrollo de la Memoria. En M. Carretero & J. A. Castorina (Comps.), *Desarrollo Cognitivo y Educación II. Procesos del Conocimiento y Contenidos Específicos* (pp.47-69). Buenos Aires: Paidós.
- García Madruga, J., Gutiérrez Martínez, F. & Vila Chaves, J. (2012). El Desarrollo de la Memoria. En M. Carretero & J. A. Castorina (Comps.), *Desarrollo Cognitivo y Educación II. Procesos del Conocimiento y Contenidos Específicos* (pp.47-69). Buenos Aires: Paidós.
- Gathercole, S. E.; Lamont, E. & Alloway, T. P (2006). Working memory in the classroom. En S. Pickering (Ed.), *Working Memory and Education*, (pp. 219-240). San Diego: Elsevier Press.
- Graham, S., Harris, K., & Olinghouse, N.(2007). Addressing Executive Functions Problems in Writing. En L. Meltzer (Ed.), *Executive Function in Education: from Theory to Practice*. New York: Guilford Publications.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. R. Ransdell (Eds.) *The Science of Writing* (pp. 1-27). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lacon, N. & Ortega, S. (2003). *Producción de Textos Escritos*. Mendoza: Ediunc.
- Mather, N. & Woodcock, R. (2005). Manual del examinador (L. Wolfson, Trad.) *Woodcock-Johnson III Pruebas de habilidades cognitivas*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Molina García, S. (2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita: Lectura*. Madrid: Editorial

- EOS.
- Montoya, D., Varela, V. & Dussan, C. (2012). Correlación entre las habilidades académicas de lectura y escritura y el desempeño neuropsicológico en una muestra de niños y niñas con TDAH de la ciudad de Manizales. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte, 29(2), 305-329. Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b9c93846-7596-4770-b2f9-2b17e6c60b8f%40sessionmgr114&vid=4&hid=128>.
- Muñoz-Sandoval, A.; Woodcock, R.; McGrew, K. & Mather, N. (2005). *Batería III Woodcock-Muñoz: Pruebas de Habilidades Cognitivas*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Pineda, D. (2000). La Función Ejecutiva y sus Trastornos. *Revista de Neurología*, 30(8), 764-768. Recuperado de <http://revneurol.com/sec/resumen.php?or=web&i=e&id=99646#>.
- Portellano Pérez, J. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia: Entrenamiento Neuropsicológico de la Atención y las Funciones Ejecutivas*. Madrid: Somos.
- Posner, M., Rothbart, M. y Rueda, M. (2011). Desarrollo de la Autorregulación y Desempeño Escolar. En S. Lipina & M Sigman (eds.). *La Pizarra de Babel. Puentes entre Neurociencia, Psicología y Educación* (pp 133-152). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Salvador Mata, F. (2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita: Escritura*. Madrid: Editorial EOS.
- Sánchez, V., Medrano, B. & Borzone, A. (2013). *Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Sheese, B. & Lipina, S. (2011). Funciones Ejecutivas: Consideraciones sobre su evaluación y el diseño de intervenciones orientadas a optimizarlas. En S. Lipina & M Sigman (eds.). *La Pizarra de Babel. Puentes entre Neurociencia, Psicología y Educación* (pp 229-242). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Solis, H. & López-Hernández (2009). Neuroanatomía funcional de la memoria. *Archivos de Neurociencias*, 14(3), 176-187. Recuperado de <http://bases.biblioteca.uca.edu.ar:2088/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3c1bb07b-5d6b-44a7-bf8c-f771dac54f2e%40sessionmgr120&vid=1&hid=123>
- Tulving, E. (2000). Memory. En M Gazzaniga (Ed.). *The New Cognitive Neurosciences* (pp.727-733). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Ideología y Análisis del Discurso, Utopía y Praxis Latinoamericana*, 29, 9-36. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDa%20y%20an%El%lisis%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, T. A. & Kinstch, W. (1998). *Strategies for discourse comprehension*. New York: Academic Press. (Trad. Equipo de Investigación del Instituto de Lingüística-UNCuyo; trabajo original publicado en 1983).

Familias de adolescentes infractores penales reiterantes. Funcionamiento, roles y coaliciones parentales

*Recurrent juvenile criminal offenders' families.
Parental functioning, roles and coalitions*

Valgañón, M. *
Muñoz, L. **
Ferrandiz, A. ***
Quiroga, M. P. ****

Resumen

El presente trabajo se focaliza en la problemática del funcionamiento de las familias de los adolescentes que reiteran la conducta delictiva, enfatizando el análisis de los roles y coaliciones parentales. Se abordó a las familias y jóvenes registrados en el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, derivados del Fuero Penal de Menores de Mendoza, Zona Norte, Argentina. El enfoque metodológico fue de corte cualitativo, se utilizó como instrumento principal de indagación el Test de las Imágenes de las Relaciones Familiares (Usandivaras, 2004), que fue tomado en los domicilios de las familias obtenidos luego del estudio de expedientes institucionales. Se administró la prueba a setenta y ocho personas que constituían veinticuatro familias. Como resultado se obtuvo un perfil de funcionamiento familiar

respecto a patrones de integración, adaptabilidad, cohesión y evolución del grupo, como también una descripción del tipo de relación entre el progenitor y el menor de edad infractor de la ley penal. Se concluye que la tendencia de las familias se orienta hacia la evolución regresiva, las madres no ejercen la jerarquía propia del rol materno, desdibujando límites por periferia o aglutinamiento, los padres muestran ausencia o periferia. Finalmente se destaca la presencia de problemática de género.

Palabras claves: parentalidad, infractor legal, funcionamiento familiar.

*Mónica Valgañón, Instituto de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua. Contacto: monicabeatrizvalganon@gmail.com

**Liliana Muñoz, Instituto de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua, lilianamgaldame@hotmail.com

***Agustina Ferrandiz, Instituto de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua, aguferrandiz@gmail.com

****María Paula Quiroga, Instituto de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua, mpaulaquiroya@gmail.com

Fecha de recepción: 30 de junio de 2016 - Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2016

Abstract

This article focuses on the problem of the functioning of adolescent's families who reiterate the criminal behavior, emphasizing the analysis of the roles and parental coalitions. To achieve this, the families and the young registered in the Juvenile Criminal Responsibility System, derived from the Criminal Offense of Minors of Mendoza, North Zone, Argentina, were approached. The methodological approach was a qualitative one; the Image Test of Family Relations (Usandivaras, 2004) was used as the main instrument of inquiry, which was taken from the families' home addresses obtained after the study of institutional records. The trial was administered to seventy-eight people who constituted twenty-four families. As a result, a family functioning profile was obtained regarding patterns of integration, adaptability, cohesion and evolution of the group, as well as a description of the type of relationship between the parent and the juvenile offender of the criminal law. It is concluded that the tendency of families is oriented towards the regressive evolution, mothers do not exert the hierarchy proper of the maternal role, blurring boundaries by periphery or agglutination, and fathers show absence or periphery. Finally, the presence of gender issues is highlighted.

Key words: parenting, legal offender, family functioning.

Introducción

La problemática de los jóvenes con conductas antisociales y/o transgresoras de las normas legales de manera reiterada, es un tema de relevancia social ya que afecta a las personas y a la sociedad en su conjunto, causando daños y perjuicios que pueden ser evitados. Los adolescentes que reiteran la infracción, muchas veces continúan su desarrollo ingresando en redes de crimen organizado empeorando el tipo de transgresión y con ella, el daño para sí y para terceros.

En Argentina el sistema penal de menores se regula en la Ley Nacional N° 22.278, por la cual se entiende a todo menor de 18 años como infractor de la ley penal, y cuando esa infracción se produce en más de dos oportunidades constituye reiterancia, que lo deja fuera de los alcances punitivos y concepción delictiva atribuida a la reincidencia (art. 51 CP), debido a su condición de menor de edad.

Existen profusas investigaciones que responden sobre la incidencia de factores biológicos, sociales y contextuales en la conducta delictiva adolescente, entre ellas que ligan a la familia y al funcionamiento familiar en la aparición y permanencia de la conducta infractora (Musitu, Estevez, Jimenez y Herrero, 2007; Iglesias y Romero, 2009; Blanquicett Arango, 2012; Valgañón, Briccola y Muñoz, 2014). En el presente estudio se profundiza la mirada sobre los procesos internos de la familia del infractor penal: se describen las características de los aspectos centrales de la funcionalidad familiar como la adaptabilidad, la cohesión y la pertenencia; así como también el tipo de relación que establecen los padres con el adolescente, con la expectativa de encontrar algunas aristas que faciliten la intervención preventiva sobre procesos disfuncionales que facilitan el inicio precoz en el delito.

Familia

La familia, para Robles (2004), es una institución social en la cual a través de las interacciones, se facilita el desarrollo de habilidades, valores, actitudes y comportamientos que, en un ámbito de cariño, apoyo, reconocimiento y compromiso permite la integración de los individuos a la sociedad. Para su funcionamiento armónico, la familia debe satisfacer las necesidades de desarrollo y socialización de sus miembros, proporcionar seguridad, sostén económico y cuidado emocional (Gracia y Musitu 2000; Eguiluz, 2003).

La familia puede ser considerada como un

sistema entre otros sistemas, en el que se realiza la exploración de las relaciones interpersonales y de las normas que regulan la vida de los grupos en los que el individuo está arraigado, resultando un elemento indispensable en la comprensión de los comportamientos de quienes lo forman (Fernandez Moya, 2010). De acuerdo a los aportes de la Teoría de los Sistemas (Von Bertalanffy, 1976) todo organismo es un sistema, un orden dinámico de partes y procesos entre los que se ejercen interacciones recíprocas. De este modo, se puede considerar a la familia como un sistema abierto constituido por varias unidades ligadas entre sí, que se regula a través de reglas y que desempeña funciones dinámicas en constante interacción entre sí e intercambio con el exterior (Eguiluz, 2003; Kazdin y Buela-Casal, 1997; Valgañón, 2012).

Al ser un sistema abierto, la familia ajusta y cambia su estructura al entrar en contacto con el sistema social más amplio en que participa: la escuela, el ámbito laboral, los vecinos, los coetáneos, pues en ella influyen sus reglas, valores, creencias y costumbres provocando modificaciones en la unidad (Nardone, Rocchi y Giannotti, 2003).

Los vínculos y procesos internos de la familia pueden ser tan saludables como patológicos. Cuando no cumple adecuadamente la función básica de socialización, ni satisface las necesidades de sus miembros, manifiesta disfunción de diversos grados de intensidad y en diversas áreas.

Una familia que se estanca en los procesos evolutivos, que no se ajusta al cambio de los requerimientos de sus miembros o del entorno, que no desarrolla consensos en la diada parental, que ejerce con déficit la jerarquía y tareas parentales, que establece lazos afectivos inadecuados, entre otras cosas, deviene en un sistema enfermo. En este tipo de funcionamiento se producen lesiones a los individuos que participan de la familia, con distinta intensidad y formas de manifestación.

Respecto al funcionamiento saludable, la mayoría de los autores (Giberti, 2015; Medellín Fortes, Rivera Heredia, López Peñaloza, Kanon

Cedeño y Rodríguez Orozco 2012; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005) acuerdan en que los ejes de cohesión, adaptabilidad y capacidad de cambio expresan dicha posibilidad.

Una noción central de salud en la familia son los sentimientos de pertenencia y el de cohesión que tienen sus miembros. El primero es la sensación que experimentan y desarrollan al ser parte de ella, el reconocimiento de la membresía familiar y de identificación con el grupo, lo que a su vez contribuye de forma importante a consolidar la cohesión, es decir, el grado de apego y resonancia afectiva entre quienes participan del mismo.

La adaptabilidad, otro eje de salud familiar, (Sigüenza Campoverde, 2015), alude a la capacidad que el grupo familiar tiene para modificar su comportamiento y lograr ajustes adecuados como respuesta a los cambios evolutivos de sus miembros, a las crisis, a las transformaciones del entorno, manteniendo la organización y salud de la familia.

Reglas familiares

Todo sistema debe organizarse jerárquicamente, para lo cual es preciso que elabore las reglas que regularán su funcionamiento y defina quienes tendrán más estatus y poder y quienes ocuparán un nivel secundario. La existencia de un orden diferenciado es inevitable en cualquier tipo de organización. La idea de Haley (2002), se refiere al límite generacional, es decir, aquel en el que los padres son los que ejercen el control de la disciplina de los hijos. Dentro de la organización familiar la jerarquía es sostenida por todos sus integrantes. Los miembros de mayor estatus serán acreedores del respeto de los demás a través de sus acciones de liderazgo y protección (De la Torre, Casanova, Cerezo & García, 2011; De la Torre, Casanova, García & Caprio, 2011). Sin embargo, si llegase a existir confusión o poca claridad acerca de la posición que ocupan, los miembros que se encuentren en un estatus inferior tenderán a pugnar por ese poder y a tratar de imponer su propia jerarquía.

La organización requiere de una estructuración jerárquica clara, no rígida, de modo tal que no haya confusión sobre quiénes ostentan el poder y en qué momento proponen la pauta de decisión sobre las cuestiones familiares (Valgañón, 2014). Cuando se confunden las jerarquías o hay conflictos en la diada parental, suele manifestarse una coalición interna. Esto es una relación de intensa proximidad de un hijo y el progenitor preferido, en conflicto con el otro progenitor, lo que obstruye los procesos interaccionales saludables, aumenta la sintomatología clínica y favorece la transgresión de las normas (Fernandez Moya, 2010).

Las reglas son una parte importante de la estructura y del funcionamiento familiar (Satir, 2002), que incluyen una redundancia de conductas que regularán las relaciones de los miembros que componen una familia y las de ésta con su entorno más amplio (Rodríguez y Ovejero, 2005).

Los sistemas familiares en los que se ha estructurado en el tiempo un comportamiento patológico en alguno de sus miembros, tienden a repetir casi automáticamente transacciones dirigidas a mantener reglas disfuncionales, cada vez más rígidas al servicio de la homeostasis (Jimenez Arrieta, Macías & Amaris, 2012). Este tipo de transacciones se han constatado en familias de adolescentes que infringen la ley, en las que es común que el joven no respete las reglas que existen en casa, lo que provoca que en ocasiones se imponga un ligero castigo, que las normas se flexibilicen, que el chico nuevamente no respete reglas. Por lo que los progenitores se van flexibilizando, y así sucesivamente, entrando a un círculo repetitivo de interacción en el cual las secuencias son iguales y del mismo estilo (Rodríguez y Ovejero, 2005). Otros estudios han constatado la ausencia de supervisión y prácticas educativas carentes de control (Sipos, 2003), principalmente en hogares de adolescentes reincidentes.

Transgresión de las reglas en la adolescencia y familia

Dentro del comportamiento antisocial se hallan las acciones cometidas por un individuo que dañan a otras personas, se contraponen a las normas establecidas, causan perjuicios a terceros y trasgreden expectativas y costumbres de una sociedad. Otras, violentan la integridad de terceros o bien la propiedad privada. La violación a las normas tipificadas por el Código Penal son las que constituyen delitos (para los mayores de edad) o infracciones (para las personas menores de edad), de acuerdo a la legislación penal de menores vigente en Argentina, Ley N° 22.278 y modificatorias (Berrios Díaz, 2011; Unicef, 2013; Berrios, 2016).

La investigación criminológica actual, asegura que los adolescentes incurren con mayor frecuencia en comportamientos imprudentes, antisociales y contrarios a la ley, que los niños y los adultos. Es más probable que alteren el orden social y se involucren en comportamientos que supongan un peligro para ellos o para terceros. Prevalen las conductas de riesgo, y aumentan entre cinco y seis veces las conductas delictivas, las agresivas, la ingesta de sustancias, la conducción temeraria y la conducta sexual de riesgo (Martínez, 2008; Sanchez, 2008).

Muchos de los comportamientos antisociales y delictivos que se manifiestan en la adolescencia y en la vida adulta pueden extinguirse (Camacho Monje, 2015). Estudios longitudinales han distinguido dos tipos de trayectorias evolutivas de la delincuencia. La primera corresponde a aquella que inicia en la infancia y continúa durante todo el ciclo vital, siendo este tipo la de mayor gravedad, pero menos frecuente. En la segunda trayectoria la conducta trasgresora desaparece en la vida adulta (Cerutti y Binstok, 2009; Unicef, 2013, Condorí Ingaroca, 2013).

En los últimos años el patrón de conductas violentas y vandálicas de los adolescentes ha sufrido modificaciones de carácter cualitativo y cuantitativo (Muñoz, 2014). Se ha observado un aumento de delitos cometidos por jóvenes

caracterizados por conductas voluntarias dirigidas a producir daños materiales y aumentado los delitos contra las personas.

Si bien, la familia ha atravesado por diferentes cambios, sigue siendo el agente de socialización más importante, el cual otorga un ambiente de intimidad, intercambio y aprendizaje de ideas, afectos y sentimientos, y a su vez, refleja la sociedad. (Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001; Blanquicett Arango, 2012).

Jiménez Martos y Rosser Limiñana (2013) indican que las familias de los adolescentes infractores muestran deficiencia organizativa, estilos educativos incongruentes y permisivos. La baja cohesión familiar se asocia a la conducta antisocial ya que obstaculiza la transmisión de pautas y la adaptación al grupo (Rodríguez y Torrente, 2003). Sarmiento, Puhl, Oteyza, Bermúdez y Siderakis (2009) plantean que en los adolescentes trasgresores de la ley, existen necesidades afectivas insatisfechas y vínculos primarios deficitarios. El fracaso en estos vínculos origina un estilo de apego inseguro, constituyendo esto en un factor de riesgo para la existencia de conductas trasgresoras de los jóvenes, ya que las conductas no adaptativas se gestan en estos vínculos. Es así que los estudios de Sorando y Niño (2013) revelan que los jóvenes internados en un centro de justicia juvenil habían sufrido la ausencia paterna.

Las familias disfuncionales, desestructuradas, inestables, favorecen el desarrollo de tendencias antisociales persistentes debido a los estímulos nocivos y modelaje negativo de la vida familiar que son aprendidos por los sujetos que la componen (Alonso Fernandez, 2005; Abril, Ruíz, Prats, y Arolas, 2005). Esta condición las convierte en familias criminógenas en tanto dificultan la educación, obstaculizan la labor de la escuela como agente socializador secundario y facilitan la asociatividad con pares que tienen valores antisociales (Rodrigo López, Martín Quintana, Cabrera Casimiro y Maiquez Chávez, 2009).

El objetivo de esta investigación es conocer el tipo de funcionamiento familiar, roles parentales y tipo de relación paterno – materno filial en

familias de adolescentes infractores legales reiterantes.

Método

Instrumentos

Se trata de un estudio exploratorio de tipo cualitativo, para lo cual se utilizó el Test de las Bolitas o Imágenes de las Relaciones Familiares (Usandivaras, 2004), entrevista familiar en domicilio y estudio de expedientes institucionales.

Mediante el test de las bolitas las personas realizan una tarea en común, se le dan elementos con los que pueden crear imágenes plásticas en las que pueden observarse cómo asumen y desempeñan los distintos roles, cómo interactúan, qué tipo de comunicación establecen entre sí. Permite conocer el funcionamiento del grupo en cuatro ejes diferenciados, como también las relaciones de alianza y jerarquías de la relación grupal.

La confiabilidad de la técnica el autor la realizó a través de investigaciones financiadas por la Foundations' Found for Research in Psychiatry, aplicándose en investigación de familias, parejas y grupos (Usandivaras 2004; Galeazzi, Maldembaum, Villafañe & Villafañe, 2004; Valgañón, Sabah, Waldheim & Oliva, 2013; Valgañón, 2014b).

Se realizó el estudio de legajos institucionales para detectar aquellos jóvenes que hubieran cometido infracciones a la Ley penal en más de dos oportunidades. La entrevista familiar en domicilio se efectuó como parte del acercamiento necesario que permitiría luego la toma del test.

Participantes

La investigación se realizó en la Justicia Penal de Menores de la Primera Circunscripción, Tribunales de Familia de Mendoza, en convenio

con la Universidad del Aconcagua. De los registros obrantes en el Fuero judicial se identificó a aquellos jóvenes de entre 16 a 18 años de edad que fueran infractores penales reiterantes y que de acuerdo a la autorización expresa de la autoridad competente, podían ser entrevistados. Se trabajó con 78 personas que constituyeron 24 grupos familiares registrados en el Sistema de Responsabilidad Penal de Menores.

Procedimientos

Las tomas de las pruebas fueron realizadas en los domicilios familiares y participaron las personas que aceptaron hacerlo y en todos los casos incluyó al joven infractor y al o los padre/es convivientes como mínimo. Los resultados finales a los que arribamos fueron entregados por escrito y en entrevista a las Autoridades judiciales, de acuerdo a lo convenido con éstas. Se documentó el consentimiento informado.

Todos los jóvenes infractores y sus familias abordados por la Justicia Penal de Menores vivían en barriadas pobres localizadas en zonas rojas, es decir aquellas que muestran índices de comisión de delitos frecuentes según lo determina la georreferenciación oficial.

Los ejes protocolizados fueron cuatro:

- Integración: cuando los miembros de la familia están conectados entre sí y a su vez se manifiesta la individualidad de cada sujeto se clasifica como: conectados y diferenciados; si están conectados pero no se manifiesta la individualidad del sujeto: conectados sin diferenciación; cuando las posiciones anteriores no perduran: inestable; y cuando no pueden organizarse grupalmente: caótica.
- El segundo eje es el de Cohesión que implica el grado de apego y pertenencia entre los miembros. Puede ser de apoyo: cuando hay pertenencia mutua, separación: cuando el grado de apego es mínimo; e inestable: cuando varía entre ambos.
- La Plasticidad, expresa la capacidad para el cambio. Se observa: rigidez cuando en el interior de la familia no se modifican los

roles o reglas; y aceptación, cuando realizan modificaciones internas.

- El cuarto eje, Evolución, expresa cómo afecta el paso del tiempo al funcionamiento familiar, siendo: progresivo si mejora; regresivo cuando empeora el funcionamiento; y estacionario que indica inmovilidad del grupo.

Seguimos el protocolo de administración, registro y análisis estandarizado por el autor (Usandivaras 2004; Galeazzi, Maldelbaun y Villafañe, 2004), efectuando grabaciones durante la toma de la técnica.

Luego se realizó la transcripción de los datos relevados y la tabulación correspondiente de acuerdo a lo descrito como método macroscópico y microscópico obteniendo un protocolo por cada familia.

Los resultados grupales de los protocolos se consignaron en Tabla N° 1 que agrupan los datos relativos al funcionamiento y organización familiar. En la Tabla N° 2 se detalla el tipo de relación entre el o los progenitores del joven infractor que habían presentado evolución regresiva o estacionaria en la Tabla N° 1.

Resultados

En la Tabla 1 se presenta una síntesis de los resultados obtenidos del funcionamiento de las familias.

Se observa que un poco más de la mitad de las familias estudiadas (el 63 por ciento, familias N° 3, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23 y 24) no cumplen con sus tareas, ni con sus funciones básicas, evolucionando de manera negativa. Se encuadran en este rubro aquellas señaladas como regresivas y estacionarias.

Las familias regresivas (N° 3, 5, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 19 y 24) tienen un modo de vivir disfuncional, no cumplen las tareas propias del grupo y el paso del tiempo desmejora el funcionamiento interno de las mismas. La cohesión es inestable con tendencia a la separación y aislamiento. No logran el apego básico que

Tabla 1

Funcionamiento de las familias de los jóvenes reiterantes en la conducta delictiva

Familia	Integración	Cohesión	Plasticidad	Evolución
Familia 1	Inestable	Apoyo	Rigidez	Progresiva - irregular
Familia 2	Inestable	Inestable	Aceptan cambios de roles y reglas	Progresiva
Familia 3	Inestable y caótica	Inestable	Rigidez	Regresiva
Familia 4	Con conexión y sin diferenciación	Inestable	Cambios con disfunción	Progresiva - irregular
Familia 5	Inestable con tendencia al aislamiento	Inestable	Rigidez	Regresiva
Familia 6	Inestable	Inestable	Cambios con disfunción	Progresiva irregular
Familia 7	Inestable con tendencia al aislamiento	Inestable	Cambios con disfunción	Progresiva - irregular
Familia 8	Inestable	Inestable	Rigidez	Regresiva
Familia 9	Inestable progresa al aislamiento	Inestable	Rigidez	Progresiva irregular
Familia 10	Inestable y caótica	Inestable	Rigidez	Progresiva - irregular
Familia 11	Inestable / caótica	Inestable	Rigidez	Regresiva
Familia 12	Inestable / caótica	Separación con tendencia a la separación	Rigidez	Estacionaria
Familia 13	Inestable / caótica	Separación	Rigidez	Regresiva
Familia 14	Conectados sin diferenciación	Apoyo	Rigidez	Regresiva
Familia 15	Inestable / caótica	Inestable	Rigidez	Regresiva
Familia 16	Inestable / caótica	Apoyo	Rigidez	Estacionaria
Familia 17	Inestable / caótica	Inestable	Rigidez	Regresiva
Familia 18	Inestable / caótica	Inestable	Rigidez	Progresiva - irregular
Familia 19	Inestable / caótica	Inestable con tendencia a la separación	Rigidez	Regresiva
Familia 20	Inestable / caótica	Inestable con tendencia a la separación	Rigidez	Progresiva / irregular
Familia 21	Inestable / caótica	Inestable	Rigidez	Estacionaria
Familia 22	Inestable / caótica	Separación	Rigidez	Regresiva
Familia 23	Inestable / caótica	Inestable con tendencia al aislamiento	Rigidez	Estacionaria
Familia 24	Inestable / caótica	Inestable con tendencia al aislamiento	Rigidez	Regresiva

permita la mutua pertenencia, tampoco se encuentra establecido el sentimiento de apoyo del grupo como pauta de funcionamiento familiar. Esto hace que ante situaciones individuales de vulnerabilidad no se pueda contar con el acompañamiento de la familia para sostener el trance. Funcionarían como una suma de individualidades con escasa identidad grupal. Asimismo, se enfatiza dificultad en operar cambios. En estas familias no habría mecanismos de regulación interna que permitan lograr la adaptación al entorno en el que se desarrollan. La rigidez de la organización no varía ni aunque se produzcan cambios vitales internos o en el medio externo. Repiten maneras de relacionarse, desempeño de los roles estereotipados, con muy escasa permeabilidad. Tampoco habría resonancia ante los requerimientos individuales o del grupo, las influencias externas son temidas y vividas de manera amenazante.

El grupo estacionario (familias N° 12, 16, 21 y 23) alude a que sus procesos son disfuncionales ya que muestran rigidez en su organización interna sin lograr introducir variantes en la evolución de la familia. No modifican roles, ni jerarquías, ni reglas, ni alianzas, ni tareas a pesar de los cambios en el desarrollo de sus miembros o del entorno. La familia está estancada en su proceso evolutivo repitiendo el modo de relacionarse. Resulta previsible un control extremo de los posibles procesos de cambio, el aumento de la rigidez y de la ineficacia de respuestas adaptativas, junto a la restricción de las fronteras familiares, con intercambio escaso y regulado con el entorno comunitario o institucional inmediato.

Otro grupo de familias (33 por ciento: familias N° 1, 4, 6, 7, 9, 10, 18 y 20) logran cumplir con sus tareas básicas aunque con dificultad e inestabilidad en los procesos internos, evolucionando de manera irregular: progresivas irregulares. Estas familias evolucionan de manera positiva, con inestabilidad, dificultades y costos emocionales diversos. Evidencian algunos aspectos disfuncionales que los llevaría a progresar de manera endeble y los cambios en las pautas de interacción están entorpecidos. El sentido de pertenencia y apego (cohesión) se ob-

serva inestable y con tendencia al aislamiento, es decir que los miembros del grupo no perciben la empatía o resonancia emocional familiar ante las dificultades normales de la vida individual. Las pautas de relación grupal no muestran flexibilidad constante para adaptar al sistema familiar a los cambios del entorno. Lo que lleva a que ante modificaciones en las situaciones de la vida, el grupo familiar se continuaría con comportamientos propios de otras circunstancias, aunque resulten desadaptativos en la nueva situación. La integración entre los miembros varía entre el sentido de pertenencia y el aislamiento, con tendencia a este último. A pesar de estos aspectos, algunas logran organizarse.

Una sola familia de todo el grupo estudiado mostró adecuación en los ejes centrales de funcionamiento y cumple con las tareas básicas de la organización familiar. Evoluciona de manera positiva: progresiva. Esta familia (N° 2), muestra capacidad de hacer ajustes en los roles, en las reglas internas de modo que pueden mejorar la adaptación del grupo a las modificaciones del entorno. Aunque se advierte que el sentido de pertenencia y la cohesión del grupo muestra inestabilidad. Esta familia no estaba constituida por la pareja parental nuclear, sino que los jóvenes menores reiterantes se encontraban bajo la guarda de su abuela materna, lo cual indica un cambio en el ejercicio de las tareas inherentes a dicho rol y a las pautas de crianza. Se advierte empatía emocional, sentido de pertenencia e intentos de ajustar pautas internas del funcionamiento grupal a los cambios individuales o del entorno. Sin embargo los procesos aludidos muestran inestabilidad entre la integración y la separación, entre la pertenencia y la individuación.

Los datos que arroja la tabla N° 2 indican que en la mayoría de las familias estudiadas es sólo a madre la que se encuentra a cargo del grupo familiar. En un tercio de las familias la convivencia se integra con ambos progenitores. Cuando se registra la presencia del padre varón el tipo de vinculación de éste resulta periférica, es decir alejada de la unidad parental. Uno solo de los padres estudiados asume una posición relacional

Tabla 2

Tipo de relación parental con el joven infractor

Flia.	Presencia del padre y posición	Posición relacional materna	Alianza materno - filial	Evolución
1	Ausente	Complementaria inferior rígida	Presente	Regresiva
2	Ausente	Complementaria superior	Ausente autoritaria	Regresiva
3	Si, periférico	Complementaria inferior	Presente	Regresiva
4	Si, periférico	Complementaria inferior	Presente	Regresiva
5	Ausente	Complementaria inferior	Presente	Regresiva
6	Si, autoritario	Complementaria inferior	Presente	Regresiva
7	Si, periférico	Aislamiento	Ausente, aislamiento	Regresiva
8	Ausente	Complementaria inferior	Presente	Regresiva
9	Ausente	Aislamiento	Ausente, aislamiento	Regresiva
10	Ausente	Aislamiento	Ausente, aislamiento	Regresiva
11	Ausente	Complementaria inferior	Presente	Regresiva
12	Ausente	Aislamiento	Ausente aislamiento	Regresiva
13	Si, periférico	Complementaria inferior	Presente	Regresiva
14	Si, aglutinado	Agglutinado	Presente	Estacionaria
15	Si, periférico	Complementaria inferior	Presente	Estacionaria

autoritaria, es decir que su modo de ejercicio de la jerarquía y control se impone de manera rígida, con nula búsqueda de consenso, escasa permeabilidad a las expresiones del resto de los miembros del grupo, quienes funcionan desde la sumisión. Otro padre se relaciona desde límites difusos, poco claros, que se mezclan con los de otros participantes de la familia, por lo que su conducta parental no tiene distinción con la de cualquier otro miembro. Es el que se designa como *aglutinado*.

Las madres de los jóvenes (dos tercios), ocupan en la relación con ellos, la posición complementaria inferior. Esto significa que aceptan someterse a las proposiciones, jerarquía y organización de pautas que impone el adolescente,

pervirtiendo el orden generacional. Es el adolescente trasgresor quien domina la relación materno – filial. Una minoría de los padres/madres asumen una posición de aislamiento vincular, es decir que enfatiza los intentos relacionales para mantenerse periféricamente en la relación, con escasa resonancia afectiva y empatía. Una sola progenitora asume una posición relacional complementaria superior, controla, distribuye el poder, se encarga del ejercicio de las tareas parentales. Una madre manifestó un comportamiento que no la diferencia de sus hijos; con desdibujamiento de los límites relacionales dentro del grupo familiar.

En cuanto a la cercanía relacional, dos tercios de las madres mantienen relaciones de alianza

estrecha con el joven infractor estableciendo una vinculación afectiva, intensa e indiscriminada. El ejercicio de las funciones parentales en estos casos presenta déficit en las tareas normativas, modelizando negativamente la incorporación de reglas y confundiendo las relaciones de necesaria diferencia y jerarquía. Por otro lado las alianzas con un progenitor van en detrimento de la relación con el otro padre, creando conflicto interaccional, descalificación del rol parental del que no es aliado y alejamiento de las posibilidades de regulación normativa alternativa.

Por otra parte, la ausencia del padre en la diada parental hace recaer el peso de la tarea sobre la madre casi con exclusividad. Las mujeres son tanto las encargadas de la crianza como del mantenimiento de la economía familiar. Este tipo de funcionamiento conlleva a serias dificultades para ejecutar e implementar las tareas normativas y de control por parte del sistema parental, lo que podría modelizar negativamente la posibilidad que el adolescente interiorice y respete normas en la familia, y en otros ámbitos sociales. Las progenitoras, siendo ellas quienes ejercen la parentalidad, no establecen las jerarquías ni la organización y pauta familiar, sino que son los hijos quienes las llevan a cabo, dejando evidenciado el fracaso en el ejercicio de las funciones parentales.

Una minoría del grupo estudiado asume una posición de aislamiento vincular, es decir que se mantiene fuera de la relación con el joven, con baja cohesión e implicancia emocional. Esta escasa comunicación no permite que se generen espacios de reflexión, escucha y empatía.

Discusión

De los datos obtenidos en este estudio se puede considerar que los jóvenes menores de edad que presentan conducta infractora de la ley penal de manera reiterada, viven en su mayoría en familias disfuncionales que muestran muy escasa capacidad de cambio, rigidez en el establecimiento de pautas organizacionales, de relación y de

jerarquía. No realizan ajustes que le permitan adaptarse a los cambios del entorno y a los que influyen en los procesos familiares; así como tampoco se acomodan a los requerimientos propios de los cambios evolutivos de sus miembros. Se mezcla la anestesia reactiva, la incapacidad de cambio y la repetición de soluciones fallidas como estrategias prevalentes ante situaciones nuevas. El sentimiento de pertenencia al grupo como parte de la identidad individual de los miembros, es escaso e inestable. El paso del tiempo no mejora los procesos interaccionales, sino lo contrario, por lo que evolucionan de manera regresiva o se estancan forzosamente.

Se destaca que un grupo de familias es capaz de progresar con dificultad, de manera favorable, en la que el paso del tiempo puede mejorar los procesos relacionales, aunque en estos casos la cuestión de la pertenencia grupal y la adaptabilidad sigue siendo un aspecto que no expresa funcionalidad. La rigidez y la inadecuación de las soluciones intentadas permanecen. En estas familias no se observa la existencia de coaliciones generacionales permanentes y las tareas parentales son ejercidas por el o los adultos a cargo, con dificultades e inestabilidad, aunque sin que el joven infractor penal asuma plenamente la posición de poder (complementaria superior) dentro del núcleo de convivencia.

Las funciones parentales son ejercidas en su mayoría por las madres. El desempeño de éstas es disfuncional ya que delegan la posición de poder parental en el adolescente infractor, lo cual altera la organización familiar, el establecimiento de reglas, las fronteras generacionales, enfatiza la problemática de género y favorece el aprendizaje de transgresión.

El estudio muestra a las madres desenvolviendo su rol solas, o al lado de un progenitor varón que es periférico o aglutinado. En el primero de los casos el padre se desliga de la relación paterna filial poniendo distancia afectiva, desinvolucrándose, disminuyendo el tiempo

compartido con el joven; en el segundo, la distancia afectiva es mínima con resonancia extrema y dependencia de modo tal que se pierde la jerarquía parental y con ella, la eficacia del rol normativo. Las madres se sobrecargan con la ejecución simultánea de múltiples tareas y el desarrollo de las funciones parentales casi con exclusividad.

Se registra un caso de un padre presente, que a diferencia de lo descrito en el párrafo anterior, tiene un posicionamiento relacional autoritario. Es decir que la relación parental se establece en un máximo de diferencia jerárquica, con subordinación de los miembros de la familia y del adolescente infractor. Mantiene la rigidez respecto al cambio de reglas dentro de la familia, al ajuste de las soluciones intentadas y a la modificación de fronteras internas. El ejercicio autoritario de la parentalidad se encuentra asociado con el escaso sentimiento de membresía y pertenencia que los miembros de la familia estudiada expresan.

Es probable que por el momento del ciclo vital que transita el adolescente en proceso de individuación, la cuestión de inestabilidad entre la pertenencia y la separación del grupo pueda adjudicarse a esta situación vital. Sin embargo, cuando se observa persistencia en la distancia afectiva, desligamiento relacional, apego distante, resonancia escasa se puede pensar en que la pauta organizacional es la evitación y el joven infractor no encuentra en su familia posibilidades de apoyo o acompañamiento funcional a sus demandas y temores. Sobre todo cuando el joven ejerce las funciones parentales, como se observa en dos tercios del grupo estudiado, ya que las madres asumen una posición de sumisión en el reparto del poder familiar delegando la autoridad en el menor de edad.

Se advierte el enquistamiento de los roles tradicionales de género, tanto femenino como masculino, en los que mujeres y varones expresan comportamientos estereotipados, ligados a resultados negativos en la crianza y sufrimiento personal.

En la totalidad de las familias los aspectos relacionados a la adaptabilidad, al sentimiento de

pertenencia y al desarrollo de las tareas parentales son puntos de conflicto, con niveles muy disfuncionales a levemente disfuncionales, como es el caso de las familias con evolución regresiva o estacionaria y progresiva o progresiva irregular respectivamente.

La adolescencia del joven infractor penal lo encontraría formando parte de un grupo familiar que lo apoya escasamente, cuyos padres se encuentran en conflicto entre sí o están ausentes de distintas formas; que lo coloca generalmente en una posición de poder y autoridad y que media dificultosamente con el entorno. Este tipo de funcionamiento facilitaría el aprendizaje de la transgresión y no tendría capacidad correctiva de pautas patológicas provenientes del grupo de pares, de comunidades violentas u otros procesos sociales que alientan la conducta delictiva.

Estas observaciones derivan en la necesidad de activación de mecanismos de acompañamiento a las familias mediante distintos dispositivos: naturales, informales y/o institucionales que contribuyan a sostener la crianza, guíen el ejercicio parental y propongan estrategias que contemplen la problemática de género que se advierte en el estudio.

Resultan necesarias políticas públicas preventivas sobre las tareas parentales, desarrollo de estrategias psicoeducativas y acompañamiento familiar.

Referencias

- Abril, V., Ruíz, Y., Prats, J. y Arolas, G. (2005). Factores promotores de la conducta violenta en la adolescencia, en J. Sobral, G. Serrano, J. y Regueiro (comps). *Psicología Jurídica de la Violencia y de Género*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Alonso Fernández, M. (2005). *Relaciones familiares y ajuste en la adolescencia*. Tesis doctoral, inédita. Universidad Valladolid. Departamento de Psicología. España.
- Blanquicett Arango, S. (2012). Estudios

- de adolescentes. Una visión documental. *Revista colombiana de Ciencias Sociales*. Vol 3, N° 1. Pp 156 – 180, enero – junio 2012. ISSN 2216-1201.
- Berrios, G. (2016). El nuevo sistema de Justicia Penal para adolescentes. *Revista de Estudios de la Justicia*. (6).
- Berrios Diaz, G. (2011). La ley de responsabilidad penal del adolescente como sistema de justicia: análisis y propuestas. *Política criminal* Vol. 6, N° 11 (Junio 2011), Art. 6, pp. 163-191.
- Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Camacho Monje, D. (2015). La nueva familia y la nueva adolescencia. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr). Vol 2, (148). Disponible en <http://redalyc.org/articulo.oa?id=15342284001>.
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2009). *Familias latinoamericanas en transformación: desafíos y demandas para la acción pública*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Condorí Ingaroca, L. (2013). Funcionamiento familiar y situación de crisis de adolescentes infractores y no infractores en Lima Metropolitana. Disponible en <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2733>.
- De la Torre, M. J., Casanova, P. F., García, M. C., Carpio, M. V. y Cerezo, M. T. (2011). *Parenting styles and stress in students of compulsory secondary education*. *Behavioral Psychology - Psicología Conductual*, 19, 577-590.
- Eguiluz, L., (2003). Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico. México. Pax.
- Fernandez Moya, J. (2010). En busca de Resultados. Mendoza. EdUDA.
- Galeazi, M., Mandelbaum, M. y Villafañe (2004). Familia. En R. *Usandivaras Tests de las Bolitas*. Cap 6. 3° Edición Buenos Aires. Lilah.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Haley, J. (2002). *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Iglesias, B., y Romero, E. (2009). *Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia*. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14, 63-77.
- Jimenez Arrieta, L.; Macías, A. y Amaris M. (2012). Afrontamiento en crisis familiares. *Salud Uninorte*. Barranquilla (Col.) 2012; 28 (1): 99-11. Recuperado de proquest.com/openview/92bfd68d8caa8d7fe8a9b7ddf169d66
- Jimenez Martos, R y Rosser Limiñana M. (2013). Delincuencia juvenil y consumo de drogas: factores influyentes. Congreso virtual de Psiquiatría. Recuperado de <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/Deljuvcd.pdf>
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, Vol, 36, N°2, Pp 181-195, disponible en www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61813/76125
- Kazdin, A.E. y Buela-Casal, G. (1997). *Conducta Antisocial. Evaluación, Tratamiento y Prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid. Pirámide.
- Martínez, I. (2008). Repercusiones de la utilización del castigo físico sobre los hijos: Influencia del contexto familiar. *Psicología Educativa, Revista de los psicólogos de la educación de Madrid*. 14, 91-102.
- Medellín Fortes, M., Rivera Heredia, E., López Peñalosa, J., Kanon Cedeño, M. y Rodríguez Orozco, A. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las conductas de apego social en una muestra de Morla, Mexico. *Salud Mental*. 3.
- Musitu, G.; Estévez, E.; Jiménez, T. y Herrero, J. (2007). *Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia*. En S. Yubero, Larrañaga, E. & Blanco, A. (Coords.), *Convivir con la violencia* (pp. 135-150). Cuenca UdeC.
- Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M. & Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

- Muñoz, L., (2014). Reiterancia delictiva y su relación con el tipo de funcionamiento familiar y la representación social de la parentalidad. *Tesis de Maestría en Criminología, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, No publicada.*
- Nardone, G.; Rocchi, R y Giannotti, E. (2003). *Modelos de familia.* Barcelona: Herder.
- Robles, C. (2004). *La intervención pericial en Trabajo Social.* Buenos Aires. Espacio.
- Rodrigo López, M. J.; Martín Quintana, J. C.; Cabrera Casimiro, E. y Máiquez Chaves, M. L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial.* 18, (2), pp. 113-120.
- Rodríguez, F.J. & Ovejero, A. (2005). *La convivencia sin violencia. Recursos para educar.* Sevilla: Eduforma.
- Rodríguez, A. & Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología.* (78), 7-19.
- Sánchez, I. M. (2008). The impact of corporal punishment on children: Influence of family environment. *Psicología Educativa,* 14, (2) 91-102, ISSN: 1135755X.
- Sarmiento, A.; Pol, S.; Oteyza, G.; Bermúdez y Siderakis, M. (2009). Las conductas transgresoras de los adolescentes en conflicto con la ley penal y sus relaciones con el vínculo primario. *Anuario de Investigaciones,* Facultad de Psicología. UBA. 16: 51-57. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100041&lng=es&tlng=es.
- Satir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar.* Mexico, Pax Mexico.
- Sigüenza Campoverde, W. (2015). *Funcionamiento familiar según modelo circunflejo de Olson.* Tesis de Maestría. Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de dspace.unenca.edu.ec.
- Sipos, L. (2003). *Trastornos de conducta en la infancia y la adolescencia. Un desafío a nuestra capacidad de adaptación como terapeutas.* Madrid: Popular.
- Sorando, M. & Niño J. (2013). Aproximación diagnóstica relacional de la delincuencia juvenil. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4678983.
- Unicef. (2013). *Estado mundial de la Infancia.* Resumen ejecutivo. La adolescencia una época de oportunidades. Unicef.
- Usandivaras, R. (2004). *Test de las bolitas. Imágenes de las Relaciones interpersonales.* Buenos Aires, Argentina: Lillah.
- Valgañón, M. (ED). (2012). *Vínculos familiares en transformación. Estilos, modelos y competencias parentales.* Mendoza. SSCC ediciones. ISBN 978-950-9064-69-0.
- Valgañón, M.; Sabah, M.; Oliva, V. y Waldheim J. (2013). Legado de género en el TCA.X Congreso Hispano Latino Americano (HLA de la Academy for Eating Disorders y de la Asociación Vida Mujer) y I Congreso Peruano en TCA.
- Valgañón, M.; Briccola, M. & Muñoz, L. (2014). La reiterancia de la conducta delictiva en adolescentes y su relación con las representaciones sociales del rol ejercido por las madres. *Salud y Sociedad.* 5, (1), pp.66-79, ISSN 0718-7475.
- Valgañón, M. (2014). *Heterogeneidad y adaptabilidad de las familias.* En Vega, Ana (comp). Sexualidades, Buenos Aires. Lugar. ISBN 978-950-892-470-4.
- Valgañón, M. (2014b). Funcionamiento de las familias de acogida y su influencia en el desarrollo positivo de los niños y jóvenes bajo su cuidado. *Salud y Sociedad.* 5, (2), PP. 156-169, ISSN 0718-7475.

La subjetividad del joven estudiante universitario actual y el ciberespacio como contexto psicosocial contemporáneo.

*The identity of young university students
and cyberspace as a psychosocial context in current times.*

Doria Medina, M. M. *

Resumen

Este trabajo se desarrolla en el marco de una investigación en psicología social fundamentada en el Interaccionismo Simbólico y la Psicología-Histórico Cultural que tiene por objeto el estudio de la subjetividad del joven estudiante universitario actual en relación a diferentes contextos psicosociales. El objetivo del presente trabajo reside en (1) describir las interacciones con el espacio cibernético en tanto que contexto psicosocial de interacción que modela la identidad del joven universitario actual y (2) analizar las consecuencias de este contexto en lo que hace a la identidad de los jóvenes universitarios. Para ello se administró un cuestionario diseñado para la investigación con opciones de respuesta múltiple a 845 jóvenes estudiantes universitarios. Los resultados ofrecen datos en torno a las diferentes

dimensiones abordadas por el cuestionario. Se concluye definiendo diferentes características de subjetividad del joven universitario actual.

Palabras clave: joven universitario, identidad, ciber-espacio, psicología social.

Abstract

This paper shows aspects of work in progress in a Social Psychology research grounded in Symbolic Interactionism and Cultural Historical Psychology frameworks. It aims at (1) describing young university student's interactions with cyberspace as a fundamental psychosocial context in current times.; (2) analyzing the consequences in young student's identity of these interactions. A questionnaire designed with research purposes was administered to 845 young university students. Results show data on the different

*Lic. María de las Mercedes Doria Medina. Becaria CONICET-UCA. Investigadora del Centro de Investigaciones de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina.
Contacto: mercedesdoriamedina@gmail.com.

Fecha de recepción: 22 de septiembre de 2016 - Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2016

dimensions assessed by the questionnaire. As a conclusion, different identity traits are described.

Key words: young university students, identity, cyber-space, social psychology.

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación más amplia que tiene por objeto el estudio de la subjetividad del joven estudiante universitario actual en relación a diferentes contextos psicosociales. Al hablar de contexto psicosocial, se hace referencia a cinco referentes psicológicos privilegiados de los jóvenes: el contexto familiar, el contexto vínculos socio-afectivos, el contexto de vínculos mediatizados electrónicamente (el ciberespacio y las TICs), el contexto laboral y el contexto universitario. El joven estudiante opera cotidianamente en estos contextos psicosociales y fruto de estas interacciones se va modelando su subjetividad. En el presente desarrollo, se hará foco en las interacciones que el joven estudiante tiene con el contexto de vínculos mediatizados electrónicamente, es decir, sus interacciones con las TICs y el mundo cibernético.

El planteo teórico que corresponde hacer frente a la problemática de estudio encuentra sus bases en la Psicología Social, y más precisamente en dos desarrollos teóricos contemplan el posicionamiento situado del individuo: el Interaccionismo Simbólico y la Psicología Histórico Cultural. Ambas líneas teóricas coinciden en argumentar que: (1) los contextos con los que el sujeto interactúa determinan al individuo; (2) el desarrollo intra-subjetivo se despliega en función del desarrollo inter-subjetivo del individuo y (3) los actores sociales no importan tanto en su carácter de entidades autónomas sino como subsistemas interdependientes (Blumer, 1982; Guitart, 2011; Leontiev, 1978; Mead, 1982; Vygotsky, 1979).

George Mead (1982), padre del Interaccionismo Simbólico, explica qué es el proceso social, es decir las interacciones del individuo con el contexto social, es lo que posibilita el surgimiento de la persona, la

modificación de las comunidades y el progreso de la sociedad. El individuo se desarrolla en una sociedad que es concebida como un gran conjunto de interacciones. La identidad de este individuo es el resultado de la interacción, y posterior internalización, que tiene lugar en diferentes contextos sociales significativos (Carabaña Morales & Lamo de Espinosa, 1978).

Leontiev (1978), exponente de la vertiente más materialista de la Psicología Histórico Cultural, explica que la actividad es central en el desarrollo social e identitario. Esta actividad se da en interacción y colaboración con otros. El individuo opera cotidianamente en diferentes contextos o Sistemas de Actividad. Fruto de la actividad en estos sistemas el individuo por un lado adquiere la cultura, lo cual modifica su subjetividad y por otro modifica la esa cultura desde su propia acción.

El joven universitario interactúa de manera cotidiana con diferentes contextos de interacción psicosocial, entendidos desde el Interaccionismo Simbólico como contextos significativos y desde la Psicología Histórico Cultural como sistemas de actividad que modelan su identidad. El espacio cibernético surgido en las últimas dos décadas constituye un contexto de interacción psicosocial privilegiado para los jóvenes. El cambio tecnológico ha tenido un impacto decisivo en su vida social, el cual inaugura formas de ver, sentir, pensar y relacionarse con un concomitante impacto en el desarrollo de nuevos sujetos sociales y educativos (De Alba, 2002; Sarena, 2006; Urresti, 2008).

En los últimos 20 años, se ha producido una revolución a nivel mundial en torno a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) que dio lugar al surgimiento de lo que hoy se conoce como la era digital. Esta es una era en la que la tecnología digital está inminentemente presente en todas las áreas de la actividad social de los seres humanos y en la que la informática, la telemática y la electrónica generan profundas transformaciones a nivel social, educativo, cultural, científico, industrial y comercial. (Gallardo-Ehchenique, 2012; UNESCO, 2011). El inicio de esta era digital implicó un cambio

fundamental en la cotidianeidad de los individuos, puesto que las interacciones en sus diferentes ámbitos pasan a estar mediadas por el uso de las TICs. Resulta muy visible cómo en el paisaje de la vida de cualquier persona están presentes dispositivos de comunicación como la telefonía celular, las computadoras, tablets y e-books. Este uso obligado de las TICs no sólo corresponde a la velocidad vertiginosa del avance de la tecnología y su respuesta en el mercado, sino también a que su utilización corresponde no tanto a una elección individual de los sujetos sino a un patrón cultural de avance y funcionamiento. Es menester manejar estas tecnologías para poder funcionar en los diferentes ámbitos de la sociedad. La manera en la que las TICs se han hecho presentes en la vida social como fenómeno global, con las claves de funcionamiento e interacción que proponen dan pie a lo que puede entenderse como un cambio de época (Barrios-Rubio, 2009; Gallardo-Echenique, 2012; Mejía, 2015).

La imponencia del uso de las TICs implica la presencia cotidiana de sus usuarios en el ciberespacio, por lo que entonces la evolución del funcionamiento y uso de estas tecnologías implica la interacción con plataformas cibernéticas cada vez más avanzadas. Iniciada la década del 2000 surge, lo que Tim O'Reilly (2005) dio en llamar, Web 2.0. Esta Web de Segunda Generación presenta características muy distintivas en su utilización.

La primera característica que presenta, siendo un rasgo más distintivo, es la interactividad. La interactividad permite intercambios de información simultáneos y de manera instantánea entre usuarios a nivel global, con la posibilidad de retroalimentación y reconfiguración permanente. De esta forma, inmensas cantidades de datos y mensajes atraviesan el globo y resultan de fácil e inmediata accesibilidad. Esta interactividad permite a miles de personas interactuar en el espacio cibernético en páginas web, redes sociales, blogs, mails, chat, foros, entre otros. Un rasgo saliente de la interactividad es que estos canales de interacción buscan acercar a los usuarios en todo sentido, no sólo reducen las distancias físicas

sino que además eliminan las distancias de rol. De esta forma, todos pueden ser emisores y receptores de mensajes sin importar las características personales, trayectorias y edades de cada sujeto. Todos pueden ser productores de contenido y cada uno puede trazar el camino que más le plazca en sus recorridos en la web. De aquí se desprende, que la interactividad plantea una relación horizontal y de igualdad entre los usuarios. Más aún, la retroalimentación propia de la interactividad permite que se pueda ocupar el rol de emisor, transmisor y receptor de información a la vez así como que se pueda construir, co-construir y reconstruir mensajes y contenidos en función de las propias subjetividades. A su vez, la simultaneidad propia de la interactividad requiere de la capacidad multi tarea, puesto que los usuarios están activos de manera simultánea en diferentes páginas y redes (Barrios-Rubio, 2009; Caldevilla, 2011; Mejía, 2015; O'Reilly, 2005; Ros-Martín, 2009).

La segunda característica propia del 2.0 es la multimedición. Gracias a la interactividad la actualización de la información es permanente. Esta actualización se da por lo que se conoce como crowd-sourcing, es decir que es el resultado de la co-construcción activa de los usuarios en una suerte de multi-edición. Cabe destacar que con esta modalidad se corre el riesgo de perder objetividad en los datos (Barrios-Rubio, 2009; Caldevilla, 2011; Gallini, 2011; O'Reilly, 2005).

La tercera característica de la Web 2.0 es la personalización. Los usuarios trazan recorridos individuales a lo largo de la plataforma virtual según sus necesidades, gustos y preferencias. En estos recorridos tienen control sobre qué noticias recibir, destacar, compartir, pueden filtrar el correo que se recibe según categorías y pueden diseñar un perfil personal según que desean mostrar al resto (Caldevilla, 2011; Ros-Martín, 2009).

La cuarta característica que cabe mencionar de la Web de Segunda Generación es la multimedialidad. Como resultado del formato digital, la navegación en la web se caracteriza por la combinación de videos, imágenes fijas, audios y modelos 3D. A diferencia de los medios

convencionales que proponen una lógica lineal, el mundo digital propone una nueva sintaxis lógica estructural que trabaja en forma modular y en evolución constante. (Caldevilla, 2011; Mejía, 2015).

El surgimiento del universo tecnológico hasta aquí descripto supera el mero uso de herramientas y dispositivos en evolución. Por el contrario, inaugura nuevas formas de interacción y por ende nuevas subjetividades en clave con la era digital. En la bibliografía pueden encontrarse diferentes términos que refieren a los jóvenes que crecieron en contacto con las TICs y el ciberespacio. Algunos de los más utilizados son: *Millenials*, *Generación Net*, *Nativos digitales* (Oblinger & Oblinger 2005; Prensky, 2001; Prensky, 2006; Jones & Czerniewicz; 2010). Si bien estos términos poseen algunas características distintivas, suelen emplearse de manera indistinta. Sea cual fuere el término que se elija emplear, todos coinciden en que estos jóvenes cuentan con conocimientos y competencias, resultado de su familiaridad natural con las tecnologías. A pesar de que esta es una cuestión de mucha actualidad, la bibliografía existente sobre el tema en su mayoría no proviene del ámbito académico, al respecto Gallardo Echenique afirma que: "...las afirmaciones más importantes en el discurso sobre los nativos digitales no surgen de la literatura académica, debido a que algunos aparecen en la prensa popular y no especializada; son investigaciones financiadas por la prensa privada o carecen de rigor académico suficiente para ser una investigación empírica." (Gallardo Echenique, 2012, pp 11).

A nivel nacional, se destacan en esta temática los valiosos trabajos empíricos de Morduchowicz (2012; 2013) con adolescentes argentinos. De la elaboración de estos trabajos pueden distinguirse algunas características del desenvolvimiento de los adolescentes en el mundo digital:

1- Conectividad: Los jóvenes presentan una necesidad permanente de estar conectados y de certificar que sus amigos están también presentes y disponibles en la web. La visibilidad en la web ya sea a través de chats

o redes sociales se transforma en una prueba de existencia social.

2- Inmediatez: Una de las características fundamentales de la web es la inmediatez de respuesta. Pueden realizarse recorridos fugaces y simultáneos y conectarse con otros con mensajes, mails, chats, todos sistemas de mensajería instantánea. Los jóvenes han incorporado esta temporalidad instantánea a su vida.

3- Exhibición: La modalidad que insta la web de visibilidad y comunicabilidad absoluta lleva a que los jóvenes busquen ver y ser vistos, exhibirse implica existir. Esta exhibición implica además presentarse como una fachada social, un personaje.

4- Desinhibición / Anonimato: La comunicación mediada por las nuevas tecnologías altera el proceso de comunicación interpersonal tradicional. Con el uso de las Tics esta relación se ve modificada puesto que se dan múltiples interacciones en simultáneo a través de la pantalla sin necesidad de encontrarse cara a cara. La mediación de la pantalla y la anulación de la imagen corporal genera estilos de comunicación más libres y desinhibidos.

5- Independencia: En la web los jóvenes encuentran un ámbito que habla de ellos y hacia ellos en donde construyen sus propios recorridos y pueden producir sus propios contenidos. Esto favorece su sentido de autonomía y libertad.

6- Motivos: Los motivos más frecuentes para la utilización de la web y las redes sociales son: (1) sus amigos están en las redes sociales; (2) entretenimiento y diversión; (3) necesidad de estar en contacto permanente con sus amigos; (4) tener más amigos.

El objetivo del presente trabajo reside en (1) describir las interacciones con el espacio cibernético en tanto que contexto psicosocial de interacción de los jóvenes y (2) analizar las consecuencias de este contexto en lo que hace a la identidad de los jóvenes universitarios.

Método

Participantes

En el estudio participaron un total de 845 jóvenes estudiantes universitarios, 403 hombres y 442 mujeres con una edad promedio de 21.02 (DE= 2.55). El 47.1% de la muestra fue de la Universidad Católica Argentina y el 52.9% de la Universidad de Buenos Aires. Los estudiantes eran en un 33.1% de la Carrera de Psicología, en un 33.8% de la Carrera de Ingeniería y en un 33.0% de la Carrera de Ciencias Económicas.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario ad-hoc autoadministrable compuesto por 11 items con opciones de respuesta múltiple que indagan respecto de: (a) la frecuencia de utilización de whatsapp, redes sociales y mail; (b) fines detrás de su uso; (c) su uso para subir contenidos de la vida personal; (d) su importancia para la vida social, hacer amistades y mantener relaciones; (e) la desinhibición al usar estos medios de comunicación; (f) la preferencia de estos medios de comunicación por su inmediatez; (g) el uso de estos medios en el ámbito académico para la búsqueda de información y las tareas grupales.

Resultados

Los resultados se presentarán en función de los diferentes aspectos abordados por el cuestionario. Siendo este trabajo de tipo descriptivo, se analizarán las frecuencias de respuesta y frecuencias relativas.

A partir del análisis de frecuencia de la utilización de redes sociales, mail y Whatsapp se observa que el mayor porcentaje de los jóvenes estudiantes utiliza estos medios y plataformas muchas veces (67.7%), seguido por el porcentaje de jóvenes que los utilizan bastantes veces (25.2%). Estos resultados hablan de un alto nivel

de conectividad en el 92.9% de los jóvenes.

En relación a los fines que persiguen los estudiantes al utilizar las redes sociales, el mail y Whatsapp se indagó respecto de la utilización con fines de diversión, con fines específicamente sociales y con fines específicamente académicos. De acuerdo con los porcentajes de respuesta más elevados en cada finalidad, los jóvenes utilizan estos medios bastantes veces por diversión (38.7%), bastantes veces y muchas veces con fines específicamente sociales, presentando un 39.8% y 39.5% respectivamente, y con fines específicamente académicos algunas veces (42.8%) y bastantes veces (37.6%). Al comparar las distribuciones de los porcentajes de respuesta de cada finalidad, se evidencia que los jóvenes utilizan estos medios con más frecuencia con fines sociales.

Si bien los fines específicamente sociales son los priorizados, los medios cibernéticos sólo son valorados como muy importantes para llevar adelante su vida social en un 9.5% y en un 7.8% para hacer nuevos amigos y mantener amistades.

Al analizar los resultados en torno al uso de los medios cibernéticos para compartir contenidos de la vida personal, llama la atención que en su mayoría los estudiantes reportan que no suben este tipo de contenidos con frecuencia.

Cerca de la mitad de los jóvenes estudiantes considera que comunicarse de manera mediatizada les genera menos inhibiciones al hablar con otras personas y un porcentaje levemente superior al 50% considera que este tipo de comunicación no les genera menos inhibiciones.

Respecto de si los jóvenes prefieren utilizar las redes sociales, mail y Whatsapp para comunicarse con otros por ser la manera más rápida de comunicación, el 54.1% no está de acuerdo y el 45.9% está de acuerdo.

A partir de los resultados en torno a la utilización de Internet como fuente de acceso a la información con fines académicos (Tabla 1) y de la modalidad de trabajo grupal en tareas para la universidad (Tabla 2) se destacan dos cuestiones. En primer lugar se observa que Internet es una fuente que se privilegia sobre la fuente tradicional.

En segundo lugar queda evidenciado que son más los casos en que los miembros del grupo se dividen las tareas de la asignatura y luego envían sus respectivas partes por mail, que aquellos casos en que tiene lugar una reunión presencial para realizar dichas tareas entre todos los miembros.

Tabla 1

Fuentes de acceso a la información utilizadas

	Frecuencia	Porcentaje
Sobre todo libros	33	3,9
Más libros que internet	136	16,1
Más internet que libros	458	54,2
Sobre todo internet	218	25,8

Tabla 2

Modalidad de trabajo grupal

	Frecuencia	Porcentaje
Sobre todo A	77	9,1
Más A que B	199	23,6
Más B que A	424	50,2
Sobre todo B	145	17,2

Nota. A= reunión presencial. B= división de tareas y envío por mail.

Discusión

La elevada frecuencia de utilización de los medios cibernéticos, da cuenta de la cotidianeidad que estos medios tienen en la vida de los jóvenes estudiantes y de la necesidad de conectividad descripta en trabajos anteriores (Morduchowicz 2012; 2013). Resulta interesante que si bien estos medios son utilizados con mayor frecuencia con finalidad social son poco valorados para el desarrollo de su vida social. Estos datos cuestionan la idea de Morduchowicz que plantea que la conectividad y visibilidad en la web es una prueba

de *existencia social*.

Teniendo en cuenta las imágenes e información que circulan en las redes sociales, llama la atención que la mayoría de los estudiantes no considera que comparte contenidos de su vida personal. Estos resultados llevan a plantearse que los jóvenes han redefinido lo que corresponde al ámbito de lo privado-personal y al ámbito de lo público.

La mitad de los estudiantes dice sentir menos inhibiciones al comunicarse a través de la pantalla, lo cual habla de que se han inaugurado formas más libres de comunicación que se ponen en práctica de manera cotidiana. No obstante, no todos los jóvenes responden a esta modalidad.

Poco más del 50% no utiliza las TICs para comunicarse por razones de velocidad de comunicación. Este dato contradice la idea contemporánea del joven que busca resultados rápidos y privilegia la inmediatez.

En relación al uso de las TICs en el ámbito universitario, las cifras indican que estos medios están muy instalados en las prácticas académicas de los jóvenes. El crowd sourcing y la multiedición propias de la Web 2.0 (Barios-Rubio, 2009; Caldevilla, 2011; Gallini, 2011; O'Reilly, 2005), han conquistado la manera de operar en equipo de los estudiantes. En consecuencia son pocas las veces en que se da una elaboración en conjunto al hacer un trabajo grupal. Por el contrario, los trabajos grupales son resultado de un análisis y un pensamiento segmentado. A su vez, Internet resulta la fuente de acceso a la información privilegiada.

Pensar a la subjetividad desde una postura constructivista e interaccionista implica considerar a la subjetividad como interdependiente de la intersubjetividad, entendiendo esta última como contextos de interacción psicosocial. Es decir que describir las interacciones que los jóvenes tienen en sus contextos, implica al mismo tiempo, definir su subjetividad. En consecuencia, del análisis aquí realizado de las interacciones de los jóvenes estudiantes con las TICs y el espacio cibernético, en tanto que contexto de interacciones

mediatizadas electrónicamente, se logra entender aspectos de su subjetividad. Siguiendo esta línea de razonamiento, los jóvenes aquí estudiados presentan un modo de vinculación en el que se hace un contacto casi permanente con otras personas del otro lado de la pantalla. Esta modalidad se encuentra orientada principalmente al desarrollo de su vida social, lo cual denota la importancia que este aspecto tiene en la vida de los jóvenes. A pesar de priorizar la finalidad social al usar los medios cibernéticos, estos no son considerados como muy importantes para el desarrollo de su vida social. Este dato, que puede resultar contradictorio, denota en primer lugar que los estudiantes no reducen su actividad social al mundo cibernético y en segundo lugar reivindica el valor que las interacciones presenciales tienen para los jóvenes. La interacción a través del ciberespacio determina una redefinición de los límites entre lo privado y lo público, aspecto cuyas consecuencias requerirán de una indagación más profunda en futuras investigaciones. A su vez, algunos jóvenes manifiestan estilos de comunicación más libres y desinhibidos. En relación a las prácticas académicas de los estudiantes, puede observarse que las modalidades de la Web 2.0 modelan sus estrategias de trabajo.

En el futuro, la ampliación de la investigación permitirá ahondar en las diferentes consecuencias sobre la subjetividad que fueron aquí esbozadas y en los interrogantes que se plantean como resultado de la redefinición del sentido de lo privado y lo público, los modos de comunicación más libres y exhibicionistas que se desarrollaron y las nuevas prácticas académicas. Futuras investigaciones permitirán mayores precisiones en relación a las interacciones de los jóvenes con el mundo cibernético, atendiendo especialmente a la aparición de nuevos recursos tecnológicos y como estos generarán variaciones en los contextos de interacción, las que deberán ser evaluadas.

Referencias

- Barrios Rubio, A. (2009). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y pensamiento*, 28(54), 265-275.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, España: Hora.
- Caldevilla, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68.
- Carabaña-Morales, J. & Lamo de Espinosa, E., (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Reis* 159-203.
- De Alba, A. (2002). Educación: cambio cultural, contacto tecnológico y perspectivas postmodernas. En R. Buenfil (Ed.) *En los márgenes de la Educación: México a Finales del Milenio* (pp. 87-112). México D.F.: Plaza y Valdés.
- Gallardo-Echenique, E. (2013). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 7-21.
- Gallini, S. (2011). La historia digital en la era del Web 2.0: introducción al Dossier Historia Digital. *Historia crítica*, (43), 16-37.
- Guitart, E. (2011). Los diez principios de la psicología cultural. *Fundamentos en humanidades* 2, 45-60.
- Jones, C. & Czerniewicz, L. (2010). Describing or debunking? The net generation and the digital natives. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 317-320.
- Leontiev, A. N., (1978). *Activity, consciousness and personality*. Engle-wood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mead, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona, España: Paidós.
- Mejía, M. R. (2015). Las culturas juveniles: una forma de la cultura de la época. *Educación y ciudad*, (18), 49-76.

- Morduchowicz, R. (2012). Los adolescentes y las redes sociales. *La construcción de la identidad en internet*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Oblinger, G. & Oblinger, J. I., (2005). *Educating the Net Generation*. Boulder, Colorado: Educase.
- O'Reilly, T. (2006). Qué es la Web 2.0. Encontrado el 30/6/2016 en: <http://www.oreilly.-com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2006). Listen to the natives. *Educational Leadership*, 63(4) 8-13
- Ros-Martín, M. (2009). Evolución de los servicios de redes sociales en internet. *El profesional de la información*, 18(5), 552-557.
- Sarena, N. (2006). Los jóvenes e internet: experiencias, representación, usos y apropiaciones de internet en los jóvenes. *Unirevista*, 1(3)20-35.
- Vygotski, L.S., (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Grijalbo.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011). *Educación de calidad en la era digital: Una oportunidad de cooperación para UNESCO en América Latina y el Caribe*. Documento interno de trabajo para la Reunión Regional Ministerial para América Latina y el Caribe, 12 y 13 de mayo de 2011. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO. Recuperado el 31 de marzo de 2015, <http://www.un.-org/en/ecosoc/newfunct/pdf/4.desafios.para.la.educacion>
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de internet*. Argentina, Buenos Aires: La cruzía.

Relación entre el tipo de Apego y la Conducta de Infidelidad en Adultos Jóvenes

Infidelity attachment and Young Adults

Urrego Betancourt, Y. *
Gaitán Rodríguez, N. A. **
Umbarila Forero, D. A. ***

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo indagar si existía alguna relación entre los tipos de apego y la conducta de infidelidad en personas jóvenes adultas, siendo las relaciones con los cuidadores un determinante en el modelo interno de trabajo (memorias, creencias, expectativas) que se sigue cuando se establecen lazos afectivos con pares o parejas, entre otros. Método. Es una investigación de tipo descriptivo correlacional. Participantes: 44 mujeres, 56 hombres, de nivel universitario, con mínimo un año de convivencia con su pareja actual (21, unidos por lo legal y 79 en unión libre). Instrumentos: Se utilizó la adaptación Chilena del CAMIR y El inventario multidimensional de infidelidad. Procedimiento: Se realizaron las siguientes fases: Consentimientos éticos por parte de la institución y de los participantes. Registro de los datos de inclusión. Aplicación del CAMIR y del Inventario Multidimensional de Infidelidad. Resultados: Para el análisis de

se utilizó el índice de correlación de Pearson y la prueba t de Student, para evaluar diferencias significativas en la conducta de infidelidad. El apego seguro correlacionó de manera significativa con la subescala de autonomía. El menor índice de conducta de infidelidad se obtuvo en los participantes con apego seguro y rechazante. El apego preocupante correlacionó de manera negativa con la creencia que la infidelidad se da por un impulso ($r=-.216$; $ns \leq .031$). En cuanto al género, los hombres manifestaron una mayor frecuencia en el deseo de infidelidad sexual. Para hombres y mujeres la infidelidad no significa una transgresión a su pareja actual, sino amor hacia un tercero.

Palabras clave: Apego, Infidelidad, Género, Modelo Interno de trabajo.

Abstract

This research aimed to investigate whether there

* Universidad Manuela Beltrán. Grupo de Biopsiquismo y Sociedad. Doctora en Psicología. yurregob@yahoo.com, Yaneth.urrego@docentes.umb.edu.co. Avenida Circunvalar No. 60-00 Bogotá, Colombia.

** Estudiante de Psicología

*** Estudiante de psicología

Fecha de recepción: 25 de agosto de 2016 - Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2016

was any relationship between the types of addiction and behavior of infidelity in adult young people, with relationships with caregivers a key in the internal working model (memories, beliefs, expectations) that follows when bonding with pairs or couples are established, among others. Method. It is a descriptive correlational research. Participants: 44 women, 56 men, college-level, with at least one year of living with his current partner (21, bound together by legal and cohabiting 79). Instruments: Chilean adaptation of CAMIR and Multidimensional Inventory of infidelity was used. Procedure: The following steps were performed: ethical Consents by the institution and participants. Registration data inclusion. Application of CAMIR and Inventory Mulidimensional Infidelity. Results: For analysis of results index Pearson correlation and Student t test was used to assess significant differences in the behavior of infidelity. Secure attachment correlated significantly with the subscale of autonomy. The lower rate of infidelity behavior was obtained in participants with safe and rejecting attachment. The worrying addiction negatively correlated with the belief that infidelity is given by an impulse ($r = -.216; Ns \leq .031$). In terms of gender, men reported more frequently in the desire for sexual infidelity. For men and women infidelity does not mean a transgression of his current partner, but love a third.

Key Words: Attachment, Infidelity, Gender Internal Working Models.

Introducción

La infidelidad es una de las problemáticas actuales en las parejas. Según el estudio publicado por el Instituto de Medicina Legal de Colombia, sobre los índices de violencia en el año 2014, este factor se asocia en todas las edades a conductas de agresión contra la pareja. En adolescentes se cuenta como la tercera causa de agresión, siendo en 115 casos (1.49%) el principal motivador de agresión, de los 7722 casos reportados en esta población. En los adultos, es la segunda causa de

agresión en pareja, con un aumento significativo de su prevalencia en comparación al grupo anterior, en 13.097 (32.25%) de 40.615 de los casos, lo reportaron como el primer motivador. Y persiste como la cuarta causa en la población de adultos mayores, con 9 casos (0.97%) de los 1174. (Instituto de Medicina Legal, 2015).

Para Lizama (2013) la cultura y la sociedad en las que se desenvuelven las parejas, especialmente las monogámicas, se relaciona con los principios en los que se basa el matrimonio. En este caso la fidelidad y el compromiso, son los principales ingredientes de la estabilidad, volviendo la infidelidad un problema que afecta la estabilidad y bienestar en las relaciones. Si bien no es el único aspecto que debe enfrentar la convivencia o las relaciones de pareja, sí es uno de los más evidenciados como amenaza a la relación. Floréz (2015) apunta el hecho que la sola forma de cómo se denomine esta situación, infidelidad o relación extraconyugal, tiene un efecto en la resolución de la misma.

La infidelidad al enfocarse en un problema de pareja que se asocia a la transgresión, deja de lado el hecho de ser un fenómeno multicausal que puede estar determinado por la historia misma de cada individuo. En este sentido, el tipo de apego que se desarrolla desde la infancia con el cuidador primario marca la pauta para la forma en que se establecen los vínculos en las relaciones futuras (Piñeros y Camacho, 2004).

Consecuentemente, esta investigación pretende dar cuenta de la relación entre los tipos de apego y la conducta de infidelidad.

Es necesario en inicio abordar el concepto de apego, Bowlby (1969) formuló que “el apego es el resultado de un conjunto de pautas de conducta caracterizadas y en parte preprogramadas, que se desarrollan en el entorno cotidiano durante los primeros meses de vida, las cuales tienen el efecto de mantener al niño en una proximidad estrecha con su figura materna. Este sistema biológico, es activado especialmente por el dolor, la fatiga o cualquier amenaza contra la estabilidad y capacidad homeostática; pero también se activa si la madre o cuidador no es accesible” (Bowlby,

1983. p.11).

La representación mental que el niño construye de su figura de apego es denominada Modelo Interno de Trabajo, propuesto por Bowlby en el año 1995, que a la vez incluye componentes afectivos y cognitivos e integran creencias sobre sí mismo (self), los otros y el mundo social en general y a la vez sobre la capacidad de producir respuestas en el cuidador, como de su disponibilidad y apoyo. Para Bowlby (1969); las interacciones repetidas entre el infante y el cuidador, forman representaciones mentales sobre quién es la figura de apego, dónde puede encontrarla, cómo espera que responda y qué tan apropiadas son las respuestas de su cuidador a sus necesidades. Estas representaciones, se convierten entonces en prototipo de las relaciones afectivas que se construyen en la adolescencia y en adultez (citado en Morales & Santelices, 2007).

Según Brenlla, Carreras y Brizzio (2001), el modelo de trabajo posee cuatro componentes interrelacionados: memorias de las experiencias de apego, creencias, actitudes y expectativas. Estas dan forma a las respuestas individuales cognitivas, emocionales y comportamentales. A nivel cognitivo, las personas prestan atención a aquellos aspectos de una relación que están vinculados con sus propios modelos o representaciones; a nivel emocional, se afectan las reacciones inmediatas frente a una determinada situación; en un momento posterior, el procesamiento cognitivo de la situación puede mantener, ampliar o minimizar la respuesta emocional inicial, dependiendo de cómo el individuo interprete la experiencia; y a nivel comportamental, activan planes y estrategias incorporadas previamente y generan la necesidad de construir otras alternativas.

Waters, Rodríguez y Ridgeway (1998) señalan que las expectativas se organizan alrededor del prototipo básico, que incluye las proposiciones si-entonces: Si encuentro un obstáculo o estoy estresado, puedo apegarme a otro significativo que me ayude; soy una persona digna de recibir ayuda y esta persona es capaz de darme apoyo; experimento alivio y confort como

entonces puedo dedicarme a otras actividades. Los modelos tienden a operar automáticamente, aunque pueden ser modificados en determinadas circunstancias. De esta forma, constituyen la base la identidad y la autoestima.

Para Ainsworth (1978) los infantes desarrollan vínculos afectivos con una figura maternal, por los cuidados básicos y por el afecto. Los bebés que carecen del contacto materno poco tiempo después de transcurrido el parto, generan sentimientos de abandono y ansiedad que repercuten de manera directa en el comportamiento de los mismos; el establecimiento del vínculo afectivo es necesario desde el primer encuentro madre-hijo, redundando en bienestar a lo largo de la relación" (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Como resultado de los experimentos de estos autores se definen diferentes tipos de apego.

Apego evitativo. En este se aumenta la distancia entre las personas y los objetos que resultan amenazantes, son pocos los episodios de afecto, angustia o evasión hacia el cuidador, lo que genera estructuras cognitivas poco flexibles, con propensión al enojo y a las emociones negativas.

Apego seguro. Resulta de la sensibilidad, la percepción adecuada, la interpretación correcta y la respuesta contingente y apropiada de la madre a las señales del niño, siendo ellos capaces de establecer relaciones más satisfactorias con sus cuidadores, que los hacen sentir más seguros, positivos y cálidos.

Apego ansioso ambivalente. En éste se busca la proximidad de la figura primaria y a la vez hay resistencia a su consuelo, generando signos de agresión y cierta violencia hacia la madre, que en su ausencia originan angustia intensa. Se mezclan comportamientos de apego con expresiones de protesta, enojo y terquedad a ser dejados.

Adicional a los tipos de apego antes descritos, Main y Solomon (1986), proponen un cuarto patrón denominado inseguro-desorganizado o inseguro-desorientado. En este grupo, los niños muestran una elevada inseguridad y cuando se reúnen con su madre tras la separación, manifiestan una variedad de conductas confusas y contradictorias.

Main, Kaplan y Cassidy, citados por Bretherton (1985), que tuvo como base las propuestas de Bowlby y Ainsworth, observaron diadas de niños entre los 12 y 18 meses con sus progenitores, luego de 6 años, analizaron las narrativas ante imágenes asociadas a la separación y el reencuentro después de un breve tiempo (Main, Kaplan & Cassidy 1985, 1988, 1995).

Como resultado, Main y colaboradores (1985) hipotetizaron que diferentes patrones de interacción con los cuidadores conllevan diferentes tipos de conducta y procesos de representación. Así, las posibles respuestas del cuidador pueden clasificarse en tres tipos: a) mostrarse sensible a las llamadas del niño y permitir su acceso, que llevaría a un modelo de apego seguro; b) mostrarse insensible e impedir el acceso del niño, que supondría un modelo de apego inseguro evitativo; y, c) atender y permitir el acceso del niño de forma imprevista, solo en algunas ocasiones, lo que generaría un modelo inseguro-ambivalente. De tal forma los modelos representacionales se construyen también en ausencia de interacción con la figura de apego.

Bartholomew y Horowitz (1991), por su parte establecen un prototipo de los apegos adultos, desde una perspectiva categorial y de los modelos internos activos, positivos y negativos, sobre sí mismo (el self) como alguien que vale o no la pena y suscita o no el interés de los demás, y sobre los demás. Estos prototipos se utilizan en las relaciones y en el grado de intimidad dentro de ellas.

Los individuos con apego seguro, tienen una visión positiva de sí mismos y de los demás, se sienten cómodos y confiados en una relación íntima; los individuos preocupados, tienen una idea negativa de sí mismos y positiva de los demás, necesitan aprobación y buscan cercanía con las figuras de apego, en una medida que afecta su salud; en los individuos disminuidos, hay una visión positiva de sí mismos y negativa de los demás, se sienten incómodos con la cercanía y desconfían de los intenciones de los demás; los evitativos-temerosos tienen una visión negativa de sí mismo y de los demás y en sus relaciones se

se sienten preocupados.

A este respecto Melero (2008), halló correlaciones positivas en 166 personas, con una relación de 2 años de duración. Los individuos con apego seguro, correlacionaron con actitudes pasionales hacia el amor, cuidado sensible, conductas de proximidad y una elevada satisfacción y calidad de la relación; los de apego huidizo alejado con actitudes pasionales y lúdicas hacia el amor, una elevada percepción de satisfacción y calidad de la relación, manteniendo una actitud alejada en la pareja y un distanciamiento físico y emocional. Los de apego preocupado con actitudes obsesivas hacia el amor y un cuidado próximo pero compulsivo. Por último, los evitativo-temerosos con actitudes de amor lúdicas, de manera contraria a los estudios de Bartholomew, en este estudio los temerosos manifestaron actitudes obsesivas hacia el cuidado. El apego, depende de variables como la seguridad, el bienestar y la confianza, incidiendo en la forma como se construyen las relaciones a lo largo de la vida y marca, a través de las representaciones que tiene el individuo, de sí mismo, de su capacidad de actuar y de la respuesta que encuentra en los otros; su forma de acercarse o alejarse de nuevas relaciones y de establecer lazos en un momento de su vida, así como de mantenerlos.

En esa medida, el efecto y el entrecruzamiento que conservan las experiencias tempranas con las futuras relaciones, sirven de marco para abordar la relación de pareja, como una de las relaciones más significativas en el ser humano, y que se construye como resultado de un número vasto de experiencias que nacen en la infancia, y que desembocan en el deseo de un vínculo con otro significativo; un otro que también tiene una historia, una representación y una forma particular de vincularse. En virtud de ello, el modelo de apego se convierte en un referente interesante para la comprensión de las relaciones de pareja. Y es justamente ese el paso que sigue en este documento.

Para Maunder y Hunter (2012) es importante

observar que las representaciones en el modelo interno de trabajo no pueden independizar el sí mismo del otro, sino siempre se integran en una relación diádica. Por tanto representarlo en un modelo matemático por cuadrantes debe ser estudiado con mayor detenimiento, y debe considerarse una continuidad entre los patrones de apego en la infancia y en la edad adulta.

Según Hazan y Shaver (1987 citado por Gómez, Ortiz & Gómez López, 2012) el amor es considerado como una expresión de apego en la edad adulta en sus relaciones afectivas, añadiendo que a diferencia de la infancia en la pareja se manifiestan otro tipo de expresiones que se integran para mantener una motivación erótica incondicional y estable en ambos, considerándose como una figura de apego.

Según Sternberg y Grajek (1984) existen unos elementos fundamentales en el amor y como tal en una relación; la intimidad, en donde los sentimientos promueven el acercamiento, la conexión y el vínculo entre la pareja como secretos compartidos, afecto, entre otros; la pasión se refiere al intenso deseo de unirse al otro, como la atracción física y el deseo sexual y el compromiso de amar a su pareja únicamente y mantener ese amor, es de esta forma que la intensidad y el equilibrio de esta triada determina las relaciones amorosas.

Específicamente desde las teorías del apego, y teniendo como base que los modelos internos de trabajo derivan en la forma en que los individuos establecen sus relaciones de pareja y las personas a las que se aproximan. Hazan y Shaver (1987) proponen que los tipos de apego definen diferentes tipos de pareja que, así mismo, se acoplan de una manera particular y que pueden caracterizar la forma en que se da la relación. De tal forma, los tipos de pareja, se establecerán según los tipos de apego, clasificándose en parejas de estilos: seguro-seguro, donde se apoyan mutuamente y alternan papeles de dependencia y soporte según las circunstancias; seguro-evitativo/seguro-ansioso, donde mantienen expectativas similares, pero en situaciones ambiguas, interpretan de forma

negativo lo que hace su pareja, perdiendo la confianza mutua; evitativo-evitativo, ambos son adictos a su trabajo, de forma que su pareja se mantiene más por necesidad social que por auténtica vinculación emocional; y ansioso-ansioso, ambos son adictos a su trabajo, de forma que su pareja se mantiene más por necesidad social que por auténtica vinculación emocional.

Definición de la infidelidad

De acuerdo con Pietrzak, Laird, Stevens y Thompson, (2002) los términos «adulterio» e «infidelidad» y «deslealtad» han sido utilizados históricamente de manera intercambiable para describir el sexo extramarital.

Scheinkman y Fishbane (2004) sugieren que la infidelidad representa una traición de la relación primaria, y que tal traición ocurre típicamente cuando los problemas se originan en uno o más de los dominios de expectativas, compromiso y verdad. Las expectativas involucran la creencia de que la pareja será atenta, responderá y dará apoyo. Aunque se sugiere que no siempre un incumplimiento de las expectativas tiene como consecuencia un daño en la relación, sí incluyen estos errores. El incumplimiento de las expectativas que se mantengan en el momento puede resultar en un daño permanente para la relación. El compromiso involucra la creencia de la continuidad de la relación de pareja y que cada miembro asumirá cierto grado de responsabilidad en el cuidado y bienestar del otro. Las fallas en las responsabilidades, el trabajo en la relación, o el intento de un miembro de terminar la relación pueden constituir una traición al compromiso. La verdad involucra la habilidad de ambos miembros para confiar en el otro de que será leal en la relación. La infidelidad sexual además puede constituir una traición a la verdad para una relación actual. El término infidelidad será usado en el presente trabajo para definir la relación sexual o emocional fuera del matrimonio o la relación de hecho donde se da una traición a las expectativas en el momento que aparece la infidelidad, el

compromiso y la verdad.

Variables asociadas

La mayoría de estudios sobre infidelidad describen los factores asociados a esta (Blow & Hartnett, 2005), los aspectos sociodemográficos (Dreznick, 2002), las actitudes y las diferencias de género (Shaye, 2005). Estos aspectos, se han tomado como los criterios que ayudan a conocer esta problemática. Son pocos los estudios en poblaciones es de la población anglosajona, y son pocos los estudios, menos de 100, aplicados a grupos latinoamericanos, teniendo en cuenta la base de búsqueda Proquest.

Diferencias de género

Atkin, Baucom y Jacobson (2005) reportaron que hay una importante interacción entre infidelidad, género y edad en una muestra anglosajona. Los hombres entre cincuenta y cinco y sesenta y cinco años de edad tenían más probabilidad de responder que habían sido infieles, en comparación a los hombres más jóvenes de la muestra. Las mujeres mostraron un patrón similar con altos niveles de sexo extramarital en el grupo de cuarenta a cuarenta y cinco años. Estudios australianos recientes difieren en la proporción de infidelidad en hombres jóvenes y viejos, reportando en los primeros mayor índice de infidelidad (Rissel, Ritchers, Grulich, De Visser & Smith, 2003b).

Aunque el género ha sido el predictor más consistente de la tasa diferencial de infidelidad, donde los hombres tienden en mayor proporción a estar involucrados en relaciones extramaritales en comparación con las mujeres, los estimados para la mujer han variado de 26% a 70% para las mujeres, y de 33% a 72% para los hombres. Algunos autores señalan que hay una diferencia importante: siendo los hombres los de mayores conductas de infidelidad y con más relaciones extra diádicas, tienen más actitudes permisivas respecto a la infidelidad (Pietrzak, Laird, Stevens

& Thompson, 2002). Allen y Baucom (2004) señalan que los hombres con apego disminuido tienen mayor tendencia a ser infieles.

A la vez, otros estudios sugieren que no hay una diferencia significativa en cuanto al género sino que está marceado más por las creencias en torno al género que por la conducta real (Kato, 2014); y que realmente el hombre y la mujer no difieren en términos de su conducta (Wiederman, 1997, citado por Blow & Hartnett, 2005).

Tipos de infidelidad

En general, las conductas de infidelidad se han descrito desde los niveles de encuentros casuales de una sola noche, hasta relaciones con compromiso emocional, relaciones a largo plazo. Hay evidencia de que la infidelidad puede ser emocional, sexual o combinada (Glass & Wright, 1992; Pietrzak, Laird, Stevens y Thompson, 2002). Estas categorías no son mutuamente excluyentes. Glass y Wright (1992) exploran la infidelidad en un continuo que va desde la implicación emocional a la implicación sexual.

El género interactúa al parecer con los tipos de infidelidad y el significado que se le da a la conducta (Glass & Wright, 1992). Las mujeres se implican más desde lo emocional y los hombres desde lo sexual, y las mujeres tienen mayor tendencia a implicarse en relaciones combinadas (emocional-sexual). Los hombres diferencian más claramente el amor del sexo, y asocian sus actitudes con su conducta, involucrándose con mayor facilidad en relaciones casuales.

Actitudes hacia la infidelidad

Las investigaciones que se centran en las actitudes hacia la infidelidad sugieren que los individuos con actitudes más permisivas tienen mayor probabilidad de presentar esta conducta. En la revisión realizada por Blow y Hartnett (2005), los estudios analizados muestran que, en su mayoría, los participantes creen que la infidelidad es incorrecta. Al parecer no solo se desaprueba sino

que se ve como moralmente incorrecta, especialmente cuando la infidelidad es femenina (Glass & Wright, 1992; McCalister et al., 2005).

Las actitudes hacia la infidelidad parecen diferir en interacción con otras variables como la cultura, el género, el tipo de relación actual (heterosexual, homosexual, noviazgo, matrimonio) y las experiencias previas de infidelidad.

Blumstein y Schwartz (1983, citados por Blow & Hartnett, 2005) encontraron que los hombres gay, en comparación a las parejas heterosexuales, no tenían expectativas sobre que sus parejas fueran monógamas, y además, que de acuerdo al tipo de infidelidad y dependiendo de la relación, se veía como menos negativa. Otros resultados señalan que se desapueba menos la infidelidad sexual que la emocional (Glass & Wright, 1995; Pietrzak, Laird, Stevens & Thompson, 2002).

Problemas en la relación de pareja

Además de considerar si la relación es marital o de hecho, los estudios hacen énfasis en el nivel de satisfacción en la relación a nivel afectivo y sexual, así como el tiempo que se lleva de unión. Atkins, Baucom y Jacobson, 2001; Glass y Wright, (1985) señalan en sus estudios que el deseo de involucrarse en una infidelidad es inversamente proporcional a la satisfacción marital.

No siempre la insatisfacción lleva a la infidelidad, Wiggins y Lederer (1984) describen en un estudio que el sitio de trabajo es un lugar propicio para este tipo de relaciones, pero que no es un indicador de malestar con la relación principal, sino más bien el deseo de no dejar escapar una oportunidad. Por su parte, Spanier y Margolis (1983) no hallaron en su estudio una relación entre el momento de la separación de la pareja y el momento de la infidelidad, especialmente en las implicaciones sexuales.

Se ha hallado que la insatisfacción sexual se asocia con la infidelidad, especialmente en hombres (Liu, 2000, citado por Blow & Hartnett, 2005) y en parejas que cohabitan (Treas & Giesen,

2000), lo cual puede reforzar las explicaciones de las teorías evolutivas respecto a la importancia de la conducta y los hallazgos en estudios donde las relaciones en parejas que cohabitan implican un menor compromiso. Liu (2000) halla que otro factor que se puede considerar es el tiempo que lleva la relación: a mayor tiempo hay menos probabilidad de involucrarse en relaciones extramaritales, especialmente en los hombres, pero determinan un pico de mayor riesgo hacia los ocho años de relación. Esto puede sugerir que los cambios en la dinámica de la pareja, especialmente de un amor romántico a uno compañero, no siempre son afrontados de la misma forma por todas las personas.

La insatisfacción no es entonces un predictor de la infidelidad, y puede interactuar con otras variables como la historia de la pareja y encontrarse en situaciones novedosas, o más bien, como fue explicado anteriormente, la insatisfacción se relaciona con las características de personalidad y las expectativas de los modelos de trabajo según los estilos de apego, como lo proponen (Bussy Haselton, 2005; Pietromonaco, Greenwood & Feldman, 2004; Kaufman, Nemeroff, & Charney, 1999). El objetivo de esta investigación es establecer si existe relación entre los tipos de apego y la conducta de infidelidad en parejas jóvenes adultas establecidas y conviviendo por lo menos un año, en el municipio de Zipaquirá Cundinamarca.

Método

La investigación es de tipo descriptiva correlacional.

Participantes

La muestra se extrajo de la población estudiantil de una Institución Universitaria del Municipio de Zipaquirá, asignados aleatoriamente a través del departamento de Bienestar Institucional. En total participaron 44 mujeres y 56 hombres, de la carrera de Ingeniería, con una media de edad de

26,93 años, con mínimo un año de convivencia con su pareja actual (21, unidos por lo legal y 79 en unión libre).

Instrumentos

-CAMIR. Mide los modelos internos de trabajo en adultos, fue creado por Pierrehumbert et al. (1996), adaptado al idioma Español en Chile por Garrido, Santelices, Pierrehumbert y Armijo (2009). Posee 72 ítems que cubren 4 niveles de realidad: el presente (preguntas relativas a la familia actual), el pasado (preguntas destinadas a captar elementos de la experiencia pasada con los padres), el estado de ánimo (preguntas concernientes a la apreciación actual de la implicación de los padres en un nivel de elaboración, más que a los recuerdos o experiencia real) y las generalizaciones (representación generalizada y semántica de la parentalidad y de las necesidades emocionales de niños y adultos). En cada uno de estos niveles, los ítems exploran las estrategias relacionales, a) estrategia primaria: la persona valora el apoyo social y la seguridad relacional (prototipo seguro) y b) estrategia secundaria: la persona valora la independencia en desmedro del apoyo relacional (prototipo rechazante) o, por el contrario, valora la implicación interpersonal en desmedro de la autonomía (prototipo preocupado). El CAMIR fue validado en su versión original por Pierrehumbert, en el año 1996 y en el año 2005, en población Chilena. El índice de confiabilidad en las dos versiones para las diferentes escalas se encontraba entre 0.48 y 0.85, obteniendo resultados similares en las dos validaciones (Garrido, et. al., 2009)

Los ítems se reagrupan en las siguientes escalas. Escala A: Interferencia Parental (IP); Escala B: Preocupación Familiar (PF); Escala C: Resentimiento de Infantilización (RI); Escala D: Apoyo Parental (AP); Escala (RA); Escala G: Indisponibilidad Parental (IP2); Escala H: Distancia Familiar (DF); Escala I: Resentimiento de Rechazo (RR); Escala J: Traumatismo Parental

Escala L: Demisión Parental (DP); Escala M: Valorización de la Jerarquía (VJ). Las escalas ABC se aproximan a la noción de preocupación, las escalas DEF son relativas a la autonomía, las escalas GHI evocan lo rechazante, las escalas JK se relacionan con la no-resolución y las escalas LM son relativas a la estructuración del medio familiar (Garrido, Santelices et al. 2009)

-INVENTARIO MULTIDIMENSIONAL DE INFIDELIDAD. Fue creado por Romero, Rivera y Díaz-Loving, en el año 2007. Para su validación se seleccionaron 1200 participantes, y se aplicó un análisis factorial e factores principales con rotación ortogonal. La consistencia interna de la escala total fue de .984.

Consta de 4 Subescalas, cada una con diferentes categorías con una base teórica. *Subescala de Conducta Infiel*: Escala Tipo Likert de 5 puntos, de “nunca” a “siempre”. Consta de 50 afirmaciones, Áreas teóricas que abarcó: 1. Infidelidad emocional 2. Infidelidad sexual 3. Deseo de infidelidad 4. Infidelidad conductual. *Subescala de Motivos de Infidelidad*: Escala Tipo Likert de 5 puntos, de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Consta de 82 reactivos. Áreas teóricas que abarcó: 1. Motivos de personalidad 2. Motivos sexuales 3. Motivos circunstanciales/ situacionales 4. Motivos emocionales 5. Motivos de problemática en la relación primaria. *Subescala de Creencias de la Infidelidad*: Escala tipo likert de 5 puntos de “muchísimo” a “nada”. Consta de 48 reactivos. Áreas teóricas que abarcó: 1. Connotación positiva de la infidelidad. 2. Connotación negativa de la infidelidad. *Subescala de Consecuencias de la Infidelidad*: Escala tipo likert de 5 puntos de “Totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Consta de 18 reactivos. Áreas teóricas que abarcó: 1. Consecuencias positivas de la infidelidad 2. Consecuencias negativas de la infidelidad.

Procedimiento

Se consideraron las siguientes fases: Aprobación de la Investigación por el Comité de Ética de la Universidad Manuela Beltrán; Obtención de Consentimientos éticos por parte de la institución Universitaria de los participantes y de los participantes. Registro de los datos de inclusión. Aplicación del CAMIR, Aplicación del Inventario Multidimensional de Infidelidad. Entrega del Beneficio de Participación (Folleto sobre los tipos de apego y su incidencia en las relaciones de la vida). Obtención y Análisis de los Resultados.

Resultados

Para el procesamiento de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS versión 18. El análisis estadístico incluyó un análisis descriptivo, una diferencia de medias, según el género a través de la prueba *t* de student y un análisis correlacional por medio del estadístico de Pearson entre la conducta de infidelidad y los tipos de apego.

La tabla 1, da cuenta de las medias y desviaciones estándar, de los tipos de apego de la muestra. Como se aprecia el tipo de apego con mayor prelación es el preocupado.

En cuanto a la variable de apego, según el género; la tabla 2, presenta las correlaciones significativas de las escalas del CAMIR, y las dimensiones de apego: seguro, rechazante y preocupado.

En la Tabla 3, se indican las medias y las diferencias significativas de acuerdo al género en relación al tipo de infidelidad y los motivos que la causan.

Si bien solo hubo diferencias en el deseo de infidelidad sexual, las medias más altas en las conductas de infidelidad se asocian al deseo de infidelidad sexual, tanto en hombres como en mujeres; y en la infidelidad emocional en los hombres.

No se encontraron diferencias en relación a la forma en que se define la infidelidad. No obstante, para ambos grupos; mujeres y hombres, el principal significado se relaciona a la infidelidad

Tabla 1
Media y desviación estándar del grupo total de tipos de apego

Categoría	Seguro (n=11)	Rechazante (n=28)	Preocupado (n=61)
Media	-0,460	0,066	0,151
Desviación estándar	0,328	0,141	0,173

Fuente. Elaboración propia.

transgresión hacia la pareja (media = 2.61 y 2.43) y como una aventura llena de pasión, deseo y novedad (media = 2.45 y 2.63).

Así mismo no hubo diferencias relacionadas con el género, pero para ambos grupos, mujeres y hombres, se cree que la infidelidad conlleva consecuencias negativas (media = 2.73 y 2.68) se considera que conlleva principalmente consecuencias negativas.

En cuanto al objetivo principal de este estudio, hallar la relación entre los tipos de apego e infidelidad. En el apego seguro se encuentra una correlación positiva, aunque no significativa con la creencia de que la infidelidad es ocasionada por impulsividad (.323, ns=.026); y de manera análoga una correlación negativa, con un nivel de significancia de 0.05, entre el apego preocupante y la impulsividad (-.216; ns=.031), las correlaciones más significativas, se encuentran en el apego rechazante, con la conducta de infidelidad sexual ($r = -.265, ns0.08 \leq 0.01$) o el deseo de la misma ($r = -.240, ns.016 \leq 0.05$)

Discusión

A través de los resultados, y de acuerdo a los objetivos del estudio se puede apreciar que los tipos de apego, tienen relación con la presencia de la conducta de infidelidad, entendiéndose que esta implica diferentes modalidades e incluye las creencias sobre los motivos, el significado en la relación el tipo de consecuencias que trae a la relación de pareja.

Tabla 2
Correlaciones Significativas de las escalas de apego según el género

Dimensiones de Apego	Género	Preocupación familiar	Apoyo familiar	Resentimiento de rechazo	Dimisión parental	Valoración de la jerarquía
Seguro	Mujeres	-,597	,622**	-,740**	-,620**	
	Hombres	-,596	,820**	-,743**	-,741**	-,362*
Preocupado	Mujeres	,737*	-,670**	,686**	,616**	
	Hombres	,730*	-,661**	,642**	,576**	,029**
Rechazante	Mujeres			,631**		,305*
	Hombres			,724**		,377*

**p ≤ 0.01, *p ≤ 0.05.

Tabla 3

	Mujeres	Hombres	Sig (Bilateral)
	Media		
Deseo de Infidelidad Sexual	1,77	2,23	,032*
Motivo Insatisfacción Sexual	1,48	1,88	,006**
Motivo Impulsividad	1,55	1,89	,008**

**p ≤ 0.01, *p ≤ 0.05.

en el apego seguro se encuentra una mayor autonomía, basada en los recuerdos de la infancia sobre el soporte y la disponibilidad familiar; en los apegos rechazante y preocupado, hay un mayor aislamiento familiar que se acompaña del resentimiento de rechazo, el bloqueo de recuerdos y una mayor valoración por las jerarquías parentales. Estos datos señalan que efectivamente la forma en que se valoran las experiencias de la infancia, incide en la forma en que en el presente se valoran las relaciones con la familia de origen.

En cuanto a la infidelidad, a pesar que se encuentran algunas diferencias de género en el tipo de infidelidad, en lo referente al deseo de infidelidad sexual; los tipos y creencias de infidelidad no difieren y en las parejas del estudio

se encontró un alto porcentaje de ausencia de infidelidad sexual, habiendo un involucramiento emocional más por parte del hombre que de la mujer. Tal vez, la infidelidad debe ser dimensionada no desde el haber ya establecido una relación paralela, sino en el deseo de un tipo de relación que no necesariamente implica un vínculo duradero.

Aunque en el presente estudio no se pudo realizar una comparación entre los dos miembros de la pareja, ya que no fue una variable objetivo, es importante considerar la diferencia opuesta entre el seguro y el preocupante; para el primero la infidelidad seguramente es más un acto impulsivo, mientras que para el segundo la infidelidad es todo lo contrario; esto puede verse explicado por las creencias asociadas a las relaciones futuras, mientras que el seguro mantiene una creencia positiva sobre sí mismo y los demás, como lo expresa Bartholomew (1990), el preocupado con una idea más negativa de sí mismo, debe pensarse como involucrarse en una relación paralela a su relación primaria.

Por otra parte que el estilo de apego rechazante se involucre de manera negativa con la infidelidad sexual y el deseo de infidelidad sexual, puede estar explicado por la dificultad en establecer un nivel de intimidad, así su conducta es más de un estilo evitativo lo cual lo aleja de los demás ya que no demuestra afecto, y de manera

coherente con lo postulado por Ainsworth (1991), aumenta la distancia entre las personas y objetos que le resultan amenazantes. Esto asociado además con los hallazgos, donde este tipo de apego y el preocupado, como se mencionó anteriormente, es donde se encontró mayor resentimiento de rechazo y mayor aislamiento. Atendiendo a lo expuesto por Main et. al., (1985) este resentimiento puede deberse a la insensibilidad del cuidador ante las necesidades del niño; y ya en las relaciones adultas, según lo expresado por Bartholomew y Horowitz (1991), los modelos operantes hacen que en la adultez se tenga una visión negativa de los demás y haya incomodidad hacia la cercanía. Lo que es posible considerar es más que los modelos internos de trabajo, se deben ver desde una continuidad, como lo expresan Maunder y Hunter (2012), entre los patrones de apego en la infancia y en la edad adulta.

Pareciera entonces que los tipos de apego con menor probabilidad de una conducta de infidelidad es el seguro y el rechazante, la diferencia radica en los tipos y motivaciones para ser infiel, en los seguros se destaca que la infidelidad se daría por una impulsividad, y que está no significa una transgresión a otra persona o está motivada por la insatisfacción en la relación, siendo más probable una infidelidad fugaz, sin un componente emocional.

En los procesos de terapia de pareja, es importante involucrar un marco de referencia centrado en el modelo interno de trabajo dando cabida a un mayor o menor riesgo en la conducta, sin centrarse de manera exclusiva en la pareja actual, sino en la historia relacional de cada individuo desde su infancia. Siendo la infidelidad uno de los principales motivos e consulta en pareja, el poderlas analizar desde las motivaciones del individuo que inicia relaciones paralelas puede dar mayor claridad a la forma en que se involucra en situaciones afectivas y ayudar a construir relaciones que modifiquen el modelo interno que se forjó desde sus primeras experiencias con los cuidadores.

El significado de amor a hacia otro, tanto en

hombres como en mujeres indica que hay un componente afectivo que trasciende lo sexual en una relación paralela, aunque los resultados son paradójicos en que el mayor índice de infidelidad estuvo asociado a este último factor. Ante lo compleja que resulta ser la infidelidad, es importante realizar estudios longitudinales en parejas con un tiempo mayor de convivencia e indagar si existe la posibilidad de que la atracción sexual pueda confundirse con sentimientos de enamoramiento y esto incida en el significado que se da a la infidelidad.

Referencias

- Ainsworth, M.S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Ainsworth, M. D. S. (1968), Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025 en http://www.psychology.sunysb.edu/attachm ent/online/inge_origins.pdf
- Atkins, D.; Eldridge, K.; Baucom, D. y Christensen, A. (2005) "Infidelity and Behavioral Couple Therapy: optimism in the face of betrayal". *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 73 (1). 144-150. En <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/downlo ad?doi=10.1.1.626.3732&rep=rep1&type= pdf>
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga A., Muela & Pierrehumbert. B. (2011) Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*. 23, (3), pp. 486 - 494 en <http://www.psicothema.com/pdf/3913.pdf>
- Bartholomew K., Horowitz L.M. (1991). Attachment styles among young adults. A test of a four category model. *Journal of personality and social psychology*.61, pp.:226-244.
- Blow, A. & Hartnett, K. (2005). Infidelity in committed relationships I: a methodological

- review. *Journal of Marital and Family Therapy*, 31(2), 183-216. En <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15974058>
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. Eds. (1983) *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books
Recuperado en <http://www.abebe.org.br/wp-content/uploads/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>
- Brenlla, M., Carreras, M. & Brizzio, A. (2001). Evaluación de los estilos de apego en adultos. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires. En https://www.academia.edu/1795722/Propiedades_psicom%C3%A9tricas_de_la_prueba_de_apego_adulto
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton and E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 209(1-2), 3-35. En http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/courses/620/pdf_files/stability2000.pdf
- Buss, D. M. & Haselton, M. (2005). The evolution of jealousy. *Trends in Cognitive Sciences* 9 (11):506-507.
- Floréz, L (2015). ¿Infidelidad o Relación Extraconyugal?, el anclaje de las palabras. En *phronesis el arte de vivir Bogotá*. Editorial. Phronesis Recuperado en: <http://www.elartedesabervivir.com/programas-especiales/angeles-caidos-o-antropoides-erguidos/Infidelidad-o-relacion-extraconyugal-El-anclaje-de-las-palabras>
- Dreznick, M. T. (2002). *Sexual and emotional infidelity: A meta-analysis* (Order No. 3063957). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (252120520). Retrieved from <http://ezproxy.unipilotto.edu.co/docview/252120520?accountid=50440>
- Garrido L., Santelices M., Pierrehumbert B. & Armijo I. (2009). Validación chilena del cuestionario de evaluación de apego en el adulto CAMIR. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 41(1), 81-98. En <http://www.redalyc.org/pdf/805/80511492006.pdf>
- Glass, S. P. & Wright, T. L. (1992). Justifications for extramarital relationships: The association between attitudes, behaviors, and gender. *Journal of Sex Research*, 29, 361-388.
- Gómez, J., Ortiz, M & Gómez, J. (2012) Capacidad para aportar y solicitar apoyo emocional en las relaciones de pareja en relación con los perfiles de apego, *Revista de psicología*, 28 (1), 302-312. En <http://www.redalyc.org/pdf/167/16723161032.pdf>
- Hazan, C., & Shaver, P.R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524. <http://www2.psych.ubc.ca/~schaller/Psyc591Readings/HazanShaver1987.pdf>
- Kato, T. (2014). A reconsideration of sex differences in response to sexual and emotional infidelity. *Archives of Sexual Behavior*, 43(7), 1281-8. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10508-014-0276-4>
- Kaufman, J., Plotsky, P. M., Nemeroff, Ch. B. & Charney, D. S. (2000). Effects of early adverse experiences on brain structure and function: *Clinical implications*. *Biological Psychiatry*, 48, 778-790.
- Main, M. & Solomon, J. (1986) Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. Yogman (Eds), *Affective development in infancy*, pp. 95-124. Norwood, New Jersey: Ablex
- Main, M. (2000). Las categorías organizadas del apego en el infante, en el niño, y en el adulto; atención flexible versus inflexible bajo estrés relacionado con el apego. *Revista de la American Psychoanalytic Association*

- tion.48(4).1055- 1127. <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000156>
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood. A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing Points of Attachment Theory and Research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50(1-2, Serial No.209), 66-104.
- Martínez L. & Rodas S. (2011). Relación Entre Estilos De Amor Y Satisfacción Sexual En Hombres De 22 Y 47 Años. *Revista de Psicología Eureka*, 8(2):267-277. En <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eureka/v8n2/a11.pdf>
- Maunder, R. G., & Hunter, J. J. (2012). A prototype-based model of adult attachment for clinicians. *Psychodynamic Psychiatry*, 40(4), 549-73. doi:<http://dx.doi.org/101521pdps2012404549>
- Maunder, R. G., & Hunter, J. J. (2012). A prototype-based model of adult attachment for clinicians. *Psychodynamic Psychiatry*, 40(4), 549-73. doi:<http://dx.doi.org/101521pdps2012404549>
- Melero, R. (2008). La Relación de Pareja. Apego, Dinámicas de Interacción y Actitudes Amorosas: Consecuencias Sobre la Calidad de la Relación. (Tesis Doctoral). Departament de Psicologia Evolutiva I De La Educació. Universitat de València. España. Recuperado en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10234/melero.pdf;jsessionid=B0260B6BCF250083A78EDEEOC1285BA8?sequence=1>
- Mikulincer M., & Shaver P. R. (2007). *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics and Change*. New York, NY: Guilford Press
- Morales Silva, Susana, & Santelices Alvarez, María Pía. (2007). Los Modelos Operantes Internos y sus Abordajes en Psicoterapia. *Terapias psicológicas*, 25(2), 163-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082007000200007>
- Pietromonaco, P. R., Greenwood, D., & Feldman Barrett, L. (2004). Conflict in adult close relationships: An attachment perspective. In W. S. Rholes & J. A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: New directions and emerging issues* (pp. 267-299). New York: Guilford Press.
- Pietrzak, R.H., Laird, J.D., Stevens, D.A., and Thompson, N.S. (2002). Sex differences in human jealousy: A coordinated study of forced choice, continuous rating-scale, and physiological responses on the same subjects. *Evolution and Human Behavior*, 23, 83-94.
- Piñeros, B & Camacho, N. (2004). Factores que inciden en la suspensión de la lactancia materna exclusiva. *Orinoquia*, 8(001): 6-14.
- Rissel, C. E., Richters, J., Grulich, A., de Visser, R., & Smith, A. (2003). *Sex in Australia: Experiences of Commercial Sex in a Representative Sample of Adults*. Australian & New Zealand Journal of Public Health, 27(2), pp. 191-197. ISSN 1326-0200
- Scheinkman, M., & Fishbane, M. (2004). The vulnerability cycle: Working with impasses in couples therapy. *Family Process*, 43, 279-299. En <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15386955>
- Shaye, A. (2009). Infidelity in dating relationships: Do big five personality traits and gender influence infidelity? (Order No. 3368113). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (305175155). Retrieved from <http://ezproxy.unipiloto.edu.co/docview/305175155?accountid=50440>
- Spanier, G.B. & Margolis, R.L. (1983). Marital separation and extramarital sexual behavior. *The Journal of Sex Research*, 1983;19:23-48.
- Sternberg, R. J., & Grajek, S. (1984). The nature of love, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4; 312-329.
- Treas, J. and Giesen, D. (2000). Sexual Infidelity Among Married and Cohabiting Americans. *Journal of Marriage and Family*, 62: 48-60. doi:10.1111/j.1741-3737.2000.00048.x
- Waters, H.S., Rodrigues, L.M., & Ridgeway, D.

- (1998). Cognitive Underpinnings of Narrative Attachment Assessment. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 71, pp. 211–234 Article no. Ch982473 en http://portal.psychology.uoguelph.ca/faculty/hennig/conf/waters_98_attachscripts_JExCP.pdf
- Wiggins, J.D., Lederer, D.A. (1984). Differential antecedents of infidelity in marriage. *American Mental Health Counselors Association Journal*. 1984;6:152–161. En <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3648986/>
- Yárnoz, S.; Arbiol, I.; Plazaola, M. & Sainz, L. (2001) Apego en adultos y percepción de los otros, *Rev. Anales de Psicología*, 17(2), 159-170. En http://www.um.es/anal-esps/v17/v17_2/02-17_2.pdf

**Revisión del MSLQ:
veinticinco años de evaluación motivacional**

*Motivated Strategies for Learning Questionnaire:
twenty five years of motivational evaluation*

Curione, K. *
Huertas, J. A. **

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo presentar una revisión sobre el desarrollo y las posteriores adaptaciones y aplicaciones del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Así como los principales conocimientos a los que se ha arribado en el campo de estudio de la motivación y la autorregulación desde su creación. El desarrollo del *MSLQ* insumió 10 años de trabajo y se considera el principal legado de Paul Pintrich. El *MSLQ* fue construido desde un marco socio-cognitivo de la motivación y la autorregulación. La revisión llevada adelante evidencia la vigencia e interés del *MSLQ* a 25 años de su aparición, así como la necesidad de ajustes tras los cambios ocurridos a nivel social y los avances estadísticos realizados.

Palabras clave: MSLQ, aprendizaje autorregulado, motivación, estudiantes universitarios.

Abstract

This study aims at presenting a revision of the development and subsequent adaptations and applications of the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. And the main areas of expertise that have been reached in the field of motivation and self-regulation since their beginnings. The development of the MSLQ took 10 years of work and it is considered Paul Pintrich's main legacy. The *MSLQ* was created from a motivational and self-regulatory sociocognitive framework. The carried out revision evidences the validity and interest for the *MSLQ* 25 years after it first appeared as well as the need for its revision after the occurred social changes and the conducted statistical analysis.

Key Words: MSLQ, self-regulated learning, motivation, college student.

* Universidad de la República. Tristán Narvaja 1674. kcurione@psico.edu.uy (+598)24008555

** Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco C/ Einstein, 3 – 4ª entreplanta - 28049 Madrid. juanantonio.huertas@uam.es (34) 91 497 40 25

Fecha de recepción: 12 de setiembre de 2016 - Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2016

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo la presentación de una revisión crítica del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, uno de los instrumentos de evaluación motivacional más utilizados en el ámbito educativo (Mayer, Faber & Xu, 2007).

Como ha señalado Artino (2005) en su revisión del *MSLQ*, hasta el surgimiento de dicho instrumento dentro de la línea de investigación liderada por Paul Pintrich, la mayoría de la investigación sobre aprendizaje a nivel universitario ponía el foco en las diferencias individuales que dependían de los estilos de aprendizaje, de ciertas características de personalidad de los estudiantes (Duncan & McKeachie, 2005).

El constructo *estilos de aprendizaje* nunca mostró buenas correlaciones con el desempeño y con la conducta en contextos educativos, así mismo, los instrumentos de evaluación de habilidades de estudio no contaban con bases teóricas que les dieran sustento (Artino, 2005). Este es el contexto en el cual a comienzos de la década del '80 Bill McKeachie y Paul Pintrich, ambos profesores de la Universidad de Michigan, en su campus principal Ann Arbor, comenzaron a trabajar en el desarrollo de instrumentos para la evaluación de la motivación y las estrategias de aprendizaje (Artino, 2005). Formalmente el desarrollo del *MSLQ* comenzó en el año 1986 cuando la *Office of Educational Research and Improvement* otorgó un Grant de 5 años a la Universidad de Michigan para establecer el National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Paul Pintrich y Bill McKeachie fueron los investigadores responsables del denominado Programa B que se enfocó en el aprendizaje de los estudiantes universitarios en general. En torno a dicho programa se conformó un equipo de investigación que llevó adelante diversos estudios de tipo correlacional y desarrolló el modelo teórico sobre motivación y aprendizaje autorregulado que da sustento a la creación del *MSLQ*. El desarrollo

del *MSLQ* insumió 10 años de trabajo (Artino, 2005) y ha sido considerado el principal legado de Paul Pintrich (Duncan & McKeachie, 2005).

El *MSLQ* fue construido desde un marco socio-cognitivo de la motivación y la autorregulación, el modelo asume que la motivación del estudiante está vinculada con su habilidad de auto-regular sus actividades de aprendizaje. Pero también subraya el hecho de que el estudiante debe estar motivado para utilizar su estrategia de aprendizaje de un modo eficaz (Pintrich & De Groot, 1990) el cuestionario permite evaluar la motivación y las estrategias que el estudiante emplea con relación a un curso en particular. Se asume que la motivación no es un rasgo de personalidad del estudiante sino un proceso dinámico que se actualiza en función del contexto. También postula que las estrategias de aprendizaje pueden ser aprendidas y su empleo regulado por el propio estudiante (Duncan & McKeachie, 2005).

Según Pintrich (2004), su trabajo siempre asumió que los estudiantes pueden utilizar diferentes estrategias para diferentes cursos y que su motivación en los distintos cursos también puede variar. El modelo propone, en definitiva, un sujeto activo que puede regular su cognición y también su motivación y afecto (Pintrich, 2004).

A 25 años de la aparición del *MSLQ* interés poner el foco en los estudios de validación, fiabilidad y meta-análisis que se han llevado adelante sobre dicho instrumento, para poder realizar una valoración crítica del mismo y de la teoría que le da sustento.

Enfocarse en uno de los primeros instrumentos que buscó medir de modo conjunto la autorregulación del aprendizaje y las orientaciones motivacionales es un objetivo que aproxima al encuentro de elementos claves para pensar cómo abordar en el presente las complejas relaciones entre la autorregulación del aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico.

El presente artículo comienza con una descripción de la metodología empleada en la revisión aquí presentada. Luego introduce un breve recorrido histórico que da cuenta de la

aparición del *MSLQ*, comenzando por la presentación del trabajo que dio a conocer una versión previa -abreviada- de dicho instrumento a la comunidad académica internacional (Pintrich & De Groot, 1990) y la primera presentación de la versión final que fuera publicada en la revista *Educational and Psychological Measurement* (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1993). Se presenta la estructura interna y los primeros datos psicométricos de la versión original.

A continuación se repasan los aspectos centrales del marco teórico que da sustento al *MSLQ* y de los estudios posteriores con este cuestionario, sus adaptaciones y validaciones a otras culturas. En el siguiente apartado se nuclean aquellos artículos que presentan un análisis crítico del mencionado instrumento. Luego se introduce un artículo que presenta un meta-análisis que se enfoca en el estudio de la capacidad predictiva del *MSLQ* sobre el rendimiento académico. Por último, se presentan las principales conclusiones de la revisión y las limitaciones de la misma.

Método

A nivel metodológico se llevó adelante una revisión bibliográfica sistemática con el objetivo de acceder a una aproximación del desarrollo y algunas de las posteriores adaptaciones y aplicaciones del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* y a los principales conocimientos a los que se ha arribado en el campo de estudio de la motivación y la autorregulación del aprendizaje. La revisión sistemática es un estudio de tipo secundario que busca realizar una síntesis de las pruebas con las que se cuenta hasta el momento, con una metodología explícita y con un nivel de sistematización amplio, con el objetivo de identificar, seleccionar, analizar y valorar los estudios empíricos sobre un tópico (Daset y Cracco, 2013).

Mayer y colaboradores (2007) en una revisión de instrumentos de evaluación motivacional identificó 69 estudios que utilizaron el *MSLQ* entre el año 1981 y el 2005. Por otro lado

hay que destacar que el artículo que introduce por primera vez el *MSLQ* es citado 300 veces en el *Social Science Citation Index*, según reportan Dunn, Mulvenon y Sutcliffe (2012). Si se busca dicho artículo en Google Scholar aparece citado 2228 veces. Estos datos permiten formarse una idea de la magnitud de la producción asociada al instrumento de evaluación de la motivación más utilizado en el ámbito educativo.

Procedimiento

Fase I

En los meses de marzo y julio del 2015 se consultaron las siguientes bases de datos: Academic Search Complete, ERIC, MEDLINE, Professional Development Collection, PsycINFO, Fuente Académica Premier, PsycARTICLES en las Bases de Datos disponibles en la Biblioteca de Universidad Católica del Uruguay.

Se utilizaron en dicha búsqueda los siguientes descriptores: *MSLQ*, self-regulated learning, motivation and university student. La búsqueda se realizó contemplando el periodo comprendido entre 1990-2015, el año de inicio de la búsqueda coincide con la primera aparición de una versión del *MSLQ* (Pintrich & De Groot, 1990)

Dicha búsqueda arrojó la cifra 14 artículos. En una segunda fase se decidió depurar los textos, dejando de lado aquellos artículos que realizarán una evaluación de cursos online utilizando el *MSLQ* y vinculados específicamente a la educación a distancia.

En mayo 2016 se repitió la búsqueda, utilizando los mismos descriptores y consultando las mismas bases de datos, dicha búsqueda arrojó un nuevo artículo que fue agregado a la presente revisión: Magno (2011).

Finalmente se analizó la información obtenida con el cuerpo de artículos en los que se sustenta esta revisión (10 artículos y un manual). La Tabla 1 sintetiza el contenido fundamental de los textos usados.

Tabla 1
Artículos sobre el MSLQ Revisados

Citación	Idioma de MSLQ	País	Muestra	Metodología	Uso del MSLQ
Dunn, K. E., Lo, W., Mulvenon, S. W., & Sutcliffe, R. (2012).	Inglés	EE. UU.	n=355 est. Univ.	Psicométrico AFE y AFC	Examina bloque EA del MSLQ
Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005).	Inglés	EE. UU.	-----	Revisión	Discutir el MSLQ como legado de Pintrich
Erturan Ilker, G., Arslan, Y., & Demirhan, G. (2014).	Turco	Turquía	n=1605 est. Ed. Media	Estudio Psicométrico AFC	Estudiar validez / fiabilidad del MSLQ
Credé, M., & Phillips, L. A. (2011).	Inglés	EE. UU.	n=19990 est. Univ.	Meta-análisis	Revisión meta-analítica
Magno, C. (2011).	Inglés	Filipinas	n=755 est. Univ.	AFC, validez convergente	Estudiar validez A-SRL-S, MSLQ y LASSI
Muis, K. R., Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2007).	Inglés	Canadá	n=316 est. Univ.	Análisis MTMM	Evaluar la validez convergente del MSLQ, LASSI y MAI
Pintrich, P. y DeGroot, E. (1990).	Inglés	EE. UU.	n=173 est. Ed. Media	Correlacional	Estudio relación motivación, EA y rendimiento
Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1993).	Inglés	EE. UU.	n=380 est. Univ.	Análisis psicométrico del MSLQ	Reporta el MSLQ en su versión completa
Ramirez-Dorantes, M. C., Canto y Rodriguez, J. E., Bueno-Alvarez, J. A., & Echazarreta-Moreno, A. (2013).	Español	México	n=1140 est. Univ.	Validación Psicométrica	Traducción al español, adaptación y validación del MSLQ
Salamonson, Y., Everett, B., Koch, J., Wilson, I., & Davidson, P. M. (2009).	Inglés	Australia	n=665 est. Univ.	Estudio Comparativo	Compara motivación y EA de est. enfermería y medicina

Nota. AFE = análisis factorial exploratorio; AFC = análisis Factorial confirmatorio; MTMM = análisis multi-método, multi-rasgo; A-SRL-S = Academic Self-regulated Learning Scale; LASSI = Learning and Study Strategies Inventory; MAI = Meta-cognitive Awareness Inventory; EA = Estrategias de Aprendizaje.

Orígenes del MSLQ: Marco conceptual del estudio de la motivación y el aprendizaje autoregulado que da sustento a dicho instrumento.

Lo primero que se publicó del *MSLQ* fue una versión preliminar abreviada, en el volumen 82, número 1, de la revista *Journal of Educational Psychology* por Paul Pintrich y Elisabeth De Groot, en el año 1990. Un año más tarde fue publicado el Manual del *MSLQ* titulado: *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* editado por la Universidad de Michigan.

Pintrich y De Groot (1990) comienzan señalando, en el encabezado del artículo, que habían presentado una versión preliminar en 1988 en la convención de la *American Educational Research Association* (AERA). A partir de un acercamiento correlacional se propusieron examinar las relaciones entre orientaciones motivacionales, aprendizaje autorregulado y rendimiento académico, en una muestra de 173 estudiantes de Educación Secundaria de ocho clases de Ciencias y siete clases de Inglés. El cuestionario estaba compuesto por dos apartados, uno sobre Creencias Motivacionales y otro de Estrategias de Aprendizaje Autorregulado. A su vez el bloque de Creencias Motivacionales se subdividió en Autoeficacia (9 ítems, con un $\alpha=,89$); Valor Intrínseco (9 ítems, con un $\alpha=,87$); Ansiedad ante las Pruebas (4 ítems y un $\alpha=,75$). El bloque sobre Estrategias de Aprendizaje Autorregulado se compone de dos sub-escalas, a saber: Uso de Estrategias Cognitivas (13 ítems, $\alpha=,83$) y Autorregulación (9 ítems, $\alpha=,74$).

Los autores señalan que dicho cuestionario es fruto de una adaptación de diversos instrumentos utilizados previamente para evaluar motivación, uso de estrategias y metacognición. Se basan fundamentalmente en dos autores clásicos, Eccles y Harter y en un cuestionario previo. Como es conocido, el trabajo de Eccles (1983) se centra en el papel de las expectativas y en el valor de las tareas académicas como dos pilares

de la motivación para el aprendizaje. El trabajo de Harter abre el camino de la motivación intrínseca y de la sensación de competencia en el campo educativo. Se cita principalmente su trabajo de 1981, en el cual la autora presenta la Escala de Motivación Intrínseca vs. Extrínseca para escolares. Por último, se menciona el trabajo de Weinstein, Schulte y Palmer (1989) que presenta el inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI -por sus siglas en inglés-), uno de los antecedentes más inmediatos y conocidos de evaluación de estrategias de aprendizaje y de la autorregulación.

El primer estudio psicométrico del MSLQ muestra que se valida su principal posición teórica que asume la estrecha relación entre los principales componentes de la motivación y de la autorregulación. Así altos niveles de autoeficacia y valor intrínseco correlacionaron con altos niveles de autorregulación ($r=,33$ y $r=,73$, respectivamente). Por otra parte, los análisis de regresión muestran que la autorregulación, la autoeficacia y la ansiedad ante las pruebas son los mejores predictores del rendimiento académico en la muestra estudiada. Según Pintrich y De Groot (1990) los resultados de este estudio proveen evidencia empírica que demuestra la necesidad de que los modelos sobre el rendimiento académico en el contexto del aula tomen en cuenta tanto los componentes motivacionales como los del aprendizaje autorregulado “Los estudiantes necesitan tener tanto la voluntad (will) como las habilidades (skill) para ser exitosos en clase ... y nosotros necesitamos integrar estos componentes en nuestros modelos del aprendizaje en clase” (p.38).

Con este precedente Pintrich, Smith, García y McKeachie presentan en 1993 la versión completa del MSLQ, con dos secciones: Motivación (31 ítems) y Estrategias de Aprendizaje (50 ítems), cuyas respuestas se registran según una escala del 1 (nada verdadero para mí) a 7 (muy verdadero para mí). El estudio psicométrico definitivo se realiza con una muestra conformada por 380 estudiante universitarios, de

los cuales 66% son mujeres y un 34% son hombres.

La sección Motivación del *MSLQ* quedó compuesta por las siguientes sub-escalas: Orientación a metas intrínsecas ($\alpha=.74$); Orientación a metas extrínsecas ($\alpha=.62$); Valor de la tarea ($\alpha=.90$); Control de las creencias de aprendizaje ($\alpha=.68$); Autoeficacia ($\alpha=.93$); Ansiedad ante las pruebas ($\alpha=.80$). La sección Estrategias de Aprendizaje del *MSLQ* quedó integrada por Repetición ($\alpha=.69$); Elaboración ($\alpha=.75$); Organización ($\alpha=.64$); Pensamiento crítico ($\alpha=.80$); Auto-regulación Metacognitiva ($\alpha=.79$); Gestión del tiempo y el ambiente de estudio ($\alpha=.76$); Regulación del esfuerzo ($\alpha=.69$); Aprendizaje entre pares ($\alpha=.76$) y Búsqueda de ayuda ($\alpha=.52$). Los resultados sugieren que el *MSLQ* tiene una relativamente buena fiabilidad en términos de consistencia interna.

En dicho estudio los autores presentan además dos análisis factoriales confirmatorios para poner a prueba la estructura teórica del *MSLQ*. El primer AFC se lleva adelante con el objetivo de probar cuán bien los 31 ítems motivacionales se ajustan a seis factores latentes, los resultados indican un adecuado ajuste ($\chi^2/df=3.49$; GFI=.77; AGFI=.73; RMR=.07). El segundo AFC se condujo para probar la estructura teórica de la sección Estrategias de Aprendizaje, cuán bien los 50 ítems que integran dicho bloque se ajustan a un modelo de ocho factores latentes correlacionados, los resultados muestran un adecuado ajuste ($\chi^2/df=2.26$; GFI=.78; AGFI=.75; RMR=.08). Según los autores de los análisis factoriales confirmatorios conducidos se desprende que las seis subescalas motivacionales y las nueve de estrategias de aprendizaje representan un modelo teórico coherente, validado empíricamente, para evaluar la motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Las subescalas motivacionales mostraron relación con el rendimiento en el sentido esperado, lo mismo puede decirse de las subescalas de estrategias de aprendizaje. Si bien las correlaciones con la nota del curso en el cual el

MSLQ fue aplicado fueron modestas los autores señalan que esto es razonable si se considera todos los otros factores que afecta a una calificación final en una materia universitaria y que no son evaluados por el *MSLQ*, por otro lado alertan sobre el hecho de que las notas en sí mismas no son una medida fiable del aprendizaje.

Estudios posteriores sobre adaptaciones y validaciones a otras culturas.

Ramírez-Dorantes, Canto y Rodríguez, Bueno-Alvarez y Echazarreta-Moreno (2013). Presentan un estudio de traducción, adaptación y validación del *MSLQ* al contexto mexicano. Dicho instrumento fue traducido y adaptado al español bajo el nombre Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) y aplicado a 1140 estudiantes universitarios de diferentes carreras de una universidad del sureste de México. Se trata de una muestra estratificada y proporcional que contempla la proporción según sexo, diferentes titulaciones, y diferentes niveles de avance en las carreras (cinco años). La muestra final quedó conformada por 609 mujeres (53,4%) y 531 varones (46,6%), con una media de edad de 20,89 años, una desviación típica de 2,9. Por curso la distribución fue primer año 272 estudiantes (23,9%), segundo año 271 estudiantes (23,8%), tercer año 282 estudiantes (24,7%), cuarto año 244 estudiantes (21,4%) y 71 (6,2%) de quinto año. Según carreras: Ciencias exactas e ingeniería ($n=255$), Sociales y Humanidades ($n=297$), Ciencias de la Salud ($n=320$), Económico-Administrativas y Derechos del Hábitat ($n=268$). Para el proceso de traducción, adaptación y validación los autores se guiaron por las 22 pautas establecidas por la *International Test Commission* (ITC). Se llevó adelante un proceso de traducción directa e inversa de los ítems que componen la versión completa del *MSLQ* (81 ítems). Los resultados obtenidos por el CMEA con relación a la validez factorial reprodujeron la estructura factorial del instrumento original. Los alfa de

Cronbach correspondientes la Escala de Motivación fluctuaron entre $\alpha=.87$ para la sub-escala Valor de la Tarea a $\alpha=.52$ para la sub-escala de Creencias de Control. Para la Escala de Estrategias de Aprendizaje (EA) los índices de consistencia interna variaron entre $\alpha=.77$ para la sub-escala de Autorregulación Metacognitiva y $\alpha=.43$ para la subescala búsqueda de ayuda, también presentando una baja consistencia interna en Regulación del Esfuerzo ($\alpha=.49$). Esto es consistente con otros estudios ya revisados en este artículo que muestran problemas en algunas sub-escalas de EA incluso en el instrumento original.

Erturan, Arslan y Demirhan (2014) presentan por otro lado un estudio psicométrico cuyo principal objetivo fue determinar la validez y fiabilidad de la versión turca del MSLQ con una población de estudiantes de Bachillerato de Educación Media Pública de la ciudad de Ankara en Turquía. La muestra se conformó con 1605 estudiantes cuya media de edad se ubicó en 15,67, DT=1,19; 829 chicas y 776 chicos. Se aplicó la versión abreviada del *MSLQ* adaptada al turco. Se llevó adelante un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) por si variaba su estructura de una cultura a otra. Para determinar la bondad de ajuste se utilizó los habituales índices de bondad de ajuste con buenos datos, superiores a 0.90 (CFI=0,95; GFI=0,90; AGFI=0,90 y NFI=0,94). Por otro lado, los coeficientes alfa de Cronbach fueron más adecuados que en el estudio anterior, para la Escala de Motivación $\alpha=0,81$ y para la Escala de Estrategias de Aprendizaje $\alpha=0,81$, todos los coeficientes de fiabilidad por sub-escala mostraron también una adecuada consistencia interna. Según los autores, los resultados del estudio llevado adelante permiten afirmar que la versión Turca del *MSLQ* mostró tener la misma estructura que la versión original y puede ser utilizada como un instrumento válido y fiable para estudiantes de Bachillerato.

Se ha recurrido al *MSLQ* como medida criterio en estudios de validez convergente de nuevos instrumentos, este es el caso de Magno (2011). El autor se propone probar la validez de constructo de un instrumento recientemente

creado por él, la *Academic Self-regulated Learning Scale* (A-SRL-S, Magno, 2010) utilizando MSLQ y *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*, este último, como ya se señaló, es un instrumento clásico para la evaluación de las estrategias de aprendizaje, creado a fines de la década del ochenta por Weinstein, Palmer & Schulte (1987). El estudio se condujo con una muestra de 755 estudiantes universitarios filipinos, se empleó el análisis factorial confirmatorio para determinar cuál modelo explicaba mejor la construcción de la A-SRL-S, siendo el modelo de tres factores separados y correlacionados el que mostró el mejor ajuste ($\chi^2=473.47$, $df=87$, RMSEA=.08, SRMR=.04, AIC=.71, SBC=.92, BCCVI=.71). Por otro lado, el estudio mostró que todas las sub-escalas de la A-SRL-S correlacionan con las sub-escalas del *MSLQ* y el LASSI, siendo mayores las correlaciones con las dimensiones que componen este último instrumento, el autor subraya que el tipo de autorregulación medida a través del LASSI es similar a la evaluada por la A-SRL-S. Magno (2011) presenta de este modo una medida alternativa para la evaluación de la autorregulación académica.

Trabajos posteriores de análisis crítico del MSLQ

Dunn, Mulvenon y Sutcliffe (2012) se propusieron recientemente examinar críticamente las dos subescalas del *MSLQ* diseñadas específicamente para evaluar la autorregulación, a saber, las subescalas de Autorregulación Metacognitiva y la subescala de Regulación del Esfuerzo. Señalan en su artículo que tras dos décadas de cambios a nivel social y de avances estadísticos es importante revisar el *MSLQ*.

El estudio se llevó adelante con una muestra compuesta por dos grupos de $n=92$ y $n=263$ respectivamente, el primer grupo completó una versión on-line del *MSLQ* el segundo una versión de lápiz y papel. Los resultados del estudio indican que la estructura de dos subescalas no tiene soporte suficiente. A partir de los análisis estadísticos y

teóricos plantean que dos subescalas modificadas, a saber: Escala General de Estrategias de Aprendizaje (EGEA) y una Escala de Estrategias de Clarificación para el Aprendizaje (ECA). EGEA refleja según los autores una medida más global de autorregulación mientras la ECA permite evaluar el aspecto concreto vinculado a identificar y clarificar errores de comprensión en el proceso de aprendizaje. Cabe mencionar que los propios autores señalan algunas limitaciones de su estudio, como el bajo número de varones que componen la muestra (12%) lo cual es particularmente sensible dada las diferencias entre varones y mujeres reportadas en algunos estudios sobre autoregulación.

El grupo de Muis, Winne y Jamieson-Noel (2007) realizaron un estudio que se proponía analizar la validez convergente del MSLQ, el Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) y el Meta-cognitive Awareness Inventory (MAI), mediante un análisis de tipo multi-método multi-rasgo (MTMM por sus siglas en inglés). La muestra del estudio estuvo integrada por 316 estudiantes universitarios (255 mujeres, 61 varones). Los autores plantean que dado que los tres instrumentos provienen de perspectivas teóricas diferentes, es pertinente evaluar cuán bien los ítems elaborados desde marcos diversos representan facetas similares de las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, testean psicométricamente la validez de constructo de cuatro facetas del aprendizaje autorregulado que los autores entienden que los instrumentos comparten: organización - elaboración - autorregulación y evaluación. Los autores afirman que a partir de los resultados de su estudio, sería imprudente asumir la validez convergente entre estos tres instrumentos. La razón que explicaría estas divergencias reside en las diferencias teóricas que subyacen a los tres instrumentos. Mientras *LASSI* asume un modelo cognitivo de procesamiento de información, *MSLQ* podría estar evaluando facetas más influenciadas por procesos motivacionales, en tanto *MAI* podría medir elementos indicativos de procesos meta-

cognitivos. Los autores alertan a los investigadores a ser cuidadosos en la elección de los instrumentos de acuerdo con sus intereses de evaluación.

Salamonson, Everett, Koch, Wilson y Davidson (2009) llevaron a cabo otro estudio comparativo de la motivación y las estrategias de aprendizaje, en este caso con estudiantes de primer año de enfermería y medicina de una universidad australiana. Es el único estudio revisado que considera entre las variables socio-demográficas colectadas la situación laboral de los estudiantes. La muestra del estudio se conformó por 665 estudiantes universitarios de primer año (565 de enfermería y 100 de medicina). Las principales diferencias socio-demográficas entre las dos muestras residían en que los estudiantes de enfermería tenían una media de edad superior, un mayor número de mujeres y más estudiantes con trabajo remunerado que sus pares de medicina. Los investigadores hallaron diferencias a nivel motivacional y de estrategias de aprendizaje entre ambas poblaciones. Los estudiantes de enfermería presentaron una puntuación media mayor en la subescala de orientación a metas extrínsecas que los estudiantes de medicina ($p < 0,001$). Los estudiantes de medicina puntuaron más alto en las cuatro estrategias de aprendizaje evaluadas a través del MSLQ, aprendizaje entre pares ($p < 0,003$), búsqueda de ayuda ($p < 0,008$), pensamiento crítico ($p < 0,058$) y en la gestión del tiempo y el ambiente de estudio ($p < 0,001$). Así mismo el promedio de notas al término del primer año en la universidad fue significativamente mayor en los estudiantes de medicina con relación a los estudiantes de enfermería (4,5 vs. 3,6; $p < 0,001$).

De esta muestra seleccionaron una submuestra conformada solo por aquellos estudiantes que tenían alto rendimiento en ambas carreras. Al emparejar por rendimiento encontraron que los niveles de motivación y las estrategias de aprendizaje para el grupo de alto rendimiento de estudiantes de enfermería se acercan al perfil de medicina, sin embargo, los

estudiantes de enfermería de alto rendimiento mantuvieron una puntuación media en orientación a metas extrínsecas significativamente mayor que sus pares de medicina.

MSLQ y rendimiento académico en la universidad

Como se ha visto, una de las principales aspiraciones del grupo de Pintrich fue conocer la incidencia que los procesos motivacionales y autorregulatorios tenían sobre el rendimiento académico en la universidad. Pues bien en un reciente estudio, Credé y Phillips (2011) presentan un meta-análisis del *MSLQ* en su versión completa. Para el mismo seleccionan 57 muestras independientes de otros tantos trabajos que incluyen 19.990 estudiantes universitarios y 2.158 correlaciones. La revisión muestra que las escalas varían en su capacidad de predecir el rendimiento académico, siendo las *subescalas de regulación del esfuerzo, autoeficacia y gestión del tiempo y el ambiente de estudio* las que muestran mayor relación con el desempeño. Esa relación es el doble (de débil pasa a moderada) cuando se tomaba la nota en un curso en particular donde el instrumento se administró que cuando se analizaba la correlación con el promedio general de notas del estudiante.

Como se señaló son estas estrategias menos contextuales (teóricamente más estables) las que mostraron mayor relación con el desempeño, en tanto, las estrategias de aprendizaje más específicas (ej. repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico, etc.) mostraron menos relación con el rendimiento. Los autores formulan una serie de posibles explicaciones a este hecho. En primer lugar señalan, que algunas estrategias de aprendizaje, como el aprendizaje entre pares y el pedido de ayuda, pueden exhibir una relación curvilínea con las notas que no llega a estar capturada por los coeficientes de correlación. Por ejemplo, tanto los estudiantes con alto rendimiento como aquellos con bajo rendimiento pueden por distintas razones no recurrir al

aprendizaje entre pares o solicitar ayudas. Los estudiantes con alto desempeño pueden no pedir ayuda por considerar que no necesitan ayuda y los estudiantes con bajo desempeño porque no saben a quién pedir ayuda o no están lo suficientemente motivados para hacerlo. La repetición es otra estrategia que según los autores no se relaciona de modo lineal con el rendimiento académico, tal como la evalúa el *MSLQ* esta estrategia supone estudiar de memoria y la repetición del material de estudio. Es posible que los estudiantes con alto rendimiento no necesiten dicha estrategia y que los estudiantes con bajo rendimiento no se comprometan en su uso. Otra explicación posible a la falta de relación entre estas estrategias de aprendizaje específicas y el rendimiento académico la ubican en el modo en que el rendimiento académico se evalúa en la universidad, donde frecuentemente los estudiantes no tiene que enfrentarse a pruebas que requieran el empleo de las mejores estrategias de aprendizaje en sentido teórico. Por ejemplo, Credé & Phillips (2011) señalan que las evaluaciones de múltiple opción pueden requerir memorización pero no evalúan bien el pensamiento crítico, y los estudiantes que se comprometen en el pensamiento crítico no necesariamente obtienen mejores resultados en las pruebas de múltiple opción. Por último, los autores identifican algunos ítems problemáticos que integran la escala de estrategias de aprendizaje del *MSLQ*, los que denominan ítems con contenido condicional, enunciados que asumen la ocurrencia de un evento y la respuesta a tal evento. No es claro que quien da una respuesta de desacuerdo (ej. nada cierto para mí) lo haga al evento o la respuesta al evento. Por ejemplo, un ítem plantea “Cuando no entiendo el contenido del curso, pido ayuda a otros estudiante de la clase” si el estudiante manifiesta desacuerdo no se sabe si es porque no pide ayuda o porque no entiende el contenido o las dos cosas a la vez. La sugerencia es clara hay que eliminar o modificar este tipo de ítems.

Los análisis factoriales llevados adelante con los datos del meta-análisis y las intercorrelaciones brindan, según los autores, un amplio soporte a la estructura teórica del *MSLQ*. Sugieren que la modificación o eliminación de algunos ítems con malas propiedades psicométricas podría aumentar la capacidad predictiva del instrumento con relación al rendimiento académico y también aumentaría el soporte empírico a la estructura conceptual del mismo.

Los autores también señalan que sus resultados van en la dirección de brindar amplio soporte a las asunciones básicas que subyacen a la teoría del aprendizaje autorregulado, los estudiantes que son hábiles para comprometerse en actividades metacognitivas de monitoreo y regulación del esfuerzo, que otorgan a las tareas académicas interés y valor intrínseco, que presentan altos niveles de autoeficacia y que usan estrategias de aprendizaje apropiadas muestran mayores promedios de notas que sus pares que no presentan estos atributos y conductas en el ámbito académico. Los datos muestran que el efecto de la motivación en el rendimiento académico está mediado por las estrategias de aprendizaje tal como lo plantean los autores del *MSLQ* (Duncan y McKeachie, 2005).

Visión de los autores 14 años después

Duncan y McKeachie (2005) presentan una revisión realizada por dos protagonistas directos del proceso de elaboración del *MSLQ*. Dicha revisión tiene por objetivo discutir el *MSLQ* visto como el mayor y más duradero legado de Pintrich.

Los autores afirman que el instrumento es una medida fiable y útil que puede ser adaptada para múltiples propósitos, subrayan el hecho de que dicho instrumento ha sido traducido a diferentes idiomas, usado por cientos de investigadores e instructores a través del mundo.

El artículo revisa la historia del *MSLQ*, y discute cómo ha sido utilizado para estudiar la naturaleza de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje para distintos tipos de áreas de

contenido y con diferentes poblaciones objetivo.

Cómo dicho instrumento ha contribuido a refinar nuestra comprensión teórica de los distintos constructos motivacionales, y ha permitido dar cuenta de las diferencias individuales en el aprendizaje autorregulado, también ha posibilitado la evaluación de los efectos cognitivos y motivacionales de diferentes aspectos de la instrucción. Los autores incluyen una revisión del período comprendido entre 2000 - 2004, que incluye 56 artículos de los cuales 38 son realizados con muestras de estudiantes universitarios -35 estudiantes y 3 licenciados. 13 estudios con muestras de alumnos de secundaria (7 de Bachillerato y 6 de Educación Media), 4 artículos cuya muestra son escolares, y uno con adultos que no especifica nivel educativo. De los 56 artículos revisados 22 utilizan la versión completa del *MSLQ*, tres utilizan la versión abreviada, 7 utilizan la escala de motivación completa, 8 utilizan la escala de estrategias de aprendizaje completa, el resto opta por aplicar subescalas, la subescala más utilizada es la de autoeficacia (8 artículos), seguida de la subescala de autoregulación metacognitiva (4 artículos) los restantes utilizan una combinación de autoeficacia y estrategias de aprendizaje (1), ansiedad ante las pruebas y regulación del esfuerzo (2) y un artículo utiliza la subescala de manejo de recursos. En cuanto a los idiomas, 13 de dichos estudios utilizan versiones del *MSLQ* en distintos idiomas: 3 en chino, dos en griego, dos en coreano, 1 en noruego, 1 en persa (Farsi), 1 en hebreo, 1 en finlandés (finés), 1 en español y 1 en alemán el resto utiliza la versión en inglés.

A partir de esta revisión Duncan y McKeachie (2005) señalan que el *MSLQ* en su versión completa o a partir de sus subescalas, ha sido usado frecuentemente para evaluar la naturaleza de la motivación y el uso de estrategias cognitivas en distintas áreas de contenido a nivel universitario como estadística, química, estudios sociales, etc. y en diversas poblaciones.

Conclusiones

El trabajo tuvo por objetivo la presentación de una revisión crítica del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. A 25 años de su aparición interesó poner el foco en los estudios sobre el desarrollo y las posteriores adaptaciones y aplicaciones del *MSLQ* y los principales conocimientos a los que se ha arribado en el campo de estudio de la motivación y la autorregulación del aprendizaje a partir de dicho instrumento. Los artículos recientes que integran esta revisión permiten evidenciar la vigencia e interés del *MSLQ* y demuestran la magnitud del legado de Paul Pintrich señalada por distintos autores.

Hemos visto que es un instrumento que tiene una estructura teórica sólida y que ha sido adaptada a distintas poblaciones, manteniendo o reforzando su estructura factorial (Ramírez-Dorantes, Canto & Rodríguez, Bueno-Alvarez & Echazarreta-Moreno, 2013; Erturan, Arslan & Demirhan, 2014).

También se ha comprobado que efectivamente es sensible a variaciones contextuales, como lo demuestran los distintos perfiles de las estudiantes de enfermería frente a los de medicina según desempeño académico (Salamonson, Everett, Koch, Wilson & Davidson, 2009). Recordemos que esa era su principal apuesta, crear un instrumento que situase en aspectos contextuales el papel de la motivación y la autorregulación para el aprendizaje. Precisamente cuando más se concreta el contexto, por ejemplo cuando se mide el rendimiento en el curso específico donde el instrumento fue aplicado en vez de tomar el promedio general del estudiante en las distintas asignaturas, más sensible son sus relaciones con la motivación y la autorregulación, medidas con el *MSLQ* (Credé & Phillips, 2011).

De todas formas, a la vista de la revisión realizada, se concluye que todavía hay lugar para la mejora y el ajuste de este instrumento. El propio trabajo 14 años después de algunos de sus autores (Duncan & McKeachie, 2005), así lo indica cuando lleva a reflexionar sobre los ítems de las estrategias de aprendizaje más específicas y

contextuales.

El estudio de meta-análisis de Credé & Phillips (2011) revela la estructura factorial que surge considerando todos los trabajos hechos con este instrumento que merece la pena que analizar. Por un lado, las escalas que conforman el segundo factor encontrado (aprendizaje entre pares y búsqueda de ayuda) tienen baja fiabilidad y conviene trabajar en su mejora. Por otra parte, el *MSLQ* cuenta con otros dos factores muy robustos, uno de autorregulación (organización, autorregulación, gestión del tiempo y ambiente de estudio) y otro de motivación (orientación a metas intrínsecas, autoeficacia, control de creencias de aprendizaje y valor de la tarea). Aparece un cuarto factor que mide fundamentalmente ansiedad ante las pruebas y que tiene su importancia y novedad, porque anticipa algo que ya es notorio en el presente y es la relación de los procesos afectivos y emocionales con el aprendizaje.

Pero el tiempo transcurrido supone, como lo señalan Dunn, Mulvenon y Sutcliffe (2012), cambios a nivel social y avances estadísticos que fundamentan la necesidad de revisar el *MSLQ*. A estos deberían sumarse los cambios tecnológicos que han acontecido. Cabe señalar que entre las estrategias de aprendizaje autorregulado evaluadas por el *MSLQ* no se incluye ninguna faceta que remita al aprendizaje mediado por TIC's, ni al aprendizaje en contextos de colaboración que es posible propiciar a través del empleo de plataformas de educación a distancia o semi-presenciales o a través de las redes sociales, podríamos afirmar que el *MSLQ* evalúa las estrategias de un aprendiz de la década del noventa del siglo pasado, esto podría estar explicando en parte los problemas identificados en diversos estudios con respecto al bloque de Estrategias de Aprendizaje, futuros estudios deberán incorporar nuevas dimensiones a la evaluación de este constructo.

Entre los principales cambios a nivel social se encuentra la expansión de la Educación Superior particularmente relevante en el contexto Latinoamericano (Rama, 2009), que ha llevado a cambios en el perfil de ingreso de los estudiantes

universitarios.

Por último, cabe señalar que los cuestionarios de auto-informe como instrumentos de medida de la autorregulación presentan limitaciones, los estudiantes tienen poca conciencia sobre los procesos de autorregulación, esto muestra la necesidad de combinar este tipo de medidas con, por ejemplo, estudios con protocolos de pensamiento en voz alta (mientras se realizan tareas de aprendizaje). Se necesita avanzar en la triangulación de resultados provenientes de la evaluación de la autorregulación a partir de distintas medidas, pero esto supone conocer en profundidad al *MSLQ*, en tanto, es como se ha visto, uno de los instrumentos más utilizados, esta revisión ofrece insumos valiosos en esta dirección.

El trabajo aquí presentado da cuenta de la vigencia del *MSLQ* evidenciada por el interés que dicho instrumento sigue suscitando entre los investigadores interesados en la motivación y el aprendizaje autorregulado. A nivel teórico se destaca el esfuerzo de presentar un modelo que dé cuenta de las complejas relaciones entre cognición, motivación y afecto.

Si bien se ha llevado adelante una revisión sistemática, dado el volumen de producción en torno al *MSLQ*, la misma no es exhaustiva, y esto podría considerarse entre las limitaciones del presente estudio, futuras revisiones deberían ampliar la muestra de artículos, en este trabajo se han revisado 11 materiales bibliográficos, los cuales representan una porción relativamente pequeña de la producción en este campo de estudio.

Referencias

- Artino, A. J. (2005). Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Online Submission*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499083.pdf>
- Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21, 337-346.
- Daset, L. y Cracco, C. (2013). Psicología basada en la evidencia: algunas cuestiones básicas y una aproximación a través de la una revisión bibliográfica sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 209-220.
- Dunn, K. E., Lo, W., Mulvenon, S. W., & Sutcliffe, R. (2012). Revisiting the Motivated Strategies for Learning Questionnaire: A Theoretical and Statistical Reevaluation of the Metacognitive Self-Regulation and Effort Regulation Subscales. *Educational & Psychological Measurement*, 72(2), 312-331.
- Duncan, T., & McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Erturan Ilker, G., Arslan, Y., & Demirhan, G. (2014). A Validity and Reliability Study of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Sciences: Theory Practice*, 14(3), 829-833.
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5(1), 61-78.
- Magno, C. (2011). Validating the Academic Self-regulated Learning Scale with the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). *The International Journal Of Educational and Psychological Assessment*, 7(2), 56-73.
- Mayer, J. D., Faber, M. A., & Xu, X. (2007). Seventy-five years of motivation measures (1930-2005): A descriptive analysis. *Motivation and Emotion*, 31(2), 83-103.
- Muis, K. R., Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2007). Using a multitrait-multimethod analysis to examine conceptual similarities of three self-regulated learning inventories. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 177-195.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational

- and self regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P., Smith, D.; García, T. & McKeachie, W. (1991). *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Ramirez-Dorantes, M. C., Canto y Rodriguez, J. E., Bueno-Alvarez, J. A., & Echazarreta-Moreno, A. (2013). Psychometric Validation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, with Mexican University Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la Educación Superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.
- Salamonson, Y., Everett, B., Koch, J., Wilson, I., & Davidson, P. M. (2009). Learning strategies of first year nursing and medical students: A comparative study. *International Journal of Nursing Studies*, 46(12), 1541-1547.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R., & Schulte, A. C. (1987). *LASSI-Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.

Ortega y Gasset. Presencia discursiva en la Universidad y en los programas académicos de Psicología y Filosofía en UBA.

Ortega y Gasset. His discursive influence in Psychology and Philosophy Courses at Buenos Aires University.

Rossi, L. *

Resumen

Su primera visita en 1916 coincide con un cambio político contundente por la revolución de las urnas. Asume H. Irigoyen la presidencia, imprimiendo una nueva orientación krausista en la democracia de participación ampliada. Desde la Sociedad Kantiana, nuclea un grupo de profesores como Alejandro Korn y Coriolano Alberini, quienes se impregnan de las recomendaciones de Ortega: Dilthey, Bergson, Kant que proveerán la argumentación de un humanismo espiritualista que enmarcará la Reforma Universitaria del 18 en la Universidad de Buenos Aires. El positivismo, discurso oficial del Régimen conservador en ocaso con la Reforma Universitaria de 1918 que en UBA es antipositivista. Alejandro Korn y luego C. Alberini serán Decanos de la facultad de Filosofía y Letras. Ambos coinciden en criterios psicológicos para retratar un sujeto artífice y responsable de sus actos y la personalidad como sede de valoraciones.

Cuando las cátedras se concursan en 1921, C.

Alberini accede a Psicología II, retomando los enfoques estructurales que inaugurara Felix Krueger en 1906. Como Decano del 24 al 28 juega un rol decisivo en imbricar la producción científica de la Universidad a nivel internacional. Invita a Keisserling, Einstein; amplifica la presencia discursiva del raciovitalismo orteguiano, sus criterios, enfoques y recomendaciones bibliográficas de autores alemanes (hasta la misma traducción del alemán al castellano de las Obras completas de Freud por López Ballesteros).

El raciovitalismo habita nitidamente ya que el bloque de 4 asignaturas que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de UBA, cubre el abanico que abarca desde las raíces vitales de la axiogenia, al valor espiritual tensadas desde Biología con Cristofredo Jacob; Psicología Fisiológica y experimental, psicología vital, patológica, psicoanálisis y reflexología; Psicología II axiológica y Filosofía de los valores, estas últimas a cargo de Alberini.

Este diseño permanece estable. La separación de Korn de la UBA con el golpe del 30 y su muerte en 1936, impacta de doble manera: se

* Lucía Rossi, Doctora en Psicología. Vicedecana de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Historia de la Psicología, UBA. Investigadora. Contacto: lrossi@psi.uba.ar
Fecha de recepción: 7 de noviembre de 2016 - Fecha de aceptación: 21 de diciembre de 2016

desdibuja el relativismo subjetivo psicológico y tenuemente se produce un viraje hacia el espiritualismo.

La Revista *Humanidades* de La Plata muestra que los discípulos de Korn rinden en sus artículos homenaje a sus elecciones: Dilthey, Psicología de la Estructura, Gestalt; las elecciones de Korn son las recomendaciones alemanas de Ortega que perviven en los discípulos.

Ese año Alberini, responde a la petición de su amigo- como testimonio el *Epistolario* la correspondencia-, ayuda a su colaborador de la Revista de Occidente: Manuel García Morente ubicándolo como profesor invitado en la Universidad de Tucumán. Es recibido por Eugenio Pucciarelli y Risieri Frondizi -discípulos de Korn-. Casi en simultáneo, en la reciente Universidad de Cuyo, aloja al resto del Grupo Ortega. Entre las figuras más destacadas Eugenio D'Ors, se aprecia el viraje y consolidación del espiritualismo de Hartmann y Scheller (“los valores valen”, son autónomos, independientes de su costado psicológico relativo o subjetivo): su expresión será Francisco Romero. En 1937, en el 3er Centenario de Descartes, los trabajos muestran cómo el espiritualismo definitivamente desmonta el raciovitalismo: desestimando la raíz vital, psicológica de la personalidad para sustituirla por Persona y la psicología por la Antropología filosófica.

Una nueva renovación concursal en 1948, dan acceso a Pucciarelli y García de Onrubia, seguidores tardíos de Ortega, a Psicología I y II. Adscriben al existencialismo y la fenomenología de la segunda posguerra- regreso al relativismo subjetivo perspectivista y humanista, con ocaso definitivo del espiritualismo.

Risieri Frondizi, Rector Normalizador de la Universidad de Buenos Aires, en 1958 plantea en Axiología de los Valores, homónimo al libro de Ortega, un desenlace a esta tensión: valoraciones subjetivas psicológicas y valores inmanentes, utiliza la dinámica de campo situacional, heredera del contextualismo orteguiano, para resolver dialécticamente la tensión entre aspectos objetivos y subjetivos de la valoración.

Palabras clave: Ortega, Universidad de Buenos Aires, Raciovitalismo, impacto académico, Psicología, Filosofía.

Introducción

Las producciones psicológicas en Argentina presentan una intensa actividad de diálogo e intercambio entre argentinos y españoles manifiesta en visitas, invitaciones, clases, conferencias, publicaciones, intercambio epistolar y académico. Y profundas amistades de fuerte arraigo que incluyen un área informal de influencia mutua pero no menos importante: recomendaciones, favores, consejos.

Ejemplo de amistades extra académicas que muestran su influencia en base a la confianza afectiva: cuando Victoria Ocampo lo llama telefónicamente y le consulta el nombre de su famosa revista: “¿qué nombre le ponemos?” pregunta. –“¡Sur! ¡Ponele Sur!”-, contesta a los gritos Ortega desde Madrid.

La entrañable amistad con Coriolano Alberini, como muestra el *Epistolario*: “Cómo te extraño amigo”. ¿Cuándo compartimos nuevamente un asado, un almuerzo juntos y conversar?” dice Alberini; o cuando Ortega le escribe pidiendo ayuda para su amigo Manuel García Morente, del grupo de Madrid varado en París sin documentos ni dinero en plena guerra civil española. Alberini le contesta inmediatamente en acciones. Pasaporte, dinero y sede académica en la Universidad de Tucumán en Argentina, 1936.

Indagaremos su formación y cómo se anota su influencia en tres momentos. En primera instancia, las primeras dos visitas (en 1916 y 1928) coincidentes con el período de democracia ampliada en Argentina (1916-1930); en segunda instancia inicia con un golpe militar nacionalista en Argentina en 1930 y culmina con el golpe de estado nacionalista entre 1943 y 1945, que coincide con el clima de pre guerra mundial; la guerra civil española y posguerra civil y la finalización de la Guerra mundial. Un tercer

período, epílogo de influencia tardía caracterizado sin su presencia pero de fuertes ecos discursivos de Ortega en Buenos Aires.

1. ¿Quién es Ortega? ¿Qué significa su presencia?

Representa la escuela de Madrid, un grupo que vindica la nacionalidad española de raíz visigótica, centralista. Abre el pensamiento español a Europa específicamente a Alemania, donde completan su formación académica y se doctoran generalmente en filosofía, tal el caso de Ortega, el exponente más joven del grupo, quien abre e introduce las novedades de la filosofía y psicología alemana en España.

Celebridades como el filólogo y lingüista Menéndez y Pidal, con gran influencia en la Facultad de Filosofía y Letras de UBA, autor de “Flor nueva de Romances Viejos”, es Titular de la Cátedra de Literatura española y el matemático español de proyección internacional, de tanta presencia por su ascendiente en ciencia en Argentina: Rey Pastor; destacados por su influencia en Argentina. Prestigioso matemático pertenece a la Academia de Ciencias de Madrid y de Buenos Aires. Ambos cada uno a su manera consideran la raigambre visigótica como el componente decisivo de lo español. Menéndez y Pidal en 1933 rastrea anclajes étnicos y lingüísticos y deriva el romancero español de los antiguos cantares de gesta: visigodos del sur y ostrogodos del norte; dos ramas hermanas: insiste en encontrar simetrías temáticas y morfológicas entre romances españoles y alemanes. Por su parte Rey Pastor, hace lo mismo en su área: cuando historia los conceptos matemáticos sitúa en el s. XVII bajo el reinado común de los Austrias (Carlos I y V de Alemania) en que ambos países pertenecen al mismo imperio, el momento de máximo esplendor.

2. Tres momentos

1. La visita de 1916 a Buenos Aires hasta 1930

Democracia ampliada participativa y Reforma Universitaria.

Cómo se llega a esta situación: Ortega arriba a Buenos Aires en 1916. Su primera visita coincide con la elección de Hipólito Irigoyen- presidente electo fruto de la revolución de las urnas de 1912, que da acceso al voto a la primera generación de inmigrantes. El momento es clave: inaugura un período crucial de democracia de participación ampliada en el país.

Ortega trae a Buenos Aires la influencia de la psicología teórica filosófica y la recomendación de pensadores alemanes. En el período conservador, antes del 16’, la Universidad de Buenos Aires y la Facultad de Filosofía y Letras dicta una psicología, funcional al proyecto de disciplinamiento social: una psicología criminológica, teórica, descriptiva dictada por abogados y médicos legistas desde 1898; continúa la novedad de una Psicología Fisiológica y Experimental, en 1901, con su laboratorio inspirada en la clínica francesa y el positivismo.

En 1905 Guillermo Keiper, Alejandro Korn y el grupo krausista que organiza los Institutos de Profesorado Secundario presionan e imprimen la necesidad de la creación de un segundo curso de Psicología: Pura o Superior en los claustros universitarios. Un debate se ha desatado: rebelión al *Amoralismo subjetivo naturalista* que desprovee de responsabilidad al sujeto en sus actos criminales. Para este grupo el acto de valoración es psicológico: el sujeto no puede desentenderse de su responsabilidad. Una primera oposición al positivismo naturalista funcional al proyecto conservador, de disciplinamiento social en el ámbito clínico y penal con hospicios y cárceles, proponen instituciones totales que desproveen de derechos. Una concepción pasiva de sujeto; descansa en causas naturales la explicación del acto con la correlativa eximición del sujeto de toda decisión psicológica y lo que es fundamental de su

responsabilidad. Alejandro Korn propone la Filosofía de la Subjetividad en contrapunto al naturalismo positivista de la psicología oficial en esa época.

En psicología, Ortega propone un enfoque raciovitalista de gran aceptación, entre dos profesores que serán factótum de la Reforma Universitaria en la Universidad de Buenos Aires: Coriolano Alberini quien concursa la asignatura Psicología II con un texto: *Axiogenia* y Alejandro Korn quien siendo médico y Director del Melchor Romero está “obsesivizado” por diferenciar locura y criminalidad, tanto a nivel subjetivo como institucional y en esas coordenadas sitúa los resortes que motivan el acto criminal. Korn abandona las filas del positivismo y adscribe al nuevo movimiento en 1905 ya a cargo de la asignatura Filosofía y Metafísica en la Facultad de Filosofía y Letras; será elegido primer Decano con la Reforma Universitaria en Buenos Aires.

En esta concepción de una psicología de raigambre filosófica, Ortega tendrá una profunda influencia, gran receptividad y aceptación: *hará escuela*. Sus novedades y recomendaciones serán muy consideradas, por las fuertes amistades que genera y propician un intercambio y un sistema de influencias conceptuales y discursivas profundas rastreables en las ediciones, publicaciones, artículos en dos planos: el cultural general y el específico académico; sobre todo- anclajes académicos en filosofía y psicología- tanto de posiciones como de programas y publicaciones. A esa condición se agrega el significativo hecho que ese grupo entre los que destacamos a sus amigos y seguidores alcanzan con la reforma cargos de jerarquía instituyente: Korn y Alberini serán los Decanos entre 1918 y 1930 con lo cual se amplifica el alcance de su incidencia discursiva, en el marco del Humanismo espiritualista de la primera posguerra europea.

De manera tal que la primera visita, en 1916, oficia en constitución de alianzas discursivas en el enfrentamiento y debate conflictivo interno con el positivismo dominante. El nuevo clima de democracia de participación ampliada requiere nuevas formas de subjetividad y de psicología.

Las visitas españolas son decisivas para legitimar y dirimir posiciones, aportar novedades argumentativas. Ortega no viene solo: Gonzalo Láfora presenta el Psicoanálisis como nuevo método de investigación; generan efectos contundentes inmediatos en definiciones como “investigar las profundidades insondables del alma humana y su conflictividad”, dirá Honorio Delgado en esta línea. Ortega provee la crítica justa y la argumentación precisa aportando la perspectiva de las ciencias humanas vitalistas axiológicas frente a la reducción naturalista. Autores como Dilthey, cuya diferencia entre ciencias humanas y ciencias de la naturaleza propicia reenmarcar la Psicología dentro de las ciencias del Espíritu con nuevos conceptos vivencia y comprensión. Bergson y su vitalismo anti-intelectualista y anti-atomista; provee nociones de intuición y tiempo subjetivo.

Sus recomendaciones nuclea a seguidores en el Colegio Novecentista. Fundan la Sociedad Kantiana de Buenos Aires: estudiar Kant aporta perspectiva crítica para el dogmatismo ingenuo; como Husserl con su fenomenología al naturalismo.

Helio Carpintero opina que sus clases y conferencias de 1916 eran muy parecidas al curso que dictó en Madrid el año anterior en el Centro de Estudios Históricos de Menéndez y Pidal, de alto contenido psicológico.

Sitúa la psicología en el campo de lo intencional, opuesta a la psicología del contenido, acto experiencia y vivencia. En el horizonte con deslindes entre idealismo, fenomenología y psicoanálisis. La Filosofía se encarga en cambio del problema de la verdad, la racionalidad y objetividad de los valores. Esta articulación de raigambre vital valorativa que se orienta a lo racional es el raciovitalismo, aporte original de Ortega.

Alberini arma y orienta sus programas académicos con frases orteguianas que muestran el grado de inclusión e identificación discursiva y conceptual sus recomendaciones bibliográficas. Algunas elaboraciones propias como: “Hacia el Valor por el Logos, hacia el Logos por el Valor”.

En “Axiogenia” muestran la raigambre vital de la valoración primera o cuando dice: “La Vis estimativa de la conciencia hedónica”, la doble adjetivación articula lo afectivo a lo vital en el inicio, como actividad primordial que precede la intelectual. Alejandro Korn considera que: “La presencia de Ortega y Gasset en el año 1916 fue para nuestra cultura filosófica un acontecimiento. Autodidácticos y diletantes tuvimos la ocasión de escuchar la palabra de un maestro. Algunos despertaron de su letargo dogmático y muchos advirtieron por primera vez una filosofía menos pedestre, desde entonces creció acá el amor al estudio y aflojó el imperio de las doctrinas positivistas”. C. Alberini dice: “En 1916 viene a Buenos Aires por primera vez, don Ortega y Gasset. Su singular talento filosófico, artístico y oratorio; la novedad de los temas filosóficos suscitaron un gran interés en el pequeño grupo de filósofos y el público en general. Surgió a raíz de la gran resonancia de Ortega un movimiento de viva curiosidad hacia la filosofía alemana contemporánea. El joven filósofo español nos reveló Husserl, Max Scheller y a muchos otros filósofos alemanes.” La difusión, traducción y numerosas ediciones de su libro- *El puesto del hombre en el cosmos* constituyen evidentes vestigios del sistema de recomendaciones orteguiano. Lo señalan como de lectura obligada. Sus conceptos naturaleza, vida y espíritu, constituyen expresión viva del raciovitalismo.

Ortega siente lo mismo: en mayo de 1917 desde España escribe al fundar una nueva colección: “El Espectador será tan argentino como español. Así como en física el cuerpo está allí donde actúa, yo diría que un libro es de allí donde es entendido y puedo afirmar que gran parte de mis lectores preferidos está en Buenos Aires.”

Ese año recomienda a un amigo editor Ruiz Castillo, la edición y publicación de las Obras completas de Freud (aún en vida) en castellano. Freud recibe perplejo la propuesta, que incluye las futuras. En 1922, con traducción directa del alemán al castellano de López Ballesteros, sale por Biblioteca Nueva. En España es un fracaso: el público lo rechaza por el desafío moral y religioso

de la mitad y por ser una psicología de puro escenario para la otra mitad socialistas y republicanos, que le reprochan falta de anclaje material neurológico y social. En Buenos Aires es un éxito editorial. La clave: la recomendación de Ortega en el Prólogo de las Obras Completas. En 1923 funda la *Revista de Occidente*.

En la segunda visita en 1928, C. Alberini, Decano, lo presenta oficialmente en la Facultad de Filosofía y Letras. Dicta Conferencias en la Asociación de Amigos del Arte para el gran público. Las lecciones se compilan en “*Qué es la Filosofía*”. En Lección II define la psicología como ciencia de realidades anímicas, psíquicas. Trata su diseño empírico en la III; el ser como posición del yo y como *problema* en la VI. Palabra, signo, objeto y ciencia, sistema de la razón vital en la VII; la conciencia intencional, el juicio presentado como unión, identificación, reconocimiento en la Lección VIII. Subjetivismo, condiciones del sujeto y psicología, XIV. El lenguaje y la significación en la XV.

En 1930 se crea la Sociedad Kantiana: reúne entre otros a Korn, Francisco Romero, Ángel Vassallo. Se habla del retorno a Kant. Ese año es notoria la influencia en el grupo Sur. En el libro de Hermes Villoldo El grupo *Sur* cuenta la consulta telefónica de Victoria Ocampo requiriéndole a Ortega un posible nombre para la revista: Ortega dice: *¡Sur; ponele Sur!* Visualiza la Argentina desde su perspectiva. Alusiones a Suramérica, los que van, piensa, son “Pensada en americano con pensamiento europeo para quienes tienen voluntad de comprendernos”.

El *Epistolario* de Coriolano Alberini data numerosas cartas recibidas y enviadas que muestran una sostenida y profunda amistad y confianza en la comunicación entre 1916 y 1940 entre ambos y amplía la red de amistades con Ravignani, Juan Luis Guerrero, León Dujovne. En esto se apoya una importante red de recomendaciones, forma de promoción e inclusión institucional propia de esa época. Por ejemplo Julio Noé en 1916 y Luis Olariaga, Profesor de Economía de la Universidad de Madrid para el Congreso del Trabajo de Rosario en 1923. Eugenio

Dors para la Universidad de Cuyo en 1938. Así, el culto a la amistad genera transferencias indirectas, climas discursivos, receptividades, modela la influencia de predilecciones y gustos literarios, regula modas, impone tendencias en temas de vocabulario y recorte y dibujo de problemas. También contribuyen desde la *Revista de Occidente* y la *Sociedad Orteguiana* que aún hoy funciona en Paraná al 700.

En cuanto a las recomendaciones específicas en Psicología y Filosofía, Ortega realiza al grupo krausista de Guillermo Keiper que viene funcionando con antelación, afianzado en el Instituto del Profesorado Secundario y presiona la creación de la Segunda cátedra de Psicología a cargo del discípulo de Wundt, Felix Krueger; contrata a Carlos Jessinghaus. Alberini, Pucciarelli, Juan Luis Guerrero, son profesores estables del Instituto. En continuidad a esta tendencia, la promoción de las letras alemanas en las recomendaciones de Ortega, extreman la permeabilidad de autores como Brentano, Husserl, Dilthey, muy incluido en artículos y programas de Alejandro Korn y C. Alberini en los programas de filosofía y *psicología reformistas* por su humanismo espiritualista en la década del 20'. E. Mouchet en sus programas introduce la Gestalt: Koffka y Koehler son traducidos entre 1926 y 1928 y visitan el país.

II. Ortega en la década del 30

Período de democracia restringida abre con el golpe nacionalista del 30 y cierra con otro en 43 con gobierno militar hasta 45, momento en que finaliza la segunda guerra mundial. Su influencia académica y su última visita en 1942.

Aunque el diseño de distribución racionvitalista permanece en su diseño académico de Psicología en Filosofía y Letras, un amplio arco de posibilidades del Racionvitalismo: desde Biología de C. Jacob, una Psicología fisiológica, que incluye la psicología vital de Enrique Mouchet; un segundo curso de Psicología axiológica y Filosofía de los valores, dictadas por

C. Alberini; aportan un diseño académico versátil y dócil a una distribución que incluye vitalismo, fenomenología, espiritualismo, Gestalt, Psicoanálisis, existencialismo; con matices y perspectivas compatibles con la propuesta racionvitalista. Lo corporal vital; lo anímico afectivo valorativo, lo moral: el valor. Desde la personalidad y psicología axiológica a la filosofía de los valores.

La pervivencia de los ecos orteguianos continúa gracias a la astucia de Alberini y su permanencia pero comienza a aletargarse. El primer impacto, la separación de Korn de la Universidad de Buenos Aires, con el golpe del 30-significa el ocaso del discurso reformista. En psicología el efecto es inmediato: se desdibuja el relativismo subjetivo y la idea de una valoración psicológica que atribuye responsabilidad del sujeto en la realización del Acto. Los programas comienzan a orientarse sutilmente hacia el espiritualismo. La muerte de Korn en 1936 se conmemora en un número especialmente dedicado a su figura en la *Revista Humanidades* de La Plata. Sus discípulos activos incluyen artículos en su homenaje con sus preferencias y elecciones: Eugenio Pucciarelli escribe dos: "Psicología de Wilhelm Dilthey" y "Psicología de la Estructura Gestalt". Las recomendaciones alemanas de Ortega perviven los discípulos de Korn, pero el argumento psicológico de la subjetividad se deprecia y pierde espesor y presencia.

Ese año Alberini, según testimonia su correspondencia postal en el *Epistolario*, recibe una carta de Ortega en la que peticiona ayuda para un amigo, su colaborador de la *Revista de Occidente*: Manuel García Morente. Había logrado llegar a París huyendo de la Guerra Civil Española; pero sin dinero y documentos requería urgentemente una mano, para él y su familia: su hija, su nieta, su suegra y una gobernanta. Alberini provee dinero, pasajes y documentación al grupo; pero sobre todo provee trabajo y sede académica como profesor invitado en la flamante Facultad de Humanidades de la Universidad de Tucumán. Recibido por Eugenio Pucciarelli y Risieri

Fronzizi- discípulos de Korn. Allí pasa dos años y dicta cursos memorables: uno de Psicología, que aún permanece taquigrafiado sin formalizar y el de Filosofía es editado como *Lecciones de Filosofía* en 1936; se convierte en un libro clásico, editado por la Universidad de Tucumán y Editorial Losada de Buenos Aires.

En simultáneo, inaugurada la Universidad de Cuyo, C. Alberini, su amigo, usa su tremenda influencia para alojar otros del Grupo Ortega de la *Revista de Occidente*. Se destaca entre ellos la presencia del filósofo Eugenio D'Ors.

La consolidación del espiritualismo y el “valorismo” alemán de la preguerra es notoria por la presencia de Hartmann y Scheller en la línea inaugurada por García Morente para quien “los valores no son, valen”, autónomos, independientes de toda factura psicológica relativa o subjetiva. Así lo testimonian los programas de Filosofía y Metafísica de la década del 30 y 40 que incluyen recomendaciones de Scheller, Hartmann, Cassirer, Spranger; de Francisco Romero, “el capitán Romero”, heredero académico de Korn en la Universidad de Buenos Aires. F. Romero escribe *Lógica* en 1938 con E. Pucciarelli publicado por Editorial Losada. En 1937, el 3er Centenario de Descartes, se produce un Congreso Internacional con visitas de eminencias y profesores de Francia y Alemania, Gilson, Maritain, especialistas en Descartes. Las ponencias y trabajos destacan la faz racionalista e innata de las ideas y muestran cómo el espiritualismo avanza con inéditas maniobras conceptuales y discursivas desmantelando la urdiembre del raciovitalismo, cuya clave es anclar lo vital a lo espiritual. Lo vital comienza a quedar acotado a lo psíquico, a la personalidad. Correlativamente se desestima la raíz vital, psíquica, la factura psicológica subjetiva de la valoración y correr el eje: la personalidad pierde su sede como origen del valor para ceder la prevalencia a la noción de Persona- concebida como espíritu racional, tratada por la Antropología filosófica.

Alberini se muestra permeable a estos nuevos vientos. Ortega, silencioso ante el prestigio

y la autoridad de sus seguidores y alumnos. El vocabulario va cambiando.

García Morente, en sus Lecciones, deshabita la palabra vital, por psíquica, y la trasmuta en “vida” y vida en “existencia”. Al terminar esa clase, lo vital quedó licuado en una nueva categoría: existencia, el existencialismo. Vassallo por su parte, rediseña el humanismo y lo acota. El existencialismo de Heidegger pasa a primer plano. En 1938 cuando cambia el curso de la Guerra civil española, Morente le escribe a C. Alberini, solicitando colaboración para hacer factible su regreso a España. Ayuda económica, clases para solventar pasajes para su familia y su persona. Alberini accede, es un amigo de Ortega, lo ayuda. García Morente ya en España, se ordena religioso.

En 1932, 1938 y 1943, antes del golpe Mouchet, titular de Psicología Fisiológica y Experimental, socialista, es elegido diputado por el socialismo. Promueve la humanización del proletariado y una teoría espiritualista del trabajo, de Eugenio D'Ors, discípulo de Ortega, recomendado para Cuyo. Aunque parezca paradójico, la influencia de Ortega en el escrito de la Técnica, tiene sus efectos. En 1952 Mouchet publica *Tratado de las Pasiones* en las que reivindica la igualdad de la condición humana en términos afectivos clave a su Psicología vital.

En 1943, Alberini y Mouchet son alejados de sus cátedras. León Dujovne y Juan Ramón Beltrán, adjuntos que continúan, inclinan la balanza a la filosofía de las religiones, el concepto de persona.

III. 47 al 62: Ecos y presencia simbólica de Ortega

Con el fin de la segunda guerra mundial y el advenimiento del período de democracia de participación masiva, según Gino Germani, la renovación concursal de 1947 impacta en Psicología. Eugenio Pucciarelli, médico y filósofo en Psicología I y García de Onrubia en Psicología II, actualizan los diseños de las asignaturas psicológicas hacia un relativismo subjetivo y psicológico perspectivista de la fenomenología y existencialismo humanista de posguerra. J.P.

Sartre y M. Ponty y la inminente profesionalización. En el Congreso de Filosofía de Mendoza de 1949, Juan Luis Guerrero y García de Onrubia deslindan la psicología de la Filosofía. “La psicología ha llegado a la mayoría de edad”, frase de Guerrero pero también de Kant.

La Gestalt theorie, la Tieffen psychologie, en los programas académicos de Psicología en Filosofía y Letras, UBA; la manera alemana de citar: todo es influencia de Ortega.

En 1955 Marcos Victoria Interventor del Dpto. de Psicología presenta un programa axiológico de psicología de la Conciencia y de la Conducta, fuertemente rechazado. En 1958 es elegido Rector Normalizador Risieri Frondizi, Profesor de Filosofía egresado del Instituto del Profesorado Secundario- hermano del presidente Arturo Frondizi.

Es quien en 1936 recibe con E. Pucciarelli a Morente en Tucumán. Presencia la denostación que acontece tras la muerte de Korn en materia valorativa, de su argumentación afectiva psicológica subjetiva en la construcción de las valoraciones. Después de un largo decurso en el que se doctora en Estados Unidos e incorpora los autores anglosajones, en 1956 escribe Qué son los valores. Allí, argumenta con autores como Kurt Lewin, recomendación de Ortega, Gestalt tardía antes de emigrar a EEUU; autor de la teoría de campo vital psicológico y de dinámica en psicología, la noción de conflicto como nudo de fuerzas; y retoma y contesta la polémica pendiente que fue silenciada por el espiritualismo y nunca resuelta, eclipsada quizás por los nuevos autores de la segunda posguerra, que trabajaban en términos de significación la cuestión que en los 20' se presentaba como valorativa (ambas de un relativismo subjetivo y psicológico indudable-rasgo coincidente y habitual en las posguerras). Retoma la problemática de los valores y novedosamente los presenta inéditamente, visualizados y situados en el campo, en situación, en contexto. Presentados en una doble vertiente: una vertiente subjetiva y otra objetiva; ambas conjugadas, relativas a la dinámica del campo y en relación dialéctica.

Qué conceptos de Ortega sobrevolaron. Una frase famosa: “con Dios en el horizonte...”, de la época del espiritualismo. El concepto de situación: el ser y su circunstancia- tan acendradamente considerado al punto de constituirse en paisaje discursivo. Sus silencios. Sus nostalgias. Eran leídos. Era un estrategia conceptual. Considerado en Argentina un maestro; ascendiente máximo autoridad, referente.

“Dinámica en psicología” fue una dupla infaltable en los programas en psicología: psicoanálisis y Gestalt.

La presencia sutil de Ortega es haber llegado a ser hasta hoy paisaje discursivo.

Conclusiones

1. De 1916 a 1930:

Ortega y Gasset contribuye decisivamente con su influencia y recomendaciones al clima de ideas del humanismo espiritualista con realce del relativismo subjetivo y de la psicología y de una Filosofía de la subjetividad drásticamente opuesta al positivismo, coordinadas de la reforma universitaria en la Universidad de Buenos Aires. Sus recomendaciones y hallazgos del raciovitalismo serán realizados y amplificados al máximo por sus discípulos Alejandro Korn y Coriolano Alberini, Decanos en este período de democracia de participación ampliada.

2. del 30 al 47:

El alejamiento y muerte de Korn y el cambio de signo político, impacta atenuando criterios humanistas y psicológicos. Alberini consigue preservar a nivel universidad los diseños raciovitalistas orteguianos. Incide en la recepción académica del grupo Ortega en Tucumán y Cuyo. El espiritualismo en avance, da contenido a las asignaturas Psicología y Filosofía en la universidad (Scheller, Hartmann) Desplazamiento de Alberini en 1943. El espiritualismo a pleno.

3. 1948.

La renovación concursal de 1947 en psicología incorpora las novedades de la segunda posguerra. Humanismo, existencialismo y

fenomenología. García de Onrubia y Pucciarelli son orteguianos. Sus ecos discursivos continúan. En 1958 Risieri Frondizi es nombrado Rector y normaliza el funcionamiento estatutario de la Universidad. *Qué son los valores*; retoma la cuestión pendiente desde Korn: ¿relativismo subjetivo o valores objetivos? Resuelve el dilema con la teoría de campo de Lewin, y una dinámica dialéctica. El título del libro es homónimo al de Ortega. ¿Plagio, identificación?

4. Sus recomendaciones y lecturas siguen emitiendo ecos.

Referencias

- Alberini, C. (1969). *Epistolario*. Mendoza, Imprenta Universidad de Cuyo
- Carpintero, H & Mestre, M.(1987): *Freud en España. Un capítulo de la Historia de las ideas en España*. Valencia: Promolibro.
- Menéndez y Pidal, J. (1939). *Los godos y la epopeya española*. España: Austral.
- Ortega y Gasset, J. (1965). *Meditación de la Técnica*. Madrid: Espasacalpe.
- Programas de Psicología 1902-1956, UBA: *Nuestra historia en Documentos; Archivo Histórico Virtual*; www.psi.uba.ar, Facultad de Psicología, UBA.
- Rossi, L (1997): "Influencia española en los primeros diseños de psicología en Argentina", Parte 3 en Rossi, L y colab: *La Psicología antes de la profesión. El desafío de ayer: instituir las prácticas*; (p. 79-99), Buenos Aires, Eudeba, 1997- ISBN 950-29-0481-8.
- Rossi, L. (2005). *Consideraciones sobre la subjetividad en los argentinos contemporáneos 1905 - 1962* (Tesis Doctoral, UBA, 2004); Buenos Aires JVE.
- Rossi, L.; Ibarra, F. (2014). "La enseñanza técnica según Enrique Mouchet: una perspectiva humanista sobre la psicotecnia". *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación de Psicología, XXI Jornadas de Investigación. X Encuentro de Investigadores de Psicología el Mercosur*. Buenos Aires, 26 al 29 de noviembre, pp 84, ISSN 1667-6750.

Recensión bibliográfica

Moreira-Almeida, A., Sharma, A., van Rensburg, B. J., Verhagen, P. J. and Cook, C. C.H. (2016), WPA Position Statement on Spirituality and Religion in Psychiatry. *World Psychiatry*, 15(1), 87–88. doi:10.1002/wps.20304.

Moreno, J. E. *

En septiembre de 2015 el Comité Ejecutivo de la Asociación Mundial de Psiquiatría (WPA) aprobó la Declaración de postura de la WPA sobre la espiritualidad y la religión en psiquiatría. Esta declaración fue propuesta por la Sección de Religión, Espiritualidad y Psiquiatría de la WPA, después de varios años de trabajo de sus miembros.

Los autores de esta declaración fueron: Alexander Moreira-Almeida (Brasil), Avdesh Sharma (India), Bernard Janse van Rensburg (Sudáfrica), Peter J. Verhagen (Holanda) y Christopher C.H. Cook (Reino Unido de Gran Bretaña). Colaboraron durante el proceso de elaboración y mediante sus contribuciones previas en esta sección de la WPA, importantes psiquiatras tales como: D. Bhugra, R. Cloringer, J. Cox, V. De Marinis, J.J. Lopez Ibor, D. Moussaoui, N. Nagy, A. Powell y H.M. van Praag. La declaración de postura se ha basado en parte en el texto de las recomendaciones ya publicadas en la declaración de postura del Royal College of

Psychiatrists del Reino Unido de la Gran Bretaña (Cook, CCH. *Recommendations for psychiatrists on spirituality and religion*. Position Statement PS03/2011. London: Royal College of Psychiatrists, 2011. www.rcpsych.ac.uk).

Los autores de esta declaración afirman que independientemente de las definiciones precisas, la espiritualidad y la religión se ocupan de las creencias centrales, de los valores y las experiencias de los seres humanos. Por lo cual una evaluación de su relevancia para la comprensión y tratamiento de los trastornos psiquiátricos y de la actitud del paciente hacia la enfermedad, debe considerarse central para la psiquiatría clínica y académica. Además, las consideraciones espirituales y religiosas también tienen implicaciones éticas importantes para el ejercicio clínico de la psiquiatría.

En esta declaración la WPA propone que los psiquiatras:

1. Deben tener en cuenta las creencias y prácticas religiosas de sus pacientes, así como de su espiritualidad por ser un componente esencial de la anamnesis.

2. La capacitación psiquiátrica debe incluirla comprensión de la religión y la espiritualidad en

* Doctor en Psicología. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental (Ciipme + Conicet)

relación con el diagnóstico, la etiología y el tratamiento de los trastornos psiquiátricos.

3. Es necesaria más investigación sobre la religión y la espiritualidad en psiquiatría, sobre todo en sus aplicaciones clínicas.

4. El enfoque en la religión y la espiritualidad debe estar centrado en la persona. Los psiquiatras no deben utilizar su posición profesional para hacer proselitismo sobre perspectivas espirituales o mundanas seculares. Los psiquiatras siempre deben respetar y ser sensibles a las creencias y prácticas espirituales/religiosas de sus pacientes, como también de las familias y cuidadores de sus pacientes.

5. Los psiquiatras deben estar dispuestos a trabajar con líderes/miembros de las comunidades de fe, capellanes y trabajadores pastorales y otros de la comunidad, para apoyar el bienestar de sus pacientes.

6. Los psiquiatras deben respetar y comprender la importancia de la espiritualidad y la religión para muchos miembros del personal y voluntarios en la formación de una vocación para trabajar en el campo de la atención psiquiátrica.

7. Los psiquiatras deben ser conocedores del potencial, tanto beneficioso como nocivo, de los puntos de vista y prácticas religiosas, espirituales y seculares y estar dispuestos a compartir esta información, de una manera crítica pero imparcial, con la sociedad en general en apoyo a la promoción de la salud y el bienestar.

Los autores de esta declaración señalan que en las últimas décadas en la psiquiatría y la psicología se ha tomado conciencia de la relevancia de la espiritualidad y la religión para el abordaje de los problemas de salud. Así señalan que análisis sistemáticos de la literatura académica han identificado más de 3000 estudios científicos en que se investiga la relación entre religión, espiritualidad y salud.

También mencionan que la Organización Mundial de la Salud ha incluido a la Religión y a la Espiritualidad (R/S) como dimensiones de la calidad de vida. Aunque hay datos que demuestran que la R/S suele asociarse a mejores desenlaces en

la salud, también sostienen que puede causar daño (por ejemplo, renuencia al tratamiento, intolerancia, adaptación religiosa negativa). Las encuestas internacionales han demostrado que los valores, las creencias y las prácticas religiosas y espirituales siguen siendo relevantes para la mayoría de la población mundial y que a los pacientes les gustaría que sus inquietudes religiosas /espirituales fuesen abordadas en la atención a la salud.

Esta declaración es una manifestación más de la crisis del pensamiento secularista del siglo XX en que se desarrolló la psicología.

En su crítica a los fundamentos de la psicología George Politzer afirmaba que Watson ha comprendido que la actitud sinceramente científica exigía que se hiciese tabla rasa de todo cuanto es introspección y espiritualidad. Pero esta postura secularista y antirreligiosa ha quedado fuera de contexto.

Cabe señalar que la religión parece ahora revitalizada, sobre todo, en un nuevo contexto mundial globalizado. Así se habla de un retorno de lo religioso, pero que frecuentemente viene mezclado con expresiones mágicas y supersticiosas, como también se observa en las nuevas formas religiosas la existencia de una tendencia al escapismo. En los noventa y desde comienzo del siglo XXI los sociólogos de la religión advierten este fenómeno. De este modo, Gilles Kepel en su libro *La revancha de Dios. Cristianos, judíos y musulmanes a la reconquista del mundo*, afirma que la crítica moderna de la religión y de sus instituciones no ha desembocado, como se esperaba, en el final de la religión y menos aún de la espiritualidad.

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

Escritura de textos narrativos en niños escolares:

la importancia de la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo

Moreno, C.B.

Familias de adolescentes infractores penales reiterantes.

Funcionamiento, roles y coaliciones parentales

Valgañón, M.; Muñoz, L.; Ferrandiz, A.; Quiroga, M. P.

La subjetividad del joven estudiante universitario actual

y el ciberespacio como contexto psicosocial contemporáneo.

Doria Medina, M. M.

*Relación entre el tipo de Apego y la Conducta de Infidelidad
en Adultos Jóvenes*

Urrego Betancourt, Y.; Gaitán Rodríguez, N. A.; Umbarila Forero, D. A.

Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional

Curione, K.; Huertas, J. A.

Ortega y Gasset. Presencia discursiva en la Universidad y

en los programas académicos de Psicología y Filosofía en UBA.

Rossi, L.

RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA

Moreira-Almeida, A., Sharma, A., van Rensburg, B. J., Verhagen, P. J. and Cook, C. C.H. (2016), WPA Position Statement on Spirituality and Religion in Psychiatry. World Psychiatry, 15(1), 87–88. doi:10.1002/wps.20304.

Moreno, J. E.



Editorial
de la
Universidad
Católica
Argentina