

V Jornadas de Investigación

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Y LOGOPEDIA

Fecha de
celebración:

26 - 27
MAYO
2022



LIBRO DE CONTRIBUCIONES



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y LOGOPEDIA
Universidad de Málaga

© Los autores

© UMA editorial

Bulevar Louis Pasteur, 30 (Campus de Teatinos)
29071 - Málaga
www.umaeditorial.uma.es

Editora: Lourdes Rey Peña

Diseño y Maquetación: Carlos Montilla Perea

ISBN: 9978-84-1335-222-0



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/es>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Índice

1. Ecolalia en adultos sanos: correlatos cognitivos y conductuales Autor: Sergio Vertedor Morales	4
2. Teoría de la mente implícita en adultos mayores. El papel de la reserva cognitiva y del perfil de actividad social y cognitiva Autora: Noelia López Montilla	25
3. Teoría de la Mente y competencia lingüística. Relaciones con la habilidad para decir mentiras piadosas y persuadir en niños y niñas de 6 a 12 años Autora: María Mayoral Claver	39
4. Evaluación e intervención de burnout en reclutadores: una revisión bibliográfica Autor: Nathan Alexander Gámez Domínguez	55
5. Habilidades de persuasión en niños y niñas de 6 a 12 años. Relación con la aceptación e influencia social y con la percepción sociométrica Autora: Ana Girón Rubio	72
6. El rol de la intolerancia a la incertidumbre en la toma de decisiones entre opciones relacionadas con la presentación de estímulos aversivos Autora: Ana Rueda Jiménez	86
7. ¿Pueden borrarse los recuerdos de miedo? Autora: Almudena Tello Sánchez	99
8. Aprendiendo a educar con afectividad. Propuesta de intervención para lograr la reintegración familiar de niños y niñas en acogimiento con familia ajena Autora: Amparo Coronil Bellido	115
9. Habilidades de comunicación social en niños y niñas de Educación Primaria. Repercusiones en el éxito social y académico Autoras: Carmen Barajas, María Mayoral Claver y Alba Cárdenas Vallecillo	131
10. Evaluación de las necesidades de la infancia y adolescencia en acogimiento residencial Autoras: Joanna Fernández Sánchez, María D. Sánchez Martínez y María de las Olas Palmas-García	146
11. La comprensión de los problemas contemporáneos desde un enfoque psicosocial Autoras: Marta Barros y Juliana Montenegro	154
12. La atribución de estados mentales a partir de la mirada y los gestos faciales. El efecto de las mascarillas en la comunicación Autoras: Noelia López-Montilla, María Díaz-Osuna y Carmen Barajas	164

Ecolalia en adultos sanos: correlatos cognitivos y conductuales

Trabajo de fin de grado de Sergio Vertedor Morales,
tutorizado por Marcelo Luis Berthier Torres

Resumen

Introducción: La ecolalia es la repetición de información verbal producida por otra persona. Aunque la literatura científica ha estudiado su presencia en afecciones neurológicas y psiquiátricas, la información disponible sobre la ocurrencia de ecolalia en adultos sanos es escasa y anecdótica. Así, los objetivos del presente trabajo son: (i) estudiar la frecuencia de ecolalia en adultos sanos, (ii) examinar qué tipos de ecolalia son prevalentes, (iii) determinar qué pruebas de evaluación son más sensibles para detectarla y (iv) valorar la asociación entre el número total de ecolalias y las puntuaciones en tests cognitivos/psiquiátricos. **Método:** Se incluyeron 16 sujetos adultos sanos hispanohablantes con nivel básico/superior de escolarización. Todos ellos fueron evaluados mediante 12 pruebas lingüísticas, cognitivas y psicológico-conductuales. Se realizó un análisis estadístico descriptivo y correlación de Pearson. **Resultados:** Encontramos presencia de ecolalia automática y/o mitigada en todos los participantes mientras realizaban tareas que requieran demanda auditivo-verbal o control cognitivo. **Discusión y Conclusiones:** Nuestros hallazgos muestran que la ecolalia es un fenómeno universal en la población sana, que surge como estrategia ante una alta demanda de la memoria auditivo-verbal a corto plazo y un escaso control cognitivo. Los rasgos de personalidad (nivel de actividad) y edad correlacionan con la ecolalia.

Palabras clave: Adultos sanos, ecolalia, ecolalia automática, ecolalia mitigada, repetición verbal.

Abstract

Introduction: Echolalia is the repetition of verbal information produced by another person. Although the scientific literature has focused on its presence in neurologic and psychiatric conditions, there is little information about the occurrence of echolalia in healthy adults. Therefore, the aims of the present study are to: (i) evaluate its frequency of occurrence, (ii) examine which types of echolalia prevail in this population, (iii) determine which tests are more useful to elicit echolalia and (iv) assess the association between the total number of echolalia and the scores of cognitive and psychiatric tests. **Methods:** In this study, 16 healthy Spanish-speaking adult subjects with a minimum level of school attendance participated. All of them were evaluated with 12 linguistic, cognitive, psychological and behavioral tests. A descriptive statistical analysis and Pearson correlation were performed. **Results:** Automatic and/or mitigated echolalia were found in all participants while performed demanding auditory-verbal tasks or cognitive control tasks. **Discussion and Conclusions:** Our findings show that echolalia is a universal phenomenon on healthy population, which arises as a strategy when there is a high auditory-verbal short-term memory demand and reduced cognitive control. Personality features (level of activity) and age correlate with echolalia.

Keywords: Automatic echolalia, echolalia, healthy adults, mitigated echolalia, verbal repetition.

1. Introducción

1.1. Marco Teórico

La “ecolalia” es un tipo de ecofenómeno que consiste en la repetición de palabras y/o expresiones dichas por otra persona (Bruscia, 1982; Wallesch, 1990). A su vez, no debe confundirse con otras conductas repetitivas verbales o con la imitación verbal.

Igualmente, la ecolalia es un constructo heterogéneo donde hay gran variabilidad en la repetición ecoico-verbal emitida, así como en la conciencia o voluntariedad de su ejecución (Brown, 1975). Por tanto: (a) no siempre es automática (puede ser voluntaria en algunas ocasiones), (b) a veces puede tener un fin comunicativo y (c) hay ciertas variantes de ecolalia que implican esfuerzo y plena conciencia de su producción (Berthier *et al.*, 2017b).

1.1.1. Tipos de Ecolalia

Así, sus subtipos se dividen en dos grandes grupos según su gravedad (Pons, 2020):

- *Ecolalias graves*: ecolalia ambiental, ecos de aprobación y ecolalia automática.
- *Ecolalias leves*: ecolalia mitigada y ecolalia de esfuerzo.

1.1.1.1. Ecolalias Graves

Este primer grupo de ecolalias son más graves por no tener un fin comunicativo evidente (Berthier *et al.*, 2017b). Consisten en repetir preguntas/comentarios, no destinados al sujeto, sino a otras personas. Estas ecolalias graves se han atribuido a una falta de control inhibitorio (Geschwind *et al.*, 1968), a una incapacidad para entender las intenciones de los demás —teoría de la mente— (Frith y Frith, 2006), y a una falta de evaluación sobre las consecuencias de nuestras propias conductas verbales en los demás (Passingham *et al.*, 2010). Ocurren en pacientes con afasias transcorticales no-fluentes (motora y mixta) —asociado a extensas lesiones frontales bilaterales o a fases avanzadas de la variante conductual de la demencia frontotemporal (Berthier *et al.*, 2017a). A continuación, se describen los tres tipos de ecolalias graves:

1.1.1.1.1. Ecolalia Ambiental (EAm)

Se trata de la repetición involuntaria de palabras o frases oídas en conversaciones del entorno cercano (*p. ej.*, televisión, radio, etc.) donde el sujeto no está implicado (Fisher, 1988). Es más, la EAm no surge si el mensaje verbal se dirige a quien la produce (Berthier *et al.*, 2017a).

Se ha sugerido que esta variante de ecolalia es secundaria a un déficit de control inhibitorio, por el que no se puede inhibir tal tipo de respuestas impulsivas de repetición (Fisher, 1988). Dicha función ejecutiva tiene que ver con la corteza cingulada anterior o fronto-medial (área premotora suplementaria y motora suplementaria), por lo que el daño o disfunción unilateral o bilateral de estas regiones puede originar EAm (Suzuki *et al.*, 2012).

Se ha descrito en demencias avanzadas (Fisher, 1988) y afasias transcorticales no-fluentes (Della Sala y Spinnler, 1998) así como en tumores cerebrales y parálisis supranucleares progresivas (Berthier *et al.*, 2021; Della Sala y Spinnler, 1998; Torres-Prioris y Berthier, 2021).

1.1.1.1.2. Ecos de Aprobación (EAp)

En dicho subtipo, los pacientes responden a oraciones afirmativas o negativas que se han escuchado, basándose en su construcción sintáctica o patrón de entonación, incluso si se dirigen a otros o cuando su contenido es contrario a su verdadera intención (Ghika *et al.*, 1996; Berthier *et al.*, 2017a; Berthier *et al.*, 2021). A su vez, los EAp no conllevan la repetición de la oración oída, ni total ni parcialmente. Por ejemplo, responder “sí, sí” o “exacto” ante preguntas afirmativas, y “no, no” o “en absoluto” ante preguntas negativas (Ghika *et al.*, 1996).

Los EAp no guardan relación directa con una alteración en la comprensión auditiva (Ghika *et al.*, 1996). De hecho, resulta imprescindible comprender el significado de la pregunta oral (aunque sea parcial y no totalmente) para realizar esta reformulación ecoica. Al ser una manifestación dependiente de contexto, tales autores rehusaron de denominarlo una forma de “ecolalia”, sino de “eco”.

Estos ecos se producen por disfunción fronto-subcortical bilateral, cuya desconexión de áreas encargadas del componente sensorial o asociativo del habla (lóbulo parietal) provoca que el último induzca estas respuestas ecoicas desinhibidas no monitorizadas por el control ejecutivo frontal (Lhermitte *et al.*, 1986). Por eso, se han descrito en sujetos con lesiones frontales que cursan con afasias transcorticales motoras —de expresión verbal disminuida (Geschwind *et al.*, 1968).

1.1.1.1.3. Ecolalia Automática (EAU)

Una variante frecuente de ecolalia grave es la ecolalia automática, donde la repetición verbal de la información oída es literal y sin fin comunicativo. *P. ej.*, estímulo: “Sosegado”, respuesta: “Sosegado” (Pons, 2020). A su vez, la EAU se distingue de las dos anteriores variantes de ecolalia en que esta (la EAU) solo se origina cuando el interlocutor se dirige al sujeto (Berthier *et al.*, 2017b).

El hecho de que este tipo de ecolalia solo ocurra si la frase oída va dirigida a la persona con ecolalia implica una mejor distinción del yo respecto de los demás (Berthier *et al.*, 2017b). Cabe destacar que la influencia de dicho dominio cognitivo en la EAU, así como de otros (teoría de la mente) no se ha estudiado aún (Berthier *et al.*, 2017a). Aun así, la evidencia disponible indica que la EAU ocurre en afasias transcorticales motoras (comprensión preservada) así como en las mixtas (comprensión afectada), por lo que el grado de comprensión no determinaría su ocurrencia. A su vez, mientras las personas con afasia transcortical motora sí tienen conciencia de sus emisiones involuntarias —aunque no pueden inhibirlas—, las personas con afasia transcortical mixta no son conscientes de tener ecolalia, por lo que el grado de conciencia de ecolalia tampoco determinaría su ocurrencia (Brown, 1975).

Geschwind *et al.* (1968) han sugerido que la EAU es secundaria a una desinhibición del área perisilviana —aislamiento del área perisilviana izquierda (API)— intacta anatómicamente, pero desconectada de zonas corticales vecinas: temporo-parietales y área motora suplementaria. Estas últimas, al estar dañadas, son responsables de alteraciones en el lenguaje oral comprensivo y expresivo. También se han propuesto otras dos teorías alternativas a la de Geschwind para explicar la EAU, así como la preservación de la repetición. La primera teoría se refería a que la actividad residual del API se acompaña de una función compensatoria del hemisferio cerebral derecho (HD) (Brown, 1975); mientras la segunda, a una actividad exclusiva del HD en pacientes con lesiones extensas en el hemisferio izquierdo (HI) (Niesl von Mayendorf, 1911).

Sin embargo, estudios más recientes refieren que la causa de este fenómeno radica en una sobreactivación de las neuronas espejo de la unión temporo-parietal y del córtex frontal inferior. Recordemos que las neuronas espejo se activan cuando vemos a alguien hacer una acción. Estas tienen que ver con los llamados mecanismos de retroalimentación sensoriomotor, ya que unen nuestras representaciones sensoriales con representaciones motoras. En este caso, lo que oímos activa sus respectivos patrones motores, provocando que repitamos literalmente el mensaje escuchado (Gallese *et al.*, 2011; Heyes, 2012).

1.1.1.2. Ecolalias Leves

Este segundo grupo de ecolalias son menos graves ya que tienen un fin comunicativo más evidente: solo surgen cuando el sujeto es interpelado, implicando mejor control sobre lo que se repite (Berthier *et al.*, 2017b). A continuación, se describen los dos tipos de ecolalias leves:

1.1.1.2.1. Ecolalia Mitigada (EM)

Pick (1924) indicó que la EM es un tipo de emisión ecoica fluente donde hay algún cambio lingüístico (*p. ej.*, inversión del orden en los pronombres o inserción de elementos lingüísticos nuevos) (Fay y Butler, 1968). Las repeticiones pueden incluir frases enteras, aunque suelen ser de fragmentos de oraciones (o de palabras en menor grado) (Berthier, 1999). *P. ej.*, estímulo: “Dígame su dirección”, respuesta: “¿Mi dirección?” (Berthier *et al.*, 2018).

Aunque más investigación sobre sus mecanismos funcionales sería necesaria (Berthier *et al.*, 2016), las hipótesis pendientes de estudios son las siguientes:

- Si el habla escuchada es ambigua o difícil de comprender, se genera tan alta carga en la Memoria a Corto Plazo, que, para mantenerlo en mente, tendemos a repetirlo. Es por esto por lo que la EM es más frecuente en frases largas o semánticamente reversibles que en palabras sueltas. Ello apuntaría a que la EM puede ayudar a mejorar la comprensión auditivo-verbal cuando está alterada o es frágil. Sin embargo, otras razones deben existir, pues también se observa EM en personas sanas y en pacientes afásicos con preservación de la comprensión auditiva (Berthier *et al.*, 2018).
- A su vez, la EM podría deberse a un fallo en el control inhibitorio que impide cesarla (aun siendo conscientes). Ello implica que suelen ser involuntarias e incontrolables, por lo que su ocurrencia no siempre trasunta un fin comunicativo evidente. Aun así, se necesita más evidencia científica para confirmar dicha hipótesis (Hadano *et al.*, 1998).

La ocurrencia de EM se ha descrito en sujetos sanos (Pons, 2020), así como en pacientes con afasia de Wernicke leve, afasia de conducción, afasia transcortical sensorial, afasia anómica o sordera

para el significado de las palabras —secundarias a lesiones focales en el HI (Berthier, 1999). También se ha hallado en enfermedades neurodegenerativas como la demencia semántica (Snowden *et al.*, 1989) y la enfermedad de Alzheimer (Da Cruz, 2010).

Asimismo, técnicas de neuroimagen están demostrando que la EM representaría una función compensatoria de la vía dorsal preservada (fonológica) por disfunción de la ventral (léxico-semántica) (Berthier *et al.*, 2018; Torres-Prioris *et al.*, 2019). Hablamos de sujetos con afasia y con comprensión alterada por lesión del temporal posterior-inferior izquierdo —que es por donde discurre la vía ventral izquierda. Por otro lado, se observó en esos casos una actividad metabólica compensatoria de la sustancia blanca del HD, correspondiente a los segmentos largo y anterior del fascículo arcuato, encargados de la repetición verbal y memoria operativa verbal o fluidez verbal respectivamente (vía dorsal contralateral). Ello permitiría a este tipo de pacientes poder repetir lo que oyen, sobre todo en pruebas demandantes semánticamente debido a su daño ventral izquierdo (Torres-Prioris *et al.*, 2019).

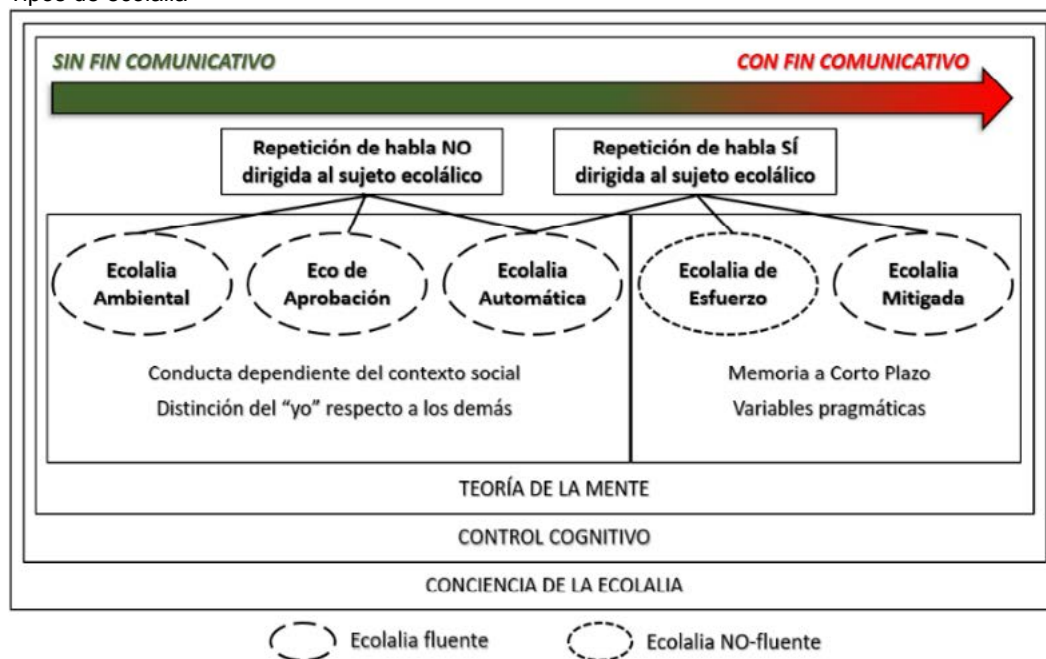
1.1.1.2.2. Ecolalia de Esfuerzo (EE)

Es una forma de EM ya que también consiste en la repetición modificada del habla oída, con la diferencia de que tiene estos componentes no-fluentes o de esfuerzo: (a) una articulación distorsionada o disartria, (b) simplificación gramatical o agramatismo y (c) entonación monótona o disprosodia. Concomitantes físicos pueden acompañarla, tales como sacudir la cabeza violentamente o cerrar los ojos apretando. Existe una clara conciencia del carácter irrefrenable de este tipo de ecolalia, por lo que, al no poder evitarse, suele llevar a la frustración (Hadano *et al.*, 1998).

La EE se ha descrito en pacientes con afasia motora transcortical atípica, secundaria a lesiones vasculares fronto-mediales del HI, que coexisten con compromiso del API anterior (Hadano *et al.*, 1998).

Como hemos ido comprobando, la ecolalia es un ecofenómeno cuyas variantes se sitúan en un continuo según su mayor o menor gravedad, lo cual reflejamos en la Figura 1.

Figura 1
Tipos de ecolalia



Este esquema representa el continuo en la gravedad de los tipos de ecolalia desde las más graves (sin fin comunicativo: ambiental, de aprobación y automática), hasta las más leves (con fin comunicativo: de esfuerzo y mitigada). También se muestra qué variantes de ecolalias son repeticiones de habla no dirigida al sujeto (EAm, EAp y EAu), y cuáles sí están dirigidas al sujeto (EAu, EE, EM). Asimismo, se indican para cada uno de los dos grandes grupos de ecolalia qué funciones cognitivas no-lingüísticas (*p. ej.*, variables pragmáticas) ayudarían a identificar la causa de su ocurrencia, lo que sería crucial para el desarrollo posterior de estrategias terapéuticas en pacientes con trastornos como la afasia. Otros dominios como teoría de la mente, control cognitivo o conciencia de ecolalia parecen estar implicados en todas las variantes de ecolalia. Fuente: adaptado de Berthier *et al.* (2017b).

1.1.2. Caracterización de la Ecolalia

A su vez, dicha conducta repetitiva verbal se ha descrito frecuentemente en estos trastornos: afasia, ceguera, delirium, demencias, discapacidad intelectual, enfermedad autoinmune, esquizofrenia, estados confusionales y posepilépticos, y retrasos o trastornos del desarrollo (Patra y de Jesús, 2021).

En sujetos sanos, se ha descrito una tendencia a copiar de modo intencional y contingente los rasgos del habla y del lenguaje de los demás, tales como: el acento, palabras o expresiones (Delvaux y Soquet, 2007). De hecho, se ha sugerido que la reiteración del lenguaje:

- Mejora la comprensión del lenguaje. Ya en el desarrollo temprano, ayuda a captar mejor algunas regularidades o normas gramaticales y fonológicas. Además, podría potenciar el entendimiento incluso en ambientes ruidosos o ambiguos (Adank *et al.*, 2010).
- Facilita la relación social, ya que denota una afiliación con el interlocutor, lo que implica empatizar o entender mejor sus emociones, pensamientos o intenciones (Heyes, 2012).

A pesar de que la ecolalia enriquece el aprendizaje o transmisión cultural entre personas (Heyes, 2012), es crucial saber inhibir dicha repetición del lenguaje para evitar estas conductas automáticas o condicionadas por un estímulo auditivo-verbal (ecos de frases o palabras) (Mesulam, 2008). Tal control inhibitorio asegura que nuestra respuesta verbal no sea impulsiva, sino lo más adaptativa posible a cada contexto, permitiendo el “filtro social” (Brass *et al.*, 2009).

1.2. Justificación del Tema

Hasta ahora se analizó los antecedentes bibliográficos sobre la clasificación y bases cognitivas y cerebrales, que, como se ha descrito, difieren según cuál sea la variante. Desde luego, existen evidentes lagunas e interrogantes sobre los mecanismos que subyacen a este fenómeno, e incluso hipótesis —procedentes de la psicología cognitiva— que compiten entre sí para explicar su ocurrencia.

Además, la práctica totalidad de investigación acerca de la ecolalia solo se ha realizado en afecciones psiquiátricas y neurológicas: ya sea mediante estudios de series de casos, transversales descriptivos o artículos de revisión no sistemática. De hecho, hasta la actualidad no se ha investigado con suficiente profundidad nuestra temática de la ecolalia en adultos sanos. Así, una búsqueda avanzada en seis bases de datos (Bielefield Academic Search Engine, Google Académico, ProQuest, PsycInfo, PubMed y Web of Science: a fecha de 1 de junio de 2021) no nos ha proporcionado ningún estudio de prevalencia y correlatos de ecolalia en población adulta sin patologías. Es por ello por lo que el presente trabajo de investigación abordará ambos parámetros por su potencial impacto clínico:

- Determinar la prevalencia de este fenómeno en adultos sanos (que todavía no consta en la literatura) serviría de punto de referencia normativo a partir del cual identificar casos patológicos. De este modo, podremos determinar si la frecuencia de ecolalias en un paciente o grupo de pacientes es equivalente a la de un adulto sano o no. Esto tendría repercusión clínica en el ámbito de la neuropsicología y logopedia, ya que mejoraría la detección y valoración de este fenómeno en sujetos con trastornos, así como su trata, en caso necesario.
- Avanzar en el conocimiento sobre la utilidad o correlatos de la ecolalia ayudaría a entender por qué se produce este ecofenómeno en cada caso, y, por ende, a potenciarlo o inhibirlo según si persiguen o no un fin comunicativo. Esta es una cuestión de absoluta relevancia clínica porque, fomentar las ecolalias cuando son “comunicativas” permite que el individuo use sus propias repeticiones del habla para mejorar su comunicación, mientras que tratar de inhibirlas cuando “no son comunicativas” implica que el sujeto evite repetir lo que alguien haya dicho si es inoportuno socialmente o interrumpe el flujo natural de la conversación.

Resulta intrigante que la ecolalia no haya despertado tanto interés entre los neurocientíficos como el que suscitó en su momento el procesamiento cognitivo de la gramática, el léxico o la semántica. Ello, a pesar de que la ecolalia es un recurso lingüístico que los niños usan para adquirir el lenguaje (Lovaas, 1981). Quizá la posible desaparición o atenuación de la ecolalia a medida que avanza la infancia (Lovaas, 1981) justifica que la comunidad científica desestimase su posible presencia a lo largo de la vida. Este motivo podría ser causante de la escasa investigación sobre ecolalia en la edad adulta.

Así, solo disponemos de los datos no publicados de Pons (2020) (trabajo fin de máster, Universidad de Granada). En su estudio, se evaluaron 10 adultos sanos hispanohablantes, diestros y con estudios básicos mediante ocho pruebas cognitivas y lingüísticas. De este modo, se halló presencia de ecolalia mitigada y automática en aquellos tests que requerían comprensión auditivo-verbal —en todos los sujetos. Ello sugirió que: (a) la ecolalia es un fenómeno también presente en adultos sanos (al contrario de lo que se considera en la literatura) y (b) la ecolalia aparece para compensar una demanda en la memoria auditivo-verbal a corto plazo y/o acceder al significado de la palabra.

Sin embargo, el trabajo de Pons (2020) no incluyó tests que valoren aspectos conductuales o psicológicos que, según relatamos antes, podrían ser sensibles a la detección de la ecolalia —como la depresión o ansiedad, teoría de la mente o la personalidad (Frith y Frith, 2006; Passingham *et al.*, 2010). Es decir, la relación entre cada una de estas variables y la ecolalia en población sana nunca se estudió.

Por tanto, nuestro estudio es una réplica y extensión del único preliminar hasta la fecha (Pons, 2020). En concreto, la aportación de este trabajo en comparación con el de tal autora es el uso añadido de tests conductuales/psicológicos. Nótese que este estudio forma parte de uno mayor (n=150) todavía en proceso de ejecución por parte de la Unidad de Neurología Cognitiva y Afasia (UNCA) de la Universidad de Málaga (UMA) que será difundido próximamente en manuscritos, congresos y medios.

1.3. Objetivos del Estudio

Los objetivos de este trabajo son: (i) averiguar la frecuencia de aparición de la ecolalia en adultos sanos, (ii) conocer la prevalencia de los subtipos de ecolalia en dicha población, (iii) determinar qué pruebas de evaluación son más sensibles para detectar la ecolalia y (iv) valorar la asociación entre el número total de ecolalias y las puntuaciones en tests cognitivos/psiquiátricos.

1.4. Hipótesis del Estudio

Es esperable la existencia de ecolalia automática y/o mitigada en todos los sujetos sanos, en mayor o menor grado, sobre todo en los tests que requieren demanda en comprensión auditivo-verbal.

2. Método

2.1. Participantes

El presente estudio cuenta con un muestreo dirigido: se seleccionaron intencionalmente y por disponibilidad a un total de 16 participantes sanos residentes en la provincia de Málaga, España (n=16).

2.1.1. Criterios de Inclusión

- Edades comprendidas entre los 18 y 70 años.
- Español como primera lengua o lengua materna.
- Escolaridad básica o superior.
- Firma de la Hoja de Consentimiento Informado.

2.1.2. Criterios de Exclusión

- Antecedentes de enfermedades previas, tales como: daño cerebral adquirido, enfermedades autoinmunes y degenerativas, problemas sensoriomotores, así como otros trastornos —ya sean del desarrollo, específicos de aprendizaje o psicológicos.
- Puntuación < 27 en Mini-Mental State Examination (Folstein *et al.*, 1975; Lobo *et al.*, 1979) que indique alteraciones cognitivas.
- Cociente de Afasia $\leq 93,8$ en Western Aphasia Battery-Revised (WAB-R) (Kertesz y Raven 2007) indicativo de la presencia de afasia.
- Puntuación ≥ 8 en la escala Ansiedad y/o Depresión en el Hospital Anxiety and Depression Scale (Zigmond y Snaith, 1983) que muestre morbilidad psicológica.

2.2. Instrumentos

Por tanto, a todos los 16 sujetos sanos seleccionados se les aplicó un total de 12 pruebas cognitivas, lingüísticas, psicológico-conductuales y específicas de la ecolalia (Tabla 1).

Tabla 1
Pruebas utilizadas

Tipo de prueba	Nombre de la prueba
Pruebas cognitivas	Edinburgh Handedness Inventory (Bryden, 1977; Oldfield, 1971)
	Mini-Mental State Examination (MMSE) (Folstein <i>et al.</i> , 1975; Lobo <i>et al.</i> , 1979)
	Test de Hayling (Burgess y Shallice, 1996; Pérez-Pérez <i>et al.</i> , 2016)
	Test de los 5 Dígitos (Sedó <i>et al.</i> , 2007)
Pruebas lingüísticas	Emparejamiento oración hablada-dibujo (Tarea 26 de Batería para la Evaluación de los Trastornos Afásicos o BETA) (Cuetos y González-Nosti, 2009)
	Span de Palabras y Pseudopalabras
	Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (Dunn <i>et al.</i> , 2006)
	Western Aphasia Battery-Revised (WAB-R) (Kertesz y Raven, 2007)
Pruebas psicológico-conductuales	Escala de Personalidad ZKPQ (Zuckermann <i>et al.</i> , 1993)
	Hinting Task (Gil <i>et al.</i> , 2012)
	Hospital Anxiety and Depression Scale (Zigmond y Snaith, 1983)
Pruebas específicas de ecolalia	Test de Conciencia sobre la Ocurrencia de Ecolalia

2.2.1. Pruebas Cognitivas

2.2.1.1. *Edinburgh Handedness Inventory* (Bryden, 1977; Oldfield, 1971)

Evalúa la dominancia manual, indicando para 10 actividades (*p. ej.*, escribir) si el sujeto: siempre usa la mano izquierda o derecha (totalmente zurdo o diestro), emplea preferentemente una mano y en ocasiones la contraria, o utiliza ambas manos por igual (ambidiestro). Así, cada ítem se puntúa del 1 al 5: el 1 indica uso exclusivo de la derecha y 5 el de la izquierda (3 es ambidiestro). En total, se puede tener entre 10 y 50 puntos: diestros y zurdos consistentes respectivamente.

2.2.1.2. *Mini-Mental State Examination* (Folstein *et al.*, 1975; Lobo *et al.*, 1979)

Esta escala detecta déficits cognitivos en adultos, mediante preguntas y tareas agrupadas en estas 6 categorías: orientación temporal y espacial, fijación al recuerdo, atención al cálculo, recuerdo diferido y lenguaje (denominación, repetición, órdenes, lectura, escritura y copia). Su puntuación total puede oscilar entre los 0 y 30 puntos, siendo de 27 a 30 el intervalo de la normalidad.

2.2.1.3. *Test de Hayling* (Burgess y Shallice, 1996; Pérez-Pérez *et al.*, 2016)

Su objetivo es medir, dentro de las habilidades cognitivas, las funciones ejecutivas de iniciación y de supresión de la respuesta habitual verbalmente.

Así, cuenta con dos partes de ejercicios de completamiento verbal de frases que el examinador lee y luego ha de acabar el sujeto, anotando la palabra emitida y el tiempo de respuesta:

- *Parte A.* Se ha de completar la oración emitida por el evaluador mediante una palabra coherente (*p. ej.*, “Juan saludó a María con un... → beso”).
- *Parte B.* Se completa la oración con una palabra que no tenga relación sintáctico-semántica (*p. ej.*, “El médico le diagnosticó una grave... → mesa”).

Por nuestra parte y para simplificar el análisis, solo consideramos el número de fallos y el tiempo de reacción (TR) para cada una de las dos partes.

2.2.1.4. *Test de los 5 Dígitos* (Sedó *et al.*, 2007)

Evalúa el “efecto stroop”, y, por tanto: (a) la velocidad de procesamiento cognitivo, (b) la atención sostenida y dividida, (c) la capacidad para hacer frente a la interferencia o inhibición, y (d) la flexibilidad cognitiva. También pone en marcha la fluidez verbal.

Contiene cuatro ejercicios, cada uno de ellos formado por diez filas de cinco elementos. Cada elemento puede contener: (a) entre uno a cinco mismos dígitos del 1 al 5 o (b) entre uno a cinco asteriscos. En concreto, el test se divide en estas partes donde se anota tiempo y errores:

- Parte 1. Procesos automáticos.
 1. *Lectura:* hay que leer el número de cada recuadro.
 2. *Conteo:* se debe contar los asteriscos que hay en cada cuadro.
- Parte 2. Procesos controlados.
 3. *Elección:* consiste en contar los números de cada recuadro.
 4. *Alternancia:* se seguirá contando los números (al igual que en Elección), solo que cuando llegue a un cuadro con el borde más grueso, debe leer el número.

2.2.2. Pruebas Lingüísticas

2.2.2.1. *Emparejamiento Oración Hablada-Dibujo (BETA 26) (Cuetos y González- Nosti, 2009)*

La BETA explora las alteraciones en los procesos cognitivos de comprensión y producción del lenguaje en personas con lesiones cerebrales.

Solo se aplicó la Tarea 26 de dicha batería, donde se presentan láminas con cuatro dibujos: uno corresponde a la oración emitida por el evaluador y los otros tres son distractores semánticos y/o gramaticales. Así, el usuario debe señalar aquel dibujo que se corresponda con la oración que acabe de escuchar. Consta de 20 oraciones, 4 de cada tipo: activas, pasivas, de relativo, focalizadas en el objeto y focalizadas en el sujeto. Así, su fin es comprobar la capacidad de entender oraciones con distintas estructuras sintácticas y descartar comprensión asintáctica.

2.2.2.2. *Span de Palabras y Pseudopalabras*

Determina la amplitud de memoria auditivo-verbal. Este test fue creado para esta línea de estudios por Berthier Torres y Dávila Arias de la Unidad de Neurología Cognitiva y Afasia (UNCA), Centro de Investigaciones Médico-Sanitarias (CIMES) de la Universidad de Málaga (UMA).

Consta de ocho secuencias de cada vez más palabras; seis, de pseudopalabras. *P. ej.*, “mundo, vino”/“casa, papel, radio” y “nigo, muspe”/“rope, siplo, plaba” respectivamente. Así, el examinador debe leer cada ítem por segundo, con una entonación lo más plana posible, pidiéndole al usuario que repita la secuencia cuando hayamos terminado de decirla (no antes). Se empieza aplicando el primer intento de cada elemento (1ª columna), de modo que, si lo falla, se aplica el segundo elemento (2ª columna). Así, si falla en los dos intentos, la prueba concluye. El número del último elemento aplicado (del 1 al 8 en palabras y del 1 al 6 en pseudopalabras) indica su span atencional para palabras y pseudopalabras.

2.2.2.3. *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (Dunn et al., 2006)*

Evalúa el nivel de comprensión auditivo-verbal y de vocabulario receptivo mediante un Cociente Intelectual Verbal (65-145). En este estudio, se seleccionaron las palabras cuya edad de aplicación es de 17 años o más —ya que nuestra muestra contiene adultos. Estas se dividen en cinco bloques de 12 palabras cada uno; por lo que, al acabar cada bloque, se anota el número de errores. Por cada ítem, existe una respectiva lámina de cuatro elementos (tres distractores y una diana) donde debe señalar aquel dibujo de los cuatro que corresponde (en significado) con la palabra emitida por el evaluador.

2.2.2.4. *Western Aphasia Battery-Revised (WAB-R) (Kertesz y Raven, 2007)*

Halla un Cociente de Afasia (CA) de entre 0 a 100 cuyo punto de corte es de 93.8, evaluando el lenguaje oral mediante sus cuatro primeros apartados:

- *Lenguaje espontáneo.* Consta de seis preguntas personales a contestar, así como de una lámina sobre una escena de un picnic a describir.
- *Comprensión auditivo-verbal.* Tiene tres subpruebas donde se ha de: (a) responder preguntas mediante “sí” o “no” (*p. ej.*, “¿Hace calor en enero?”); (b) señalar en diversas láminas los objetos, formas, letras, muebles, etc. que el examinador dice; y (c) ejecutar órdenes secuenciales de dificultad creciente (*p. ej.*, “Levante la mano”).
- *Repetición.* Primero, se repiten palabras; y luego, frases (de dificultad creciente).
- *Denominación.* Posee cuatro subpruebas: (a) denominación de objetos de uso cotidiano que aparecen en el cuaderno, (b) fluidez verbal al nombrar durante un minuto todos los animales que se recuerden, (c) completamiento de frases (*p. ej.*, “Peleaban como perro y... → gato”) y (d) respuesta a preguntas (*p. ej.*, “¿De qué color es la nieve?” → “Blanca”).

2.2.3. Pruebas Psicológico-Conductuales

2.2.3.1. *Escala de Personalidad ZKPQ (Zuckermann et al., 1993)*

Este cuestionario de 99 ítems con dos alternativas de respuesta (“verdadero” o “falso”) evalúa los grandes rasgos de la personalidad propuestos por Zuckerman *et al.* (1991) que son relativamente independientes entre sí (Gomá-I-Freixanet, *et al.*, 2008):

I. Búsqueda Impulsiva de Sensaciones (BIS): contiene 19 ítems que preguntan sobre la disposición a correr riesgos por manifestar excitación o buscar experiencias nuevas, así como la ausencia de planificación (impulsividad). Un ejemplo es: “A menudo hago cosas por impulso”.

II. Neuroticismo-Ansiedad (NA): 19 ítems que miden la inestabilidad emocional, tensión, preocupación, fobias y/o miedos, indecisión obsesiva, pérdida de autoconfianza o susceptibilidad a la crítica. Por ejemplo, “A menudo me siento inseguro de mí mismo”.

III. Agresión-Hostilidad (AH): 17 ítems en relación con la agresión verbal, rudeza, grosería, irreflexión, comportamiento antisocial, rencor, venganza, temperamento rápido o impaciencia. Un ejemplo es: “Cuando me enfado, digo cosas desagradables”.

IV. Actividad (A): 17 ítems sobre la necesidad de actividad y sobre la incapacidad de no dejar de hacer algo. Algunos ítems se refieren a la preferencia por trabajos duros o desafiantes y a estar ocupado o activo. Por ejemplo, “Me gusta estar haciendo cosas siempre”.

V. Sociabilidad (S): 17 ítems que hacen referencia al número de amigos que se tiene y al tiempo que se les dedica, así como a la preferencia por estar con otros, en oposición a querer hacer tareas solo. Por ejemplo, “Tiendo a empezar conversaciones en las fiestas”.

VI. Infrecuencia (Inf): 10 ítems relativos a deseabilidad social que difícilmente son totalmente ciertos en nadie. Sirve para detectar falta de atención a la tarea o excesiva implicación en aparentar deseabilidad social. Por ejemplo, “Nunca he perdido nada”.

2.2.3.2. *Hinting Task* (Gil et al., 2012)

Es de las pruebas más usadas para valorar la teoría de la mente, e incluye 10 historias breves que se pueden leer tantas veces como sea necesario para asegurar su comprensión. En todas ellas, hay dos personajes donde al final uno le dice una indirecta al otro: ahí se le pregunta al usuario qué quiso decir realmente. La puntuación total va de 0 a 20, de modo que, si responde:

- correctamente, se puntúa con un 2 sobre 2 en ese ítem.
- incorrectamente, añadiremos nosotros aquella información que deje aún más clara la indirecta. Si gracias a ello, responde correctamente en esta ocasión, se puntúa con un 1. Si siguiese respondiendo mal, se otorga un 0 en tal ítem.

2.2.3.3. *Hospital Anxiety and Depression Scale* (Zigmond y Snaith, 1983)

Es un instrumento de screening que detecta trastornos afectivos, con 14 ítems valorables del 0 a 3 según cuán de frecuente se siente en el momento presente o la última semana. Tiene dos escalas:

- *Ansiedad:* relativo a la sensación de que un peligro, problema o amenaza está por suceder. Son los ítems impares (p. ej., “me siento tenso o nervioso”).
- *Depresión:* referido a un bajo estado de ánimo o tristeza. Cinco de los siete ítems de esta subescala se refieren al estado hedónico, ya que no experimentar placer es un rasgo central en la depresión. Son los ítems pares (p. ej., “me siento alegre”).

2.2.4. Pruebas Específicas de Ecolalia

2.2.4.1. *Test de Conciencia sobre la Ocurrencia de Ecolalia*

Es un cuestionario todavía no publicado en la literatura científica que fue elaborado por Torres-Prioris y López Barroso (UNCA-CIMES) de la UMA. Tiene tres partes, con un total de ocho preguntas sobre la conciencia de ecolalia del propio sujeto con estas opciones de respuesta: “no sé” y “nunca” (0 puntos); “alguna vez”, “varias veces”, “muchas veces” o “siempre” (valoradas con 1, 2, 3 y 4 puntos respectivamente):

- *Parte 1: Basada en las tareas anteriores.* Pregunta si el encuestado cree haber repetido preguntas o parte de ellas que se le hicieron, además de sus motivos.
- *Parte 2: Basada en conversaciones del día a día.* Pregunta si se tiene el hábito de repetir lo que dicen los demás en la vida cotidiana y sobre si eso le ayuda de un modo u otro.
- *Parte 3: Conciencia de la ocurrencia de EM en otros.* Pregunta si cree que la gente suele incorporar en su discurso palabras o frases que el encuestado acabe de decir.

2.3. Procedimiento

El evaluador Sergio Vertedor Morales (SVM) recibió formación presencial y virtual del personal de la UNCA-CIMES (UMA) sobre las características de dicho proyecto de investigación, así como de la fundamentación teórica que la sustentaba.

Tras ello, SVM contactó con los potenciales sujetos que podían formar parte de la muestra, sin desvelarles que el objetivo real del estudio es investigar la ecolalia (se hizo al final de la evaluación), ya que, de conocerlo de antemano, sesgaría los resultados. Solo se les informó de que iban a ser evaluados a nivel cognitivo, lingüístico y psicológico-conductual, y que su participación era totalmente voluntaria —podían desistir en cualquier momento sin dar explicaciones. Todo esto venía reflejado en una Hoja de Consentimiento Informado que debía ser firmada por SVM y por cada sujeto antes de la aplicación de las 12 pruebas antes listadas en Tabla 1.

Los participantes fueron citados en un entorno bien ventilado para cumplir la normativa anti-COVID (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020) portando mascarillas en todo momento. Por tanto, una vez se situaron frente a frente SVM y cada sujeto en una mesa lo suficientemente amplia para asegurar la distancia social recomendada por la OMS (2020), se procuró un ambiente calmado, cordial, sin ruidos y sin distractores visuales o de otro tipo.

Al primer entrevistado se le asignó el código “SVM001” (“SVM” por ser las iniciales del evaluador y “001” por ser el primero que es evaluado por orden cronológico); al segundo, “SVM002”; y así sucesivamente hasta llegar al decimosexto y último participante, etiquetado como “SVM016”.

Cada entrevista comenzó con la recogida de datos demográficos de cada usuario: edad, sexo, años de escolarización, idioma materno u otros idiomas que domine. Tras ello, se aplicaron los 12 tests del estudio, previa explicación de sus instrucciones según su nivel de entendimiento y resolviendo dudas posibles. Fue requerido un teléfono móvil (Huawei P8 Lite 2017) para grabar el audio (App “Grabadora”) y cronometrar (App “Reloj”). Se siguió el orden descrito en la Tabla 2, dejando para el final el Test de Conciencia sobre la Ocurrencia de la Ecolalia ya que pregunta por la existencia de dicho fenómeno a lo largo de la evaluación.

Tabla 2
Orden seguido en cada entrevista

Orden	Nombre de la prueba
0	Lectura y firma de la Hoja de Consentimiento Informado, junto con la recogida de datos demográficos
1	Edinburgh Handedness Inventory (Bryden, 1977; Oldfield, 1971)
2	Mini-Mental State Examination (MMSE) (Folstein <i>et al.</i> , 1975; Lobo <i>et al.</i> , 1979)
3	Western Aphasia Battery-Revised (WAB-R) (Kertesz y Raven, 2007)
4	Span de Palabras y Pseudopalabras
5	Emparejamiento oración hablada-dibujo (Tarea 26 de la Batería para la Evaluación de los Trastornos Afásicos o BETA) (Cuetos y González-Nosti, 2009)
6	Test de Hayling (Burgess y Shallice, 1996; Pérez-Pérez <i>et al.</i> , 2016)
7	Test de los 5 Dígitos (Sedó <i>et al.</i> , 2007)
8	Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (Dunn <i>et al.</i> , 2006)
9	Escala de Personalidad ZKPQ (Zuckermann <i>et al.</i> , 1993)
10	Hinting Task (Gil <i>et al.</i> , 2012)
11	Hospital Anxiety and Depression Scale (Zigmond y Snaith, 1983)
12	Test de Conciencia sobre la Ocurrencia de Ecolalia

Esta tabla refleja el orden del 1 al 12 en que se llevó a cabo cada prueba, siendo el paso “0” lo primero que se efectuó antes de aplicar las tareas.

Así, se llevó a cabo este estudio que siguió una estrategia no manipulativa y cuyo diseño es observacional transversal. Las Variables Independientes (VI) fueron: años de escolarización, edad, sexo, así como las puntuaciones (aciertos, errores, etc.) y/o tiempos de reacción (según la prueba). La Variables Dependientes (VD) medidas fueron el número y tipo de ecolalias registradas en cada test que requiera comprensión auditivo-verbal y emisión oral —y así ver qué prueba es más sensible para detectar la ecolalia. La Tabla 3 refleja las variables para cada uno de los 12 tests usados en el trabajo.

Tabla 3
Variables de cada prueba

Nombre de la prueba	VI (de la propia prueba)		VD (registro de la ecolalia)
Emparejamiento oración hablada-dibujo (BETA 26)	Número de aciertos o Puntuación (0-20)		
Hinting Task	Puntuación (0-20)		Porcentaje de sujetos con ecolalia
Test de Hayling	Parte A	Número de fallos (0-15) Tiempo de reacción (en s)	Número y porcentaje de ecolalias: -Ambientales -De aprobación
	Parte B	Número de fallos (0-15) Tiempo de reacción (en s)	-Automáticas -Mitigadas -De esfuerzo
Test de Vocabulario en Imágenes Peabody	Número de errores (0-60) Cociente Intelectual Verbal (55-145)		Número de ecolalias en total
WAB-R	Cociente de Afasia (0-100)		
Edinburgh Handedness Inventory	Puntuación (10-50)		
Escala de Personalidad ZKPQ	BIS	Puntuación (0-19)	
	NA	Puntuación (0-19)	
	AH	Puntuación (0-17)	
	A	Puntuación (0-17)	
	S	Puntuación (0-17)	
	Inf	Puntuación (0-10)	
Hospital Anxiety and Depression Scale	Ansiedad	Puntuación (0-21)	
	Depresión	Puntuación (0-21)	
MMSE	Puntuación (0-30)		
Span de Palabras y Pseudopalabras	Span atencional de palabras (1-8)		-
	Span atencional de pseudopalabras (1-6)		
Test de Conciencia sobre la Ocurrencia de Ecolalia	Parte 1	Puntuación (0-20)	
	Parte 2	Puntuación (0-20)	
	Parte 3	Puntuación (0-4)	
Test de los 5 Dígitos	Lectura	Tiempo (en s) Nº errores (0-50)	
	Conteo	Tiempo (en s) Nº errores (0-50)	
	Elección	Tiempo (en s) Nº errores (0-50)	
	Alternancia	Tiempo (en s)	
		Nº errores (0-50)	

Esta tabla enumera todas las variables que se midieron para cada uno de los 12 tests aplicados. Como la ecolalia es un fenómeno del lenguaje oral, solo pudo evaluarse en aquellas tareas donde hay emisión oral —BETA 26, Hinting Task, Test de Hayling, Test Peabody y WAB-R—, de ahí que solo estas incluyan VD relativas a la medición de ecolalia.

El procesamiento y análisis de datos se realizó mediante el paquete IBM SPSS Statistics, versión 26. Se analizaron cada una de las variables cuantitativas por medio de estadísticos descriptivos —media, desviación típica y rango. También se halló la correlación de Pearson entre el número total de ecolalias y: tanto las variables numéricas propias de cada prueba como las variables demográficas.

3. Resultados

La muestra incluyó 16 adultos sanos (9 mujeres y 7 hombres) con edades comprendidas entre los 20 y 59 años (media $\pm$ desviación típica = 37.88 ± 16.19 años). Además, los años de escolarización formal abarcaron desde los 8 a los 25 años (17 ± 5.06 años). Tres de ellos solo cursaron educación básica, cinco cursaron ciclo de grado superior, cuatro son estudiantes universitarios, y los otros cuatro completaron sus estudios universitarios. El idioma materno de todos los sujetos era el español.

Trece sujetos eran diestros, dos eran zurdos y uno era ambidiestro. Estos datos se confirmaron con las puntuaciones obtenidas en el Edinburgh Handedness Inventory, donde la puntuación media fue 17.63 ± 12.48 (rango: 10-48).

La evaluación breve de la cognición general medida con el MMSE arrojó resultados normales: 28.88 ± 0.96 , rango 27-30. En el WAB-R, el Cociente de Afasia promedio fue de 98.24 ± 1.66 (94.6-100), superándose en todo caso el punto de corte de 93.8. Por tanto, se descartaron alteraciones cognitivas y del lenguaje en todos los sujetos de la muestra. También se descartaron problemas psiquiátricos mediante el Hospital Anxiety and Depression Scale ya que todas las puntuaciones fueron menores a 8, y, por tanto, dentro del intervalo de la normalidad, en la escala Ansiedad y Depresión.

En emparejamiento oración hablada-dibujo (BETA 26), hubo una media de 18.81 ± 1.22 oraciones correctas sobre 20, donde un único participante tuvo mayor número de errores (cuatro).

El Span de Palabras medio fue de 4.38 ± 1.09 ; mientras que el de Pseudopalabras, 2.44 ± 0.73 .

Para el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, hubo una media de 17.81 ± 6.44 fallos, con un CI Verbal de 102.63 ± 12.15 .

En relación con el Test de los 5 Dígitos, destacó la ausencia de fallos en Lectura y Conteo, así como unos tiempos de reacción (TR) más reducidos, mientras que el TR y el número de errores fueron mayores en Elección y Alternancia. De hecho, en la última llegó a haber 4 errores y 78.82s en un sujeto.

La Escala de Personalidad ZKPQ indicó una media aproximada de 7 puntos para las escalas de personalidad BIS, NA, AH y S. Para la escala A, el promedio fue de 8.5, siendo 11 el máximo en todas las anteriores. En Inf, rondaron entre los 0 y 2 puntos: dentro de lo normal.

En el Hinting Task, la puntuación fue máxima en 13 sujetos, siendo la media de 19.69 ± 0.704 .

Asimismo, la puntuación media en el Test de Conciencia sobre la Ocurrencia de Ecolalia fue 15.56 ± 3.915 . Los resultados de esta prueba, así como del resto, se presentan en Tabla 4.

Tabla 4
Resultados en cada prueba

Resultados en cada prueba						
Tipo de prueba	Nombre de la prueba	VD	N	Rango	Media y desviación típica	
Pruebas cognitivas	Edinburgh Handedness Inventory	Puntuación	16	10-48	17.63 ± 12.45	
	MMSE	Puntuación	16	27-30	28.88 ± 0.96	
	Test de Hayling	Parte A	Fallos	16	0-2	0.63 ± 0.72
			TR	16	16.50-64.25	28.34 ± 12.04
		Parte B	Fallos	16	0-6	1.38 ± 1.78
			TR	16	19.02-81.77	46.70 ± 17.84
	Lectura	Errores	16	0-0	0 ± 0	
		TR	16	16.32-28.80	21.29 ± 4.12	
		Conteo	Errores	16	0-0	0 ± 0
			TR	16	17.82-33.13	24.45 ± 4.82
	Test de los 5 Dígitos	Elección	Errores	16	0-2	0.31 ± 0.60
			TR	16	24.82-54.10	37.18 ± 7.895
		Alternancia	Errores	16	0-4	1 ± 1.37
			TR	16	31.88-78.82	49.59 ± 12.07
	Pruebas lingüísticas	Emparejamiento oración hablada-dibujo (BETA 26)	Aciertos	16	16-20	18.81 ± 1.22
		Span de Palabras y Pseudopalabras	Span de Palabras	16	3-6	4.38 ± 1.09
Span Pseudopal.			16	1-4	2.44 ± 0.73	
Test de Vocabulario en Imágenes Peabody		Fallos	16	5-28	17.81 ± 6.44	
		CI Verbal	16	82-124	102.63 ± 12.15	
Pruebas psicológico-conductuales	WAB-R	CA	16	94.6-100	98.24 ± 1.66	
		BIS	16	2-11	7.06 ± 3.24	
		NA	16	1-11	7.06 ± 3.62	
		AH	16	2-11	7.13 ± 2.68	
	Escala de Personalidad ZKPQ	A	16	3-11	8.50 ± 2.37	
		S	16	2-11	7.50 ± 2.92	
		Inf	16	0-2	1.38 ± 0.72	
		Hinting Task	Puntuación	16	18-20	19.69 ± 0.70
	Pruebas específicas de ecolalia	Hospital Anxiety and Depression Scale	Ansiedad	16	2-7	5.31 ± 1.54
			Depresión	16	0-7	3.13 ± 2.42
Test de Conciencia sobre la Ocurrencia de Ecolalia		Parte 1	16	0-10	5.13 ± 2.31	
		Parte 2	16	5-13	9.13 ± 2.63	
		Parte 3	16	0-3	1.50 ± 0.97	
		Total	16	11-25	15.56 ± 3.92	
N Válido			16			

De entre todos estos tests, solo se detectó ecolalias en las siguientes: emparejamiento oración hablada-dibujo (BETA 26), Hinting Task, Test de Hayling, Test de Vocabulario en Imágenes Peabody y WAB-R. Destacamos que todos los sujetos de la muestra manifestaron alguna variante de ecolalia como mínimo mientras se les evaluaba (Tabla 5), especialmente en el Test Peabody y WAB-R.

Tabla 5
Porcentaje de sujetos con ecolalia en cada prueba

Nombre de la prueba	% sujetos con ecolalias	% sujetos con EAm	% sujetos con EAp	% sujetos con EAU	% sujetos con EM	% sujetos con EE
BETA 26	75%	0%	0%	75%	56.25%	0%
Hinting Task	25%	0%	0%	0%	25%	0%
Test de Hayling	75%	0%	0%	25%	75%	0%
Test Peabody	93.75%	0%	0%	93.75%	93.75%	0%
WAB-R	93.75%	0%	0%	68.75%	87.5%	0%
TOTAL	100%	0%	0%	93.75%	100%	0%

Como vemos en Tabla 5, solo se hallaron dos tipos de ecolalia: la automática y la mitigada. Mientras la primera se halló en 15 de los sujetos con una presencia del 54.06% del total de ecolalias, la segunda sucedió en todos ellos: el 45.94% del total de ecolalias fueron mitigadas (Tabla 6).

Tabla 6
Número de ecolalias en cada prueba

Nombre de la prueba	Nº de ecolalias	Nº de EAU	Nº de EM
BETA 26	63	44	19
Hinting Task	4	0	4
Test de Hayling	77	12	65
Test de Vocabulario en Imágenes Peabody	505	309	196
WAB-R	163	74	89
TOTAL	812	439	373

En emparejamiento oración hablada-dibujo (BETA 26), se produjeron un total de 63 ecolalias, de las que el 69.84% fueron automáticas. Algunas de estas consistían en la repetición literal de toda la oración oída (*p. ej.*, estímulo: “Al perro le lame el gato”, respuesta: “Al perro le lame el gato”) o de partes de la misma (*p. ej.*, estímulo: “Al bombero lo besa la cocinera”, respuesta: “Al bombero”). Por otro lado, 3 de cada 10 ecolalias en este test fueron mitigadas (*p. ej.*, estímulo: “Es el ladrón el que regaña al policía”, respuesta: “El ladrón está riñéndole”). A su vez, los tipos de oraciones donde hubo más ecolalias, sobre todo automáticas, fueron las pasivas y las focalizadas en objeto o sujeto (Tabla 7).

Tabla 7
Número de ecolalias en cada tipo de oración en BETA 26

Nombre de la prueba	Nº de ecolalias	Nº de EAU	Nº de EM
Relativo	5	4	1
Focalizada en el Objeto	19	12	7
Focalizada en el Sujeto	16	10	6
Pasiva	16	13	3
Presente Progresivo	7	5	2
TOTAL	63	44	19

Con relación al Hinting Task, solo hubo cuatro ecolalias mitigadas en las que se repetía la perífrasis verbal “quiere decir” emitida por el evaluador al preguntar (*p. ej.*, estímulo: “¿Qué quiere decir realmente Pablo cuando dice esto?”, respuesta: “Quiere decir que se la planche”).

Por su parte, el Test de Hayling provocó un 84% de ecolalias mitigadas y 16% de ecolalias automáticas. Dicha proporción se vio también en ambas partes de la prueba, con más del doble de ecolalias en la Parte B (completado anormal de oraciones) que en la Parte A (completado normal de oraciones). En todos los casos, se tendía a repetir la(s) última(s) palabra(s) de la oración hablada, añadiendo o no la palabra que corresponde (*p. ej.*, estímulo: “El perro persiguió por toda la casa a nuestro...”, respuesta: “A nuestro. A nuestro florero”) (Tabla 8).

Tabla 8
Número de ecolalias en cada parte del Test de Hayling

Parte del Test de Hayling	Nº ecolalias	Nº de EAU	Nº de EM
Parte A. Completado Normal	24	4	20
Parte B. Completado Anormal	53	8	45
TOTAL	77	12	65

En el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody se registraron más ecolalias (505 en total), de las que el 61.19% son automáticas; y el 38.81%, mitigadas. En relación con las EAU, se tendía a repetir literalmente la palabra emitida por el evaluador, incluso hasta cuatro veces consecutivas (*p. ej.*, estímulo: “Inocular”, respuesta: “Inocular. Inocular. Inocular. Inocular”). A su vez, se produjeron EM para: explicitar dificultad al entender una palabra (*p. ej.*, estímulo: “Dársena”, respuesta: “No tengo ni idea de lo que es dársena”), cambiar la prosodia de la palabra escuchada (*p. ej.*, estímulo: “Pecuniario”, respuesta: “¿Pecuniario?”) o para definirla (*p. ej.*, estímulo: “Ósculo”, respuesta: “Ósculo es un beso”). Destacamos que este fue el único test donde aparecieron ecolalias subvocales (43 EAU y 5 EM), donde se repetía la palabra oída en un tono susurrado (en 11 de 16 sujetos). La palabra donde más se produjo ecolalias es “yantar”, con un total de 24; seguida de “friso” y “repujado” (17 ecolalias en sendas). Además, los únicos conjuntos de palabras donde se superó la centena de ecolalias fueron el número 15 y 16, siendo el conjunto 12 el que menos las provocó (Tabla 9).

Tabla 9
Número de ecolalias en el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody

Conjunto del Test Peabody	Nº ecolalias	Nº de EAU	Nº de EM
Conjunto 12	60	40	20
Conjunto 13	82	54	28
Conjunto 14	94	50	44
Conjunto 15	142	88	54
Conjunto 16	127	77	50
TOTAL	505	309	196

El WAB-R fue el segundo test donde se produjo un mayor número de ecolalias (164 en total), 151 de ellas en el segundo apartado de Comprensión Auditivo-Verbal. Dentro de este apartado, se detectaron más ecolalias en Reconocimiento Auditivo-Verbal de Derecha-Izquierda (*p. ej.*, estímulo: “Oreja derecha”, respuesta: “Oreja derecha”) y de Muebles (*p. ej.*, estímulo: “Mesa”, respuesta: “La mesa”). A su vez, hubo mayoría de EAU en Derecha-Izquierda, Números, Partes del cuerpo y Objetos Reales; y de EM en Muebles y Dedos. En la prueba de Órdenes Secuenciales hubo 20 ecolalias automáticas y 20 ecolalias mitigadas, 8 de las cuales en esta siguiente última oración más larga (*p. ej.*, estímulo: “Ponga el peine del otro lado del bolígrafo y dé vuelta a la libreta”, respuesta: “Y vueltas a la libreta”). En Preguntas SÍ/NO, Lenguaje Espontáneo y Denominación se registraron menos ecolalias, aunque prácticamente todas ellas de la variante mitigada (Tabla 10).

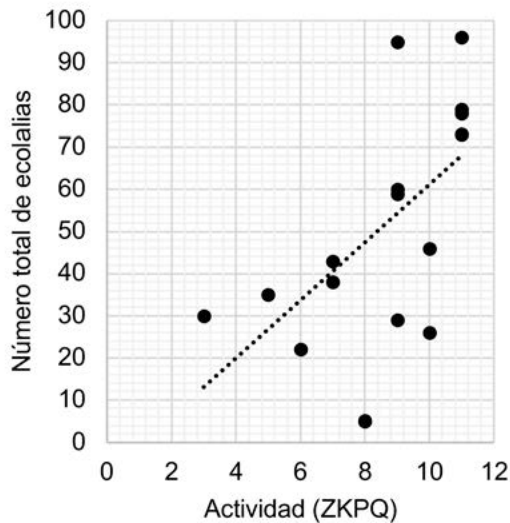
Tabla 10
Número de ecolalias en el WAB-R

Conjunto del Test Peabody		Nº ecolalias	Nº de EAU	Nº de EM
II. Comprensión Auditivo-Verbal	I. Lenguaje Espontáneo	5	0	5
	Preguntas SÍ/NO	13	1	12
	Reconocimiento Auditivo-Verbal	98	53	45
	Órdenes Secuenciales	40	20	20
IV. Denominación	Completar Frases	6	0	6
	Respuesta a Preguntas	1	0	1
TOTAL		163	74	89

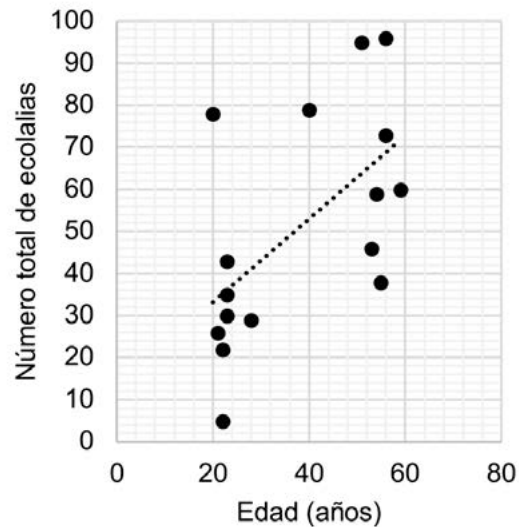
A su vez, solo se halló una correlación significativa entre la puntuación obtenida en Actividad para el test ZKPQ y el número total de ecolalias ($r_{xy}=0.598$, $p=0.014$), así como entre la edad y el número total de ecolalias ($r_{xy}=0.588$, $p=0.017$) (Figura 2 y Figura 3).

Figura 2

Asociación entre Actividad (ZKPQ) y número total de ecolalias

**Figura 3**

Asociación entre edad y número total de ecolalias



Destacamos que el tiempo medio invertido en la aplicación de todos los tests en cada sujeto fue de 1 hora y 33 minutos: desde la firma de la Hoja de Consentimiento Informado hasta la finalización de la última prueba (Test de Conciencia sobre la Ocurrencia de Ecolalia).

4. Discusión

La ecolalia es un ecofenómeno estudiado frecuentemente en sujetos con alteraciones del lenguaje, como las afasias por daño cerebral adquirido o trastornos del desarrollo como el del espectro autista, entre otros (Patra y de Jesús, 2021). Sin embargo, apenas se ha indagado en nuestra línea temática sobre la presencia de ecolalia en sujetos sanos, por lo que, este trabajo es pionero en investigar sobre ello, con el único precedente del estudio preliminar de Pons (2020).

Por ello, el presente estudio se ha focalizado en averiguar la frecuencia de aparición de la ecolalia en adultos sanos, la prevalencia de sus subtipos en esta población, determinar qué pruebas de evaluación eran más sensibles para detectarla y valorar la asociación entre el número total de ecolalias y las puntuaciones en tests cognitivos/psiquiátricos.

Primero, destacamos la existencia de ecolalia en todos los participantes de la muestra ($n=16$) en algún momento de la evaluación. Esto podría indicar que este fenómeno es universal entre la población adulta sana, y que, a su vez, no es solo encontrado en sujetos con alteraciones. Por tanto, sugerimos que la ecolalia no debe considerarse exclusivamente como un síntoma, algo que se ha hecho hasta ahora (Bae *et al.*, 2019). En consecuencia, trabajos como el de Pons (2020) o el nuestro abren el camino a concebir la ecolalia como un recurso comunicativo que, según cómo se utilice, puede considerarse normal o no.

En este estudio, no se observó un uso anormal de la ecolalia en la muestra de adultos sanos: solo se detectaron ecolalias automáticas y mitigadas de entre las 5 variantes. Esto se debe a que las otras 3 (ecolalia ambiental, eco de aprobación y ecolalia de esfuerzo) no son esperables en sujetos sanos, sino en aquellos con trastornos neurológicos. Dicho con otras palabras:

- La EAm y EAp no se produjeron en los participantes sanos debido a su preservada distinción del yo respecto de los demás —distinción entre estados mentales propios y ajenos o teoría de la mente. Es decir, ambas ecolalias son recursos anormales ya que se producen si no se le dirige la palabra a quien la emite. Por el contrario, los adultos sanos de la muestra solo producían ecolalia cuando el evaluador se dirigía al entrevistado (Berthier *et al.*, 2017b).
- La EE no se observó en los participantes. Recordemos que esta variante que cursa con esfuerzo solo se ha descrito en afasias no-fluentes (Hadano *et al.*, 1998).

Asimismo, las pruebas aplicadas en el presente estudio fueron sensibles para detectar ocurrencia de ecolalia en todos los sujetos evaluados. Específicamente, se encontraron ecolalias en: BETA 26, Hinting Task, Test de Hayling, Test de Vocabulario en Imágenes Peabody y WAB-R.

El análisis de emparejamiento oración hablada-dibujo (BETA 26) mostró los siguientes hallazgos. Considerando las ecolalias automáticas, fue más frecuente la repetición literal de un sintagma clave de la oración dicha por el evaluador que la de la frase al completo. Sobre las ecolalias mitigadas, se reformulaban o hacían cambios lingüísticos de un fragmento clave de la oración. Todo lo anterior se puede deber a que, al ser oraciones reversibles donde el objeto puede intercambiarse semánticamente por el sujeto y viceversa, entrañan más dificultad para su comprensión, de ahí el uso de esta estrategia de repetir el objeto o sujeto de la oración oída. Estos resultados son consistentes con lo descrito en pacientes con afasias (Berthier *et al.*, 2018).

En la ejecución del Hinting Task y Test de Hayling, se encontró una presencia mayoritaria de ecolalias mitigadas, que sugiere un efecto facilitador que ejercen algunas expresiones del interlocutor para empezar a elaborar la respuesta. Esto se ha hallado previamente en sujetos con trastornos (Fay y Butler, 1968), aunque con nuestro estudio, vemos que también ocurre en los sanos.

En el caso del Test de Hayling, la prevalencia de ecolalia fue mayor en la Parte B (donde se debe completar las oraciones con una palabra no relacionada semánticamente) que en la Parte A (donde se debe completar la frase con coherencia semántica). Por tanto, cuando la demanda de la tarea es mayor (es el caso de la Parte B), se requiere mayor control cognitivo para inhibir la respuesta de completamiento acorde a la oración, y, en consecuencia, el número de ecolalias aumenta. Este hallazgo sugiere que el descontrol ejecutivo en situaciones de mayor exigencia mental (gestión de dos estrategias lingüísticas simultáneas) podría asociarse con una mayor probabilidad de ocurrencia de ecolalias en adultos sanos (Hadano *et al.*, 1998). Es decir, el control cognitivo requerido para inhibir la respuesta adecuada y producir una respuesta no relacionada semánticamente puede reducir el control para no emitir ecolalia. De hecho, en enfermedades neurodegenerativas, cuando se le permite al paciente completar la parte B del Test de Hayling denominando objetos o leyendo número y palabras, la ecolalia disminuye (Robinson *et al.*, 2016; ver datos de paciente 1 en Berthier *et al.*, 2021).

Por su parte, el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody fue el más sensible para detectar la ecolalia, ya que sus ítems son palabras de baja frecuencia de uso. Así, el desconocimiento de su significado ha podido explicar la repetición de las palabras de la prueba (Berthier *et al.*, 2018), aunque también se produjo si se conocían las palabras. En adelante, se detallan los hallazgos para este test:

- Respecto a las ecolalias automáticas, se observó una tendencia impulsiva a emitirlas, incluso varias veces seguidas sin ningún tipo de control aparente. Además, a diferencia de las pruebas anteriores, las EAU se produjeron en el Test Peabody independientemente de que se acierte o falle el ítem en cuestión, tanto en sujetos con alta o baja conciencia de la ecolalia. Por tanto, parece que el grado de comprensión auditivo-verbal y la conciencia de la ecolalia no correlaciona tanto con la existencia de las EAU en sujetos sanos, algo que ya había apuntado Brown (1975) pero para las afasias transcorticales.
- Dicha independencia del nivel de comprensión auditivo-verbal de la existencia de ecolalias se observó también con las mitigadas en este test de vocabulario. Es decir, hubo EM tanto si se entendía la palabra (cuando se definía la palabra que le decíamos), como si no se comprendía la palabra (cuando se manifestaba desconocimiento de su significado o ambigüedad de los dibujos). Este hallazgo también ha sido relatado previamente, aunque en pérdidas del lenguaje secundarias a daño cerebral (Berthier *et al.*, 2018). Además, no pareció haber rasgo impulsivo en la emisión de EM, ya que solían producirse con menos inmediatez (en comparación con las EAU), implicando más control sobre lo que se repite (Berthier *et al.*, 2017b), aunque coincidimos con Hadano *et al.* (1998) en la necesidad de seguir investigando este aspecto.

El WAB-R fue la segunda prueba más sensible para detectar presencia de EAU y EM por igual, sobre todo en su segundo apartado de Comprensión Auditivo-Verbal. Ambas fueron especialmente numerosas en Reconocimiento Auditivo-Verbal, seguido de Órdenes Secuenciales por su alta demanda auditivo-verbal. Esto último se descubrió también en adultos con afasia (Torres-Prioris *et al.*, 2019).

- En Reconocimiento Auditivo-Verbal, cuando le pedíamos al sujeto que señale una parte del cuerpo (*p. ej.*, oreja derecha) o que señale muebles circundantes, la prevalencia de ecolalia fue mayor. En el caso primero, se puede deber a que la exigencia de determinar cuál es la derecha o izquierda aumenta la dificultad de comprensión auditivo-verbal, y, por tanto, la probabilidad de que aparezcan ecolalias. En el caso segundo, el mero hecho de tener que buscar el mueble que se diga en cada momento, incluso teniendo que girar el cuerpo para tal búsqueda, ha podido incrementar la demanda cognitiva de la tarea, y, en consecuencia, la posibilidad de ocurrencia de ecolalia. Todo esto es coherente con lo sugerido por Adank *et al.* (2010), de modo que el nivel de demanda o ambigüedad es una variable determinante

en la existencia o no de este ecofenómeno en sujetos sanos. Sin embargo, debido a que la evaluación de estas categorías solo incluía 6 ítems en cada una de ellas, se necesitarían evaluaciones más exhaustivas para detectar si aumenta la aparición de ecolalia en ciertas categorías semánticas.

- En Órdenes Secuenciales, hubo mayor número de ecolalias en las oraciones más largas. Así, a mayor longitud y complejidad de la frase oída, mayor probabilidad de ocurrencia de ecolalia. Esta repetición de la oración larga oída sería un mecanismo compensatorio ante la alta carga generada en la memoria auditivo-verbal a corto plazo —por el gran número de elementos de la frase a retener para su comprensión (Berthier *et al.*, 2018).

Como vemos, todas las pruebas donde se detectaron ecolalias tienen un denominador común: requieren comprensión auditivo-verbal. Esto también se halló en el trabajo preliminar de Pons (2020) con sujetos sanos como el nuestro. En definitiva, se confirma que la ecolalia surge principalmente como recurso para suplir cierta demanda de la memoria auditivo-verbal a corto plazo. Sin embargo, nuestro estudio añade el siguiente matiz en relación con el de Pons (2020): no siempre es así, ya que también puede aparecer la ecolalia si la comprensión es adecuada, y al margen de si se es consciente o no de que se emite. Otro tipo de tareas como las que demandan inhibición de respuesta prepotente pueden haber contribuido a no poder inhibir la ecolalia, por lo que se confirma la teoría de dificultad en la gestión de dos estrategias lingüísticas simultáneas (Hadano *et al.*, 1998).

Por otra parte, tras el análisis de las correlaciones entre el número total de ecolalias y cada una de las variables propias de cada test, solo se encontró una asociación significativa entre la puntuación obtenida en la escala de Actividad del test ZKPQ y la presencia de ecolalias a lo largo de toda la evaluación. Este novedoso hallazgo indica que aquellos sujetos que decían ser más activos en dicho cuestionario tuvieron más ecolalias en total. Por el contrario, quienes manifestaban menos actividad, presentaron menor número de ecolalias en total. Cabe destacar que esta relación entre el nivel de actividad según el ZKPQ y la prevalencia de este ecofenómeno no ha sido estudiada con anterioridad. Estos resultados cuentan con toda lógica desde el punto de vista conductual, ya que resulta razonable que aquellos sujetos con mayor nivel de actividad sean justamente los más tendentes a realizar más actividad de tipo ecolálica. Además, hubo más ecolalias en los sujetos con más edad, así como menos ecolalias en aquellos con menos edad: lo que podría guardar relación con el envejecimiento sano.

Así, nuestro trabajo indica la importancia de continuar investigando la correlación entre la presencia total de ecolalias y la teoría de la mente, personalidad, depresión o ansiedad. Por tanto, es recomendable que los siguientes estudios sigan incluyendo tests psicológico-conductuales (además de lingüísticos o cognitivos). El fin sería explorar si se mantiene la correlación entre ecolalia y actividad o si la hay entre ecolalia y otras variables como la impulsividad —lo cual parecería más plausible según Hadano *et al.* (1998).

4.1. Fortalezas

Este es uno de los primeros estudios donde se explora de forma cuantitativa fina la prevalencia y correlatos de la ecolalia en población adulta sana hispanohablante con escolaridad básica o superior. Por ende, resulta innegable la originalidad del presente trabajo en el ámbito de las neurociencias y de la neuropsicología cognitiva, dando respuesta a evidentes lagunas e interrogantes que hasta ahora existían sobre el presente tema.

Además, este trabajo podrá ser de gran valor para incrementar el conocimiento sobre cuáles son los mecanismos o correlatos cognitivos subyacentes a la aparición de ecolalia, así como de otra índole (psiquiátrico, demográfico, etc.), lo que ayudaría a identificar las posibles causas que podrían estar originando ecolalia, y, por tanto, a tratarla de raíz si es requerido en pacientes con trastornos.

Igualmente, con este estudio podemos tener unos primeros datos normativos sobre la prevalencia de ecolalia en sujetos sanos que permita valorar si la prevalencia de este mismo fenómeno en un paciente (o grupo de pacientes) con trastornos del lenguaje supera o no el valor normotípico que hemos encontrado. A partir de dicho valor de referencia, se posibilitará una mejora en la detección de la ecolalia patológica, es decir, aquella cuya frecuencia es superior al valor normotípico.

4.2. Limitaciones

Sin embargo, nótese que los resultados del presente estudio no se podrán generalizar a franjas de edad distintas a la evaluada. Esto es debido a que no hemos considerado a la población infantil (ya que esta sí ha sido estudiada suficientemente) y anciana (para evitar sesgos derivados a los cambios cognitivo-cerebrales asociados al envejecimiento, sano o no), por lo que no hemos podido observar la prevalencia de la ecolalia en las distintas etapas vitales.

Sobre la *selección de la muestra*, encontramos las siguientes dos limitaciones:

- a) Sesgos de autoselección. La inclusión de sujetos voluntarios ha podido hacer que la población de referencia no esté perfectamente representada en la muestra. Además, que sean voluntarios podría hacer que su nivel de motivación/colaboración sea más elevado de lo que cabe esperar.
- b) Falta de disponibilidad para participar o incumplimiento de criterios de inclusión. Ello hizo que un total de dos personas inicialmente reclutadas no fuesen finalmente incluidas en el estudio.

La *elección de los instrumentos* podría plantear estas otras dos potenciales limitaciones:

- a) La batería de tests fue seleccionada hipotetizando cuál de ellos podría ser más sensible para detectar ecolalia. *P. ej.*, se incluyó un test de comprensión auditiva de frases porque, sabemos que, ante ciertos estímulos auditivo-verbales (oraciones complejas) podría aumentar la probabilidad de ecolalia. Es decir, hay un sesgo intencionado en la elección de los tests según lo (poco) que conocemos hasta ahora sobre ecolalia.
- b) Debido a la gran laguna existente en este tema de estudio, desconocemos si otros tests pudieran ser más sensibles que los seleccionados para detectarla.

A su vez, la no inclusión de estas siguientes *variables* supone dos limitaciones para el estudio:

- a) No se abarcaron los correlatos cerebrales asociados a la ecolalia, porque excedería nuestros objetivos, aunque podría hacerse en líneas más avanzadas de estudios sobre ecolalia.
- b) No se consideró la frecuencia de ecolalia en el lenguaje natural, aunque recomendamos valorarlo en futuros estudios. Aquí no lo hicimos ya que, al tratarse de un primer estudio exploratorio sobre ecolalia, vimos conveniente analizar su presencia en solo ciertas pruebas estandarizadas que, según la literatura, son más susceptibles de hallarla. Así, las ecolalias registradas en este estudio podrían no ser suficientemente representativas de las ecolalias que pueden soler cometer los sujetos en su día a día. Es decir, con nuestros resultados, solo podemos tener una ligera idea de la frecuencia de ecolalia en estas situaciones altamente estructuradas.

Por último, el *procedimiento* de este estudio plantearía las siguientes tres limitaciones:

- a) La variable fatiga por la longitud de la evaluación (1,5h/sujeto) o sueño asociado a la franja horaria podría haber afectado. Por ello, y con objeto de controlar dichas variables confusoras, se intentó programar la mitad de las evaluaciones de mañana; y la otra mitad, de tarde.
- b) Al saber los sujetos que están siendo grabados, podrían haber cambiado su conducta verbal, y, por tanto, alterado su prevalencia de ecolalias. Este sesgo de atención no pudo ser corregido al tratarse de una evaluación cuyo audio debe ser grabado irremediamente. Nótese que, debido a la gran velocidad del habla, es una práctica habitual la grabación de audios para facilitar la posterior clasificación/conteo de fenómenos orales como la ecolalia en este caso.
- c) También pudo darse el sesgo de deseabilidad social, corregido mediante el enmascaramiento del objetivo del estudio. Es decir, a los sujetos se les comentó que se evaluará su presencia de ecolalias una vez finalizada la entrevista, ya que, de lo contrario, podrían modificar su conducta verbal para agradar al evaluador o intentar conseguir resultados favorables al estudio.

A su vez, debemos destacar que estos resultados son *preliminares*, de ahí el limitado número de sujetos que compone la muestra. Ello hace incumplir el criterio de Kline (1994) donde debe ser 100 el nº mínimo de participantes en este tipo de estudios empíricos. Es por ello por lo que los 16 sujetos evaluados en este trabajo formarán parte de un estudio mayor que seguimos desarrollando actualmente en nuestra Unidad, donde sí se cumpla dicho requisito (n=150) gracias a la colaboración de estudiantes del Grado en Logopedia, así como de profesionales en neurociencias de la UNCA-CIMES (UMA).

5. Conclusiones

Este es de los primeros estudios en evaluar la ocurrencia de ecolalia en adultos sanos. Aunque nuestro trabajo no presenta una muestra suficientemente representativa, sí se ha podido demostrar la universalidad de dicho ecofenómeno, al estar presente en todos los sujetos evaluados. Solo hallamos ecolalias automáticas y mitigadas, ya que son las más esperables en población sana. Las pruebas más sensibles para la detección de ecolalia fueron aquellas que demandaban comprensión auditiva o control cognitivo. Rasgos de la personalidad (nivel de actividad) o la edad correlacionaron con la ecolalia.

6. Referencias

- Adank, P., Hagoort, P. y Bekkering, H. (2010). Imitation improves language comprehension. *Psychological Science*, 21(12), 1903-1909. <https://doi.org/10.1177/0956797610389192>
- Bae, H., Park, J. y Yang, Y. (2019). Improvement of Post Stroke Echolalia after Using Selective Serotonin Reuptake Inhibitors. *Dementia and Neurocognitive Disorders*, 18(1), 30-32. <http://dx.doi.org/10.12779/dnd.2019.18.1.30>
- Berthier, M.L. (1999). *Transcortical aphasia*s. Psychology Press.
- Berthier, M.L., Dávila, G. y Torres-Prioris, M.J. (2017a). Echophenomena in aphasia: Causal mechanisms and clues for intervention en P. Coppens y J. Patterson (Ed.), *Aphasia rehabilitation: clinical challenges* (pp. 143-172). Jones and Bartlett Publishers.
- Berthier, M.L., Hoet, F., Beltrán-Corbellini, Á., Santana-Moreno, D., Edelkraut, L. y Dávila, G. (2021). Case Report: Barely Able to Speak, Can't Stop Echoing: Echolalic Dynamic Aphasia in Progressive Supranuclear Palsy. *Frontiers in Aging Neuroscience*. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2021.635896>
- Berthier, M.L., Torres-Prioris, M.J. y López-Barroso, D. (2017b). Thinking on Treating Echolalia in Aphasia: Recommendations and Caveats for Future Research Directions. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11(164), 1-6. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00164>
- Berthier, M.L., Torres-Prioris, M.J., López-Barroso, D., Thurnhofer-Hemsi, K., Paredes-Pacheco, J., Roé-Vellvé, N., Alfaro, F., Pertierra, L. y Dávila, G. (2018). Are you a doctor? ... Are you a doctor? I'm not a doctor! A reappraisal of mitigated echolalia in aphasia with evaluation of neural correlates and treatment approaches. *Aphasiology*, 32(7), 784-813. <https://doi.org/10.1080/02687038.2016.1274875>
- Brass, M., Ruby, P. y Spengler, S. (2009). Inhibition of imitative behaviour and social cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1528), 2359-2367. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0066>
- Brown, J.W. (1975). The Problem of Repetition: A Study of "Conduction" Aphasia and the Isolation Syndrome. *Cortex*, 11(1), 37-52. [http://doi.org/10.1016/s00109452\(75\)800190](http://doi.org/10.1016/s00109452(75)800190)
- Bruscia, K.E. (1982). Music in the assessment of echolalia. *Music Therapy*, 2(1), 25-41. <http://dx.doi.org/10.1093/mt/2.1.25>
- Bryden, M.P. (1977). Measuring handedness with questionnaires. *Neuropsychologia*, 15(4-5), 617-624. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(77\)90067-7](https://doi.org/10.1016/0028-3932(77)90067-7)
- Burgess, P.W. y Shallice, T. (1996). Response suppression, initiation and strategy use following frontal lobe lesions. *Neuropsychologia*, 34(4), 263-272. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(95\)00104-2](https://doi.org/10.1016/0028-3932(95)00104-2)
- Cuetos, F. y González-Nosti, M. (2009). *BETA: Bateria para la Evaluación de los Trastornos Afásicos*. EOS.
- Da Cruz, F.M. (2010). Verbal repetitions and echolalia in Alzheimer's discourse. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24(11), 848-858. <https://doi.org/10.3109/02699206.2010.511403>
- Della Sala, S. y Spinnler, H. (1998). Echolalia in a case of progressive supranuclear palsy. *Neurocase*, 4(2), 155-165. <https://doi.org/10.1080/13554799808410617>
- Delvaux, V. y Soquet, A. (2007). The Influence of Ambient Speech on Adult Speech Productions through Unintentional Imitation. *Phonetica*, 64(2-3), 145-173. <https://dx.doi.org/10.1159/0000107914>
- Dunn, L.M., Dunn, L.M. y Arribas, D. (2006). *Peabody, test de vocabulario en imágenes*. TEA Ediciones.
- Fay, W.H. y Butler, B.V. (1968). Echolalia, IQ, and the developmental dichotomy of speech and language systems. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 11(2), 365-371. <https://doi.org/10.1044/jshr.1102.365>
- Fisher, C.M. (1988). Neurologic fragments. I. Clinical observations in demented patients. *Neurology*, 38(12), 1868-1873. <https://doi.org/10.1212/wnl.38.12.1868>
- Folstein, M.F., Folstein, S.E. y McHugh, P.R. (1975). "Mini-mental state". A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 12(3), 189-198. [https://doi.org/10.1016/0022-3956\(75\)90026-6](https://doi.org/10.1016/0022-3956(75)90026-6)
- Ford, R.A. (1989). The psychopathology of echophenomena. *Psychological Medicine*, 19(3), 627-635. <https://doi.org/10.1017/s0033291700024223>
- Frith, C.D. y Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron*, 50(4), 531-534. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2006.05.001>
- Gallese, V., Gernsbacher, M.A., Heyes, C., Hickok, G. y Iacoboni, M. (2011). Mirror neuron forum. *Perspectives of Psychological Science*, 6(4), 369-407. <https://doi.org/10.1177/1745691611413392>
- Ganos, C., Erro, R., Cavanna, A.E. y Bhatia, K.P. (2014). Functional tics and echophenomena. *Parkinsonism & Related Disorders*, 20(12), 1440-1441. <https://doi.org/10.1016/j.parkreldis.2014.10.001>

- Geschwind, N., Quadfasel, F.A. y Segarra, J. (1968). Isolation of the speech area. *Neuropsychologia*, 6(4), 327-340. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(68\)90005-5](https://doi.org/10.1016/0028-3932(68)90005-5)
- Ghika, J., Bogousslavsky, J., Ghika-Schmid, F. y Regli, F. (1996). "Echoing approval": a new speech disorder. *Journal of Neurology*, 243(9), 633-637. <https://doi.org/10.1007/bf00878658>
- Gil, D., Fernández-Modamio, M., Bengochea, R. y Arrieta, M. (2012). Adaptación al español de la prueba de teoría de la mente Hinting Test. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 5(2), 79-88. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2011.11.004>
- Gomá-i-Freixanet, M., Valero, S., Muro, A. y Albiol, S. (2008). Zuckerman-Kuhlman personality questionnaire: psychometric properties in a sample of a general population. *Psychological Reports*, 103, 845-856. <https://doi.org/10.2466/pr0.103.3.845-856>
- Hadano, K., Nakamura, H. y Hamanaka, T. (1998). Effortful echolalia. *Cortex*, 34(1), 67-82. [https://doi.org/10.1016/s0010-9452\(08\)70737-8](https://doi.org/10.1016/s0010-9452(08)70737-8)
- Heyes, C. (2012). Grist and mills: on the cultural origins of cultural learning. *Philosophical transactions of the Royal Society*, 367(1599), 2181-2191. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0120>
- Kertesz, A. y Raven, J. C. (2007). *The Western Aphasia Battery-Revised*. Psychological Corporation.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Sage.
- Lhermitte, F., Pillon, B. y Serdaru, M. (1986). Human autonomy and the frontal lobes. Part I: Imitation and utilization behavior: A neuropsychological study of 75 patients. *Annals of Neurology*, 19(4), 326-334. <https://doi.org/10.1002/ana.410190404>
- Lobo, A., Escoba, V., Ezquerro, J. y Seva-Díaz, A. (1979). El Mini-Examen Cognoscitivo: un test sencillo, práctico, para detectar alteraciones intelectuales en pacientes psiquiátricos. *Actas Luso Españolas de Neurología, Psiquiatría y Ciencias Afines*, 3(7), 189-202.
- Lovaas, O. (1981). *Teaching Developmentally Disabled Children. The ME Book*. University Park Press.
- Mesulam, M. (2008). Representation, inference, and transcendent encoding in neurocognitive networks of the human brain. *Annals of Neurology*, 64(4), 367-378. <https://doi.org/10.1002/ana.21534>
- Niessl von Mayendorf, E. (1911). *Die aphasischen Symptome und ihre corticale Lokalisation*. Barth.
- Oldfield, R.C. (1971). The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh inventory. *Neuropsychologia*, 9(1), 97-113. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(71\)90067-4](https://doi.org/10.1016/0028-3932(71)90067-4)
- Organización Mundial de la Salud (2020, 7 de octubre). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID- 19): orientaciones para el público*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>
- Passingham, R.E., Bengtsson, S.L. y Lau, H.C. (2010). Medial frontal cortex: from self-generated action to reflection on one's own performance. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(1), 16-21. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.11.001>
- Patra, K.P. y de Jesús, O. (2021, 7 de febrero). *Echolalia*. En StatPearls [Internet]. StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK565908/>
- Pérez-Pérez, A., Matías-Guiu, J.A., Cáceres-Guillén, I., Rognoni, T., Valles-Salgado, M., Fernández-Matarrubia, M., Moreno-Ramos, T. y Matías-Guiu, J. (2016). The Hayling Test: Development and Normalization of the Spanish Version. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 31(5), 411-419. <https://doi.org/10.1093/arclin/acw027>
- Pick, A. (1924). On the pathology of echographia. *Brain*, 47(4), 417-429. <https://doi.org/10.1093/brain/47.4.417>
- Pons, N. (2020). *Estudio preliminar sobre la presencia de ecolalia en sujetos sanos* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Granada].
- Robinson, G.A., Walker, D.G., Biggs, V. y Shallice, T. (2016). When does a strategy intervention overcome a failure of inhibition? Evidence from two left frontal brain tumour cases. *Cortex*, 79, 123-129. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.03.011>
- Sedó, M. (2007). *Test de los Cinco Dígitos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Snowden, J.S., Goulding, P.J. y Neary, D. (1989). Semantic dementia: a form of circumscribed cerebral atrophy. *Behavioural Neurology*, 2(3), 167-182. <https://doi.org/10.1155/1989/124043>
- Suzuki, R., Itoh, S., Arai, N., Kouno, M., Noguchi, M., Takatsu, M. y Takeda, K. (2012). Ambient echolalia in a patient with germinoma around the bilateral ventriculus lateralis: A case report. *Neurocase: The Neural Basis of Cognition*, 18(4), 330-335. <http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/13554794.2011.608364>
- Suzuki, T., Itoh, S., Hayashi, M., Kouno, M., y Takeda, K. (2009). Hyperlexia and ambient echolalia in a case of cerebral infarction of the left anterior cingulate cortex and corpus callosum. *Neurocase*, 15(5), 384-389. <https://doi.org/10.1080/13554790902842037>

- Torres-Prioris, M.J. y Berthier, M.L. (2021). Echolalia: Paying attention to a forgotten clinical feature of primary progressive aphasia. *European Journal of Neurology*, 28(4), 1102-1103. <https://doi.org/10.1111/ene.14712>
- Torres-Prioris, M.J., López-Barroso, D., Roé-Vellvé, N., Paredes-Pacheco, J., Dávila, G. y Berthier, M.L. (2019). Repetitive verbal behaviors are not always harmful signs: Compensatory plasticity within the language network in Aphasia. *Brain and Language*, 190, 16-30. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2018.12.004>
- Wallesch, C.W. (1990). Repetitive verbal behaviour: functional and neurological considerations. *Aphasiology*, 4(2), 133-154. <https://doi.org/10.1080/02687039008249066>
- Zigmond, A.S., y Snaith, R.P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361-370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>
- Zuckerman, M., Kuhlman, D.M., Joireman, J., Teta, P. y Kraft, M. (1993). A comparison of the three structural models for Personality: The big three, the big five, and the alternative five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 757-768. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.757>
- Zuckerman, M., Kuhlman, D.M., Thornquist, M. y Kiers, H. (1991). Five (or three) Robust Questionnaire Scale Factors of Personality without Culture. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 929-941. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90182-B](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90182-B)

Teoría de la mente implícita en adultos mayores. El papel de la reserva cognitiva y del perfil de actividad social y cognitiva

Trabajo de fin de grado de Noelia López Montilla,
tutorizado por María del Carmen Barajas Esteban

Resumen

La Teoría de la Mente (ToM) se define como la habilidad de atribuir estados mentales para así comprender y predecir la conducta de otros. Los estudios sobre ToM en adultos mayores muestran datos contradictorios debido a que las habilidades cognitivas subyacentes a los distintos componentes de ToM (ToM Implícita, ToM Explícita) evolucionan de forma diferente con la edad y la experiencia. Este estudio pretende analizar el papel de la memoria de trabajo, la reserva cognitiva y la actividad actual en los cambios en ToM implícita asociados a la edad. Se ha examinado una muestra de adultos mayores sanos (N=157) de entre 58 y 87 años procedentes de la provincia de Málaga. Los instrumentos utilizados para la evaluación han sido el Test de Lectura de la Mente en los Ojos, la subescala Dígitos del WAIS-III y un cuestionario de actividad social y cognitiva. Los resultados indican que la ToM implícita disminuye con la edad, aunque quienes mantienen mejor memoria de trabajo rinden significativamente mejor, es decir, la memoria de trabajo (asociada al nivel de estudios y la actividad no social actual) ejerce de factor protector. Además, la experiencia de interacción social (pasada y presente) está directamente relacionada con la habilidad de ToM implícita. Estos resultados son de relevancia para el desarrollo de programas de intervención para la promoción de la cognición social en adultos mayores.

Palabras clave: ToM implícita; envejecimiento; reserva cognitiva; interacción social; memoria de trabajo.

Abstract

Theory of Mind (ToM) is defined as the ability to attribute mental states in order to understand and predict the behaviour of others. Studies on ToM in older adults show conflicting data because the cognitive skills underlying the different components of ToM (Implicit ToM, Explicit ToM) evolve differently with age and experience. A sample of healthy older adults (N= 157) aged 58-87 years from the province of Malaga was examined. The instruments used for the assessment were the Reading the Mind in the Eyes test, the Digits subscale of the WAIS-III and a social and cognitive activity questionnaire. The results indicate that implicit ToM decreases with age, although those with better working memory perform significantly better, thus, working memory (associated with educational attainment and current non-social activity) acts as a protective factor. In addition, social interaction experience (past and present) is directly related to implicit ToM ability. These results are of relevance for the development of intervention programmes for the promotion of social cognition in older adults.

Keywords: implicit ToM; aging; cognitive reserve; social interaction; working memory.

1. Introducción

El concepto Teoría de la Mente (ToM) fue utilizado por primera vez por Premack y Woodruff (1978) quienes lo definieron como la habilidad de atribuir estados mentales como intenciones, conocimientos o creencias, para así comprender y predecir la conducta de otros. La ToM permite a las personas explicar el comportamiento de los demás en base a sus estados mentales (Premack y Woodruff, 1978). Esta habilidad es uno de los componentes principales de la cognición social, la cual se define como la capacidad de interpretar y predecir el comportamiento de los demás y de interactuar en entornos y relaciones sociales complejas (Baron-Cohen, 2000). Además, la ToM tiene consecuencias muy relevantes para la vida social a lo largo de todo el ciclo vital, permitiendo tanto la interacción social cotidiana como el desarrollo de la competencia y la inteligencia social (Bailey et al., 2008).

Los estudios iniciales sobre la ToM consideraban esta como un constructo unitario constituido por la capacidad de comprender los estados mentales de uno mismo y de los demás. No obstante, los numerosos estudios de neuroimagen realizados han aportado pruebas de la existencia de diversas dimensiones dentro de la ToM. Actualmente, está ampliamente aceptada la idea de que la ToM no es un constructo unitario (Westby y Robinson, 2014). Así, se puede diferenciar entre ToM cognitiva y ToM afectiva, en función de si se trata de la atribución de estados de conocimiento o emocionales, y entre ToM intrapersonal o interpersonal, si se trata de atribuir estados mentales a uno mismo o a otras personas. Además, se considera que se trata de una habilidad compleja (Bottiroli et al., 2016), puesto que interpretar y comprender los estados mentales puede requerir la integración de información verbal, física y contextual (McDonald et al., 2003).

Más allá de las dimensiones básicas encontradas dentro de la ToM, Low et al. (2016) proponen que existe un sistema eficiente de lectura mental que es evolutivamente y ontogenéticamente antiguo, opera rápidamente y es en gran parte automático e independiente de los recursos cognitivos centrales (ToM implícita), y un sistema flexible de lectura mental que se desarrolla tarde, opera lentamente y hace demandas sustanciales a los procesos de control ejecutivo (ToM explícita). En base a esta distinción, se considera que existen pruebas que evalúan con mayor precisión un componente u otro de ToM. Un ejemplo de instrumento de evaluación para la ToM implícita sería el Test de la Mirada o Test de Lectura de la Mente en los Ojos (Baron-Cohen, 1997), mientras que para la evaluación de la ToM explícita un ejemplo sería el Test de Faux Pas (Baron-Cohen, 1999).

A pesar de que el estudio de la ToM se centró inicialmente en la investigación con primates y con población clínica, principalmente pacientes con trastornos del neurodesarrollo o deterioro cognitivo (e.j. Baron-Cohen et al., 2001; Premack y Woodruff, 1978; Sandoz et al., 2014), con el paso de los años el interés se ha ido centrando en el estudio de la ToM a lo largo del ciclo vital y en su interacción con diversas variables. Si bien es cierto que son más numerosos los estudios de ToM en población infantil, la investigación de esta habilidad en los adultos mayores y ancianos sanos es cada vez más numerosa. El interés en la evaluación de la ToM radica en que no se trata de una variable categorial, sino de una dimensión distribuida en un continuo, desde un bajo a un alto desarrollo (Tirapu-Ustárrroz et al., 2007), existiendo así la posibilidad de diferencias individuales y poblacionales en el funcionamiento de la ToM mediada por múltiples variables.

1.1. Teoría de la mente y envejecimiento

Las investigaciones que relacionan la ToM con la edad en adultos han aportado resultados contradictorios y controvertidos. El primer estudio realizado sobre la ToM en el envejecimiento normal sugirió que la capacidad de Teoría de la Mente es superior en los adultos mayores sanos en comparación con los sujetos más jóvenes, lo que indica que la ToM se conserva, e incluso se incrementa, en los últimos años de la vida adulta (Happé et al., 1998). Más adelante, Li et al. (2013) informaron de que los ancianos no muestran ninguna alteración en los circuitos de mentalización, ya que obtuvieron resultados similares en el Test de Lectura de la Mente en los Ojos entre los distintos grupos de edad evaluados. Además, los estudios de Keightley et al. (2006) o Slessor et al. (2007) no informaron de diferencias de edad específicas en ToM debido a que el efecto principal de la edad se observó tanto en los estímulos ToM como en los no ToM.

Las consecuencias en la ToM causadas por la edad se objetivaron cuando se estudiaron un mayor número de componentes de la misma (Kemp et al., 2012). Así, existen estudios que ponen de manifiesto resultados totalmente contrarios a los anteriores. Se ha sugerido que los adultos mayores tienen una mayor dificultad para responder a las preguntas que requieren inferir estados cognitivos y afectivos de distintos personajes (Maylor et al., 2002; Sullivan y Ruffman, 2004). Asimismo, Duval et al. (2011) encontraron que los participantes de mayor edad muestran un rendimiento más pobre que los jóvenes en tareas de ToM cognitiva y afectiva, mientras que Cavallini et al. (2013), quienes realizaron

una evaluación de la ToM mediante la Tarea de las Historias Extrañas (Happé, 1994), sugieren que existe un deterioro específico en la ToM mediado por la edad. Por su parte, evaluando la ToM con el Test de Historias por Imágenes (Baron-Cohen et al., 1986), Pezutti et al. (2011) informaron de que la capacidad de Teoría de la Mente desciende con el envejecimiento. Cavallini et al. (2013) señalaron que el cambio en la ToM se inicia alrededor de los 60 años de edad. Además, los participantes más jóvenes tienen menos dificultades para describir las causas y los efectos en las historias que evalúan ToM en comparación con los adultos más mayores (Pezutti et al., 2011). Al investigar a fondo la relación entre la ToM implícita y la edad se ha encontrado una asociación inversa significativa (Cabinio et al., 2015), es decir, a mayor edad, menor capacidad de ToM implícita.

El deterioro cognitivo que muestran una parte relevante de los adultos mayores también parece contribuir al deterioro de la capacidad de ToM. Pezutti et al. (2011) comprobaron que la dificultad en las tareas de ToM se incrementa cuando existe deterioro cognitivo. Además, las habilidades cognitivas necesarias para comprender las relaciones causales en situaciones donde la persona debe atribuir estados mentales a otros parecen estar deterioradas en pacientes con deterioro cognitivo (Pezutti et al., 2011). Así, el deterioro cognitivo causado por el envejecimiento parece mediar directamente en el declive de la capacidad de ToM, aunque esto no es reducible a un deterioro cognitivo global (Kemp et al., 2012).

Del mismo modo, la relación entre edad y ToM parece estar mediada por una serie de habilidades cognitivas, entre ellas, la memoria de trabajo. Esta cuestión también cuenta con hipótesis y resultados muy variados. Por un lado, se postula que el deterioro en la habilidad de ToM es independiente del deterioro en otras funciones ejecutivas o en el funcionamiento ejecutivo general (Cabinio et al., 2015; Kemp et al., 2012). Por otro lado, numerosos estudios han encontrado una relación significativa entre la habilidad de ToM y distintas funciones ejecutivas. En esta línea, Cavallini et al. (2013) encontraron que los participantes con mejores resultados en ToM (evaluada por la Tarea de Historias Extrañas), mostraron niveles superiores de vocabulario y recuerdo. Del mismo modo, se ha relacionado el deterioro en la capacidad de ToM cognitiva con el declive en la memoria de destino (El Haj et al., 2016) y el declive de la ToM en general con el deterioro de las funciones ejecutivas (Duval et al., 2011). También se ha encontrado que la ToM cognitiva se relaciona significativamente con la memoria de trabajo y la inhibición (Bottiroli et al., 2018).

Una revisión realizada por Moran (2013) indica que los deterioros en la ToM están mediados por el declive de las funciones ejecutivas y de la inteligencia fluida (ej. memoria e inhibición), aunque no de la inteligencia cristalizada (ej. vocabulario). Además, se considera que existe una fuerte implicación de las funciones ejecutivas, concretamente de la inhibición, y de las habilidades de razonamiento en el desempeño de las tareas de ToM (Sandoz et al., 2014). Diversos estudios han constatado que existe un solapamiento significativo entre el envejecimiento, la ToM implícita y las funciones ejecutivas (Bailey y Henry, 2008; Charlton et al., 2009; German y Hehman, 2006).

Con respecto a los resultados obtenidos mediante el Test de Lectura de la Mente en los Ojos, encontramos estudios que manifiestan que la ToM implícita es independiente de las funciones ejecutivas (Baron-Cohen et al., 2001; Cabinio et al., 2015). Sin embargo, Li et al. (2013) encontraron que la ToM implícita se asocia significativamente con los tres componentes principales de la función ejecutiva (inhibición, actualización y flexibilidad mental) y con la velocidad de procesamiento, si bien no existe relación con la memoria. En contraposición a este último dato, Alarcón-Jiménez et al. (2020) manifiestan una relación positiva entre la ToM implícita y la memoria de trabajo en adultos mayores.

En conclusión, es probable que las funciones ejecutivas implicadas y relevantes dependan del tipo de tarea utilizada para evaluar la ToM (Cavallini et al., 2013), de forma que los distintos métodos de evaluación de esta habilidad de cognición social impliquen distintas exigencias a las diversas funciones ejecutivas.

1.2. Teoría de la mente, nivel educativo y experiencia de interacción social

Además del papel mediador de diversas habilidades cognitivas, la influencia del nivel educativo en la ToM ha sido otro de los aspectos recientemente estudiados. Stern (2002) propuso la llamada Hipótesis del Efecto Protector de la Reserva Cognitiva, según la cual poseer niveles más elevados de inteligencia y mayores logros educativos y ocupacionales contribuye a mitigar los efectos negativos del envejecimiento cerebral. En la línea de esta hipótesis se ha encontrado que la realización de las tareas de ToM, medida mediante el Test de Historias por Imágenes, guarda relación con el nivel de educación alcanzado (Pezutti et al., 2011). Concretamente, existe una relación significativa entre el rendimiento mostrado por los participantes y los años de escolaridad, de forma que los participantes con más años de educación escolar obtienen resultados más favorables en la prueba utilizada para evaluar ToM.

(Pezutti et al., 2011). No obstante, también hay estudios que señalan lo contrario, como lo aportado por Li et al. (2013), cuyos resultados encontraron puntuaciones equivalentes en el Test de Lectura de la Mente en los Ojos entre los participantes jóvenes con estudios superiores, los de mayor edad con estudios superiores y los de mayor edad con estudios inferiores, indicando que no existen diferencias en la ToM implícita entre los distintos niveles educativos. Esto sugiere que los adultos mayores experimentan un deterioro en las tareas de procesamiento cognitivo incluso si han recibido una educación superior (Li et al., 2013).

Con respecto a las variables de carácter social, se ha encontrado que la experiencia de interacción social atenúa el impacto del envejecimiento en algunas habilidades de ToM. Además, la interacción social predice la habilidad de ToM implícita en los adultos mayores de entre 65 y 102 años (Pearlman-Avnion et al., 2018). En este mismo estudio, Pearlman-Avnion et al. (2018) encontraron que los adultos mayores que tienen interacciones sociales habituales dentro y fuera de su entorno familiar muestran ventajas en el mantenimiento de algunas habilidades de ToM en comparación con quienes mantienen interacciones sociales limitadas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede deducir que existe una falta de consenso con respecto a los resultados obtenidos en los estudios de ToM. El presente estudio plantea tres objetivos principales: analizar los cambios en ToM implícita asociados a la edad y el papel mediador de la memoria de trabajo en estos cambios, estudiar la influencia de la reserva cognitiva y la experiencia de actividad actual en la memoria de trabajo y analizar el papel de la reserva cognitiva y la actividad actual en la ToM implícita.

2. Método

2.1. Participantes

La realización de este estudio contó con una muestra de 157 adultos mayores, de los cuales 118 son mujeres y 39 hombres, con edades comprendidas entre los 58 y los 87 años ($M = 70,98$ años). El proceso de selección de los participantes tuvo lugar en los centros de envejecimiento saludable y en el área de Medicina Preventiva del Deporte situados en la ciudad de Málaga (Andalucía, España). Únicamente se seleccionaron para la muestra aquellas personas con un estado de salud favorable, utilizando como criterio de exclusión la existencia de enfermedad psiquiátrica o médica grave y/o crónica.

2.2. Materiales e instrumentos

Los materiales empleados para la realización del presente estudio han sido los siguientes.

2.2.1. Test de Lectura de la Mente en los Ojos o Test de la Mirada (Baron-Cohen et al., 1997)

Esta prueba ha sido empleada con la finalidad de evaluar la Teoría de la Mente, es decir, la habilidad para inferir estados mentales ajenos, utilizando para ello la interpretación del significado de las miradas. Se compone de treinta y seis ítems, los cuales están constituidos por una imagen de la zona facial correspondiente a la mirada y cuatro adjetivos que hacen referencia a estados emocionales o cognitivos. Los participantes debían elegir el adjetivo que consideraban que describía con mayor precisión el estado emocional o cognitivo expresado por la mirada que se mostrada en la imagen.

Codificación y puntuación

0 puntos: si la opción elegida es incorrecta.

1 punto: si la opción elegida es correcta.

La puntuación total máxima es de treinta y seis puntos. Las puntuaciones ponderadas se calcularon en base a las directrices del autor (Baron-Cohen et al., 2001). Esta puntuación ponderada se basó en la dificultad de los ítems, entendiendo como ítems fáciles aquellos donde hubo un mayor número de aciertos y como ítems difíciles aquellos que acumularon un mayor número de respuestas incorrectas. Los ítems más difíciles obtuvieron una ponderación mayor en comparación con los ítems considerados como fáciles.

2.2.2. Subtest de Dígitos de la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler-Tercera Edición: WAIS-III (Wechsler, 1999)

Este subtest se empleó con el objetivo de evaluar la Memoria de Trabajo. Se administró tanto la prueba de Dígitos en orden directo como la de Dígitos en orden inverso. En ambos casos, los elementos son leídos en voz alta por el examinador, debiendo el participante repetir las diferentes secuencias numéricas en orden directo o inverso según corresponda. Dígitos en orden directo está constituido por ocho elementos y Dígitos en orden inverso por siete elementos. Cada uno de los elementos se compone de dos intentos.

Codificación y puntuación

0 puntos: si se repite el intento incorrectamente y, como puntuación total del elemento, si se fallan ambos intentos.

1 punto: si se repite el intento correctamente y, como puntuación total del elemento, si se repite correctamente solo un intento.

2 puntos: si se repiten correctamente ambos intentos del elemento.

La puntuación máxima en Dígitos en orden directo es de 16 puntos, en Dígitos en orden inverso es de 14 puntos, y la puntuación máxima total en el subtest es de 30 puntos. Las puntuaciones escalares se han obtenido de los baremos aportados por el Manual de Aplicación y Corrección de la prueba (Weshsler, 1999).

2.3.3. Cuestionario de actividad social y cognitiva

Este cuestionario permitió recoger información relativa a la ocupación y el nivel educativo, lo cual constituye en conjunto una medida estimada de la reserva cognitiva, así como información sobre la actividad actual de los participantes, tanto la actividad cognitiva no social como la actividad sociocognitiva.

2.2.3.1. Medida estimada de reserva cognitiva

Como se ha mencionado anteriormente, la reserva cognitiva está constituida tanto por el nivel educativo alcanzado por el participante, como por la ocupación o profesión que ha desempeñado. Por lo tanto, la medida de reserva cognitiva incluye dos indicadores:

- *Medida de nivel educativo*: esta variable ha sido recogida de forma cualitativa preguntando de forma directa a los participantes su nivel académico y, en el caso de estudios secundarios o superiores, también la especialidad cursada. Posteriormente, el nivel educativo ha sido categorizado en cuatro niveles.

Codificación y puntuación

1: ausencia de estudios

2: estudios primarios

3: estudios secundarios

4: estudios universitarios o superiores

- *Medida de ocupación o profesión*: las profesiones u ocupaciones de los participantes han sido registradas de forma cualitativa (Tabla 1). Posteriormente, esta variable ha sido codificada en dos categorías.

Codificación y puntuación

1: si se trata de una ocupación o profesión que implica interacción social frecuente.

2: si se trata de una ocupación o profesión que no implica interacción social frecuente.

Tabla 1
Categorías de ocupación o profesión desempeñada

Ejemplos	
Ocupación o profesión que implica interacción social frecuente	Ocupación o profesión que no implica interacción social frecuente
Dependiente	Carpintero
Maestro o Profesor	Operario de fábrica
Médico	Contable
Camarero	Estadístico
Abogado	Ama de casa
Modista	Limpiador
Taquillero	Conductor de tren

2.2.3.2. Medida de actividad actual cognitiva no social y sociocognitiva

La actividad actual no social (o intelectual) y la sociocognitiva (o de interacción social) ha sido evaluada mediante un cuestionario que incluía un total de dieciséis actividades que han sido reagrupadas y codificadas como actividad de carácter cognitivo no social o de carácter sociocognitivo con el fin de diferenciar la influencia de las mismas (Tabla 2). Se preguntó a los participantes si realizaban o no cada una de estas actividades, así como se solicitó información sobre otro tipo de actividades de carácter individual o grupal que llevaran a cabo y que no estuvieran recogidas dentro de dicho registro.

Codificación y puntuación

0 puntos: si la actividad no se lleva a cabo.

1 punto: si la actividad se realiza.

Tabla 2
Categorías de actividad actual

Actividades sociocognitivas o de interacción social	Actividades cognitivas no sociales
Chatear o utilizar WhatsApp	Jugar con videojuegos
Viajar	Realizar actividades de relajación
Reunirse para salir o charlar	Tocar algún instrumento
Hablar por teléfono	Escribir libros, artículos u otros
Dirigir un organismo, institución o peña	Pintar cuadros o dibujar
Otras actividades en grupo	Hacer puzles
	Hacer sudokus
	Hacer otros pasatiempos
	Leer
	Otras actividades individuales

2.4. Procedimiento

Todas las pruebas han sido administradas en un laboratorio habilitado para la realización de estudios de este tipo. Los participantes fueron evaluados en su totalidad por la mañana, en un periodo comprendido entre las 10:00 y las 13:00 horas. Previamente al comienzo del estudio, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes.

En primer lugar, se administró el Test de la Mirada haciendo uso de un monitor. Las respuestas de los participantes fueron expresadas en voz alta y registradas manualmente por el examinador en la hoja de respuestas correspondiente. En segundo lugar, y tras cinco minutos de descanso, se aplicó la subprueba de Dígitos perteneciente a la Escala WAIS-III. Finalmente, se administró el cuestionario de actividad social y cognitiva, siendo el examinador el encargado de registrar las respuestas del participante.

2.5. Análisis de datos

Se comenzó realizando la prueba Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de significación de Lilliefors) para comprobar el supuesto de normalidad de las variables implicadas, dado que se trata de una muestra mayor de cincuenta participantes. Únicamente la variable ToM implícita ($Z = .49$; $p = .200$) cumple el supuesto de normalidad, de modo que el resto de variables, es decir, edad ($Z = 0.75$; $p = .037$), memoria de trabajo ($Z = .139$; $p < .001$), reserva cognitiva ($Z = .210$; $p < .001$), nivel educativo ($Z = .298$; $p < .001$), ocupación ($Z = .391$; $p < .001$), actividad actual ($Z = 0.102$; $p = .001$), actividad cognitiva no social ($Z = .185$; $p < .001$) y actividad sociocognitiva ($Z = .181$; $p < .001$), se consideran no paramétricas.

Para analizar la relación entre los resultados obtenidos en Teoría de la Mente y las diferentes variables de actividad social y cognitiva, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para aquellas variables de naturaleza continua, como son la puntuación del Test de Lectura de la Mente en los Ojos, el nivel educativo, la puntuación de actividad total y la edad, siendo este un estadístico alternativo al coeficiente de correlación de Pearson cuando no se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Del mismo modo, el análisis de las variables cuando una de ellas es de naturaleza continua y otra de naturaleza categórica se llevó a cabo con la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney, el cual es un estadístico alternativo a la prueba paramétrica t de Student que se emplea cuando no se cumplen los supuestos de base para la prueba t. Además, con el objetivo de analizar la relación existente entre la memoria de trabajo y las variables de actividad social y cognitiva evaluadas, así como su relación con la ToM implícita, se utilizó la prueba de análisis de regresión lineal. Esta prueba permite estudiar la relación entre diferentes variables, así como predecir el valor de una variable en función del valor de otra.

3. Resultados

3.1. Relación entre Edad, Memoria de Trabajo y Teoría de la Mente

Para evaluar la relación entre la edad y la ToM implícita se utilizó un análisis de correlación lineal de Spearman. Los resultados obtenidos muestran que existe una relación negativa estadísticamente significativa entre la edad de los participantes y la puntuación obtenida en el Test de Lectura de la Mente en los Ojos ($r = -.0227$; $p = .006$). Esto pone de manifiesto que, a mayor edad, menor puntuación en la prueba de ToM implícita.

Por otro lado, la relación entre la memoria de trabajo y la Teoría de la Mente se analizó mediante un análisis de regresión lineal. Los resultados de este estadístico mostraron una relación estadísticamente significativa entre la memoria de trabajo y la prueba de Lectura de la Mente en los Ojos ($R^2 = 0.119$; $p < .001$) (Tabla 3).

Tabla 3

Análisis de regresión lineal; Memoria de Trabajo – ToM. Coeficientes de regresión y su significación

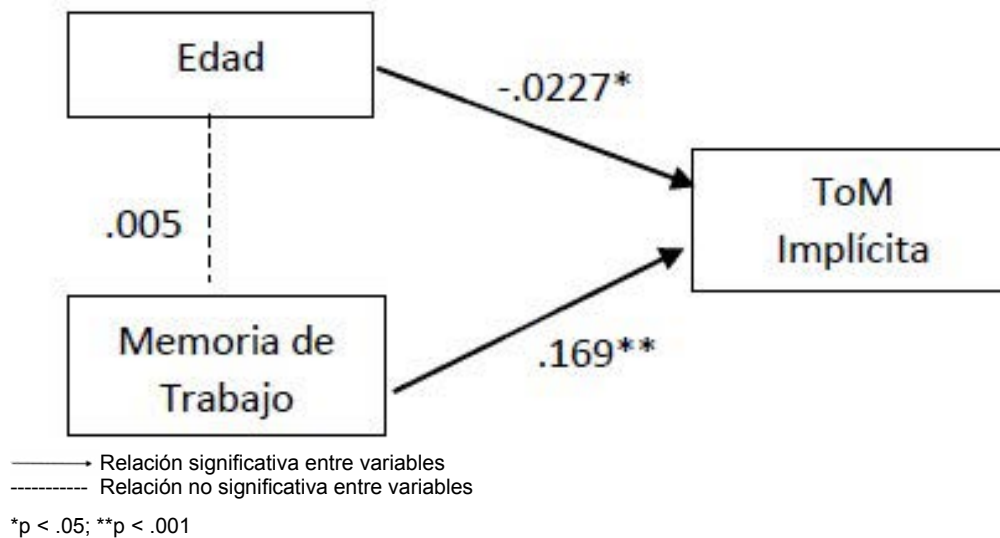
	R^2	β	ES	Gl	F	p
Memoria de Trabajo	.119	.345	.037	1	18.733	<.001

ES: error estándar; gl: grados de libertad.

Del mismo modo, los resultados de un análisis de regresión lineal revelan que no existe relación estadísticamente significativa entre la edad y la memoria de trabajo ($R^2 = .005$; $p = .406$).

Figura 1

Relación entre edad y ToM implícita y papel mediador de la memoria de trabajo



3.2. Relación entre Memoria de Trabajo y medidas de Reserva cognitiva y perfil de Actividad actual (cognitiva no social y sociocognitiva)

La relación entre estas variables se estudió mediante análisis de regresión lineal. Los resultados obtenidos indican una relación estadísticamente significativa entre la memoria de trabajo y el nivel de estudios ($R^2 = .169$; $p < .001$). Estos resultados manifiestan que el nivel de estudios permite predecir el rendimiento en las tareas de memoria de trabajo. No se encontró relación estadísticamente significativa entre la memoria de trabajo y la ocupación ($R^2 = .169$; $p = .339$) (Tablas 4 y 5).

Tabla 4

Análisis de regresión lineal (estadístico R^2). Memoria de Trabajo - medidas de Reserva cognitiva y de Actividad actual (cognitiva no social y sociocognitiva)

	Memoria de Trabajo R^2
Edad	.005
Reserva Cognitiva	.046*
Nivel de Estudios	.169**
Ocupación	.169
Actividad Actual Total	.182*
Actividad Cognitiva No Social	.087*
Actividad Sociocognitiva	.087+

* $p < .05$; ** $p < .001$; + tendencia a la significación

No obstante, los resultados manifiestan una relación estadísticamente significativa entre la variable llamada reserva cognitiva (suma de la variable nivel de estudios y la variable ocupación) y la memoria de trabajo ($R^2 = .046$; $p = .015$). Esto indica que, aunque existe relación entre esta variable y la memoria de trabajo, el mayor peso estadístico lo tiene el nivel educativo (Tablas 4 y 5).

Tabla 5

Análisis de regresión lineal. Memoria de Trabajo - medidas de Reserva cognitiva y de Actividad actual (cognitiva no social y sociocognitiva). Coeficientes de regresión y su significación

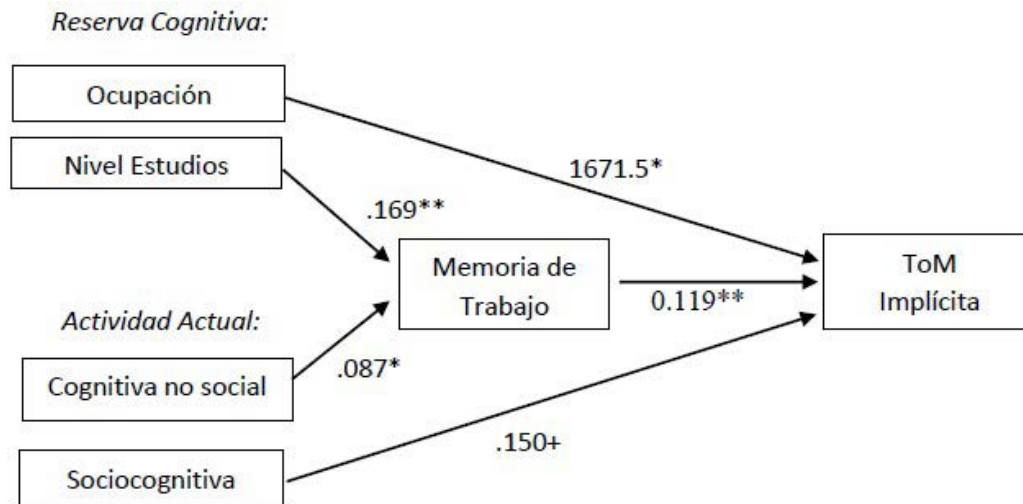
Variable	B	ES	gl	F	p
Edad	.71	.48	1	0.696	.406
Reserva Cognitiva	.215	.401	1	6.027	.015
Nivel de Estudios	.428	.293	2	12.488	.000
Ocupación	-.083	.512	2	12.488	.339
Actividad Actual Total	.182	.110	3	4.512	.036
Actividad Cognitiva No Social	.551	.560	3	3.946	.027
Actividad Sociocognitiva	.480	.585	3	3.946	.064

ES: error estándar; gl: grados de libertad

En tercer lugar, se ha obtenido una relación estadísticamente significativa entre la memoria de trabajo y la actividad cognitiva no social ($R^2 = .087$; $p = .027$), así como una tendencia a la significación entre memoria de trabajo y la actividad sociocognitiva ($R^2 = .087$; $p = .064$). Estos resultados revelan que la realización de un mayor número de actividades de carácter cognitivo no social predice una mejor puntuación en las tareas de memoria de trabajo. También se han encontrado relaciones significativas entre la memoria de trabajo y la puntuación total de actividad actual ($R^2 = .182$; $p = .036$) (Tablas 4 y 5).

Figura 2

Papel mediador de las variables de reserva cognitiva y actividad actual sobre la memoria de trabajo y la ToM implícita. * $p < .05$; ** $p < .001$; + tendencia a la significación.



3.3. Relación entre Reserva cognitiva y perfil de Actividad actual (sociocognitiva y cognitiva no social) y Teoría de la Mente

Los resultados obtenidos mediante un análisis de correlación lineal de Spearman han puesto de manifiesto que existe una relación estadísticamente significativa entre el Test de la Mirada y el nivel educativo ($r = 0.330$; $p < .001$) (Tabla 6). Esto indica que los participantes con mayor nivel educativo obtienen una mayor puntuación en el Test de Lectura de la Mente en los Ojos.

Tabla 6

Relación entre Teoría de la Mente y medidas de Reserva cognitiva y de Actividad actual (cognitiva no social y sociocognitiva) (coeficiente de correlación Rho de Spearman)

	Test de Lectura de la Mente en los Ojos p
Edad	-0.0227*
Reserva Cognitiva	0.274*
Nivel de Estudios	0.330**
Ocupación	
Actividad Actual Total	0.194*
Actividad Cognitiva No Social	
Actividad Sociocognitiva	0.150+

*p < .05; **p < .001; + tendencia a la significación

Por otra parte, los resultados obtenidos a partir del estadístico U de Mann-Whitney indican que hay relación estadísticamente significativa entre la ocupación y el Test de Lectura de la Mente en los Ojos ($U = 1671.5$; $p = .034$) (Tabla 7). Estos datos revelan que se supera con más éxito el Test de la Mirada cuando se ha tenido una ocupación o profesión que implica interacción social frecuente.

Tabla 7

Relación entre Teoría de la Mente y variable de ocupación (U de Mann-Whitney)

	U	M	DT
Ocupación	1671.5*	0.40	0.50

*p < .05

Dado que el nivel educativo y la ocupación han sido aunadas en una única variable bajo el título de reserva cognitiva, los resultados de la correlación lineal de Spearman han indicado que existe una relación estadísticamente significativa entre esta variable y el Test de Lectura de la Mente en los Ojos ($r = 0.274$; $p = .002$) (Tabla 6).

Además, el análisis de correlación lineal de Spearman ha mostrado una relación estadísticamente significativa entre la puntuación de actividad actual y el Test de la Mirada ($r = .194$; $p = .023$) y una tendencia a la significación entre la puntuación de actividad sociocognitiva y la prueba de Lectura de la Mente en los Ojos ($r = .150$; $p = .085$) (Tabla 6). Estos resultados indican que los participantes que realicen un mayor número de actividades obtendrán una mejor puntuación en el Test de Lectura de la Mente en los Ojos.

Dentro de las actividades registradas, los resultados obtenidos mediante el estadístico U de Mann-Whitney muestran una relación estadísticamente significativa entre la puntuación obtenida en el Test de la Mirada y chatear o utilizar WhatsApp ($U = 820.0$; $p = .013$), leer ($U = 1183.0$; $p = .004$) y hablar por teléfono ($U = 358.0$; $p = .025$) (Tabla 8). Esto pone de manifiesto que la realización de estas actividades favorece el desempeño en el Test de Lectura de la Mente en los Ojos. No se ha obtenido relación estadísticamente significativa con el resto de las actividades registradas.

Tabla 8

Relación entre Teoría de la Mente y variables significativas de actividad cognitiva no social y socio-cognitiva (U de Mann-Whitney)

	U	M	DT
Chatear o usar WhatsApp	820.0*	0.83	0.37
Leer	1183.0**	0.74	0.44
Hablar por teléfono	358.0*	0.92	0.26

*p < .05; **p < .001

4. Discusión

En relación con el primer objetivo del presente estudio, se pone de manifiesto que existe una relación inversa entre la edad de los participantes y la puntuación obtenida en ToM implícita. Por lo tanto, a mayor edad, peor será el desempeño de los adultos mayores con un envejecimiento sano en tareas o situaciones que requieran la habilidad de Teoría de la Mente implícita. Esto contradice los resultados

obtenidos en estudios como el realizado por Li et al (2013), donde se concluyó que la ToM implícita se conserva e incluso se incrementa con la edad y no se ve afectada por el envejecimiento. No obstante, los resultados del presente estudio se encuentran en la línea de Cabinio et al (2015), quienes concluyeron la existencia de una relación inversa entre la edad y la ToM implícita.

Este peor desempeño en ToM implícita asociado a la edad podría estar explicado por el deterioro cognitivo general que tiene lugar a estas edades. Dado que la ToM es una habilidad muy relacionada con otras funciones cognitivas, es posible que el deterioro de estas termine afectando indirectamente a la capacidad de las personas para inferir estados mentales y emocionales de otros para así predecir su conducta. Por lo tanto, podríamos decir que la capacidad de ToM implícita parece estar afectada por el envejecimiento y que, a su vez, este desgaste parece estar relacionado con el deterioro cognitivo propio de esta etapa de la vida, afirmación que coincide con lo propuesto por Kemp et al (2012).

Teniendo en cuenta que este primer objetivo también busca conocer si la ToM implícita se relaciona con la memoria de trabajo, los resultados han reflejado la existencia de una relación clara entre estas dos variables, lo cual coincide con los recientes resultados publicados por Alarcón-Jiménez et al (2020). No obstante, la memoria de trabajo no guarda relación con la edad, por lo que parece que, realmente, actúa como factor protector ante los cambios que se producen en ToM implícita asociados a la edad.

Teniendo en cuenta estos resultados, los cuales contradicen lo expuesto por Baron-Cohen (2001) y Cabinio et al (2015), puede concluirse que la capacidad de ToM implícita se ve mediada por el nivel de memoria de trabajo en los adultos mayores. Concretamente, el Test de Lectura de la Mente en los Ojos o Test de la Mirada, parece no ser una medida de ToM implícita totalmente libre de la influencia de otras capacidades cognitivas, sino que la evaluación resultante de dicha prueba parece estar mediada por la capacidad de memoria de trabajo de los participantes. Para contestar adecuadamente a esta prueba, no solo es necesario acceder al vocabulario almacenado en la memoria a largo plazo, sino que también es necesario acceder a información codificada sobre las situaciones sociales vividas para poder interpretar las miradas que se presentan. La recuperación de información lingüística es múltiple y compleja, puesto que se pide discriminar entre cuatro palabras que, en ocasiones, son de escasa frecuencia léxica, mientras que las miradas requieren evocar múltiples recuerdos a un mismo tiempo. El acceso a toda esta información está mediada por la memoria de trabajo, por lo que el deterioro de la misma puede influir negativamente en la realización del Test de la Mirada y, por ende, en la capacidad de ToM implícita.

En conclusión, ni el Test de la Mirada proporciona una puntuación totalmente libre de la influencia de otras capacidades cognitivas en su evaluación de la ToM, ni la ToM implícita es independiente de las funciones cognitivas, concretamente de la memoria de trabajo. Por lo tanto, a mejor preservación de la memoria de trabajo, menor deterioro en la capacidad de ToM implícita.

Con respecto a la influencia de la reserva cognitiva y la experiencia de actividad actual sobre la memoria de trabajo, lo cual constituye el segundo objetivo, se observa que la capacidad de memoria de trabajo está relacionada con el nivel educativo alcanzado, la medida de reserva cognitiva y la actividad cognitiva no social. También se encuentra influida por la cantidad de actividad actual total que se realice (tanto no social como sociocognitiva) y, en cierta medida, por las actividades sociocognitivas en particular. Esto refleja que la memoria de trabajo se ve afectada por variables muy similares a las relacionadas con la ToM implícita, siendo la actividad cognitiva y social general muy relevante para ambas variables.

En relación con el tercer objetivo del presente estudio se han obtenido diversos resultados. En primer lugar, se ha encontrado una relación muy significativa entre el nivel educativo alcanzado y el desempeño en la tarea de ToM implícita. Por lo tanto, se puede observar que el nivel educativo que se alcance a lo largo de la vida predecirá un mejor desempeño en las tareas de ToM implícita cuando se llegue a edades avanzadas. El deterioro en la capacidad para inferir los estados mentales cognitivos y emocionales de las personas a través de la mirada parece estar relacionado con los años de escolarización que se hayan cursado, de forma que se puede concluir que la conservación de esta capacidad durante la vejez aumenta en tanto que lo haga el nivel educativo alcanzado. Además, cursar estudios superiores se asocia con una mayor actividad cognitiva, lo cual fomenta la reserva cognitiva que se poseerá al llegar al periodo vital estudiado. Teniendo en cuenta que la existencia de esta relación ha sido muy controvertida a lo largo de la literatura científica, los resultados obtenidos confirman los presentados en un estudio de Pezutti et al (2011), donde los datos reflejaron la existencia de una mejor capacidad de ToM en los participantes con más años de escolaridad, a la vez que contradicen los presentados por Li et al (2013), donde se afirmó que el nivel educativo no afecta a la capacidad de ToM implícita.

En segundo lugar, los análisis estadísticos muestran la existencia de una relación entre la ocupación o profesión desempeñada a lo largo de la vida y la capacidad de ToM implícita en la tercera edad. Las ocupaciones que implican una interacción social directa y frecuente (como, por ejemplo, dependiente, camarero, profesor, médico o abogado), favorecen la existencia de una mejor capacidad de ToM implícita en los adultos mayores, en comparación con las ocupaciones que no implican interacción social continuada (por ejemplo, empleado doméstico, contable, limpiador u operario de fábrica). Esta relación parece estar basada en el aprendizaje que supone el contacto social frecuente a lo largo de la vida, el cual fomenta la codificación de información relativa a la interpretación de señales sociales presentes en las distintas situaciones de interacción experimentadas.

La relación encontrada entre la ToM implícita y el nivel educativo, así como la relación existente entre esta capacidad cognitiva y la ocupación o profesión desempeñada, corrobora la Hipótesis del Efecto Protector de la Reserva Cognitiva (Stern, 2002), la cual predice menores efectos negativos de envejecimiento cerebral cuando se poseen niveles superiores de inteligencia y mayores logros educativos y ocupacionales. Es decir, tener una mayor reserva cognitiva, lo cual se puede conseguir manteniendo una intensa actividad cognitiva (tanto intelectual como social) a lo largo de la vida, predice un mejor funcionamiento cognitivo durante el envejecimiento.

Los resultados también han reflejado la existencia de una relación directa entre la ToM implícita y la cantidad de interacción social mantenida, algo que ya fue predicho por Pearlman-Avnion et al (2018), quienes encontraron que la interacción social ayuda al mantenimiento de algunas habilidades de ToM. Los datos reflejan que la cantidad de interacción social que se mantiene durante la tercera edad tendrá importantes ventajas sobre la preservación de la capacidad de cognición social, concretamente la ToM implícita, lo que puede relacionarse con la importancia de evitar el aislamiento social en los adultos mayores. En la misma línea, las actividades sociocognitivas parecen influir en cierta medida en la capacidad de ToM implícita, existiendo una influencia concreta de actividades como leer, chatear o usar WhatsApp y hablar por teléfono, sobre este componente de la ToM. Mientras que chatear o usar WhatsApp y hablar por teléfono implican directamente ToM implícita, leer implica ToM explícita; podría ser que la experiencia en hacer razonamientos verbales sobre estados mentales favorezca el reconocimiento de los mismos en la experiencia social directa.

Todos estos hallazgos parecen responder a una explicación común: la realización de actividades que impliquen una elevada actividad cognitiva a lo largo de la vida potencia la preservación de la cognición intelectual y social, reduciendo el impacto negativo del envejecimiento, siendo factor protector frente al deterioro cognitivo propio de la edad y mejorando el bienestar psicológico de los adultos mayores.

5. Conclusiones

En este estudio se ha analizado la relación existente entre la ToM implícita y diversas variables de carácter social y cognitivo, así como el papel relevante de la memoria de trabajo sobre este componente de ToM. Los datos analizados han mostrado la influencia de variables como el nivel educativo, la ocupación o profesión desempeñada y la realización de actividades de carácter social y/o cognitivo sobre la preservación de la capacidad de ToM implícita y la memoria de trabajo. Del mismo modo, se ha observado cómo la capacidad de memoria de trabajo también se relaciona directamente con la habilidad de ToM implícita. Teniendo en cuenta que los estudios anteriores sobre ToM en la vejez han expuesto resultados muy contradictorios, los datos aportados por este estudio cobran una especial relevancia.

Estos hallazgos son especialmente relevantes ya que el estudio de la memoria y la ToM se han llevado a cabo en paralelo con poca convergencia entre las líneas de investigación (El Haj et al, 2016), por lo que este estudio aporta datos novedosos sobre el análisis conjunto de ambas variables. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de centrarse no solo en la preservación de la memoria de trabajo dentro de la tercera edad, sino también en potenciar y trabajar la cognición social como un componente importante para el bienestar psicológico de los adultos mayores.

Actualmente, la mayoría de servicios destinados a la tercera edad están centrados en potenciar y preservar habilidades que se encuadran dentro de la cognición intelectual, tales como la memoria. Sin embargo, realizar actividades que fomenten la cognición social actúa doblemente, ya que ayuda a la preservación no solo de la habilidad de ToM implícita sino también de la memoria de trabajo, al ser estas variables interrelacionadas. Trabajar la ToM implícita promoverá un mayor bienestar psicológico general en la población de adultos mayores y ancianos, al fomentar indirectamente una mayor preservación de habilidades cognitivas muy relevantes para el desempeño cotidiano de múltiples actividades. Del mismo modo, la preservación de todas estas habilidades cognitivas se traducirá en una mayor independencia y autonomía en los adultos mayores, lo que, a su vez, influirá en el bienestar psicológico general de los mismos.

Los datos de este estudio pueden ser de gran utilidad para el diseño de programas de trabajo sobre la cognición social en adultos mayores, los cuales pueden llevarse a cabo en centros residenciales de mayores, centros de día para la tercera edad, hogares del pensionista o unidades centradas en la salud de la tercera edad, entre otros. Además, este tipo de actividades pueden resultar novedosas, puesto que hoy en día son prácticamente inexistentes, lo que puede atraer la atención de los adultos mayores y estimular su motivación y participación. Estos servicios deben tener en cuenta las necesidades de desarrollo de las personas en cuanto a las habilidades de ToM y las demandas sociales de los diferentes contextos. Tal y como mencionó Moran (2013), los adultos mayores pueden necesitar ayuda para volver a aprender las sutilezas de la comunicación social, especialmente con extraños cuyas intenciones no siempre son obvias. Del mismo modo, estos resultados también pueden servir como base para impulsar propuestas sociales que faciliten el mantenimiento de los vínculos sociales de los adultos mayores, con actividades adaptadas que eviten el aislamiento social al que es común que se vean expuestos los adultos mayores y ancianos tras vivir eventos vitales estresantes propios de esta etapa del ciclo vital como pueden ser la jubilación o la viudedad.

Si nos centramos en las variables que se han estudiado en relación con la ToM implícita, podemos destacar el papel del nivel educativo. Dado que los resultados han mostrado que los niveles educativos superiores fomentan un mejor desempeño en tareas de ToM implícita durante la vejez, cabe destacar la importancia de fomentar una educación superior o avanzada de calidad y accesible para todos. Si favorecemos que la mayor parte de la población pueda acceder y cursar exitosamente estudios superiores, habilidades cognitivas tales como la ToM implícita se verán positivamente afectadas. Fomentar cualquier actividad que suponga una elevada implicación cognitiva intelectual y/o social, dará lugar a una mayor reserva cognitiva y, por tanto, a un mejor estado cognitivo en la posterior vejez. Tanto la ToM implícita como la memoria de trabajo se verán favorecidas en la vejez si se mejora el acceso a la educación superior o avanzada y se fomenta la realización de actividades sociocognitivas y cognitivas no sociales a lo largo de todo el ciclo vital.

Con respecto a las limitaciones del estudio, cabe destacar que el número de hombres de la muestra fue bastante reducido, estando el grueso de la misma formado por mujeres. Hay que señalar también que el estudio se vio interrumpido por la situación sanitaria causada por la COVID-19, por lo que la evaluación de un grupo reducido de participantes se realizó siguiendo las medidas de seguridad estipuladas, consistentes en la presencia de mamparas protectoras, mascarillas en el evaluado y el evaluador y mantenimiento de la distancia de seguridad, lo que tal vez pudo actuar como una variable extraña.

Teniendo en cuenta las limitaciones del estudio, sería interesante analizar en futuras investigaciones la relación entre las variables presentadas en este estudio dentro de una muestra más igualitaria en cuanto al género de los evaluados, con el objetivo de comprobar si existe influencia del género sobre las mismas. Además, podría resultar significativo el estudio de la ToM implícita tras la situación de confinamiento y limitación de interacción social que está siendo causada por la pandemia de COVID-19. Dada la dificultad que suponen las medidas sanitarias actuales para la identificación de señales sociales en la expresión de las personas o en otros aspectos de las situaciones de interacción social, el estudio de estas variables en el contexto actual resultaría de gran relevancia científica y social. También podría resultar de interés realizar estudios que comparen la habilidad de ToM implícita y explícita, así como las variables que influyen en cada uno de estos componentes de ToM y las diferencias existentes entre ellas. Del mismo modo, podrían realizarse estudios que implicaran no solo la medición de habilidades fluidas sino también de habilidades cristalizadas como el nivel de vocabulario.

En definitiva, los resultados aportados por este estudio tienen una gran relevancia para el enriquecimiento y la clarificación de los datos relativos a la ToM implícita en la última etapa del ciclo vital. Además, estos datos sirven de utilidad para el desarrollo de programas sociales y clínicos dirigidos al bienestar psicológico de los adultos mayores y ancianos, así como ponen de manifiesto la relevancia de diversas variables a trabajar y tener en cuenta a lo largo de la totalidad del ciclo vital.

6. Referencias bibliográficas

- Alarcón-Jiménez, J.J., Nielsen-Rodríguez, A., Romance, R., Gómez-Huelgas, R. y Bernal-López, R. (2020) Physical Activity and Social Cognition in the Elderly. *Sustainability*, 12(11), 46-87. <https://doi.org/10.3390/su12114687>
- Bailey, P.E., Henry, J.D., y von Hippel, W. (2008). Empathy and social functioning in late adulthood. *Aging Mental Health*, 12, 499-503. <http://dx.doi.org/10.1080/13607860802224243>
- Bailey, P. E., y Henry, J. D. (2008). Growing less empathic with age: Disinhibition of the self-perspective. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 63, 219–226. <https://doi.org/10.1093/geronb/63.4.p219>

- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M, Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and Intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1986.tb01003.x>
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C. y Robertson, M., (1997). Another Advanced Test of Theory of Mind: Evidence from Very High Functioning Adults with Autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 813-822. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01599.x>
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, V. y Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 407-418. <https://doi.org/10.1023/a:1023035012436>
- Baron-Cohen, S. (2000). Is Asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability? *Development and Psychopathology* 12, 489–500. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003126>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. y Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241–251. [https://doi.org/0021-9630/01\\$15.00+00](https://doi.org/0021-9630/01$15.00+00)
- Bottiroli, S., Cavallini, E., Ceccato, I., Vecchi, T., y Lecce, S. (2016). Theory of Mind in aging: Comparing cognitive and affective components in the faux past test. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 62, 152-162. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2015.09.009>
- Cabinio, M., Rossetto, F., Blasi, V., Savazzi, F., Castilli, I., Massaro, D., Valle, A., Nemni, R., Clerici, M., Marchetti, A., y Baglio, F. (2015). Mind-Reading Ability and Structural Connectivity Changes in Aging. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01808>
- Charlton, R. A., Barrick, T. R., Markus, H. S., y Morris, R. G. (2009). Theory of mind associations with other cognitive functions and brain imaging in normal aging. *Psychology and Aging*, 24, 338–348. <https://doi.org/10.1037/a0015225>
- Cavallini, E., Lecce, S., Bottiroli, S., Palladino, P. y Pagnin, A. (2013). Beyond false belief: theory of mind in young, young-old, and old-old adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 76(3), 181-198. <http://dx.doi.org/10.2190/AG.76.3.a>
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Eustache, F. y Desgranges, B. (2011) Age effects on different components of theory of mind, *Consciousness and Cognition*, 20(3), 627-642. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.10.025>
- El Haj, M., Raffard, S., y Gély-Nargeot, M.C. (2016) Destination memory and cognitive theory of mind in normal ageing, *Memory*, 24(4), 526-534. <http://dx.doi.org/10.1080/09658211.2015.1021257>
- German, T. P., y Hehman, J. A. (2006). Representational and executive selection resources in ‘theory of mind’: Evidence from compromised belief–desire reasoning in old age. *Cognition*, 101, 129–152. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.05.007>
- Happé, F. (1994) An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters’ thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24, 129–154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Happé, F., Winner, E., y Brownell, H. (1998). The getting of wisdom: Theory of mind in old age. *Developmental Psychology*, 34(2), 358-362. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.34.2.358>
- Keightley, M. L., Winocur, G., Burianova, H., Hongwanishkul, D., y Grady, C. L. (2006). Age effects on social cognition: Faces tell a different story. *Psychology and Aging*, 21, 558-572. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.3.558>
- Kemp, J., Després, O., Sellal, F., y Dufour, A. (2012) Theory of Mind in normal ageing and neurodegenerative pathologies. *Ageing Research Reviews*, 11(2), 199-219. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2011.12.001>
- Li, X., Wang, K., Wang, F., Tao, Q., Xie, Y. y Cheng, Q. (2013) Aging of theory of mind: The influence of educational level and cognitive processing. *International Journal of Psychology*, 48(4), 715-727. <http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.673724>
- Low, J., Apperly, I.A., Butterfill, S.A., y Rakoczy, H. (2016). Cognitive Architecture of Belief Reasoning in Children and Adults: A Primer on the Two-Systems Account. *Child Development Perspectives*, 10(3), 184–189. <https://doi.org/10.1111/cdep.12183>
- Maylor, E. A., Moulson, J. M., Muncer, A. M., y Taylor, L. A. (2002). Does performance on theory of mind tasks decline in old age. *British Journal of Psychology*, 93, 465-485. <https://doi.org/10.1348/000712602761381358>

- McDonald, S., Flanagan, S., Rollins, J., y Kinch, J. (2003). TASIT: a new clinical tool for assessing social perception after traumatic brain injury. *Journal of Head Trauma Rehabil*, 18, 219–238. <http://doi.org/10.1097/00001199-200305000-00001>
- Moran, J.M. (2013) Lifespan development: The effects of typical aging on theory of mind. *Behavioral Brain Research*, 237, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2012.09.020>
- Pearlman-Avnion, S., Ron, N. y Ezekiel, S. (2018). Ageing and theory of mind abilities: The benefits of social interaction. *Educational Gerontology*, 44(5-6), 368–377. <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1480130>
- Pezzutti, L., Longobardi, E., Milletti, K., y Ovidi, A. (2011) A study about Theory of Mind in primary and secondary aging. *Life Span and Disability* 14(1), 31-34. <http://doi.org/2011-16541-002>
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-256. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Rakoczy, H., Wandt, R., Thomas, S., Nowak, J. y Kunzmann, U. (2018) Theory of mind and wisdom: The development of different forms of perspective- taking in late adulthood. *British Journal of Psychology*, 109(1), 6-24. <https://doi.org/10.1111/bjop.12246>
- Sandoz, M., Démonet, J.F. y Fossard, M. (2014) Theory of mind and cognitive processes in aging and Alzheimer type dementia: a systematic review. *Aging & Mental Health*, 18(7), 815-827. <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.899974>
- Slessor, G., Phillips, L. H., y Bull, R. (2007). Exploring the specificity of age-related differences in theory of mind tasks. *Psychology and Aging*, 22, 639-643. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.22.3.639>
- Stern, Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 448–460. <https://doi.org/10.1017/S1355617702813248>
- Tirapu-Ustároz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8): 479-489. <https://doi.org/10.33588/rn.4408.2006295>
- Wechsler, D. (1999). *WAIS-III: Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos-III*. TEA
- Wechsler, D. (1999). *Manual de Aplicación y Corrección del WAIS-III*. TEA
- Westby, C. y Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting Theory of Mind. *Top Lang Disorders*, 34(4), 362-382. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000035>

Teoría de la Mente y competencia lingüística. Relaciones con la habilidad para decir mentiras piadosas y persuadir en niños y niñas de 6 a 12 años

Trabajo de fin de grado de María Mayoral Claver,
tutorizado por Carmen Barajas Esteban

Resumen

La Teoría de la Mente (ToM) y la competencia lingüística han sido relacionadas con la habilidad para producir mentiras piadosas y para persuadir. Este estudio pretende investigar si la habilidad para producir mentiras piadosas y para persuadir, egoísta y prosocialmente, evoluciona con la edad, incidiendo específicamente en el tramo de 6 a 12 años, y si está asociada a tener mayor competencia lingüística y teoría de la mente, distinguiendo entre los componentes epistémicos y emocionales. A partir de una muestra de 145 alumnos/as, entre 6 y 12 años; análisis de varianza y correlaciones de Spearman, proporcionaron evidencias de un punto de inflexión evolutiva en torno a los 8 años en la habilidad de producción de mentiras piadosas y de persuasión egoísta y prosocial; y que, de esa edad en adelante, las habilidades de producción de mentiras piadosas y de persuasión no están asociadas a la edad tanto como a las habilidades lingüísticas y mentalistas. Así mismo, se obtiene que aquellas tareas que evalúan la atribución de estados emocionales (más que de conocimiento) son las que más se relacionan con la habilidad de producción de mentiras piadosas y persuasión. Los resultados de esta investigación son de interés en cuanto a la relevancia de estas habilidades, en este tramo de edad, para el éxito académico y social.

Palabras clave: Mentira piadosa, persuasión, competencia lingüística, teoría de la mente.

Abstract

Theory of Mind (ToM) and language proficiency have been linked to the ability to produce white lies and persuade. This study aims to investigate whether the ability to produce white lies and to persuade, selfishly and prosocially, evolves with age, specifically affecting the 6 to 12 years age bracket, and if it is associated with having greater linguistic competence and theory of mind, distinguishing between epistemic and emotional components. From a sample of 145 students, between 6 and 12 years old; analysis of variance and Spearman's correlations, provided evidence of an evolutionary turning point around 8 years in the ability to tell white lies and selfish persuasion; and that, from that age onward, the skills of telling white lies and persuasion are not associated with age as much as with linguistic and mentalistic skills. Likewise, it is obtained that those tasks that evaluate the attribution of emotional states (rather than knowledge) are those that are most related to the ability to tell white lies and persuasion. The results of this research are of interest regarding the relevance of these skills, in this age bracket, for academic and social success.

Keywords: White lies, persuasion, linguistic competence, theory of mind.

1. Introducción

La Teoría de la Mente (ToM) es la habilidad cognitiva que consiste en la atribución de estados mentales, y en su uso para interpretar el comportamiento. En la misma línea, Tirapu-Ustároz et al. (2007) se refieren al término como la habilidad para predecir y comprender la conducta de otras personas a partir de la comprensión de sus conocimientos, intenciones y creencias. En otras palabras, el término es explicado por Carpendale y Lewis (2006) indicando que la ToM es la capacidad que permite a los individuos explicar la propia conducta y la de los demás basándose en estados mentales de conocimiento y emociones.

Como se ha expuesto anteriormente, diversos autores se han dedicado a lo largo de los años a definir el constructo de teoría de la mente. Pero ¿qué se ha estudiado de la ToM en relación con la edad de los niños/as? Existen gran cantidad de estudios que pretenden explicar la atribución de estados de conocimiento de niños/as hasta los 6 años con las tareas de Falsa Creencia sobre Contenido (Perner, et al., 1987) y Falsa Creencia sobre Localización de primer orden (Baron-Cohen, et al., 1985), como son los primeros estudios de Premack y Woodruff (1978), que dan lugar al origen del concepto de Teoría de la Mente, explicando los mecanismos por los que los chimpancés entienden los estados mentales del resto, y utilizando las tareas de falsa creencia. Era tal el énfasis que se otorgaba a las tareas mencionadas que se vinculaban estas de manera casi exclusiva con la habilidad de teoría de la mente, y por tanto se estudiaron principalmente en el tramo de 3 a 6 años. Sin embargo, se debe tener en cuenta que esta capacidad de comprender la mente de los demás no se obtiene por completo desde el principio. El individuo va desarrollando la ToM progresivamente a lo largo del ciclo vital, hasta que es capaz de obtener conceptos superiores, entender expresiones de ironía, persuasión o mentira y, además, este proceso no deja de desarrollarse e incluso continúa haciéndolo en la edad adulta y vejez (Happé et al., 1998).

Con el avance de las investigaciones, progresa el conocimiento sobre cómo se desarrolla la ToM, qué componentes la configuran y de qué factores depende su evolución; y diversos autores tienen en cuenta que esta se desarrolla progresivamente, como Hogrefe, et al., (1986) que han demostrado la existencia de un periodo transicional en el desarrollo de la ToM, comprobando que los niños/as alcanzan en primer lugar la comprensión de ignorancia y, en segundo lugar, las falsas creencias (saber lo que la otra persona cree en situación de engaño), o como Brüne y Brüne-Cohrs (2006) que destacan los procesos de aprendizaje por los que los seres humanos pasamos e indican que a medida que el niño/a crece avanzará en el desarrollo de la ToM; así pues, un niño/a con menos de 3-4 años no es capaz de distinguir sus propias creencias de las de otros, ni a los 6-7 años es capaz de comprender y decir metáforas o ironías, y no es hasta los 9-11 años cuando comienzan a darse cuenta de que una persona ha dicho algo inadecuado. Por tanto, según Resches y Pérez Pereira (2004) en un primer momento los niños/as comprenden los juicios acerca del acceso perceptivo, en un segundo momento, son capaces de atribuir estados de conocimiento-creencia y, por último, comprenden la posibilidad de que el contenido del estado mental no represente por completo a su referente o no represente un evento real.

Teniendo en cuenta este progreso, se comienza a estudiar, aunque en menor medida, el desarrollo de la ToM en edades comprendidas entre 6 y 12 años y se concluye que la investigación de la ToM no debe reducirse a lo que evalúan las tareas de creencias falsas, puesto que existen habilidades mentalistas de mayor dificultad que requieren del uso de otras tareas que las evalúen, como las que demandan hacer razonamientos de recursividad múltiple, como la tarea de Falsa Creencia de Localización de segundo orden (Baron-Cohen et al., 1985; adaptada por Núñez, 1993), y/o tareas que demandan razonamientos mentalistas que involucran emociones y estados epistémicos, es decir, comprender cómo estados de conocimiento y emocionales se influyen entre sí, evaluándose esto en tareas como las de Creencia-Emoción Positiva, las de Creencia-Emoción Negativa (Harris, et al., 1989), las de Emoción Fingida (Harris, et al., 1986; Wellman y Liu, 2004) o las de Meteduras de Pata (Baron-Cohen, et al., 1999). Por ello, el presente estudio plantea analizar la ToM en el tramo de 6 a 12 años, que es el que corresponde a la Educación Primaria, teniendo en cuenta las enormes repercusiones que tiene en el éxito académico y social de los escolares.

A partir de la década de 2000, el estudio y desarrollo de tareas para evaluar la atribución de estados emocionales vinculados a estados de conocimiento, se ha ido reforzando gracias a los estudios de neurociencia cognitiva de Dvash y Shamay-Tsoory (2014) que entienden la ToM como un constructo multidimensional con dos variantes (cognitiva y afectiva). La ToM cognitiva se refiere a un proceso que genera la capacidad de atribuir creencias, pensamientos o intenciones a otros y a uno mismo; mientras que la ToM afectiva se refiere a la capacidad de entender los estados emocionales propios y de los demás. Así mismo, en el presente estudio se tiene en cuenta esta diferencia entre estados mentales epistémicos y estados mentales emocionales para profundizar en la ToM y en sus tareas.

En otro orden de cosas, tradicionalmente se ha estudiado la ToM en cuanto a la habilidad para comprender estados mentales, pero no tanto en cuanto a la habilidad para producir cambios en los estados mentales de otros (por ejemplo, la habilidad para engañar o para persuadir). En esta línea, el presente estudio plantea investigar acerca de la habilidad para producir mensajes con el objetivo de generar cambios en los estados mentales, epistémicos y emocionales, del receptor. Pero ¿qué se requiere para producir dichos mensajes? La eficacia de la comunicación depende de ser capaz de tener en cuenta no solo los estados mentales propios, sino, sobre todo, los de los demás, es decir, adaptarse a sus deseos, creencias e intenciones (Mitchell, 1997).

Es por ello que para obtener una comunicación eficaz hace falta presentar ciertas competencias lingüísticas, fundamentales para negociar, intercambiar información, reforzar, persuadir, mentir, negar significados, subrayar y, además, el hablante debe saber pensar, identificar su intención comunicativa y tener en cuenta a quién se dirige para expresar sus sentimientos, emociones, fantasías, ruegos o sugerencias a los demás, utilizando así competencias cognitivas como la Teoría de la Mente (Reyzábal, 2012). Otros autores como Ninio y Snow (1996) ya destacaron que la competencia comunicativa es el resultado de la triple interacción entre el desarrollo lingüístico, cognitivo y social.

Teoría de la Mente, Competencia Lingüística y Mentiras Piadosas

Mentir es la capacidad de decir lo contrario de lo que se piensa, sabe o cree para engañar a alguien. No cabe duda, por tanto, de que para ello es necesario tener la capacidad de comprender los estados mentales propios y entender que pueden ser distintos a los del resto, es decir, sabemos que los demás tienen unas creencias sobre la realidad distintas a las nuestras por lo que, si se miente, se pueden modificar esas creencias, acto consecuente de la ToM (Premack y Woodruff, 1978). Pero, además, mentir requiere emitir un mensaje, aunque este sea falso, y esta capacidad es posible gracias al lenguaje (Hockett y Altman, 1968). En resumidas cuentas, mentir requiere tanto competencia lingüística como comprensión de la mente, tanto de estados mentales epistémicos como emocionales.

Por lo tanto, como indica (Grice, 1957) la mentira es una comunicación intencionada, ya que el individuo es consciente de que transmite información, que infringe la presunción de veracidad para obtener un beneficio. Este beneficio puede poseer fines persuasivos, manipulativos o intimidatorios (Grasser y Keller, 2009) o, por el contrario, fines prosociales (Cassidy Werner, Rourke, Zubernis y Balaraman, 2003).

En relación a los fines prosociales, destacan las Mentiras Piadosas que, como indican Warneken y Orlins (2015), consisten en falsas declaraciones para engañar al oyente, y se distinguen de las mentiras egoístas, en el hecho de que están orientadas hacia otros para mejorar o proteger sus sentimientos (favoreciendo una emoción positiva o evitando una emoción negativa), en lugar de para conseguir un fin egoísta; y es que el éxito de las mentiras piadosas se basa en la habilidad para evaluar el efecto epistémico y emocional producido en el receptor. Es por ello, que en el presente estudio se plantea analizar la influencia de las competencias lingüísticas y mentalitas en la habilidad para decir mentiras piadosas.

Los niños/as socializan desde el inicio de su desarrollo para ser sinceros en la mayoría de los contextos (Sweetser, 1987). Sin embargo, también dicen mentiras cuando apenas tienen unos 3-4 años puesto que ya son capaces de ocultar la verdad para evitar consecuencias negativas para ellos mismos (Talwar y Crossman, 2011), e incluso aprenden a no decir la verdad en situaciones de cortesía, es decir en situaciones en las que ser sincero puede provocar sentimientos hirientes en el destinatario (Sweetser, 1987). Esta manera de mentir (mentiras piadosas) no solamente es una habilidad social apropiada para dar lugar a una buena interacción con el medio, sino que además es una muestra de la comprensión de las reglas que rigen la comunicación, verbal y no verbal, desarrollada por los niños/as a temprana edad (Talwar, Murphy y Lee, 2007).

Por lo tanto, en un primer momento según Grice (1980) cuando los niños/as utilizan mentiras piadosas, violan el principio de ser sinceros para socializar, pero al mismo tiempo, según dicen Lakoff (1973) y Sweetser (1987), cumplen el principio de ser sociables y no perjudicar a los demás. Esto indica que utilizan estrategias contradictorias de comunicación de forma adaptativa en las situaciones de cortesía (Talwar, et al., 2007).

Haciendo referencia al párrafo anterior, ¿qué hacen entonces los niños/as: mentir de manera piadosa o decir la verdad? Según un estudio realizado por Talwar, et al., (2007), la mayoría de los niños a partir de los 7 años, en una situación de cortesía resuelven el problema de manera cortés antes que diciendo la verdad, como se exige en la convención social prescrita para estas situaciones (Sweetser, 1987). Además, las mentiras piadosas cometidas en las situaciones de cortesía son más elaboradas conforme aumenta la edad, puesto que van desarrollando recursos lingüísticos y cognitivos (Talwar,

et al., 2007). En esta línea, el presente estudio pretende analizar a partir de qué edad se produce lo expuesto por Talwar, et al. (2007), además de analizar si la respuesta se hace más sofisticada con la edad o con alguna otra variable (por ejemplo, añadiendo una razón para la mentira o incluso sin mentir, pero diciendo algo que no hiera los sentimientos).

Teoría de la Mente, Competencia Lingüística y Persuasión

Persuadir es la habilidad para conseguir que una persona actúe o piense de un modo determinado, dándole razones y argumentos para ello. Consiste, por tanto, en conseguir cambiar la mente de otra persona, comprendiendo cómo los estados mentales influyen en el comportamiento y utilizando el lenguaje para influir en dichos estados mentales; es decir, la habilidad de persuadir requiere tanto competencias mentalistas como lingüísticas (Slaughter, Peterson y Moore, 2013).

En esta línea, Lakoff (1982) indica que la persuasión es un proceso comunicativo por el que una persona es capaz de influir en las actitudes, creencias o ideas de otra persona. Es evidente por tanto que la habilidad de persuadir requiere comprender cuál es la intención del persuadido y saber qué piensa o cree sobre la situación o acto en el que se encuentra; indudablemente, estas habilidades son propias de la ToM (McAlister y Cornwell, 2009); pero, además, requieren producir un mensaje que genere cambio en la conducta del persuadido, y para ello no cabe duda de que se necesitan una serie de competencias lingüísticas relacionadas con el dominio del lenguaje y con las normas de utilización del mismo (Cantón y Prieto, 2014). En este sentido, en el presente estudio se plantea analizar la influencia de las competencias lingüísticas y mentalistas en la habilidad para persuadir, tanto egoísta como prosocialmente.

Esta habilidad de persuadir, al igual que la habilidad para producir mentiras piadosas, persigue un objetivo, ya sea prosocial o egoísta, por lo que genera diversos desafíos mentalistas (emocionales y epistémicos); de esta manera, la persuasión prosocial se distingue de la egoísta porque la primera se refiere a un comportamiento voluntario para favorecer a otro, mientras que la segunda se refiere a una conducta que se realiza para favorecerse a uno mismo (Bartsch, London y Campbell, 2007). Algunos autores, como To, Yim, Lam y Lao (2016), destacan que ya los bebés emplean la persuasión en forma de llanto; otros, como Warneken y Tomasello (2006), indican que ya existen conductas de prosocialidad en los niños/as de un año; otros, (como Newton, Reddy y Bull, 2000; Reddy, 2007; Wilson, Smith y Ross, 2003) exponen que los niños de dos años ya intentan controlar a través del lenguaje a los miembros de su familia utilizando declaraciones fácticas. No obstante, es interesante tener en cuenta que la habilidad para persuadir evoluciona con los cambios cognitivos y lingüísticos a lo largo de la edad (Dunfield y Kuhlmeier, 2013). El presente estudio plantea analizar las habilidades de producción de la persuasión en los niños/as, ya que son importantes para las experiencias académicas y sociales (Bartsch y London, 2000).

Producción de Mentiras Piadosas y Persuasión Egoísta y Prosocial

A pesar de la existencia de estudios acerca de la producción de las mentiras piadosas, estas han recibido poca atención, utilizándose para su evaluación tres tipos distintos de tareas (objetivas y subjetivas) (Warneken y Orlins, 2015). En primer lugar, la “Tarea de colorete inverso” de Talwar y Lee (2002) que consiste en ver si niños de 3 a 7 años dan el visto bueno a un adulto para sacarse una foto teniendo una marca roja en la frente, refiriéndose a un hecho objetivo; en segundo lugar, la “Tarea de regalo decepcionante” en la que se le da un regalo no deseado a unos niños en lugar del deseado (por lo que se refiere más a un hecho subjetivo) y estos debían no hacer sentir mal a la otra persona (Popliger, Talwar y Crossman, 2011; Xu, Bao, Fu, Talwar y Lee, 2010; Talwar, et al., 2007); y, por último, la “Tarea de calificación de arte” que consiste en calificar el cuadro de un adulto (mal hecho), con o sin este presente, refiriéndose también aun hecho subjetivo (Fu y Lee, 2007).

Por su parte, la producción persuasiva egoísta y prosocial se ha evaluado mediante situaciones de role-play. Para la persuasión egoísta, los evaluados deben indicar qué le dirían a su madre para que les compre algo (Bartsch y London, 2000), o que le dirían al evaluador para poder jugar con su Tablet (To et al., 2016). Y para la persuasión prosocial, los evaluados deben convencer a una marioneta para hacer algo beneficioso para ella misma (Slaughter et al., 2013).

A partir de todo lo comentado anteriormente, puede decirse que las Mentiras Piadosas y la Persuasión son dos de los usos sociales del lenguaje más relevantes para la influencia social, que ya se pueden apreciar desde la infancia. Algunos autores, como Monfort y Juárez (2001), estudian estos usos sociales desde la recepción (comprender las palabras y la intención del otro) y desde la expresión (ser eficaz, pertinente y ajustar el lenguaje al contexto y al interlocutor). Sin embargo, han sido mayormente estudiados desde la comprensión, más que desde la producción. En este sentido, el presente

estudio pretende evaluar dichas habilidades por medio de una propuesta de tareas elaboradas a partir de la batería de Historias Extrañas de Happé (1994) en las que la tarea es superada si el evaluado atribuye al hablante una motivación correcta. Las tareas propuestas se basan en una narración y han sido transformadas de manera que se sitúa al evaluado en la situación del personaje principal (“Es tu cumpleaños...”), se le ofrece la motivación y se le pregunta para que responda en base a una situación y la motivación dada (“¿Qué le dirías para no hacerle sentir mal?”), y se modifican elementos de contenido (“el regalo es un teléfono y no una mascota”).

El presente estudio plantea como primer objetivo analizar la habilidad para decir mentiras piadosas y para persuadir (egoísta y prosocialmente) en el tramo de edad de 6 a 12 años. Se espera la existencia de una relación entre la edad y la habilidad de generar comentarios que no dañen los sentimientos del receptor y la habilidad de persuadir para un beneficio propio o ajeno. Como segundo objetivo se plantea analizar la relación entre competencia lingüística y mentalista y la habilidad para decir mentiras piadosas y persuadir, esperando que niños/as con mayores habilidades lingüísticas y mayores capacidades de teoría de la mente tengan mejores habilidades de producción de mentira piadosa y mejores habilidades de persuasión.

2. Método

2.1. Participantes

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 145 niños/as comprendidos entre 6 y 13 años, concretamente el menor de 6.33 años ($M=8.85$ $DT=1.715$), y el mayor de 13.00 años ($M=9.34$; $DT=1.727$). De todos los sujetos encontramos 77 niños y 68 niñas, de primer curso (12 niños y 13 niñas) con una media de edad de 6.8, de segundo curso (10 niños y 10 niñas) con una media de edad de 7.9, de tercer curso (12 niños y 13 niñas) con una media de edad de 8.9, de cuarto curso (13 niños y 13 niñas) con una media de edad de 9.8, de quinto curso (14 niños y 8 niñas) con una media de edad de 10.8 y de sexto curso (16 niños y 11 niñas) con una media de edad de 11.8, todos pertenecientes a centros educativos de Educación Primaria de la provincia de Málaga.

2.2. Instrumentos

1. Batería de tareas de Teoría de la Mente

Se han administrado ocho tareas de ToM para evaluar esta variable.

Falsa Creencia sobre contenido (Leekam y Wimmer, 1987). Esta tarea pretende evaluar la destreza para atribuir una creencia falsa a otro respecto al contenido (inesperado) de un recipiente característico, cuando el niño/a sabe lo que contiene.

Falsa creencia sobre localización de primer orden (Baron-Cohen, et al., 1985). Esta tarea pretende medir la capacidad de atribuir una falsa creencia sobre el lugar donde se encuentra el objeto escondido, a alguien que no ha observado el cambio de localización del objeto.

Tarea de creencia-emoción positiva (Harris et al., 1989). Esta tarea pretende evaluar la competencia de atribuir un sentimiento positivo a partir de una creencia equivocada.

Tarea de creencia- emoción negativa (Harris, et al., 1989). Esta tarea pretende evaluar la competencia de atribuir un sentimiento negativo a partir de una creencia equivocada.

Tarea de emoción fingida (Harris et al., 1989; Wellman y Liu, 2004). Esta tarea evalúa la destreza de entender que una persona puede sentir una emoción, pero aparentar otra.

Falsa creencia de localización de segundo orden (Baron-Cohen et al., 1985). Esta tarea pretende evaluar la habilidad para atribuir a otro una creencia falsa sobre el conocimiento que tiene un tercero en relación a la localización de un objeto.

Faux Pas o Meteduras de Pata (Baron-Cohen et al., 1999). Esta tarea consiste en probar la habilidad para entender que alguien puede decir algo que produzca en otro una emoción negativa al desconocer cierta información relativa.

Como puntuaciones totales en todas las tareas se obtiene una puntuación total de la ToM (0 a 32 puntos), una puntuación de ToM cognitiva que corresponde a las tareas de Falsa Creencia sobre Contenido, sobre Localización de primer orden, de Localización de segundo orden y preguntas de Faux Pas de contenidos cognitivos (0 a 15 puntos) y ToM afectiva que corresponde a las tareas de Creencia-Emoción Positiva/ Negativa, Emoción fingida y Faux Pas de contenidos afectivos (0 a 17 puntos).

2. Test de Vocabulario en Imágenes Peabody III

Para la evaluación de la competencia lingüística, se ha administrado el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody III (PPVT-III; Dunn, Dunn y Arribas, 2006). Este test consiste en láminas con cuatro dibujos en las que el sujeto debe seleccionar que imagen representa el significado de una palabra dicha por el evaluador. La adaptación española consta de 192 elementos y se obtiene como puntuación la Edad lingüística equivalente de comprensión léxica y el CI verbal.

3. Tarea de Producción de Mentiras Piadosas

La medición de Mentiras Piadosas se ha realizado por medio de la tarea de producción, la cual evalúa la habilidad para producir una mentira piadosa. Esta tarea se ha codificado mediante un sistema de doble codificación, que se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2

Sistemas de codificación de respuestas en tarea de Producción de Mentira Piadosa

Categorías de respuesta en situación de regalo no deseado	Categorías dicotómicas
0. Dice la verdad	0. Dice la verdad o fórmula de cortesía
1. Fórmula de Cortesía	
2. Mentira Piadosa	
3. Mentira Piadosa razonada	1. Mentira Piadosa o no daña el sentimiento del receptor
4. No dañar sin mentir	

4. Producción de Persuasión

La producción de persuasión se ha evaluado a partir de dos tareas de persuasión, de las cuales una mide Persuasión Egoísta y la otra Persuasión Prosocial (Anexo 4).

Tarea de Persuasión Egoísta. Evalúa la habilidad de elaborar argumentos persuasivos para conseguir un beneficio propio mediante la lectura de una historia y una serie de preguntas que el evaluado debe responder. Esta tarea se ha codificado de manera que se tienen en cuenta tres indicadores de la habilidad de persuasión, variedad, calidad y valencia.

Tarea de Persuasión Prosocial. Evalúa la habilidad de elaborar argumentos persuasivos para que el persuadido consiga un beneficio mediante la lectura de una historia y una serie de preguntas que el evaluado debe responder. Esta tarea se ha codificado de manera que se destacan tres indicadores de esta habilidad, variedad, calidad y valencia.

2.3. Procedimiento

El presente estudio se llevó a cabo en diversos centros escolares de la provincia de Málaga. Una vez contactado con los centros, explicado el objetivo de la investigación y obtenido el consentimiento de la familia para la realización del estudio, se organizaron los cursos y se comenzó la administración de los test en dos sesiones distintas. La primera sesión, consistió en la administración de las tareas de ToM, empleando para ello unos 30 minutos por alumno/a. Mientras que, en la segunda sesión, se pasó el test Peabody III, la tarea de Producción de Mentira piadosa y las tareas de Producción de persuasión, utilizando para ello 40 minutos por alumno/a.

3. Resultados

Este apartado expone en primer lugar los resultados sobre la evolución de la habilidad para decir mentiras piadosas y para persuadir, egoísta y prosocialmente, en el tramo de edad de Educación Primaria, y en segundo lugar, los resultados sobre la relación entre competencia lingüística, teoría de la mente y la habilidad para producir mentiras piadosas y para persuadir de manera egoísta y prosocial.

3.1. Evolución de la habilidad para decir mentiras piadosas y para persuadir en el tramo de 6 a 12 años

Para responder al primer objetivo del estudio se han realizado pruebas chi cuadrado para comprobar la relación entre la edad y la habilidad de producción de mentiras piadosas y la habilidad de persuasión, tanto egoísta como prosocial.

3.1.1. Evolución de las Mentiras Piadosas en el tramo de 6 a 12 años

Respecto a la relación entre Mentiras Piadosas y edad, los resultados muestran diferencias significativas en la distribución de frecuencias en las distintas categorías de respuestas en la tarea de Mentira Piadosa según la edad ($\chi^2_{(20)} = 65.75, p = .000$), pudiéndose observar que, de los 25 niños/as de 6-7 años, 9 dicen la verdad, mientras que de los 20 niños/as de 7-8 años, solo uno dice la verdad, y 19 utilizan mentiras piadosas como respuesta.

Tabla 3

Distribución de frecuencias de respuesta de la categoría de Mentiras Piadosas según la edad

Producción de Mentiras Piadosas	Edad						Total N
	6-7 N	7-8 N	8-9 N	9-10 N	10-11 N	11-12 N	
Dice la verdad	9	1	4	7	0	5	26
Cortesía	3	0	1	0	0	3	7
Mentira piadosa	7	19	8	10	22	9	75
Mentira piadosa razonada	3	0	7	6	0	8	24
No daña sin mentir	3	0	5	3	0	1	12
Total	25	20	25	26	22	26	144

Además, se puede observar que a partir de los 8 años se acumula la frecuencia de respuestas en la categoría de “Mentira Piadosa” o “Mentira Piadosa razonada” (Tabla 3).

3.1.2. Evolución de la Persuasión Egoísta y Prosocial en el tramo de 6 a 12 años

Para comprobar la relación entre Persuasión, Egoísta y Prosocial, y edad se realizan análisis chi-cuadrado para cada uno de los indicadores de habilidad persuasiva: variedad, calidad y valencia de los argumentos.

Variedad de argumentos persuasivos

Para la Persuasión Egoísta se encuentran resultados significativos ($\chi^2_{(15)} = 75.73, p = .000$) respecto a la relación entre variedad de argumentos persuasivos y edad, encontrándose que hasta los 7-8 años la mayoría de los niños/as no dicen argumentos persuasivos o únicamente dicen uno, sin embargo, a partir de los 8-9 años la frecuencia con la que dicen más de un argumento persuasivo distinto aumenta (Tabla 4). Esto mismo ocurre para la Persuasión Prosocial (Tabla 5), siendo en este caso también significativa ($\chi^2_{(25)} = 59.58, p = .000$).

Tabla 4

Frecuencias de participantes de cada edad en cada categoría de variedad de argumentos en persuasión egoísta

Edad	Variedad de argumentos en persuasión egoísta				Total N
	Ningún argumento N	Un argumento N	Dos argumentos diferentes N	Tres o más argumentos diferentes N	
6-7	0	16	8	1	25
7-8	11	5	4	0	20
8-9	0	15	6	4	25
9-10	0	10	14	2	26
10-11	6	15	1	0	22
11-12	0	17	9	0	26
Total	17	78	42	7	144

Tabla 5

Frecuencias de participantes de cada edad en cada categoría de variedad de argumentos en persuasión prosocial

Edad	Variedad de argumentos en persuasión prosocial				Total N
	Ningún argumento N	Un argumento N	Dos argumentos diferentes N	Tres o más argumentos diferentes N	
6-7	0	10	12	2	24
7-8	1	18	1	0	20
8-9	0	9	12	3	24
9-10	1	3	15	7	26
10-11	2	14	6	0	22
11-12	0	6	15	0	26
Total	4	60	61	17	142

Calidad de argumentos persuasivos

Para continuar, se realiza una prueba chi-cuadrado entre calidad de argumentos en persuasión egoísta y edad, y se obtienen resultados significativos ($\chi^2_{(15)} = 120.85, p = .000$) para la distribución de frecuencias según la edad de argumentos codificados según sean de tipo físico-material o mentalista. Se observa (Tabla 6) que aquellos niños/as que tienen más de 8 años suelen proporcionar más argumentos mentalistas que físico-materiales.

Tabla 6

Frecuencias de participantes de cada edad en cada categoría de calidad de argumentos en persuasión egoísta, según sea de tipo físico-material o mentalista

Edad	Calidad de argumentos en persuasión egoísta				Total N
	No persuasión N	Fórmulas de cortesía N	Físico-Material N	Mentalista N	
6-7	0	12	5	8	25
7-8	17	0	3	0	20
8-9	0	8	9	8	25
9-10	0	8	8	10	26
10-11	18	0	4	0	22
11-12	0	11	6	9	26
Total	35	39	35	36	144

Además, se encuentran resultados significativos ($\chi^2_{(15)} = 120.62, p = .000$) para la distribución de frecuencias según la edad de argumentos codificados según sean de tipo autocentrado o descentrado. Se observa también (Tabla 7) que los niños/as mayores de 8 años proporcionan mayor cantidad de argumentos descentrados.

Tabla 7

Frecuencias de participantes de cada edad en cada categoría de calidad de argumentos en persuasión egoísta, según sea de tipo autodescentrado o descentrado

Edad	Calidad de argumentos en persuasión egoísta				Total N
	No persuasión N	Fórmulas de cortesía N	Autodescentrados N	Descentrados N	
6-7	0	12	4	9	25
7-8	17	0	3	0	20
8-9	0	8	5	12	25
9-10	0	8	4	14	26
10-11	16	0	6	0	22
11-12	0	11	4	11	26
Total	33	39	26	46	144

Por otro lado, también se encuentran resultados significativos en la relación entre calidad de argumentos en persuasión prosocial y edad ($\chi^2_{(15)} = 35.57, p = .002$), encontrándose que con 6 años los niños/as realizan tanto argumentos de tipo físico-material como mental. Sin embargo, en el resto de las edades suelen persuadir más de manera física o material que mentalista (Tabla 8).

Tabla 8

Frecuencias de participantes de cada edad en cada categoría de calidad de argumentos en persuasión prosocial, según sea de tipo físico-material o mentalista

Edad	Calidad de argumentos en persuasión prosocial				Total N
	No persuasión N	Fórmulas de cortesía N	Físico- Material N	Mentalista N	
6-7	0	3	10	12	25
7-8	0	1	18	1	20
8-9	0	0	16	9	25
9-10	1	0	17	8	26
10-11	0	2	18	2	22
11-12	0	0	24	2	26
Total	1	6	103	34	144

Valencia de argumentos persuasivos

En relación a la categoría de la valencia de los argumentos en persuasión egoísta y su relación con la edad, los resultados no han sido significativos ($\chi^2_{(10)} = 11.32$, $p = .333$). De la misma manera, tampoco lo han sido para la relación entre la categoría de valencia de argumentos en persuasión prosocial y edad ($\chi^2_{(28)} = 28.39$, $p = .444$), observándose que en todas las edades las frecuencias de las puntuaciones se distribuyen en las tres categorías (neutra, positiva, negativa).

Tabla 9

Frecuencias de participantes de cada edad en cada categoría de valencia de argumentos en persuasión egoísta y prosocial

Edad	Valencia de argumentos en persuasión							
	Egoísta			Total N	Prosocial			Total N
	Neutra N	Positiva N	Negativa N		Neutra N	Positiva N	Negativa N	
6-7	11	6	8	25	0	21	4	25
7-8	11	4	5	20	1	18	1	20
8-9	6	11	8	25	0	22	3	25
9-10	8	8	10	26	0	19	5	24
10-11	6	7	9	22	2	16	4	22
11-12	12	10	4	26	0	22	4	26
Total	54	46	42	144	3	118	21	142

3.2. Relación de la Competencia Lingüística y de la Teoría de la Mente con la habilidad de producción de Mentira Piadosa y de Persuasión

Para responder al segundo objetivo (analizar la relación entre competencia lingüística y mentalista y la habilidad para decir mentiras piadosas y para persuadir), se analizó en primer lugar, la relación entre Competencia Lingüística, Teoría de la Mente y producción de Mentiras Piadosas y, en segundo lugar, la relación entre Competencia Lingüística, Teoría de la Mente y producción de Persuasión Egoísta y Prosocial.

3.2.1. Relación de la Competencia Lingüística y ToM con Producción de Mentira Piadosa

Se presentan a continuación, en primer lugar, los resultados de la relación de Competencia Lingüística y Producción de Mentiras Piadosas y, en segundo lugar, los resultados de la relación de Teoría de la Mente y Producción de Mentiras Piadosas.

Competencia lingüística

Para comprobar la relación entre la Producción de Mentira Piadosa y la Competencia Lingüística, se aplican correlaciones de Spearman entre la producción de mentiras piadosas y las variables de Edad lingüística equivalente y CI verbal (Tabla 10). Se encuentran correlaciones positivas entre Edad lingüística equivalente y Producción de Mentiras Piadosas ($p = .030$).

Tabla 10

Rho Spearman. Comparación múltiple de Edad lingüística equivalente y CI verbal con tarea de Producción de Mentira Piadosa

	CI verbal	Edad lingüística equivalente
Producción de Mentiras Piadosas	-.015	.180*

* $p < .05$, ** $p < .01$

Teoría de la Mente

Para estimar la relación entre la habilidad para decir Mentiras Piadosas y la Teoría de la Mente se comenzó tomando la codificación dicotómica de Producción de Mentira Piadosa y aplicando la prueba T de Student para comprobar si hay diferencias de medias en las puntuaciones totales de ToM, de ToM cognitiva y de ToM afectiva entre quienes dan una respuesta encaminada a no herir los sentimientos del receptor y quienes no lo hacen (Tabla 11).

Tabla 11

Diferencia de las medias entre Mentira Piadosa (categorías dicotómicas) y ToM Cognitiva, ToM Afectiva y ToM Total

	Mentira Piadosa (categorías dicotómicas)	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
ToM Cognitiva	Verdad o Cortesía	33	8.09	2.067	.360
	Mentir o no dañar	110	9.28	3.110	.297
ToM Afectiva	Verdad o Cortesía	33	12.09	3.205	.558
	Mentir o no dañar	110	14.19	4.792	.457
ToM Total	Verdad o Cortesía	33	18.70	4.792	.834
	Mentir o no dañar	110	22.49	8.066	.769

Los resultados revelan diferencias significativas, entre los dos grupos de niños/as en la puntuación media de ToM total ($T_{(90.3)} = -3.44, p = .001$), de ToM cognitiva ($T_{(79.5)} = -2.55, p = .013$), y de ToM afectiva ($T_{(78.9)} = -2.91, p = .005$). En los tres casos las medias superiores son las de los niños/as que dan una respuesta en la categoría de "Mentir o no dañar".

Para profundizar en la relación entre Teoría de la Mente y las categorías más específicas de respuestas en la habilidad para decir Mentiras Piadosas, se tomó la codificación de las categorías de respuestas más específicas y se aplicaron análisis de varianza (ANOVA) para la relación de las puntuaciones obtenidas en ToM total, ToM cognitiva y ToM afectiva y las puntuaciones en la tarea de Producción de Mentira Piadosa. Se ha obtenido que los resultados son significativos para ToM total ($F_{(4)} = 3.092, p = .018$), y que también los son para ToM Afectiva ($F_{(4)} = 3.087, p = .018$) y que, sin embargo, no lo son para ToM cognitiva ($F_{(4)} = 6.185, p = .176$).

Tabla 12

Comparación de medias de Mentira Piadosa (categorías de respuesta) en relación con ToM total, ToM cognitiva y ToM afectiva

		N	Media	Desv. Desviación
ToM Cognitiva	Dice la verdad	26	8.120	2.269
	Cortesía	7	8.000	1.155
	Mentira piadosa	75	10.09	3.293
	Mentira Piadosa razonada	24	7.460	1.744
	No daña sin mentir	11	7.730	1.618
	Total	143	9.010	2.940
ToM Afectiva	Dice la verdad	26	12.27	3.459
	Cortesía	7	11.43	2.070
	Mentira piadosa	75	15.36	5.148
	Mentira Piadosa razonada	24	11.33	2.665
	No daña sin mentir	11	12.45	2.162
	Total	143	13.71	4.553
ToM Total	Dice la verdad	26	18.88	5.339
	Cortesía	7	18.00	1.732
	Mentira piadosa	75	24.75	8.646
	Mentira Piadosa razonada	24	17.42	3.463
	No daña sin mentir	11	18.18	2.822
	Total	143	21.62	7.595

Además, se puede observar en la Tabla 12 que para la ToM total, ToM Afectiva y ToM Cognitiva, la media más alta corresponde a la de los participantes que puntúan en la categoría "Mentira Piadosa".

Buscando detallar aún más la relación entre Teoría de la Mente y la habilidad para decir Mentiras Piadosas, se tomó la codificación de categorías de respuesta de Mentira Piadosa y se aplicaron análisis de varianza (ANOVA) con cada una de las tareas específicas de Teoría de la Mente. De este modo, se

analizaría qué componentes concretos de la comprensión de la mente están relacionados con la habilidad de producción de mentiras piadosas.

Los resultados indican que, de todas las tareas de Teoría de la Mente, las puntuaciones en dos de ellas muestran relación con la categoría de respuesta de Mentira Piadosa: las de Creencia Emoción Positiva ($F_{(4)} = 4.09$, $p = .004$), y Creencia Emoción Negativa ($F_{(4)} = 4.746$, $p = .001$). Resalta, como se observa en la Tabla 13, que en la primera tarea la media es mayor en la categoría “Dice la verdad” y en la segunda tarea las medias superiores son iguales en las categorías de “Dice la verdad” y “Mentira Piadosa razonada”.

Tabla 13

Comparación de medias de Mentira piadosa (categorías de respuesta) en relación con las tareas de la ToM de Creencia Emoción Positiva y Creencia Emoción Negativa

		N	Media	Desv. Desviación
Creencia Emoción Positiva	Dice la verdad	26	2.23	.992
	Cortesía	7	1.57	.976
	Mentira piadosa	75	1.44	.889
	Mentira piadosa razonada	24	1.42	.830
	No daña sin mentir	12	1.83	1.03
	Total	144	1.62	.953
Creencia Emoción Negativa	Dice la verdad	26	1.46	.859
	Cortesía	7	1.29	.756
	Mentira piadosa	75	.92	.564
	Mentira piadosa razonada	24	1.46	.833
	No daña sin mentir	12	1.33	.778
	Total	144	1.16	.735

Más concretamente, los análisis post hoc, con el estadístico Games-Howell, indican que hay diferencias significativas entre las diferencias de las medias de la tarea de Creencia Emoción Positiva y las categorías de “Dice la verdad” y “Mentira Piadosa” ($p = .007$) y “Dice la verdad” y “Mentira Piadosa razonada” ($p = .022$) y entre las diferencias de las medias de tarea Creencia Emoción Negativa y las categorías de “Dice la verdad” y “Mentira Piadosa” ($p = .039$) y “Mentira Piadosa” y “Mentira Piadosa razonada” ($p = .044$).

Además, los análisis post hoc con el estadístico Games-Howell revelaron que algunas medidas de la tarea de Meteduras de Pata también se relacionan con las categorías de respuesta de Mentira Piadosa. Concretamente, se encontraron deferencias de medias entre la atribución de Emoción al Hablante y las categorías de “Mentira Piadosa” y “Mentira Piadosa razonada” ($p = .030$), entre la atribución de Intención al Hablante y las categorías “Mentira Piadosa” y “No daña sin mentir” ($p = .032$), además de las categorías “Cortesía” y “Mentira Piadosa” ($p = .000$); y, por último, entre atribución de Ignorancia al Hablante y las categorías “Cortesía” y “Mentira Piadosa” ($p = .007$).

3.2.2. Relación de Competencia Lingüística y ToM con Producción de Persuasión Egoísta y Prosocial
Para continuar comprobando el segundo objetivo se realizaron correlaciones de Spearman entre Persuasión Egoísta y Persuasión Prosocial y Edad lingüística equivalente, CI verbal, ToM total, ToM Cognitiva, ToM Afectiva y las diversas tareas de la ToM.

Competencia lingüística

Para comprobar la relación entre la habilidad para persuadir, egoísta y prosocialmente, y la Competencia lingüística, se aplican correlaciones de Spearman entre las puntuaciones totales de producción de persuasión, egoísta y prosocial, y las variables de Edad lingüística equivalente y CI verbal (Tabla 14). Se encuentran correlaciones positivas entre Edad lingüística equivalente y las puntuaciones totales de Persuasión (Egoísta, $p = .000$ y Prosocial, $p = .005$) y también entre CI verbal y Persuasión Egoísta ($p = .007$) y Persuasión Prosocial ($p = .020$).

Tabla 14

Rho Spearman. Comparación múltiple de edad lingüística equivalente y CI verbal con puntuaciones totales de Persuasión Egoísta y Prosocial

	Edad lingüística equivalente	CI verbal
Producción Persuasión Prosocial	.231**	.193*
Producción Persuasión Egoísta	.293**	.225**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Teoría de la Mente

En cuanto a las correlaciones de Spearman entre las puntuaciones de ToM Total, ToM Cognitiva y ToM afectiva y las puntuaciones totales de Persuasión Egoísta y Prosocial, y se obtuvieron correlaciones positivas entre ToM Afectiva y ambos tipos de persuasión (Egoísta, $p = .024$ y Prosocial $p = .012$). Además, se obtienen correlaciones que no son significativas, pero tienden a ello entre Persuasión Egoísta y ToM total ($p = .059$) y entre Persuasión Prosocial y ToM total ($p = .072$), estos resultados pueden observarse en la Tabla 15.

Tabla 15

Rho Spearman. Comparación múltiple de ToM total, ToM Cognitiva y ToM Afectiva con puntuaciones totales Persuasión Egoísta y Prosocial

	ToM Cognitiva	ToM Afectiva	ToM Total
Producción Persuasión Prosocial	.031	.209*	.151*
Producción Persuasión Egoísta	.080	.189*	.158*

* $p < .05$, ** $p < .01$, * tendencia a la significación

Buscando detallar aún más la relación entre Teoría de la Mente y la habilidad para persuadir egoísta y prosocialmente, se aplicaron correlaciones de Spearman con cada una de las tareas específicas de Teoría de la Mente. De este modo, se analizaría qué componentes concretos de la comprensión de la mente están relacionados con la habilidad para persuadir.

Los resultados indican que, para Persuasión Egoísta, de todas las tareas de Teoría de la Mente, las puntuaciones en tres de ellas muestran correlaciones positivas: la de Creencia-Emoción Positiva ($p = .009$), la de Creencia Emoción Negativa ($p = .000$), la de Emoción Fingida ($p = .004$) y, en una de ellas, correlaciones negativas: la de atribución de Emoción al Hablante en Metedura de Pata ($p = .040$). Por su parte, para Persuasión Prosocial los resultados se muestran significativos para la tarea de Creencia Emoción Negativa ($p = .006$), de Emoción Fingida ($p = .032$) y la atribución de Emoción al Hablante en Metedura de Pata ($p = .045$), véase en la Tabla 16.

Tabla 16

Rho Spearman. Comparación múltiple de tarea de Creencia Emoción Positiva, Creencia Emoción Negativa, Emoción fingida y Metedura de Pata (Emoción del hablante) con Persuasión Egoísta y Prosocial

	Creencia Emoción Positiva	Creencia Emoción Negativa	Emoción Fingida	Metedura de Pata Emoción del Hablante
Producción Persuasión Egoísta	.218**	.291**	.237**	-.172*
Producción Persuasión Prosocial	.128	.226**	.175*	.168*

* $p < .05$, ** $p < .01$

4. Discusión

Este estudio pretende analizar la relación entre Teoría de la Mente, Competencia lingüística y la habilidad para decir mentiras piadosas y para persuadir, egoísta y prosocialmente, en niños de 6 a 12 años. Para ello, se propusieron dos objetivos; analizar la habilidad para decir mentiras piadosas y persuadir (egoísta y prosocialmente) en el tramo de edad de Educación Primaria y analizar la relación entre competencia lingüística y mentalista y la habilidad para producir mentiras piadosas y para persuadir de manera egoísta y prosocial.

En relación con la edad y la Producción de Mentiras Piadosas y la Persuasión, se observa un punto de inflexión evolutivo entorno a los 8 años, de manera que, a partir de esta edad, la habilidad de producción de mentiras piadosas y de persuasión aumenta, pero no de manera progresiva. Los resultados del segundo objetivo indican que los niños/as con mayores habilidades lingüísticas y mayores capacidades de teoría de la mente, tienen mejores habilidades de producción de mentira piadosa y mejores habilidades de persuasión. Al Considerar los dos grupos de resultados en conjunto todo parece indicar que a partir de los 8 años las diferencias interindividuales en la habilidad para decir mentiras piadosas y para persuadir no dependen tanto de la edad como de las habilidades mentalistas y de las habilidades lingüísticas sobre todo para el caso de la persuasión.

Evolución de la habilidad para decir mentiras piadosas y para persuadir en el tramo de 6 a 12 años

En cuanto a la relación entre Mentira Piadosa y edad, los resultados muestran que hasta los 6 años todavía no todos los niños/as dicen mentiras piadosas en una situación en la que lo socialmente acep-

tado es no herir los sentimientos de otros, puesto que tienden a decir la verdad. Sin embargo, a los 7 años se aprecia un salto cualitativo, de manera que los niños/as responden diciendo mentiras piadosas y no utilizan tanto la verdad, y se observa que a partir de los 8 años aumenta la frecuencia con la que algunos niños/as añaden una razón a la mentira piadosa o resuelven la situación sin mentir, pero buscando no dañar los sentimientos. De esta manera se aprecia que de los 8 años en adelante parece que no hay diferencias en la habilidad para producir mentiras piadosas ya que parece no depender de la edad, sino de otras competencias. Estos resultados apoyan lo que Talwar et al. (2007) ya encontraron en sus estudios, puesto que, según estos autores es a partir de los 7 años cuando los niños/as resuelven de manera cortés este tipo de situaciones evitando decir la verdad.

En cuanto a la Persuasión y la relación con la edad, se distinguen los resultados según los tres indicadores de habilidad persuasiva: variedad, calidad y valencia de los argumentos. Se encuentra que, tanto para la persuasión egoísta como para la persuasión prosocial, la frecuencia con la que se dice más de un argumento persuasivo aumenta a partir de los 8-9 años pero no de manera gradual; esto puede significar que después de los 8 años producir más de un argumento persuasivo no mantiene únicamente relación con la edad, sino que intervienen más variables; autores como Dunfield y Kuhlmeier (2013) ya demostraron que la habilidad para persuadir evoluciona por los cambios lingüísticos y cognitivos a lo largo de la edad. Por otro lado, autores como Warneken y Tomasello (2006), indican que ya existen conductas de prosocialidad en los niños/as de un año. En consonancia con este autor, y en relación con la persuasión prosocial, los resultados de este estudio afirman que, ya a los 6 años, los niños/as producen argumentos persuasivos, y además estos suelen ser de tipo físico-material, y siguen utilizando este tipo de argumento en edades posteriores. Por su parte, en relación con la persuasión egoísta, no es hasta los 8 años cuando los niños/as realizan más argumentos persuasivos, y estos además suelen ser de tipo mentalista y descentrado y no de tipo físico-material y autodescentrado. Por otra parte, haciendo referencia a la valencia, los resultados no muestran relaciones significativas, lo que indica que persuadir de manera positiva o negativa no depende de la edad.

En general, la relación entre edad y Producción de Mentiras Piadosas, al igual que para edad y Persuasión Egoísta y Prosocial, revela que existe un punto de inflexión común situado en torno a los 8 años, de manera que a partir de esa edad las diferencias interindividuales no parecen estar asociadas a la edad. Cabe preguntarse, ¿dependerán de la competencia lingüística y mentalista, que introducen diferencias entre unos niños y otros dentro de la misma edad?

Relación de la Competencia Lingüística y de la Teoría de la Mente con la habilidad de producción de Mentiras Piadosas y de Persuasión

Para relacionar la Competencia Lingüística y la habilidad de producción de Mentiras Piadosas y de Persuasión, se emplean medidas de edad lingüística equivalente y CI verbal, y se encuentra que tener mayor edad lingüística equivalente está asociado a mayores habilidades para producir mentiras piadosas, de manera que se confirma la necesidad de tener mayor competencia lingüística para producir mentiras piadosas (Reyzábal, 2012). Además, se encuentra que, a mayor edad lingüística equivalente y CI verbal existen mayores habilidades para persuadir de manera egoísta y prosocial, por lo que también se demuestra que, como decía Reyzábal (2012), es necesario tener ciertas competencias lingüísticas para negociar, intercambiar información, reforzar, persuadir, mentir, negar significados o subrayar.

Por otro lado, tal y como se esperaba, se obtiene que, en relación con la Teoría de la Mente y Producción de Mentiras Piadosas, de manera general, los niños/as que presentan mayor ToM Cognitiva, ToM Afectiva y ToM Total dan una respuesta encaminada a no herir los sentimientos del receptor, mientras que aquellos que presentan menor ToM (Cognitiva, Afectiva y Total) suelen decir la verdad o utilizar una fórmula de cortesía. Por otro lado, de manera más específica, se encuentra que los niños/as que presentan mayor ToM total, ToM Cognitiva y ToM afectiva tienden a decir una mentira piadosa en lugar de decir la verdad, utilizar fórmulas de cortesía, razonar las mentiras piadosas o incluso, decir una verdad sin herir los sentimientos de los demás. Buscando profundizar más acerca de la relación entre mentiras piadosas y teoría de la mente, se destacan las tareas de Creencia Emoción Positiva y Creencia Emoción Negativa, donde se observa que aquellos niños/as que tienen mayor habilidad para comprender las emociones del otro, presenta mayor habilidad para decir mentiras piadosas. También se destacan las tareas de atribución de emoción, intención e ignorancia al hablante en Metedura de Pata, donde se demuestra que los niños/as que puntúan más alto en estas tareas cognitivas y afectivas presentan mayor habilidad para comprender las emociones del otro a la hora de decir una mentira piadosa. Todo lo comentado anteriormente apoya a Warneken y Orlins (2015), que defienden que el éxito de las mentiras piadosas se basa en la habilidad para evaluar el efecto epistémico y emocional producido en el receptor.

Respecto a la relación de Teoría de la Mente y Persuasión Egoísta y Prosocial se encuentra que existe relación positiva entre teoría de la mente afectiva y ambos tipos de persuasión, es decir, se obtiene que, a mayor teoría de la mente afectiva, mayor habilidad de persuasión egoísta y prosocial: y que, aunque la relación entre la puntuación total de teoría de la mente y las de persuasión egoísta y prosocial no sea significativa, tiende a ello. Son por tanto estos resultados indicativos de que, como ya decían McAlister y Cornwell (2009), la habilidad de persuadir requiere comprender cuál es la intención del persuadido y saber qué piensa o cree sobre la situación o acto en el que se encuentra. De manera más específica, se encuentran correlaciones positivas entre las tareas de Creencia Emoción Positiva, Creencia Emoción Negativa, Emoción Fingida y atribución de emoción al hablante en Metedura de Pata y Persuasión Egoísta, lo que indica que aquellos niños/as que presentan mayor habilidad para comprender las emociones del otro, presentan mayor habilidad para persuadir de manera egoísta. Además, se encuentran relaciones positivas entre Persuasión Prosocial y las tareas de Creencia Emoción Negativa y atribución de emoción al hablante en Metedura de Pata. Esto indica que, como aseguran Bartsch et al., (2007), tanto la persuasión egoísta como la prosocial generan desafíos mentalistas (emocionales y epistémicos) diversos.

En resumen, la relación entre Teoría de la Mente y producción de Mentiras Piadosas y de Persuasión (Egoísta y Prosocial) indica que el tener mayores habilidades de producción de mentira piadosa y persuasión requiere tener mayor teoría de la mente; además, se destaca que de todas las tareas de teoría de la mente evaluadas son aquellas que atribuyen estados emocionales (más que de conocimiento) las que más se relacionan con la habilidad para producir mentiras piadosas y la habilidad para persuadir egoísta y prosocialmente.

Entre las limitaciones del estudio cabe destacar que se ha relacionado la teoría de la mente con las puntuaciones totales de persuasión egoísta y prosocial y no detallando con cada uno de los tres indicadores de habilidad de persuasión egoísta y prosocial, lo que podría ser objeto de una futura investigación. Además, sería interesante para una futura investigación relacionar la habilidad para producir mentiras piadosas con la habilidad para persuadir, egoísta y prosocialmente, para comprobar si realmente aquellos niños que presentan mayores habilidades de producción de mentira piadosa también presentan mayores habilidades de persuasión, y en concreto con qué tipo de persuasión, puesto que quizás la mentira piadosa y la persuasión en beneficio del persuadido tienen en común la prosocialidad.

Como conclusión, se evidencia la relación entre competencia lingüística, teoría de la mente y la habilidad para producir mentiras piadosas y para persuadir, egoísta y prosocialmente, en niños de 6 a 12 años, destacando que los resultados son interesantes en cuanto a que estos usos del lenguaje (mentira piadosa y persuasión) en estas edades son muy relevantes para el éxito académico y social.

5. Referencias bibliográficas

- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., O'riordan, M., Stone, V., Jones, R. y Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(5), 407-418.
- Bartsch, K. y London, K. (2000). Children's use of mental state information in persuasion. *Developmental Psychology*, 36 (3), 352-365
- Bartsch, K., London, K. y Campbell, M.D. (2007). Children's attention to beliefs in interactive persuasion tasks. *Developmental Psychology*, 43, 111-120.
- Brüne, M. y Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437-455.
- Camaioni, L. y Ercolani, A. (1988). The role of comparison activity in the development of referential communication. *Internal Journal of Behavioral Development*, 11, 403-413.
- Cantón, I. y Prieto, L.A. (2014). Competencias básicas: el caso de la comunicación lingüística en alumnos de 4º de Primaria de la provincia de León. *Educación Siglo XXI*, 32(3), 121-144.
- Carpendale, J. y Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding (Understanding children's worlds)*. London: Blackwell.
- Cassidy, K., Werner, R., Rourke, M., Zubernis, L. y Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221.
- Dunfield, K. A. y Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766-1776.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M. y Arribas, D. (2006). *Peabody-III, test de vocabulario en imágenes*. Madrid: TEA ediciones.

- Dvash, J. y Shamay-Tsoory, S. G. (2014). Theory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 282-295.
- Flavell, J. H., Botkin, P., Fry, C., Wright, J. y Jarvis, P. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Fu, G. y Lee, K. (2007). Social grooming in kindergarten: The emergence of flattery behavior. *Developmental Science*, 10, 255-265.
- Grasser, L. y Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18, 798-816.
- Grice, H. P. (1957). "Meaning". *Philosophical Review*, 66, 377-388.
- Grice, H. P. (1980) *Studies in the way of words*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders*, 24(2), 129-154.
- Happé, F.G., Winner, E. y Brownell, H. (1998). The getting of wisdom: Theory of mind in old age. *Developmental Psychology*, 34, 358-362.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G. y Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3(4), 379-400.
- Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G.R. y Pitt-Watson, R. (1989). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development* 57, 895-909.
- Hockett, C.F., y Altmann, S.A. (1968). *A note on design features*. *Animal communication: En Techniques of study and results of research*, 61-72.
- Hogrefe, G., Wimmer, H. y Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: a developmental lag in the attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Lakoff, R (1973) *The logic of politeness: Or minding your P's and Q's*. *Papers presented at the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistics Society.
- Lakoff, R. (1982). *Persuasive discourse and ordinary conversation, with examples from advertising*. *Analyzing discourse: Text and talk*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- McAlister, A. R y Cornwell, T. B. (2009). Preschool children's persuasion knowledge: The contribution of theory of mind. *Journal of Public Policy y Marketing*, 28(2), 175-185.
- Mitchell, P. (1997). *Introduction to Theory of mind*. *Children, autism and apes*. London: Edward Arnold Publisher.
- Monfort, M. y Juárez, I. (2001). *En La Mente: Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en el niño*. Madrid: Entha ediciones.
- Newton, P., Reddy, V. y Bull, R. (2000). Children's everyday deception and performance on false-belief tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 297-317.
- Ninio, A. y Snow, C (1996). *Pragmatic Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, L. (1993). *Teoría y práctica de la construcción del texto*. Barcelona: Ariel.
- Perner, J, Leekam, S, y Wimmer, H (1987). Tree-year-olds difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology* 5, 25-137
- Popliger, M., Talwar, V. y Crossman, A. (2011). Predictors of children's prosocial lie-telling: Motivation, socialization variables, and moral understanding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 373-392.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behaviour and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Reddy, J. N. (2007). Nonlocal theories for bending, buckling and vibration of beams. *International Journal of Engineering Science*, 45(2-8), 288-307.
- Resches, M. y Pérez Pereira, M. (2004). Comunicación referencial y conocimiento social: ¿independientes o conectados? *Anuario de psicología*, 35(2), 143-175
- Resches, M. y Pérez Pereira, M. (2007). Referential communication abilities and theory of mind development in preschool children. *Journal of Child Language*, 34, 21-52.
- Reyzábal, M.V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 64-77.
- Rubin, K. (1978). Role-taking in childhood: Some methodological considerations. *Child Development*, 49, 428-433.
- Slaughter, V., Peterson, C. y Moore, C. (2013). I Can Talk You Into It: Theory of Mind and Persuasion Behavior in Young Children. *Developmental Psychology*, 49(2), 227-231.
- Sweetser, E. (1987) *The definition of "lie" An examination of the folk models underlying a semantic prototype*. *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Talwar V, y Lee K. (2002). Emergence of white lie-telling in children between 3 and 7 years of age. *Merrill-Palmer Quarterly* 48, 160–181.
- Talwar, V. y Crossman, A. (2011). From little white lies to filthy liars: The evolution of honesty and deception in young children. *Advances in Child Development and Behaviour*, 40(140), 139– 179.
- Talwar, V. y Lee, K. (2010). Social and cognitive correlates of children's lying behavior. *Child Development*, 79, 866–881.
- Talwar, V., Murphy, S. M. y Lee, K. (2007). White lie-telling in children for politeness purposes. *International Journal of Behavioral Development*, 31(1), 1–11.
- Tirapu-Ustároz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, 44(8), 479- 489.
- To, C., Yim, S., Lam, G. y Iao, L. (2016). Persuasion in Chinese School-Age Children With and Without Autism Spectrum Disorders. Focus on Autism and Other *Developmental Disabilities*, 31(3), 231-240.
- Warneken, F. y Orlins, E. (2015). Children tell white lies to make others feel better. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 259–270
- Warneken, F. y Tomasello, M. (2006). *Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. science*, 311(5765), 1301-1303.
- Wellman, H. M. y Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wilson, A. E., Smith, M. D. y Ross, H. S. (2003). The nature and effects of young children's lies. *Social Development*, 12(1), 21-45.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1986). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Xu, F., Bao, X., Fu, G., Talwar, V. y Lee, K. (2010). Lying and truth-telling in children: From concept to action. *Child Development*, 81(2), 581–596.

Evaluación e intervención de burnout en reclutadores, una revisión bibliográfica

Trabajo de fin de grado de Nathan Alexander Gámez Domínguez,
tutorizado por Lourdes Mira Rueda

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en la evaluación e intervención de burnout en reclutadores y muestra una revisión bibliográfica con la información encontrada más relevante. Se ha hecho uso de las bases de datos Jábega, Pubmed, PsycInfo y Google Scholar, palabras clave y operadores lógicos para encontrar los artículos publicados entre 2010 y 2021 que podrían ser relevantes. Los objetivos de este trabajo han sido conocer la prevalencia del burnout, recabar información acerca de cómo se evalúa, y conocer diferentes formatos de intervención. Tras analizar los resultados encontrados, se decidió elegir ocho artículos centrados en la evaluación de burnout en reclutadores y en profesionales de recursos humanos. Se eligieron tres artículos centrados en programas de intervención, entre los que se encuentran dos revisiones bibliográficas desde 1997 a 2005 y 2000 a 2018. Los resultados muestran una clara relación entre ciertas variables y burnout a la hora de evaluarlo, al igual que la efectividad de diferentes técnicas de intervención sobre los grupos sobre las que se aplican. Se ha encontrado también diferentes formas de aplicar la intervención, siendo estas aplicadas a la persona, a la organización, o a ambas, obteniendo resultados diferentes respecto a su duración en el tiempo.

Palabras clave: Evaluación, intervención, burnout, reclutadores, recursos humanos.

Abstract

This End of Degree Project focuses on the evaluation and intervention of burnout in recruiters and shows a literature review with the most relevant information found. Databases such as Jabega, Pubmed, PsycInfo, and Google Scholar, as well as keywords and logical operators have been used to find relevant articles published between 2010 and 2021. The objectives of this study were to find out the prevalence of burnout, to gather information on how it is evaluated, and to learn different intervention programs. After analysing the results, it was decided to choose eight articles focused on the evaluation of burnout in recruiters and human resources professionals. Three articles focused on intervention programs were chosen, including two literature reviews from 1997 to 2005 and 2000 to 2018. The results show a clear relationship between certain variables and burnout when it was evaluated, as well as the effectiveness of various intervention techniques on the group on which they were applied. Different ways of applying the intervention have also been found, being these applied to the person, applied to the organization, or applied to both, obtaining different results regarding their durability over time.

Keywords: Evaluation, intervention, burnout, recruiters, human resources.

1. Introducción

La temática de este trabajo está enfocada hacia la evaluación e intervención del burnout, pero antes de comenzar a comparar los resultados obtenidos en los artículos analizados, debemos tomar un momento para explicar en qué consisten los términos que cobrarán mayor importancia a lo largo del documento.

En primer lugar, comenzaremos con la definición del concepto de evaluación psicológica y, para ello, contaremos con los puntos de vista de autores que formarán una definición clara del término.

De acuerdo con Fernández-Ballesteros (2013), la evaluación psicológica sería “aquella disciplina de la psicología científica que se ocupa de la exploración y análisis del comportamiento (a los niveles de complejidad que estime oportunos) de un sujeto humano (o un grupo específico) con distintos objetivos aplicados (descripción, diagnóstico, selección/predicción, explicación, cambio y/o valoración de los tratamientos o intervenciones aplicadas)” (p.21). Además, puntualiza, cómo la evaluación psicológica “implica un proceso de solución de problemas y tomas de decisiones” (Fernández-Ballesteros, 2013).

Por otro lado, Bados (2008) define este término como a un proceso que tratará de “identificar, especificar y cuantificar las conductas, capacidades, problemas, recursos y limitaciones de una o más personas, así como las variables personales y ambientales que los mantienen, con la finalidad de explicar y modificar el comportamiento” (p.3). Enfatiza la necesidad de realizar una evaluación psicológica previa a cualquier tipo de intervención psicológica, pudiendo ser así una intervención diagnóstica, pronóstica, de orientación, selección, o de valoración de los resultados conseguidos tras intervenir en el sujeto (Bados, 2008, p.3).

Para poder llevar a cabo una evaluación, se debe realizar un proceso de recogida de información. Podemos encontrar diversos métodos, que explicaremos a continuación brevemente. Explicaremos: Entrevista, observación, autoinformes y las técnicas psicométricas (Fernández-Ballesteros, 2013).

Comenzando con las entrevistas, Casullo y Márquez (2003) la definen como el instrumento de evaluación que precede a cualquier modalidad de intervención, toma de decisiones, adoptando un formato interactivo, y estando presente en el continuo de la evaluación-intervención. Se trata de uno de los modelos más utilizados en el campo de la psicología, encontrándose en psicología clínica, general sanitaria, educativa, social o laboral. Las entrevistas no se basan únicamente en el intercambio que se produce entre el entrevistador y el cliente o paciente, sino que su importancia radica en la interacción verbal y no verbal entre ambos agentes. Como indica Ballesteros (2013), “es una clase particular de interacción verbal y no verbal entre entrevistador y entrevistado”.

Márquez (2013) enuncia, a raíz de la cita de Ballesteros, cómo en cada entrevista se pueden encontrar condiciones diferentes y particulares, dependiendo así del objetivo de la entrevista, así como el grado de explicitud, el estilo que utilice el entrevistador, de la utilización de preguntas sistematizadas establecidas antes del inicio de la entrevista, la especificidad de estas y del formato en el que se recojan.

El siguiente método de recogida de información sería la observación, siendo esta “la estrategia fundamental del método científico y, por tanto, cualquier técnica de recogida de información en evaluación psicológica conlleva, de una forma u otra, observación (...) es, además, una conducta humana universal que ocurre, en la situación de evaluación entre el sujeto y el evaluador” (Fernández-Ballesteros, 2013).

Anguera (2003), ofrece una definición del término más descriptiva, estando de acuerdo en cómo es un proceso que sigue el método científico, poniendo de manifiesto la aparición de conductas que se perciben, registrando estas conductas de forma organizada para más adelante realizar un análisis a través de instrumentos adecuados y parámetros convenientes, pudiendo detectar así las relaciones entre estas conductas y evaluarlas.

Podemos encontrar un tipo concreto de observación, que necesita una mayor vinculación y participación por parte del entrevistado. Este tipo se llamaría autoobservación. Consiste así en un proceso doble: Por una parte, debe tratar de comprender su propia conducta, y por la otra, tendrá que registrarla mediante algún tipo de procedimiento, para poder interpretar lo anotado (Ceibal, 2019).

El último método que explicaremos será uno de los más conocidos en el mundo de la Psicología, tanto a nivel interno como externo, este es el caso de los tests psicológicos o técnicas psicométricas.

Pueden ser definidos como instrumentos experimentales que cuentan con una sólida validez científica y estadística, cuya finalidad será la medición y/o evaluación de alguna característica psicológica, ya sea específica o general (Lotito, 2015). Algunos ejemplos podrían ser: Medir el nivel de inteligencia de una persona, la medición de los rasgos generales de personalidad, o verificar las competencias en el ámbito laboral.

Una vez que ya hemos realizado la explicación del término “evaluación psicológica” y algunos de los diferentes métodos que podemos encontrar, a continuación, explicaremos el concepto de “intervención psicológica”.

De acuerdo con Bados (2008, p. 2), consiste en la aplicación de principios y técnicas psicológicas por parte de un profesional, con el objetivo de ayudar a que otras personas puedan comprender sus problemas, mitigar o superarlos, prevenir la ocurrencia de estos y/o a mejorar las capacidades intrínsecas de la persona o relaciones de las personas, aun en ausencia de problemas. La intervención puede darse de forma individual, en pareja, grupos o comunidades.

Teniendo en cuenta la información previa, podríamos considerar la importancia de la evaluación psicológica en la búsqueda de qué debe ser tratado, señalado o estudiado, cómo podría ser la detección de competencias para el ámbito laboral o la realización de tests para detectar alguna patología. Cabe destacar que la evaluación psicológica no tiene por qué ser únicamente para detectar conductas problemáticas, ya que también sirve para detectar potencialidades, competencias, o incluso canales (auditivo, kinésico o visual) preferentes de cara a una futura intervención.

Por otro lado, la intervención psicológica buscará cómo tratar lo detectado en la evaluación. Al igual que en la evaluación, ésta no tiene por qué ser negativa, ya que también podrá buscar la mejora de las capacidades de la persona. Se centra en aplicar los conocimientos a la acción, buscando un cambio en la persona o personas receptoras de la intervención.

Una vez explicados ambos conceptos básicos, a continuación, se realizará una definición del término sobre el que se centrará este trabajo.

¿Qué significa burnout? De acuerdo con el diccionario inglés Wordreference, este término significa “agotamiento”, “fatiga”, “quemarse”, o “consumirse”. ¿Por qué se usa esta palabra? ¿A qué hace referencia? Alude a la idea de un trabajador con un “fuego” (dedicación, entusiasmo, compromiso) que posee al iniciar un trabajo y como, con el paso del tiempo y del estrés, este fuego se ha apagado, y dejado atrás solo las cenizas.

Para una definición más técnica y completa, dejando atrás metáforas, podemos basarnos en los estudios de Maslach, una de las mayores académicas de este campo. Para Maslach (1993, 2009), el burnout o síndrome de quemarse por el trabajo hace referencia a un “síndrome psicológico que implica una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el trabajo”. Encontrando tres grandes dimensiones en las que aparece, siendo estas el agotamiento extenuante, sentimiento de cinismo y desapego por el trabajo, y una sensación de ineficacia y falta de logros (Maslach, 2009).

Maslach (2009) define cada una de estas dimensiones de la siguiente forma: “La dimensión de agotamiento es aquella que representa los componentes del estrés intrínseco básico del burnout, refiriéndose así a los sentimientos o sensaciones de verse sobre exigido, vacío de recursos emocionales y físicos, suelen referirse a este como “es demasiado”, siendo sus principales fuentes de agotamiento la sobrecarga en el trabajo y el conflicto personal con este”.

La siguiente dimensión, cinismo, representa un componente más bien interpersonal, refiriéndose a esta como a una respuesta negativa, insensible o excesivamente apática a diversas características del trabajo, tiende a desarrollarse como respuesta a un exceso de agotamiento emocional.

La última dimensión, ineficacia, es la que representa el componente de autoevaluación del burnout, aludiendo a los pensamientos sobre incompetencia, carencia de logros y productividad en el trabajo, empeorando si se encuentra ante falta de apoyo social y de oportunidades o carencia de recursos en el trabajo.

Teniendo en cuenta esto, no cabe duda de la importancia del burnout en nuestra sociedad. Después de todo, como adultos trabajadores dedicaremos cerca de un tercio del día a día en el trabajo. Podríamos verlo de dos formas, siendo la primera enfocada en la persona que lo sufre. Esto provocará una sintomatología que afectará diariamente, incluso fuera de su ámbito laboral, pudiendo desencadenar dolencias o patologías derivadas de este síndrome (depresión o ansiedad, entre otras) y afectando en su desempeño laboral, por lo que además retroalimentará al propio burnout. En segundo lugar, viéndolo de una forma más fría, se puede tener en cuenta que un trabajador quemado puede involucrar una reducción del desempeño laboral, afectando en lo económico a la empresa, y al trabajador, que se verá de nuevo perjudicado ante llamadas de atención o despidos.

En el cuerpo de este trabajo nos centraremos en un tipo de puesto concreto, concretamente, en el de reclutadores, con el objetivo de evaluar la prevalencia de este, cómo se evalúa y las distintas formas de intervención halladas a lo largo de los diferentes artículos analizados.

2. Desarrollo

2.1. Objetivos

Hemos elegido centrarnos en este tipo de puesto ya que, aunque hay gran cantidad de información publicada relacionada con el burnout, la información en reclutadores es escasa. Además, se han considerado las repercusiones que tendría que aquella persona encargada del proceso de selección, y cómo

si padeciera sintomatología o se sintiera “quemado”, no sólo podría afectar su conducta a los candidatos, sino que además sus resultados podrán no ser acordes con las necesidades de la empresa. Siendo así perjudicada de forma secundaria la empresa receptora, ocasionando una pérdida económica, temporal, y de recursos.

Debemos puntualizar que, en algunos países e incluso dependiendo de la empresa o zona del país, hay veces que se utiliza el término de “seleccionador” o “reclutador” de forma indistinta, aunque algunos autores consideren que ambos términos son similares, pero no iguales.

De hecho, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, el término “seleccionador” se utiliza para referirse a la persona que elige a los jugadores o atletas, en exclusiva. A su vez, se utiliza en algunas zonas de centro y Sudamérica de forma más usual que “reclutador”. Se ha considerado importante aclarar ambos términos e indicar que se hará uso de uno de ellos, aunque dependiendo del lector, éste pudiera haber elegido el otro.

Los reclutadores serán aquellas personas encargadas de realizar estrategias de reclutamiento generales, buscar y atraer candidatos, realizar entrevistas, tests y/o dinámicas, y filtrar candidatos hasta obtener los más adecuados para un puesto concreto.

Teniendo en cuenta estos datos, indicamos que el objetivo principal de este estudio es conocer la prevalencia del burnout en reclutadores. Por otro lado, los objetivos específicos son: Determinar cómo se evalúa el burnout, y conocer cuáles son las formas de intervención que se llevan a cabo en la mayoría de los artículos analizados.

Debemos tener en cuenta que el campo del reclutamiento es extremadamente amplio, por lo que podremos encontrar resultados variables en función de la empresa de la que se trate o el campo de trabajo. Este podría ser un objetivo para futuras investigaciones. Por lo que, como hipótesis, sería de esperar que los niveles de estrés fueran mayores en reclutadores del Ejército que en el caso de reclutadores de una pequeña compañía local.

2.2. Metodología

Se ha realizado una búsqueda sistemática en las bases de datos on-line Jábega, Pubmed, PsycINFO, y Google Scholar. La búsqueda se realizó a lo largo del mes de mayo de 2021, siendo en la primera semana en la que se buscó información de los artículos publicados desde 2016 a 2021 y, posteriormente, debido a la escasez de artículos válidos, se aumentó el periodo de búsqueda desde 2010 hasta 2021.

Se ha limitado la búsqueda a inglés y español, tanto para la lectura de artículos como para el uso de palabras clave. Por ello, se utilizaron palabras clave en ambos idiomas.

Se incluyen las palabras “reclutadores”, “burnout”, “RRHH”, “RH”, “selección”, “*recruitment*”, “*human resources*”, “*HR*”, “*recruiter*”, “*evaluation*”, e “*intervention*”, entre otras. A su vez, se hizo uso de operadores lógicos como AND u OR, especialmente para poder ampliar el rango de búsqueda y concretar la aparición de las palabras clave, como, por ejemplo, con “*recruiter*” y “burnout”.

Tras una primera búsqueda, se realizó una lectura y cribado de aquellos artículos que se consideraron válidos y prometedores para el objetivo de este trabajo. Se leyeron y realizaron anotaciones de cada artículo seleccionado.

Se han consultado un total de 45 artículos, entre los que se han seleccionado 11 de ellos. Estando ocho relacionados con la evaluación y tres con la intervención. Más adelante se realizará una descripción más completa de los artículos analizados.

Estos artículos seleccionados serán, a su vez, analizados mediante el instrumento de evaluación crítica PRISMA, con el objetivo de evaluar y valorar críticamente la evidencia aportada. Este instrumento es utilizado generalmente en revisiones sistemáticas de ensayos aleatorizados, aunque también puede aplicarse cualquier estudio de forma general.

2.3. Resultados

La búsqueda bibliográfica resultó en más de 2000 artículos, de acuerdo con los títulos, entre los diferentes buscadores, entre los que se leyeron 45 y se seleccionaron 11, que cumplieran los criterios de relevancia. De estos artículos elegidos, tres fueron llevados a cabo en Malasia, uno en Polonia, EE. UU, China, Irlanda, Serbia, Alemania, y uno en el que los autores son de Rumanía, Eslovenia y Austria. Uno de los artículos no especifica el país de origen (Leiter, y Maslach, 2018).

Se han dividido los artículos encontrados de acuerdo con dos categorías: Evaluación e intervención de burnout.

2.3.1. Evaluación

A continuación, se llevará a cabo un resumen de los artículos de esta categoría, incluyendo el objetivo de estudio, las variables mencionadas con las que se le relaciona, muestra utilizada, cuestionarios e inventarios utilizados y, finalmente, los resultados relevantes obtenidos. (Ver Anexo 6.1, tabla 1).

“Los cinco grandes rasgos de personalidad y burnout entre profesionales de RRHH en Malasia: Rol mediador de la regulación emocional (Santos, Mustafa y Chern, 2016).

Comenzando con aquellos que relacionan el burnout con características de personalidad, encontramos el estudio de Santos, A., Mustafa, M., & Chern, G. T. (2016) que, bajo el título de *“The Big 5 Personality traits and burnout among Malaysian hr professionals: mediating role of emotion regulation”*, busca estudiar la relación entre las cinco dimensiones de personalidad y las tres dimensiones de burnout (de acuerdo con el Inventario de Burnout de Copenhague), entre regulación emocional y burnout, y el efecto mediador de la personalidad y el burnout. Para realizar este estudio, se pusieron en contacto con 266 profesionales de Recursos Humanos (RRHH), obtuvieron respuesta de 148 de ellos y, finalmente, se aceptaron 136. Siendo destacable que el 60% de las personas encuestadas han sido mujeres de entre 18 y 25 años.

Las personas voluntarias respondieron a una serie de cuestionarios para evaluar el objetivo de estudio, utilizando así la escala IPIP de 50 ítems de Goldberg (2006) para evaluar los cinco grandes factores de la personalidad. Esta escala posee 10 ítems por cada uno de los siguientes factores: Estabilidad mental, extraversión, apertura, agradabilidad y conciencia/percepción, que son valorados en una escala de Likert de 5 niveles, siendo 1 muy incorrecto, y 5 muy correcto.

La regulación emocional fue medida mediante el uso de la escala “Emotional Labour Scale (ELS)”, de Brotheridge y Lee (2003), constando de dos categorías, actuación superficial (3 ítems) y actuación profunda (3 ítems). Ambos se valoraron en una escala del 1 al 5, siendo 1 “en absoluto” y 5 “siempre”. Este test se usó para describir el modo de actuación de trabajadores profesionales de RRHH ante clientes y empleados.

El burnout se midió a través del Inventario de Burnout de Copenhague (CBI) de Kristensen y cols (2005), que mide tres subconstructos de burnout, siendo estos: personal (6 ítems), relacionado con el trabajo (7 ítems), y relacionado con el cliente (6 ítems). Todos los ítems se respondieron en una escala Likert de 5 niveles, siendo 1 “nunca o casi nunca” y 5 “siempre”.

Los resultados de este estudio muestran una gran relación de las cinco grandes dimensiones de personalidad con los tres tipos de burnout, así como en actuación superficial y profunda. La actuación superficial media la relación entre extraversión, estabilidad mental y apertura en burnout personal, además, la actuación superficial también media entre extraversión y apertura en el burnout. Por otro lado, no se encontraron efectos mediadores en la actuación profunda.

“Rasgos de inteligencia emocional, trabajo emocional y burnout entre profesionales de RRHH de Malasia” Santos, Mustafa y Chern (2015).

Estos mismos autores realizaron trabajos relacionados, siendo uno de ellos “Rasgos de inteligencia emocional, trabajo emocional y burnout entre profesionales de RRHH de Malasia” Santos, Mustafa y Chern (2015). Esta investigación busca examinar la relación entre las tres variables: Inteligencia emocional (IE), trabajo emocional (TE) y burnout en el grupo diana. Cuenta con una muestra de 143 sujetos profesionales del ámbito de RRHH.

Se les pasó el inventario CBI (Kristensen y cols, 2005), la escala ELS de Brotheridge y Lee (2003), y una escala acortada de 30 ítems llamada *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue), un cuestionario de rasgos de inteligencia emocional, elaborado por Petrides y Furnham (2006).

Dentro del cuestionario TEIQue (Petrides y Furnham, 2006) las 15 subescalas que presenta cuentan con dos ítems, y pueden ser organizadas en cuatro factores, siendo estos: Bienestar, autocontrol, emocionalidad, y sociabilidad. Cada ítem se valora en una escala Likert de 7 niveles, con 1 para “muy en desacuerdo” y 7 para “muy de acuerdo”.

Los resultados encontrados señalan que la IE predice burnout personal y burnout relacionado con el trabajo, pero no burnout relacionado con el cliente. Además, de forma parcialmente relacionada, EI y TE se relacionan, manteniendo una relación negativa con actuación superficial y no con actuación profunda.

La actuación superficial mantiene una relación significativa con los tres niveles de burnout, y actuación profunda únicamente con aquel relacionado con el cliente. Finalmente, la actuación superficial media en la relación entre EI y burnout.

“Inteligencia emocional como moderador en trabajo emocional, y su relación con burnout: Evidencia de profesionales de RRHH de Malasia (Mustafa, Santos y Chern, 2016).

En este estudio, llevado a cabo por los mismos autores previos, se examina la relación de nuevo la relación entre inteligencia emocional, trabajo emocional y burnout (Mustafa y cols, 2016), específicamente se investiga sobre la hipótesis de si los rasgos de inteligencia emocional moderan la relación entre trabajo emocional y el burnout.

Para este estudio se cuenta con una muestra de 136 trabajadores profesionales de RRHH, que completan los cuestionarios CBI (Kristensen, 2005), ELS (Brotheridge y Lee, 2003) y TEIQue (Petrides y Furnham, 2006).

Los resultados indican que la actuación superficial es un predictor directo significativo del burnout personal y burnout relacionado con el trabajo. Además, los rasgos de inteligencia amortiguan los efectos entre las estrategias de actuación profunda y el burnout relacionado con el trabajo.

“Relación entre rasgos de la Tríada Oscura, motivación en el trabajo y burnout entre reclutadores. Prusik y Szulawski (2019).

El siguiente estudio, escrito por Prusik y Szulawski (2019), se centra en la relación entre los rasgos de la Tríada Oscura (maquiavelismo, psicopatía y narcisismo), la motivación en el trabajo y el burnout entre reclutadores. Para ello, contó con 175 participantes, el 75% siendo mujeres.

Se les pasó un cuestionario que constaba de una parte introductoria, preguntas sociodemográficas, y tres cuestionarios en el siguiente orden: Inventario de fuentes de motivación (Barbuto, 1998), un test corto de la Tríada Oscura SD3 (Jones y cols, 2014), el Inventario de Burnout de Oldenburg (OLBI) (Demerouti, 2008).

El inventario de fuentes de motivación de Barbuto (1998) consta de las siguientes subcategorías: procesos intrínsecos, autoconcepto interno, motivación instrumental, autoconcepto externo e internalización de los objetivos. Las dos primeras subcategorías se relacionan con la motivación interna, mientras que las tres últimas con la motivación externa. Consta de 30 ítems con escala de 1 (completamente en desacuerdo) al 6 (completamente de acuerdo). El SD3 (Jones y cols, 2014) es un cuestionario de 27 ítems en escala Likert del 1 (completamente en desacuerdo) al 5 (completamente de acuerdo) que mide las subcategorías de maquiavelismo, narcisismo y psicopatía. Por último, el inventario OLBI (Demerouti, 2008) consta de 16 ítems en escala del 1 (de acuerdo) al 4 (en desacuerdo) que mide dos tipos de burnout: Desvinculación y agotamiento.

Los resultados del estudio demostraron que un proceso intrínseco fuerte media entre maquiavelismo y desvinculación, al igual que entre la relación de psicopatía y agotamiento. La relación entre maquiavelismo y agotamiento es mediada al completo por las fuentes de motivación, principalmente por el rol del proceso intrínseco y la motivación instrumental. El narcisismo en general no se relaciona con burnout, y no es posible hablar de los efectos mediadores.

“Afrontamiento del estrés en reclutadores: Resistencia psicológica, rendimiento y bienestar en los reclutadores del Ejército de EE. UU” Bartone y Bowles (2020).

El objetivo del siguiente estudio es examinar la resistencia psicológica y el afrontamiento activo como potenciales fuentes de resiliencia al estrés. Para ello, cuenta con la participación de 817 reclutadores, que respondieron de forma anónima un cuestionario que cuenta con las siguientes subescalas: escala de resistencia cognitiva, escala de estrategias focalizadas en problemas, inventario *Work Life Well Being* de Bowles (2014) y desempeño.

La primera parte consiste en 30 ítems en escala Likert del 1 al 5, escritos tanto de forma positiva como negativa, para valorar las facetas de compromiso, control y reto. La segunda está formada por 4 ítems en escala de Likert de 5 niveles, y los participantes deberán valorar cuán a menudo realizan ciertas estrategias. El inventario de *Work Life Well Being* de Bowles (2014) cuenta con 5 ítems en escala de 5 niveles de Likert, valorando si están de acuerdo o no con las premisas. La última escala, desempeño, se mide de acuerdo con la calificación de sus superiores, siguiendo las siguientes 8 dimensiones: localizar y contactar con potenciales cualificados, obtener y mantener rapport, obtener información de los candidatos y adaptación de la persona al Ejército, habilidades de venta, Programa de Entrada Retardada (DEP) /Programa de Formación Retardada (DPT), establecer y mantener buenas relaciones en la comunidad, habilidades de organización y gestión del tiempo y, finalmente, apoyo a otros reclutadores y a USAREC (Horgues y cols, 2006).

Los resultados del estudio muestran una relación significativa positiva entre resistencia psicológica y el desempeño del reclutador. No se acepta la hipótesis inicial de correlación entre estrategias focalizadas en problemas y desempeño, ya que, aunque se muestra ligeramente significativa, no inte-

ractuó con resistencia en la regresión que predice el rendimiento. Se confirma la hipótesis de la relación entre resistencia y bienestar, y se confirma la interacción entre resistencia y las estrategias focalizadas en problemas de forma predictiva con el bienestar.

Correlación entre salud mental, involucración en el trabajo, y burnout en managers de recursos humanos (Chen, Liu y Li, 2019).

El objetivo de esta investigación es identificar la correlación entre las variables salud mental, involucración en el trabajo y burnout. Cuenta con una muestra de 450 trabajadores del ámbito de RRHH que realizan los cuestionarios del Inventario de Burnout de Maslach o MBI (1986), Symptom Checklist- 90 (SCL-90, Derogatis y cols, 1977), y una escala de involucración en el trabajo.

Los resultados muestran que los managers de RRHH sufren de mala salud mental y un alto grado de burnout, por lo que su salud mental tiene una correlación significativa positiva con las tres dimensiones de burnout. La involucración con el trabajo tiene una correlación significativa negativa con burnout. Y, en tercer lugar, se encuentra una correlación negativa significativa entre involucración en el trabajo y burnout, encontrando una correlación positiva de “importancia del trabajo” y “concentración” con agotamiento mental, pero correlacionando negativamente con “bajo logro personal”. También se han encontrado correlaciones negativas entre “placer en el trabajo” y burnout.

Aunque no se centre en reclutadores, y sí en managers de RRHH, se ha considerado válido al tener en cuenta que algunas empresas no cuentan con departamentos concretos para reclutamiento/selección, sino que el perfil de los técnicos de RRHH es generalista.

Investigación de la rotación de empleados en la industria del reclutamiento (Hickey, 2020).

El objetivo de este estudio es investigar sobre la rotación dentro de la industria del reclutamiento y, para ello, la autora cuenta con la participación de seis profesionales del reclutamiento con lo que llevará a cabo entrevistas semi estructuradas, de forma que podrá obtener información de primera mano además de la consultada en la bibliografía.

Tras esta investigación, se exploró la relación entre compromiso de los empleados y el burnout, y se concluyó que ambos factores afectan de forma indirecta a la rotación (Hickey, 2020).

La relación entre burnout en reclutadores, compromiso laboral e intención de rotación: Evidencia de Serbia (Ivanovic, Ivaancevic y Maricic, 2020).

El objetivo de este estudio es identificar, comprender y examinar la relación entre el burnout, el compromiso laboral y la intención de rotación en profesionales de RRHH (concretamente en reclutadores) en Serbia. Cuenta con una muestra de 100 reclutadores, a los que se les pasó el test CBI (Kristensen, 2005) para medir el burnout, *Utrecht Work Engagement Scale* o UWES-9 (Schaufeli y cols, 2006) para medir el compromiso laboral mediante las subescalas de dedicación, vigor y absorción, y la escala de intención de rotación o TIS-6 (Bothma y Roodt, 2013).

Tras analizar los resultados, se puede obtener respuestas a las hipótesis planteadas. En primer lugar, se encuentra una relación estadísticamente significativa negativa del compromiso laboral sobre el burnout. En segundo lugar, se confirma la hipótesis que asumió el impacto positivo del burnout sobre la intención de rotación. Por último, no se pudo confirmar la relación entre compromiso laboral e intención de rotación ya que, aunque es positiva, no es significativa y, por ello, no se puede aceptar.

2.3.2. Intervención

Debido a la ausencia de programas de intervención en burnout centrados en la población diana de este trabajo, se ha hecho una selección que incluye una revisión de 25 programas de intervención relevantes desde 1997 a 2005; el planteamiento de un programa combinado que cuenta con un enfoque prometedor, siguiendo la línea que plantea la revisión previa; y, finalmente, una revisión desde el año 2000 al 2018 de una serie de programas de intervención en burnout, que se centra en prevenir y aliviar el burnout en las organizaciones desde diferentes enfoques.

Prevención de burnout: Revisión de programas de intervención (Awa, Paulamann y Walter, 2010).

El objetivo de esta revisión es evaluar la efectividad de los programas de intervención creados con el objetivo de prevenir el burnout y, para ello, realiza una búsqueda sistemática en las bases de datos PsycINFO, Medline y PSYINDEX desde los años 1997 hasta 2007. Tras esta búsqueda, se seleccionaron 25 estudios que fueron analizados.

De estos 25 estudios, 17 (68%) se centran en intervenciones dirigidas a la persona (*ver Anexo 6.1, tabla 2*), dos (8%) estaban centrados en la organización (*ver Anexo 6.1, tabla 3*), y seis (24%) cuentan con una intervención combinando ambos tipos (*ver Anexo 6.1, tabla 4*).

Las intervenciones centradas en las personas (Pålsson, 1996; Van Dierendonck, 1998; Ossebaard, 2000; Rowe, 2000; Te Brake, 2001; Gorter, 2001; Ewers, 2002; Bittman, 2003; Lange, 2004; Salmela, 2004; Cohen-Katz, 2005; Cohen, 2005; Van Rhenen, 2005; Zolnierczyk-Zreda, 2005; Van Dierendonck, 2005; Kanji, 2006; Margalit, 2005) hicieron uso de diferentes técnicas, como pueden ser el entrenamiento cognitivo conductual, la psicoterapia, el entrenamiento de habilidades adaptativas, entrenamiento en habilidades comunicacionales, apoyo social, o ejercicios de relajación, entre otras. La duración de los programas de intervención oscila desde los dos días hasta las 12 semanas. Tras finalizar la intervención, a los seis meses, se observó una reducción significativa en siete de los programas (Gorter, 2001; Ewers, 2002; Bittman, 2003; Lange, 2004; Salmela, 2004; Cohen-Katz, 2005; Van Rhenen, 2005), una reducción no significativa en uno de ellos (Van Dierendonck, 2005), sin cambios en uno de ellos (Kanji, 2006), y aumento del burnout en uno (Margalit, 2005).

Tres de los programas no llevaron a cabo evaluación del burnout a los seis meses, aunque sí más adelante. Entre ellos se encuentran Pålsson (1996), que evaluó el burnout entre los seis meses y el año después del programa de intervención, y no encontró cambios, y de nuevo realizó otra evaluación más de un año después, y tampoco encontró. En el caso de Van Dierendonck (1998) y Te Brake (2001), realizaron una evaluación entre los seis meses y el año después de aplicar el programa, encontrando una reducción significativa del burnout.

En cuatro de los programas centrados en la persona se desglosó el burnout en las tres dimensiones del test MBI (Maslach, 1986), siendo agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. En los programas de Ossebaard (2000), Rowe (2000) y Zolnierczyk-Zreda (2005) se encontró una reducción significativa del agotamiento emocional, sólo en los estudios de Rowe (2000) y Cohen (2005) se encontraron reducciones significativas en los niveles de despersonalización y aumento en la realización personal. Finalmente, en los estudios de Cohen (2005) no se encontraron cambios significativos en la subescala de agotamiento emocional, y en el de Zolnierczyk-Zreda (2005) no se encontró ningún tipo de cambio en despersonalización, aunque sí en realización personal, sin ser un aumento significativo.

Dentro de las intervenciones centradas en la organización podemos encontrar las intervenciones de Boumans (1996) y Halbesleben (2006). Ambas intervenciones se evalúan un año después, sin obtener ningún cambio significativo en el agotamiento emocional en el caso de Boumans (1996) y obteniendo reducciones significativas en las subescalas de agotamiento mental y despersonalización en el caso de Halbesleben (2006).

En el caso de las intervenciones que combinan a la persona y a la organización podemos encontrar los siguientes estudios: Melchoir (1996), Innstrand (2004), Sluiter (2005), Bourbonnais (2006), Blonk (2006) y Le Blanc (2007). Tres de estas intervenciones son evaluadas a los seis meses, obteniendo una reducción significativa en agotamiento mental (Sluiter, 2005; Blonk, 2006; Le Blanc 2007) y reducción significativa en despersonalización (Blonk, 2006; Le Blanc, 2007). En el caso de Blonk (2006) se mantiene la reducción significativa de agotamiento mental entre los seis meses y el año después de la intervención, aunque no se muestran cambios en despersonalización. En la intervención de Le Blanc (2007) se mantiene la reducción en agotamiento mental durante el mismo periodo, aunque en el caso de despersonalización se encuentra una reducción no significativa.

Las intervenciones de Melchoir (1996), Innstrand (2004) y Bourbonnais (2006) muestran una reducción significativa en los niveles de burnout entre los seis meses y el año después de aplicar el programa. Melchoir (1996) realizó una evaluación más de un año después de la intervención y no encontró cambios en los niveles de burnout.

Finalmente, las conclusiones de esta revisión de programas de intervención señalan una reducción del burnout o algunos de sus componentes en 21 de los programas, en tres no se encontraron cambios significativos (Palson, 1996; Kanji, 2006; y Boumans, 1996), y en uno se encontró un aumento significativo de los niveles de burnout (Margalit, 2005). Los estudios analizados parecen indicar un efecto activo del programa entre los seis meses y el año, encontrando que aquellos programas centrados en la persona suelen mantener cambios significativos hasta seis meses tras la intervención, mientras que los programas centrados en la organización y aquellos que combinaban ambos tipos podían mantener los cambios hasta un año.

“El entrenamiento BOIT: Una visión general y resultados de una encuesta inicial” (Borza, Tement, Zdrehus y Koruka, 2011).

El entrenamiento BOIT o *Burnout Intervention Training for Managers and Team Leaders* (ver Anexo 6.1, tabla 5) consiste en un esquema de intervención combinada, tanto en la persona como en la organización, que busca concienciar sobre el burnout a managers y líderes de equipos, al igual que entrenarlos para prevenir situaciones de trabajo perjudiciales.

Este programa de intervención cuenta con cuatro talleres. El primero ayudará a que los participantes comprendan qué es el burnout y cuáles son sus principales precursores. En el segundo, serán capaces de hacer una lista con las consecuencias importantes del burnout y serán capaces de identificar sus signos. Tras el tercer taller, aprenderán sobre la intervención en burnout. El objetivo del cuarto, y último taller, será de reflejar los cambios realizados y debatir sobre nuevas intervenciones en las organizaciones con el resto de los participantes y un formador.

Intervenciones para prevenir y aliviar burnout (Leiter y Maslach, 2018).

El objetivo de este capítulo es investigar sobre los artículos e investigaciones más recientes relacionadas con el burnout. Se realiza una revisión de los artículos que se encuentren bajo las palabras clave “burnout” e “intervention” en las bases de datos de Google Scholar y PsycINFO desde el año 2000. Los artículos que aparecieron bajo estos términos de búsqueda fueron revisados para cerciorarse de la aparición de resultados actuales.

Se encontraron válidos los artículos de: Van Dierendonck (1998), Ossebaard (2000), Westman y Etzion (2001), Ewers (2002), Salmela-Aro (2004), Cohen y Gagin (2005), Cohen-Katz (2005), Galantino (2005), Shapiro (2005), Van Weert (2005), Halbesleben (2006), Mommersteeg (2006), Hättinen (2007), Le Blanc (2008), Butow (2008), De Vente (2008), Duijts (2008), Elo (2008), Long (2008), Visser (2008), Stenlund (2009), Bresó (2011), Goodman y Schorling (2012), Lagerveld (2012) y Vuori (2012).

Una de las formas con las que se puede intervenir en burnout es mediante la terapia cognitiva conductual (ver Anexo 6.1, tabla 6), tal y como han hecho alguno de los autores mencionados previamente. Este tipo de intervención se realiza de forma individual para tratar el burnout, y tiende a enfocarse en fortalecer la resiliencia de la persona tanto en el plano físico como psicológico.

Se han encontrado artículos en los que el uso de la terapia cognitiva conductual y sus técnicas han resultados eficaces, al igual que otros en los que no lo han sido. En el estudio de Van Dierendonck y cols (1998) se utilizaron estrategias cognitivas y técnicas de relajación para abordar la percepción de desigualdad, resultando efectivas para la reducción de agotamiento.

En el caso de Ossebaard y cols (2000), el uso del *biofeedback* no resultó efectivo para la reducción de agotamiento emocional. Ewers y cols (2002), por otro lado, sí encontraron que una intervención de estrategias de afrontamiento sí produce mejoras en las tres dimensiones de burnout después de seis meses de entrenamiento. Butow y cols (2008) aplicaron una intervención de habilidades comunicativas y, aunque no se hallaron cambios o mejoras en las dimensiones de burnout, sí se encontraron en la confianza de los participantes en sus habilidades comunicativas. De Vente y cols (2008) no encontraron ninguna mejora tras usar la terapia cognitiva conductual aplicada en la gestión del estrés en pacientes con niveles clínicos de estrés laboral, argumentando que, tal y como se practica actualmente, no tiene éxito.

Elo y cols (2008), no encontraron cambios significativos en la dimensión de agotamiento emocional tras aplicar un programa enfocado en la comprensión del ambiente psicosocial de trabajo. Visser y cols (2008) tampoco encontraron cambios tras aplicar un programa educativo y de apoyo entre pares. Stenlund y cols (2009) aplicaron un programa que combinaba la práctica deportiva y terapia cognitiva conductual y redujo los niveles de burnout. Tras aplicar terapia cognitiva conductual, el estudio de Lagerveld y cols (2012) pudo reducir los niveles de agotamiento y acortar el tiempo necesario para recuperarse lo suficiente como para volver al trabajo en trabajadores que se encontraban de baja. Finalmente, Vuori y cols (2012) no encontraron ningún efecto sobre el burnout tras aplicar talleres de desarrollo profesional, aunque sí tuvo efectos beneficiosos en depresión y en la intención de prejubilación.

Otro enfoque a la hora de tratar el burnout es mediante *mindfulness* (ver Anexo 6.1, tabla 7). De acuerdo con Chambers, Gullone y Allen (2009, p. 561), el *mindfulness* es una técnica de conciencia no elaborativa de la experiencia de vivir el presente que requiere atención focalizada en el presente, intencional y sin prejuicios (Thomas y Otis, 2010). En el caso de los artículos seleccionados, todos los que hacen uso de esta técnica han obtenido resultados que indican una reducción de burnout o alguna de sus dimensiones.

Comenzando con Galantino y cols (2005), tras ocho semanas de un programa de meditación con mindfulness se redujeron los niveles de agotamiento, aunque no fue así con las otras dos dimensiones de burnout. Cohen-Katz y cols (2005) también aplicaron un curso de ocho semanas de mindfulness y obtuvieron una reducción de los niveles de agotamiento. Shapiro y cols (2005) encontraron una mejoría en las tres dimensiones de burnout. Además, Goodman y Schorling (2012) descubrieron una mejora en burnout tras aplicar sesiones de dos horas y media semanales de mindfulness y un retiro de un día de meditación con mindfulness.

También se pueden llevar a cabo intervenciones en el lugar de trabajo (*ver Anexo 6.1, tabla 8*), que tienden a contar un impacto más consistente sobre el burnout. Entre los estudios que realizan este tipo de intervención podemos encontrar que Dierendonck, Schaufeli y Buunk (2001) aplicaron un programa que se centró en los problemas de equidad en el trabajo mediante el uso de imaginación guiada y discusiones grupales, obteniendo como resultado un efecto positivo en eficacia y en los niveles de agotamiento mental. Van Weert y cols (2005) hicieron uno de un programa centrado en el debate de la calidad de vida laboral, y encontraron una mejora en la dimensión de agotamiento, aunque no en la eficacia.

Westman y Etzion (2001) encontraron que, si se pasaba una escala para medir el burnout en trabajadores antes de que se fueran de vacaciones, y se volvía a pasar la misma escala nada más volver a incorporarse y cuatro semanas después, se podía observar cómo los niveles de burnout descendían tras las vacaciones y volvían a estar como en la primera evaluación a las cuatro semanas.

Duijts y cols (2008) encontraron una reducción de la dimensión “agotamiento” tras aplicar sesiones de coaching en el trabajo durante un periodo de seis meses. Se encontró que, mediante el uso de talleres de desarrollo de habilidades, aparecían mejoras en las tres dimensiones de burnout (Cohen y Gagin, 2005). Long y cols (2008) también hallaron una mejora en las tres dimensiones de burnout tras aplicar un programa de aprendizaje para controlar conductas extremas en participantes que ejercían como enfermeras en un pabellón con pacientes con discapacidad del desarrollo.

Otra forma de intervenir es mediante intervenciones a largo plazo (*ver Anexo 6.1, tabla 9*). Algunos estudios, como en el caso de Mommersteeg y cols (2006), vieron que tras aplicar una terapia cognitivo conductual sobre pacientes con diagnóstico de burnout durante ocho meses y medio, los participantes redujeron sus niveles de estrés en las tres dimensiones. Bresó y cols (2011) encontró una mejora en compromiso laboral y una reducción en niveles de agotamiento y cinismo tras cuatro meses de intervención cognitiva conductual individualizada. Salmela-Aro y cols (2004) encontraron una reducción en burnout tras hacer que sus participantes acudieran a un grupo de psicodrama centrado en temáticas laborales o a un grupo de análisis de los problemas laborales desde una perspectiva psicoanalítica durante 16 semanas.

El último tipo de intervención sería aquella que ocurre en la organización (*ver Anexo 6.1, tabla 10*). Halbesleben y cols (2006) encontraron que el uso del enfoque innovador de investigación-acción reduce los niveles de burnout, de forma que mediante ejercicios de resolución de problemas en grupo se abordaban problemas que identificaban en el trabajo los trabajadores y managers, y encontraron que, además de reducir el agotamiento, reduce también el nivel de cinismo.

Hätinen y cols (2007) encontraron que, mediante la implicación activa de las personas en los diseños de planes de rehabilitación individual, se obtenía un mayor impacto en la reducción de agotamiento y cinismo, comparado con el grupo control. De forma similar, Le Blanc y Schaufeli (2008), defienden que, mediante el fomento de la implicación activa de los participantes en la planificación, diseño e implementación de las intervenciones, un enfoque de investigación-acción aumenta las probabilidades de éxito.

Tras este resumen de las diferentes formas de intervención, Leiter y Maslach (2018) reconocen el valor de las contribuciones en la bibliografía existente, aunque consideran que el rigor y la cantidad de investigaciones sobre intervenciones es inadecuada para el desarrollo, implementación y posterior evaluación de los métodos de análisis de estrés y burnout.

2.3.3. Evaluación crítica según PRISMA

Se ha realizado un análisis individual sobre cada uno de los artículos seleccionados, con el objetivo de valorar críticamente la evidencia aportada, y tras ello se ha obtenido que nueve de los once estudios cuentan con una media de 9 ítems de los 27 que establecen la Declaración PRISMA. A su vez, también podemos encontrar un artículo (Santos y cols, 2016) que cuenta con solo 6 ítems de los 27, es decir, cumple únicamente un 22% de lo exigido por PRISMA. Por otro lado, otro artículo (Awa, 2010) cumple con el mayor número de ítems de la Declaración, siendo estos 17 sobre 27.

Finalmente, podemos concluir que los artículos analizados en el siguiente trabajo, en general, no cumplen con los criterios de la declaración PRISMA. Esto demuestra una necesidad de mayor rigurosidad en los artículos que se presenten en el futuro y la posibilidad que se les brinda a los editores de las revistas científicas para demandar rigurosidad en los artículos presentados, siguiendo la declaración de evaluación crítica que corresponda a sus trabajos.

3. Conclusiones

3.1. Discusión

Como se ha podido comprobar en el subapartado “Evaluación”, se han realizado estudios con el objetivo de evaluar el burnout y su relación con otras variables. Entre estas variables podemos encontrar aquellas relacionadas con la personalidad (cinco grandes rasgos de personalidad o la tríada oscura) y otras variables (regulación emocional, inteligencia emocional, trabajo emocional, motivación en el trabajo, resistencia psicológica, rendimiento, bienestar, salud mental, involucración en el trabajo, compromiso e intención de rotación).

Tras realizar la evaluación, todas las variables mostraron una correlación con el burnout, a excepción de la actuación profunda (regulación emocional) como efecto mediador, el narcisismo (tríada oscura), el uso de estrategias focalizadas y su relación con el desempeño, y la no relación entre compromiso laboral e intención de rotación.

En el caso del subapartado “Intervención” los datos fueron más variados. El primer artículo (Awa y cols, 2010) trataba de una revisión bibliográfica, por lo que cuenta con 25 estudios en su interior. Estos estudios se dividen a su vez entre aquellos que se centran en la intervención dirigida a la persona (17), otros que se centran en la intervención en la compañía u organización (2), y aquellos que cuentan con una intervención combinada (6).

Se ha encontrado que el 84% (21) de los programas de intervención han reducido el burnout o alguno de sus componentes, el 12% (3) no obtuvieron cambios significativos, y en el 4% (1) se encontró un sorprendente aumento de los niveles de burnout tras intervenir en el grupo con entrenamiento autogénico, risoterapia, un acercamiento biopsicosocial, y un entrenamiento didáctico/interactivo (Margalit, 2005).

A su vez, estos estudios demuestran que las intervenciones centradas en la persona suelen mantener un efecto activo hasta aproximadamente seis meses tras la aplicación del programa mientras que, si se aplica sobre la organización o de manera combinada, el efecto se mantiene hasta aproximadamente un año.

En el segundo artículo (Borza y cols, 2011) se plantea una intervención combinada aplicada sobre managers y líderes de equipo, durante entre siete y once semanas, que busca concienciar sobre el burnout, detectarlo y actuar ante este. Este trabajo plantea el esquema de intervención, y realiza una evaluación pretest sobre las variables satisfacción laboral, compromiso organizacional, clima organizacional y conciliación laboral en un grupo con burnout y otro sin burnout. No se aportan los datos de la evaluación post test.

En el tercer artículo, otra revisión bibliográfica, pero en este caso desde el año 2000 (Leiter y Maslach, 2018) se dividen los artículos según el tipo de intervención del que hayan hecho uso. Por ello, podemos encontrar investigaciones divididas en: Terapia cognitiva conductual (10 artículos), mindfulness (4), intervención en el sitio de trabajo (6), intervención a largo plazo (3) e intervención organizacional (3).

Todas las intervenciones se han mostrado efectivas en burnout o al menos en uno de sus componentes, a excepción de seis aplicaciones que no obtuvieron cambios o los cambios no resultaron significativos, encontrándose dentro del apartado de intervenciones que hicieron uso de terapia cognitivo conductual.

La aproximación que siguieron estos seis programas incluye: *Biofeedback* (Ossebaard, 2000), habilidades comunicativas (Burtow, 2008), terapia cognitiva conductual basada en manejo del estrés (De Vente, 2008), programas enfocados en la comprensión del ambiente psicosocial del trabajo (Elo, 2008), programa de apoyo entre pares (Visser, 2008), y un taller de desarrollo profesional (Vuori, 2012).

3.2. Conclusión

Recordando el objetivo general de este trabajo era conocer la prevalencia del burnout, con objetivos específicos dirigidos hacia determinar cómo se evalúa el burnout y conocer diferentes formas de intervención, podemos afirmar que se han cumplido los objetivos planteados.

Tras analizar los datos, podemos indicar una relación existente entre variables de personalidad, variables relacionadas con el trabajo y el síndrome de quemarse por el trabajo, contando únicamente con algunas excepciones que no se mostraron significativas.

Por otro lado, tras analizar las diferentes formas de intervención, se ha mostrado una mayor efectividad en la intervención directa sobre el sitio de trabajo o de forma combinada, siendo menor en el caso de la intervención directa sobre la persona y manteniendo una menor durabilidad en el tiempo. Cabe destacar que la mayoría de los programas se enfocan en la persona, a pesar de su menor duración.

Esto plantea una hipótesis en la que se tendría en cuenta la reticencia por parte de las empresas de cambiar aquellos componentes, valores o actuaciones que pueden favorecer la aparición o mantener el burnout. Otra hipótesis a valorar sería si la aplicación de intervenciones combinadas resultaría, a medio y largo plazo, en mayor beneficio para las empresas (menor gasto por bajas, mayor eficiencia, mayor desempeño laboral, mayor compromiso, mejor clima de trabajo) en contraposición con los beneficios que pueden adquirir mediante el uso de intervenciones en la persona o la no intervención.

3.3. Limitaciones

Como limitaciones del trabajo cabe destacar la escasez de investigaciones previas aplicadas sobre reclutadores (Prusik y Szulawski, 2019; Ivanovic, Ivancevic, y Maricic, 2020) y la falta de investigaciones e intervenciones realizadas sobre este grupo de profesionales, por lo que este trabajo realiza una recopilación de información relevante que podría utilizarse para continuar esta línea de investigación.

Debido a la escasez de artículos sobre reclutadores, se decidió aceptar aquellos artículos que se encontraran aplicados en profesionales de recursos humanos para el apartado "Evaluación". De igual manera, dado la ausencia de intervenciones aplicadas sobre reclutadores o departamentos de recursos humanos, se realizó una búsqueda sobre programas de intervención sin distinguir entre profesiones.

3.4. Futuras investigaciones

Además de investigar el burnout en reclutadores como línea de investigación, también se podrían realizar investigaciones que continúen explorando diferentes métodos de intervención. Por ejemplo, podría resultar interesante comprobar la eficacia del entrenamiento BOIT, ya que se trata a su vez de una intervención combinada y la comprobación de su efectividad y durabilidad serían de gran valor.

A su vez, se podría continuar la línea de investigación centrada en la combinación de intervención sobre la persona e intervención sobre la organización, teniendo especial consideración en la duración de la efectividad de las intervenciones, debido a la ventaja que aportaría aplicar este tipo de programas sobre contextos laborales que tiendan a contar con niveles altos de burnout.

4. Referencias

- Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres. <http://www.observesport.com/desktop/images/docu/gh87qq4t.pdf>
- Awa, W. L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, 78(2), 184–190. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008>
- Bados López, A. (2008). *La intervención psicológica: características y modelos*. <http://hdl.handle.net/2445/4963>
- Ballesteros, R. F. (1998). Evaluación psicológica: algunas claves para el futuro. *Papeles del psicólogo*, (70), 1. <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=780>
- Ballesteros, R. F. (2013). *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos*. Pirámide. http://www.kydconsultores.com/shared_books/001-EP-RFB.pdf
- Barbuto Jr, J. E., & Scholl, R. W. (1998). Motivation sources inventory: Development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation. *Psychological reports*, 82(3), 1011-1022. <https://doi.org/10.2466/pr0.1998.82.3.1011>
- Bartone, P. T., & Bowles, S. V. (2020). Coping with recruiter stress: Hardiness, performance and well-being in US Army recruiters. *Military Psychology*, 32(5), 390-397. <https://doi.org/10.1080/08995605.2020.1780061>
- Bittman, B., Bruhn, K. T., Stevens, C., Westengard, J., & Umbach, P. O. (2003). Recreational music-making: a cost-effective group interdisciplinary strategy for reducing burnout and improving mood states in long-term care workers. *Advances in Mind Body Medicine*, 19(3/4), 4-15. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14686266/>

- Blonk, R. W., Brenninkmeijer, V., Lagerveld, S. E., & Houtman, I. L. (2006). Return to work: a comparison of two cognitive behavioural interventions in cases of work-related psychological complaints among the self-employed. *Work & Stress*, 20(2), 129-144. <https://doi.org/10.1080/02678370600856615>
- Borja, L. E. A. (2015). *Evaluación psicológica: Historia, fundamentos teórico-conceptuales y psicometría*. Editorial El Manual Moderno. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5uYhCQAAQBA-J&oi=fnd&pg=PT4&dq=evaluaci%C3%B3n+psicol%C3%B3gica&ots=isQXBSRzwf&sig=w7tVS-ffLP85Co0zsPGKEnIAOjwk#v=onepage&q=evaluaci%C3%B3n%20psicol%C3%B3gica&f=false>
- Borza, A., Tement, S., Zdrehus, C., & Korunka, C. (2012). The BOIT training: An overview of a burnout intervention and initial survey results. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 523-527. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.176>
- Bothma, C. F., & Roodt, G. (2013). The validation of the turnover intention scale. *SA journal of human resource management*, 11(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.4102/sajhrm.v11i1.507>
- Bourbonnais, R., Brisson, C., Vinet, A., Vézina, M., Abdous, B., & Gaudet, M. (2006). Effectiveness of a participative intervention on psychosocial work factors to prevent mental health problems in a hospital setting. *Occupational and Environmental Medicine*, 63(5), 335-342. <http://dx.doi.org/10.1136/oem.2004.018069>
- Boumans, N. P. G., & Landeweerd, J. A. (1996). A Dutch study of the effects of primary nursing on job characteristics and organizational processes. *Journal of Advanced Nursing*, 24(1), 16-23. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1996.01542.x>
- Bowles, S. V. (2014). *Redeveloping a more comprehensive well-being measure: The work-life well-being inventory* (Unpublished master's thesis). National Defense University, Washington, DC. <http://www.hardinessresilience.com/docs/Bowles%202014%20NDU%20thesis.pdf>
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-010-9334-6>
- Brotheridge, C. M. and Lee, R. T. (2003). Development and validation of the emotional labour scale, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76 (3), pp. 365-379. <http://dx.doi.org/10.1348/096317903769647229>
- Butow, P., Cockburn, J., Girgis, A. F., Bowman, D., Schofield, P., D'Este, C., Stojanovski, E., & Tattersall, M. N. (2008). Increasing oncologists' skills in eliciting and responding to emotional cues: Evaluation of a communication skills training program. *Psycho-Oncology*, 17, 209-218. <https://doi.org/10.1002/pon.1217>
- Casullo, E. y Márquez, M.O. (2003). Interview. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment* (pp. 487-489). Londres: Sage Publications. https://www.academia.edu/35852651/Evaluacion_Psicologica_Rocio_Fernandez_Ballesteros_2ed
- Ceibal, F. (2019). *Protocolo para auto observación*. http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/427/Protocolo_auto_observacion.pdf?sequence=2
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29, 560-572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Chen, Y., Liu, C., & Li, W. (2020). Correlation between mental health, job involvement and job resource managers. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(2), 590. <http://dx.doi.org/10.24205/03276716.2020.282>
- Cohen, M., & Gagin, R. (2005). Can skill-development training alleviate burnout in hospital social workers?. *Social work in health care*, 40(4), 83-97. https://doi.org/10.1300/J010v40n04_05
- Cohen-Katz, J., Wiley, S., Capuano, T., Baker, D. M., Deitrick, L., & Shapiro, S. (2005). The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout: a qualitative and quantitative study, part III. *Holistic nursing practice*, 19(2), 78-86. <https://doi.org/10.1097/00004650-200503000-00009>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2000). *A model of burnout and life satisfaction amongst nurses*. *Journal of advanced nursing*, 32(2), 454-464. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01496.x>
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. *Handbook of stress and burnout in health care*, 65-78. <http://www.psicopolis.com/burnout/burnesur.pdf>
- Derogatis, L. R., Lipman, R. S., & Covi, L. (1977). SCL-90. Administration, scoring and procedures manual-I for the R (revised) version and other instruments of the *Psychopathology Rating Scales Series*. Chicago: Johns Hopkins University School of Medicine. <http://www.westerparc.nl/wp-content/uploads/2011/12/SCL-90-Engels.pdf>

- De Vente, W., Kamphuis, J. H., Emmelkamp, P. M., & Blonk, R. W. (2008). Individual and group cognitive-behavioral treatment for work-related stress complaints and sickness absence: a randomized controlled trial. *Journal of occupational health psychology*, 13(3), 214-231. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.13.3.214>
- Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2001). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/13594320042000025>
- Duijts, S. F., Kant, I., van den Brandt, P. A., & Swaen, G. M. (2008). Effectiveness of a preventive coaching intervention for employees at risk for sickness absence due to psychosocial health complaints: results of a randomized controlled trial. *Journal of occupational and environmental medicine*, 50(7), 765-776. <https://doi.org/10.1097/jom.0b013e3181651584>
- Elo, A. L., Ervasti, J., Kuosma, E., & Mattila, P. (2008). Evaluation of an organizational stress management program in a municipal public works organization. *Journal of occupational health psychology*, 13(1), 10. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.13.1.10>
- Ewers, P., Bradshaw, T., McGovern, J., & Ewers, B. (2002). Does training in psychosocial interventions reduce burnout rates in forensic nurses?. *Journal of advanced nursing*, 37(5), 470-476. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02115.x>
- Galantino, M. L., Baime, M., Maguire, M., Szapary, P. O., & Farrar, J. T. (2005). Association of psychological and physiological measures of stress in health-care professionals during an 8-week mindfulness meditation program: mindfulness in practice. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 21(4), 255-261. <https://doi.org/10.1002/smi.1062>
- Goldberg, L. R., Johnson, J. A., Eber, H. W., Hogan, R., Ashton, M. C., Cloninger, C. R., & Gough, H. G. (2006). The international personality item pool and the future of public-domain personality measures. *Journal of Research in personality*, 40(1), 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.007>
- Goodman, M. J., & Schorling, J. B. (2012). A mindfulness course decreases burnout and improves well-being among healthcare providers. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 43(2), 119-128. <https://doi.org/10.2190/PM.43.2.b>
- Gorter, R. C., Eijkman, M. A., & Hoogstraten, J. (2001). A career counseling program for dentists: effects on burnout. *Patient Education and Counseling*, 43(1), 23-30. [https://doi.org/10.1016/S0738-3991\(00\)00141-5](https://doi.org/10.1016/S0738-3991(00)00141-5)
- Halbesleben, J. R., Osburn, H. K., & Mumford, M. D. (2006). Action research as a burnout intervention: Reducing burnout in the Federal Fire Service. *The Journal of applied behavioral science*, 42(2), 244-266. <https://doi.org/10.1177/0021886305285031>
- Hätinen, M., Kinnunen, U., Pekkonen, M., & Kalimo, R. (2007). Comparing two burnout interventions: Perceived job control mediates decreases in burnout. *International Journal of Stress Management*, 14(3), 227. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.3.227>
- Hickey, S. (2020). An Investigation into Employee Turnover in the Recruitment Industry (*Doctoral dissertation, Dublin, National College of Ireland*). <http://norma.ncirl.ie/4664/>
- Innstrand, S. T., Espnes, G. A., & Mykletun, R. (2004). Job stress, burnout and job satisfaction: an intervention study for staff working with people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(2), 119-126. <https://doi.org/10.1111/j.1360-2322.2004.00189.x>
- Ivanovic, T., Ivancevic, S., & Maricic, M. (2020). The Relationship between Recruiter Burnout, Work Engagement and Turnover Intention: Evidence from Serbia. *Engineering Economics*, 31(2), 197-210. <https://doi.org/10.5755/j01.ee.31.2.24100>
- Ivanović, T., Ivančević, S., Trajković, T., & Maričić, M. (2021). Do recruiters in Serbia face burnout? The impact of demographic factors, deadlines and word pressure on burnout presence. *Teme*, 1351-1367. <https://doi.org/10.22190/TEME190404080I>
- Jiménez, B. M., Herrero, M. G., Carvajal, R. R., & Hernández, E. G. (2010). Emociones y salud en el trabajo: análisis del constructo "trabajo emocional" y propuesta de evaluación. *Revista latinoamericana de psicología*, 42(1), 63-73. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3180741.pdf>
- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2014). Introducing the short dark triad (SD3) a brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21(1), 28-41. <https://doi.org/10.1177/1073191113514105>
- Kanji, N., White, A., & Ernst, E. (2006). Autogenic training to reduce anxiety in nursing students: randomized controlled trial. *Journal of Advanced nursing*, 53(6), 729-735. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03779.x>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. and Karl. (2005) 'The Copenhagen Burnout 700 Inventory: A new tool for the assessment of burnout', *Work & Stress*, 19 (3), pp.192-207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>

- Lagerveld, S. E., Blonk, R. W., Brenninkmeijer, V., Wijngaards-de Meij, L., & Schaufeli, W. B. (2012). Work-focused treatment of common mental disorders and return to work: a comparative outcome study. *Journal of occupational health psychology*, 17(2), 220. <https://doi.org/10.1037/a0027049>
- Lange A, Ven JP, van de Schriecken B, Smit M. 'Interapy' Burn-out: Prävention und Behandlung von Burn-out über das Internet. *Verhaltenstherapie* 2004; 14:190–9. <https://doi.org/10.1159/000080915>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2018). Interventions to prevent and alleviate burnout. In *Current Issues in Work and Organizational Psychology* (pp. 32-50). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429468339-3>
- Le Blanc, P. M., Hox, J. J., Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Peeters, M. C. (2007). Take care! The evaluation of a team-based burnout intervention program for oncology care providers. *Journal of applied psychology*, 92(1), 213. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.213>
- Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2008). Burnout interventions: An overview and illustration. In J. R. Halbesleben (Ed.), *Handbook of stress and burnout in health care* (pp. 201–216). <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/319.pdf>
- Long, C., Collins, L., MacDonald, C., Johnston, D., & Hardy, S. (2008). Staff stress and challenging behaviour on a medium secure development disabilities ward for women: The outcomes of organisational change, and clinical interventions. *The British Journal of Forensic Practice*. <http://dx.doi.org/10.1108/14636646200800014>
- López, A. B. (2008). La intervención psicológica: características y modelos. *Universidad de Barcelona*, 1-48. <http://hdl.handle.net/2445/4963>
- Lotito, F. (2015). Test Psicológicos Y Entrevistas: Usos Y Aplicaciones Claves En El Proceso De Selección E Integración De Personas a Las Empresas (Psychological Tests and Interviews: Key Uses and Applications in the Selection and Integration of Companies). *RAN-Revista Academia & Negocios*, 1(2). <https://ssrn.com/abstract=2777527>
- Margalit, A. P., Glick, S. M., Benbassat, J., Cohen, A., & Katz, M. (2005). Promoting a biopsychosocial orientation in family practice: effect of two teaching programs on the knowledge and attitudes of practising primary care physicians. *Medical Teacher*, 27(7), 613-618. <https://doi.org/10.1080/01421590500097091>
- Márquez, M. O (2013). La entrevista. En Fernández-Ballesteros, R. (Eds.), *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos* (pp. 167-191). http://www.kydconsultores.com/shared_books/001-EP-RFB.pdf
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). Maslach burnout inventory, 21, (p. 3463-3464). Palo Alto, CA: *Consulting psychologists press*. https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7.pdf
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (p. 19–32). Taylor & Francis. <https://psycnet.apa.org/record/1993-97794-002>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia y trabajo*, 11(32), 37-43. https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Rodriguez-35/publication/41126175_El_Estres_Como_Amenaza_y_Como_Reto_Un_Analisis_de_su_Relacion/links/00b7d51433c0281c60000000/El-Estres-Como-Amenaza-y-Como-Reto-Un-Analisis-de-su-Relacion.pdf#page=21
- Melchior, M. E., Pihpsen, H., Abu-Saad, H. H., Halfens, R. J., van de Berg, A. A., & Gassman, P. (1996). The effectiveness of primary nursing on burnout among psychiatric nurses in long-stay settings. *Journal of advanced nursing*, 24(4), 694-702. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1996.02457.x>
- Mommersteeg, P. M., Heijnen, C. J., Verbraak, M. J., & van Doornen, L. J. (2006). A longitudinal study on cortisol and complaint reduction in burnout. *Psychoneuroendocrinology*, 31(7), 793-804. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2006.03.003>
- Mustafa, M., Santos, A., & Chern, G. T. (2014). Emotion regulation and burnout among Malaysian HR managers: The moderating role of big five personality traits. *International Journal of Employment Studies*, 22(2), 79-108. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.901230736985563>
- Mustafa, M., Santos, A., & Chern, G. T. (2016). Emotional intelligence as a moderator in the emotional labour-burnout relationship: evidence from Malaysian HR professionals. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 7(2), 143-164. <https://doi.org/10.1504/IJWOE.2016.078091>
- Ossebaard, H. C. (2000). Stress reduction by technology? An experimental study into the effects of brainmachines on burnout and state anxiety. *Applied psychophysiology and biofeedback*, 25(2), 93-101. <https://doi.org/10.1023/A:1009514824951>

- Pålsson, M. B., R Hallberg, I., Norberg, A., & Björvell, H. (1996). Burnout, empathy and sense of coherence among Swedish district nurses before and after systematic clinical supervision. *Scandinavian journal of caring sciences*, 10(1), 19-26. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.1996.tb00305.x>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of personality*, 17(1), 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Prusik, M., & Szulawski, M. (2019). The relationship between the Dark Triad personality traits, motivation at work, and burnout among HR recruitment workers. *Frontiers in psychology*, 10, 1290. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01290>
- Rowe, M. M. (2000). Skills training in the long-term management of stress and occupational burnout. *Current Psychology*, 19(3), 215-228. <https://doi.org/10.1007/s12144-000-1016-6>
- Salmela-aaro, K., Näätänen, P., & Nurmi, J. E. (2004). The role of work-related personal projects during two burnout interventions: a longitudinal study. *Work & Stress*, 18(3), 208-230. <https://doi.org/10.1080/02678370412331317480>
- Santos, A., Mustafa, M. J., & Chern, G. T. (2015). Trait emotional intelligence, emotional labour, and burnout among Malaysian HR professionals. *Management Research Review*, 38(1), 67-88. <https://doi.org/10.1108/MRR-06-2013-0143>
- Santos, A., Mustafa, M., & Chern, G. T. (2016). The Big Five personality traits and burnout among Malaysian HR professionals. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 8(1), 2-20. <https://doi.org/10.1108/APJBA-09-2014-0106>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., & Cordova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: results from a randomized trial. *International journal of stress management*, 12(2), 164. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.2.164>
- Sjölin, C. (2019). *Working with a Recruiter*. *Journal of Financial Planning*, 32(10), 24-24. <https://www.proquest.com/docview/2304945766?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true>
- Sluiter, J. K., Bos, A. P., Tol, D., Calff, M., Krijnen, M., & Frings-Dresen, M. H. (2005). Is staff well-being and communication enhanced by multidisciplinary work shift evaluations?. *Intensive care medicine*, 31(10), 1409-1414. <https://doi.org/10.1007/s00134-005-2769-z>
- Stenlund, T., Ahlgren, C., Lindahl, B., Burell, G., Steinholtz, K., Edlund, C., Nilsson, L., Knutsson, A., & Birgander, L. S. (2009). Cognitively oriented behavioral rehabilitation in combination with Qigong for patients on long-term sick leave because of burnout: REST—a randomized clinical trial. *International journal of behavioral medicine*, 16(3), 294. <https://doi.org/10.1007/s12529-008-9011-7>
- Te Brake, H., Gorter, R., Hoogstraten, J., & Eijkman, M. (2001). Burnout intervention among Dutch dentists: long-term effects. *European Journal of Oral Sciences*, 109(6), 380-387. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0722.2001.00086.x>
- Thomas, J. T., & Otis, M. D. (2010). Intrapyschic correlates of professional quality of life: Mindfulness, empathy, and emotional separation. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1, <https://doi.org/10.5243/jsswr.2010.7>
- Van Dierendonck, D., Garssen, B., & Visser, A. (2005). Burnout prevention through personal growth. *International journal of stress management*, 12(1), 62. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.1.62>
- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1998). The evaluation of an individual burnout intervention program: The role of inequity and social support. *Journal of applied psychology*, 83(3), 392. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.3.392>
- Van Rhenen, W., Blonk, R. W., van der Klink, J. J., van Dijk, F. J., & Schaufeli, W. B. (2005). The effect of a cognitive and a physical stress-reducing programme on psychological complaints. *International archives of occupational and environmental health*, 78(2), 139-148. <https://doi.org/10.1007/s00420-004-0566-6>
- Van Weert, J. C., Van Dulmen, A. M., Spreeuwenberg, P. M., Bensing, J. M., & Ribbe, M. W. (2005). The effects of the implementation of snoezelen on the quality of working life in psychogeriatric care. *International Psychogeriatrics*, 17(3), 407. <https://doi.org/10.1017/s1041610205002176>
- Vispute, S. A., & Pawar, S. K. (2019). *Do Recruiter Characteristics Lead to Employee Burnout?*. <http://xajzkjdx.cn/gallery/115-dec2019.pdf>
- Visser, S. M., McCabe, M. P., Hodgson, C., Buchanan, G., Davison, T. E., & George, K. (2008). Managing behavioural symptoms of dementia: effectiveness of staff education and peer support. *Aging and Mental Health*, 12(1), 47-55. <https://doi.org/10.1080/13607860701366012>

- Vuori, J., Toppinen-Tanner, S., & Mutanen, P. (2012). Effects of resource-building group intervention on career management and mental health in work organizations: randomized controlled field trial. *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 273. <https://doi.org/10.1037/a0025584>
- Westman, M., & Etzion, D. (2001). The impact of vacation and job stress on burnout and absenteeism. *Psychology & Health*, 16(5), 595-606. <https://doi.org/10.1080/08870440108405529>
- Żołnierczyk-Zreda, D. (2005). An intervention to reduce work-related burnout in teachers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 11(4), 423-430. <https://doi.org/10.1080/10803548.2005.11076661>

Habilidades de persuasión en niños y niñas de 6 a 12 años. Relación con la aceptación e influencia social y con la percepción sociométrica

Trabajo de fin de grado de Ana Girón Rubio,
tutorizado por Carmen Barajas

Resumen

Este trabajo está enfocado en estudiar la relación entre la habilidad persuasiva de escolares de 6 a 12 años y la aceptación e influencia social en el grupo de iguales. Así mismo se pretende estudiar si los escolares con mayor habilidad para persuadir también perciben mejor la aceptación y/o rechazo social de sus iguales, tanto de manera general como la aceptación/rechazo inter e intra género. A una muestra de 144 alumnos/as, de 6 a 12 años, se le administró un cuestionario sociométrico y una tarea de producción persuasiva. Los resultados indican que aquellos escolares con mayores habilidades persuasivas tienen un mayor impacto y aceptación social en el grupo, situándose en categorías sociométricas de más influencia (populares y controvertidos) y contando con más amigos. Los escolares con más habilidades persuasivas muestran un mayor impacto positivo en aquellos compañeros de su mismo género. En cuanto a la percepción de la aceptación, se han encontrado relaciones entre la habilidad persuasiva y el ajuste y realismo perceptivo, lo que resulta un comienzo interesante en esta línea de investigación.

Palabras clave: Persuasión, aceptación, influencia social, percepción, escolares, género.

Abstract

This project aims to study the relation between persuasion skills in children aged 6 to 12 and the acceptance and social influence in the peer group. Moreover, this project aims to study if schoolchildren with better persuasion skills do also perceive better the acceptance and/or rejection of the classmates, both in general terms as well as regarding different or same sex acceptance. It was applied a persuasion task and a sociometric questionnaire to a sample of 144 schoolchildren, aged 6 to 12. Results show that children with better persuasion abilities have a major impact and acceptance in the social group, having more friends and being considered as popular or controversial by their peers. Boys and girls have a more positive impact when persuading children of the same sex. Referring to the perception of acceptance, results show that more persuasive children have a better adjustment and perceptive realism, which results in an intriguing start for this line of investigation.

Keywords: Persuasion, acceptance, social influence, perception, schoolchildren, gender.

1. Introducción

La persuasión es un acto comunicativo que consiste en producir un efecto en la mente del receptor para convencerlo de una idea que le conduzca a realizar o inhibir alguna acción (To et al., 2016). En esta misma línea, Lakoff (1982) expone que la persuasión es un proceso comunicativo por el que una persona es capaz de influir en las actitudes, creencias o ideas de otra persona. La persuasión también puede ser definida como la capacidad para convencer a otra persona para que esté de acuerdo con una creencia o acción (Kolodziejczyk et al., 2016). En definitiva, se puede decir que la persuasión consiste en la capacidad de cambiar la mente de otras personas para conseguir un objetivo.

Los trabajos pioneros sobre la comprensión infantil de la persuasión se lo debemos a Francesca Happé (1994), autora que elaboró la tarea de las *Historias Extrañas* para estudiar cómo comprenden los niños/as, de manera que los participantes superan la prueba si le atribuyen al hablante una motivación correcta. Las habilidades persuasivas se han investigado predominantemente con el paradigma de *role-play*, con tareas en las que el evaluado debe generar argumentos para convencer al evaluador (que hace de madre, o de igual...) para hacer algo (comprarle una mascota, jugar con su iPad, etc).

Por otro lado, también hay estudios muy importantes, que analizan la persuasión en función de si es utilizada egoístamente, buscando que los demás digan, piensen, sientan, hagan o inhiban alguna acción que supone un beneficio para el propio persuasor (Slaughter et al., 2013); o prosocialmente, buscando que el persuadido haga o inhiba alguna acción beneficiosa para sí mismo (Bartsch et al., 2007).

El presente trabajo está enfocado en la producción de la persuasión. Para ello se han tenido en cuenta dos indicadores principales de la habilidad persuasiva: a) la variedad de argumentos distintos empleados (indicador de flexibilidad cognitiva) y, b) la calidad de los argumentos según si, b1) aludan a estados mentales, en lugar de a consecuencias o estados físicos, b2) estén enfocados en el persuasor o en el persuadido.

La primera categoría, la variedad de argumentos, está definida en base al estudio de Slaughter et al. (2013) el que cuantificó el número de argumentos independientes que cada niño/a producía ante la tarea. De esta forma, obtienen más puntuación aquellos niños/as que más argumentos diferentes produzcan.

En lo que respecta a la calidad de los argumentos, se ha elaborado en función del estudio de To et al. (2016), en el cual se distinguen cuatro niveles. El nivel más bajo se incluyen las puntuaciones de aquellos niños/as que no mostraron ninguna intención de persuadir, en el segundo nivel se incluyen las respuestas que indican deseo, en el siguiente nivel, respuestas más elaboradas que expresan necesidades personales de los niños/as, y en el último nivel, aquellas respuestas que aluden a potenciales preocupaciones de los oyentes o indican ventajas para ellos. Además, se ha tenido en consideración, aquellos estudios en cuanto a la calidad de los argumentos que indican que, pueden ser más sofisticados y convincentes en la medida que aludan a estados mentales más que físicos o materiales (Bartsch y London, 2000; Bartsch et al., 2007).

Estudios previos que también han sido tomados en cuenta proponen que la habilidad persuasiva puede desarrollarse a través de estrategias directas o indirectas, de manera que las primeras son afirmaciones verbales a cerca de la intención comunicativa, y las segundas son afirmaciones verbales que aluden a lo que se quiere conseguir a través de analogías, metáforas o sugerencias (Kolodziejczyk et al., 2016).

Ninguno de estos estudios previos sobre persuasión ha considerado los indicadores de variedad y calidad juntos para evaluar la producción de persuasión, aunque si lo hayan hecho por separado en niños y niñas de 6 a 12 años.

Habilidad persuasiva y aceptación e influencia social

A través de la persuasión, los niños y niñas pueden participar en interacciones sociales muy sofisticadas (Hugues y Leekman, 2004). Rubin y Rose-Kransor (1992) explicaban la competencia social como la capacidad para alcanzar metas personales en la interacción social, a la vez que se mantienen las relaciones con los demás. En este sentido, parece claro que la capacidad persuasiva cumple importantes funciones sociales, puesto que permite a los niños/as hacer que otros piensen, sienten o hagan lo que ellos consideren (Linero et al. 2016). Al fin y al cabo, personas de todas las culturas y de todas las edades utilizan la persuasión para regular el comportamiento de otros en orden a alcanzar sus necesidades o deseos, o las del receptor (To, et al., 2016).

Existen evidencias suficientes de que la habilidad para persuadir sitúa a los niños/as en distintas posiciones de aceptación e influencia social en su grupo de iguales, sin embargo, esta relación solo ha sido estudiada en cuanto a la persuasión egoísta con fines perversos. Paal et al. (2007) encontraron

una correlación negativa entre las actitudes manipulativas, la persuasión egoísta y las habilidades de cooperación social. Sutton y Keogh (2000) encontraron que aquellos niños/as calificados como *bullies* tenían más estrategias y opiniones maquiavélicas que sus iguales. También Andreu (2000) expone que los niños/as cuyos niveles de maquiavelismo eran los más altos, eran los que presentaban las peores puntuaciones de aceptación por parte de sus iguales.

Teniendo en cuenta el estado actual de las investigaciones sobre la relación entre la persuasión y la aceptación e influencia social, cabe profundizar más en la globalidad de esta habilidad y sus repercusiones en el grupo de iguales en población infantil (tan poco estudiado). Además, la cuestión de si aquellos niños con mayores habilidades persuasivas perciben también mejor su aceptación e influencia social, y de si esta relación está determinada por el género de los participantes.

Sin embargo, así como se han encontrado estudios previos que han analizado la capacidad de persuasión con la aceptación e influencia social, apenas se han encontrado estudios en los que se relacione la capacidad persuasiva con la conciencia que tienen los niños/a de la aceptación y/o rechazo percibido. Por lo que en este trabajo se plantea abordar esa cuestión, estudiando si aquellos niños y niñas que tienen más habilidades para persuadir son también más capaces de percibir con precisión su influencia social.

Habilidad persuasiva y percepción sociométrica

La autopercepción social se refiere a la conciencia de cómo nos perciben los demás (Malloy et al., 2007) y se trata de una habilidad de comprensión social muy valiosa para las interacciones sociales cotidianas (Blanch-Hartigan et al., 2012). Consistiría en interpretar el comportamiento de los demás hacia uno mismo a raíz de la atribución a estos otros de estados mentales (creencias, opiniones, preferencias, gustos, deseos, emociones...) referidos a nuestra propia persona (Portillo y Barajas, 2016).

Los estudios iniciales de la percepción sociométrica datan de la década de los 50 (Ausubel et al., 1952). La sociometría, técnica creada por Jacob Levy Moreno (psiquiatra americano nacido en Bucarest, Rumania, 1889 – 1974), la técnica mayormente utilizada en los estudios de influencias sociales, aceptación y rechazo en grupos de iguales.

Estos estudios establecen la principal distinción entre sesgo y precisión perceptiva. Portillo y Barajas (2016) explican que la precisión perceptiva es la medida en que uno puede predecir el grado de aceptación y/o rechazo que recibe por parte de un grupo determinado. Para evaluarla se suele preguntar a cada niño/a el grado en el que “le gusta” a cada uno de sus compañeros/as, resultando el grado de acuerdo entre la puntuación real recibida y la que espera recibir. Por consiguiente, el sesgo perceptivo se trata de la discrepancia o imprecisión perceptiva (cuando los niños/as subestiman o sobrevaloran su aceptación y/o rechazo en el grupo).

Las investigaciones sobre percepción sociométrica destacan que ciertos patrones de sesgos perceptivos en los niños/as están asociados a dificultades de adaptación y al funcionamiento adaptativo. Por ejemplo, David y Kistner (2000) concluyen que la percepción de la aceptación está relacionada con la conducta agresiva, por otro lado, Morrow et al. (2015) asocian el sesgo negativo en la percepción de la aceptación con síntomas depresivos y soledad (Putarek et al., 2016). A su vez, el sesgo positivo de la aceptación se ha relacionado con el éxito académico (Gallardo y Barrasa, 2016) y con la estabilidad en la amistad (Badalay et al., 2012).

Teniendo en cuenta estos estudios, parece importante considerar la aceptación social y la percepción de la aceptación para identificar a aquellos niños y niñas en situaciones de riesgo, así como en condiciones favorables para su adaptación social y académica, con la idea en mente de fomentar los recursos en aquellos niños/as más habilidosos, y ayudar a desarrollar las habilidades en aquellos en mayor desventaja. Así explican Morrow et al. (2015) que aquellos niños/as que perciben con más precisión sus relaciones con iguales pueden que estén mejor adaptados que aquellos que las perciben de una forma menos precisa o más sesgada.

Por último cabe destacar, a la hora de evaluar la autopercepción social, la diferencia entre percepción y sesgo generalizado o diádico (Portillo y Barajas, 2016). La precisión generalizada refleja la impresión global de un niño/a de cómo le percibe el grupo, es decir, cuanto gusta en general a sus compañeros/as, por otro lado, la precisión diádica refleja las predicciones específicas acerca de cuánto le gusta a un compañero/a particular (Malloy y Cillessen, 2008). De modo similar, el sesgo generalizado refleja el grado en que un niño/a sobre o infra estima lo que gusta en global a sus iguales, mientras que el sesgo diádico se dirige a un compañero/a en particular (Morrow et al., 2015). Así las medidas diádicas ofrecen estimaciones más precisas de consenso (Bellmore y Cillessen, 2003).

De acuerdo con esta revisión de investigaciones precedentes en este campo, este estudio propone tres objetivos:

1. Analizar la relación entre las habilidades de persuasión de niños y niñas de 6 a 12 años y los indicadores de aceptación e influencia social en el grupo de iguales.
2. Analizar la relación entre las habilidades de persuasión en niños y niñas de 6 a 12 años y la percepción de la aceptación social de manera general (independientemente del género de quien acepta y/o rechaza).
3. Analizar la relación entre las habilidades de persuasión en niños y niñas de 6 a 12 años y la percepción de la aceptación social de manera inter e intra género.

2. Método

2.1. Participantes

El estudio se ha llevado a cabo con una muestra de 144 niños y niñas con edades comprendidas entre 6 y 12 años, todos ellos alumnos en centros educativos de Educación Primaria de la provincia de Málaga. En particular, siendo el menor de 6,33 años y el mayor de 12 años, con una media de 9,34 y una desviación típica de 1,727.

En la tabla 1 se muestra la distribución de participantes según curso y sexo, así como la media de edad de cada curso.

Tabla 1
Características de los Participantes (distribución según sexo-curso)

Curso	Edad M	Sexo		Total N
		Niños N	Niñas N	
1º	6.804	13	12	25
2º	7.867	10	10	20
3º	8.869	12	13	25
4º	9.778	12	13	25
5º	10.731	14	8	22
6º	11.751	16	11	27
Total	9.340	77	67	144

2.2. Instrumentos

2.2.1. Tarea de producción persuasiva

La producción de persuasión se ha evaluado a través de una breve historia narrada en la que se pone al participante en el lugar del protagonista, de manera que tiene que emplear este uso social del lenguaje. Se le pregunta que diría en la siguiente situación concreta, ofreciéndole la debida motivación que justificaría el uso de la persuasión: "Vas a un cumpleaños. A ti te gusta mucho la tarta. Hay un trozo de tarta para cada uno. Cuando la madre de tu amigo acaba de repartir la tarta sobra un trozo. Tú ya te has comido uno. ¿Qué le dirías a la madre para convencerla de que te lo de a ti?".

Esta tarea ha sido elaborada a partir de la "Historia Extraña de Persuasión" de Happè, (1994), habiéndose modificado de forma que a) se ha puesto al participante en rol del personaje principal, b) se le ofrece al sujeto directamente la motivación y se le pregunta que haría en esa situación, y c) se han modificado elementos de contenido por otros similares o paralelos.

Se ha codificado considerando dos aspectos de la habilidad de persuasión:

- *Variedad*: 0 puntos si no aporta ningún argumento persuasivo, 1 punto si solo produce un argumento persuasivo, 2 si produce dos argumentos persuasivos diferentes y 3 si produce mínimo tres argumentos persuasivos.
- *Calidad*: 0 puntos si ni siquiera intenta persuadir, 0,5 puntos si propone una petición simple o fórmula de cortesía (ej. ¿quiero ese trozo que queda?, ¿por favor, me lo puedes dar a mí?), 1 punto si propone un argumento persuasivo basado en una necesidad personal (autocentrado) física o material, ej. "tengo mucha hambre", "mi madre no me dará hoy de cenar", 2 puntos si los argumentos son autocentrados e incluyen alusiones a estados internos (ej. "es la tarta que más me gusta"), 3 puntos si los argumentos persuasivos son descentrados o sobre terceros de tipo físico o material (ej. "si nadie lo quiere habrá que tirarlo"), y 4 puntos si los argumentos propuestos son descentrados, sobre terceros o aluden a estados internos (ej. "ya que soy el mejor amigo de tu hijo", "es que la tarta te ha salido riquísima").

A su vez, a partir de estas codificaciones de “calidad total” del argumento, se obtienen otras dos puntuaciones; autoncentrado (0) o descentrado (1) y físico (0) o mental (1).

Además, se ha obtenido una puntuación total de habilidad persuasiva que considera conjuntamente los indicadores de variedad y calidad.

2.2.2. Cuestionario sociométrico

Siguiendo el método de nominación de pares (Coie et al., 1982), se ha administrado un cuestionario sociométrico, tanto para evaluar la aceptación e influencia social de cada niño/a en su grupo de clase, como la percepción de la misma.

Medidas de aceptación y rechazo social.

Teniendo el listado que contienen todos los nombres y apellidos de los integrantes de clase, a cada participante se le ha pedido que indicase aquellos compañeros que le gustan como amigos y aquellos que no le gustan como amigos.

A partir de las nominaciones positivas y negativas, se han obtenido los siguientes índices sociométricos, teniendo en cuenta el número de alumnos de cada clase y siguiendo las indicaciones de Sociomet (González y García Bacete, 2010):

- *Índice de nominaciones positivas recibidas (NPR).*
- *Índice de nominaciones negativas recibidas (NNR).*
- *Índice de impacto social (IS):* suma de las nominaciones positivas y negativas recibidas.
- *Índice de preferencia social (PS):* diferencia entre las nominaciones positivas y las negativas recibidas.
- *Reputación social:*
 - *Índice de impresión positiva (IP) de cada participante:* número de compañeros/as que dijeron su nombre al responder qué compañeros/as los habrían nominado positivamente.
 - *Índice de impresión negativa (IN) de cada participante:* número de compañeros que lo nombraron al responder qué compañeros/as los habrían nominado negativamente.
- *Índice de amigos:* Indica la reciprocidad en las nominaciones positivas.
- *Índice de enemigos:* Indica la reciprocidad en las nominaciones negativas.
- A su vez, combinando el impacto y la preferencia sociales, se han obtenido las categorías sociométricas:
 - *Popular:* aquellos niños y niñas con un impacto y preferencia social altas. $NPR \geq LS\ NPR$ y $NNR < M\ NNR$.
 - *Rechazado:* aquellos niños y niñas con un impacto social alto, pero una preferencia social baja. $NNR \geq LS\ NNR$ y $NPR < M\ NPR$.
 - *Ignorado:* aquellos niños y niñas cuyo impacto y preferencia social son bajas. $NPR \leq 1$ y $NNR < M\ NNR$.
 - *Controvertido:* aquellos niños y niñas con un impacto social alto pero una preferencia social intermedia o baja. $NNR \geq LS\ NNR$ y $NPR \geq M\ NPR$.
 - *Promedio:* todos los participantes que no entren en las anteriores categorías, que además tienen un impacto y preferencia social moderadas.

Debido a la baja incidencia de participantes que han surgido en la categoría de ignorados, esta categoría no ha sido considerado en los análisis estadísticos.

a) Medidas de percepción de aceptación y rechazo social.

Para evaluar la autopercepción de la aceptación y/o rechazo social se le ha pedido a cada participante que indicase, sobre el listado de todos los compañeros/as de clase, a los que cree que les gusta jugar con él/ella (los que cree que le habrán dado nominación positiva) y a los que cree que no les gusta jugar con él/ella (los que cree que le habrán dado nominación negativa).

A partir del total de nominaciones recibidas y el total de nominaciones percibidas, se han obtenido los siguientes indicadores de percepción de la aceptación y rechazo, teniendo en cuenta el número total de compañeros de cada clase y siguiendo las indicaciones del Sociomet (González y García Bacete, 2010):

- *Percepción generalizada*: la impresión global de un niño/a de cómo le percibe el grupo, es decir de cuánto gusta en general a sus compañeros/as.
 - *Índice de percepción generalizada de la aceptación (IPGA)*: cantidad de NP esperadas entre cantidad real de NPR.
 - *Índice de percepción generalizada del rechazo (IPGR)*: cantidad de NN esperadas entre cantidad real de NNR.
- *Percepción diádica*: las predicciones específicas acerca de a qué compañeros/as gusta en particular.
 - *Índice de ajuste perceptivo de las nominaciones positivas (IAPNP)*: de todas las NPR, cuántas se esperaba.
 - *Índice de ajuste perceptivo de las nominaciones negativas (IAPNN)*: de todas las NNR recibidas, cuántas se esperaba.
 - *Índice de realismo perceptivo de las nominaciones positivas (IRPNP)*: de todas las NPR que espera, cuántas recibe realmente.
 - *Índice de realismo perceptivo de las nominaciones negativas (IRPNN)*: de todas las NNR que espera, cuántas recibe realmente.
 - *Índice de inversión perceptivo de la aceptación (IIPA)*: veces que espera NP y recibe NN.
 - *Índice de inversión perceptivo del rechazo (IIPR)*: veces que espera NN y recibe NP.

2.3. Procedimiento

La presente investigación se ha llevado a cabo en diversos centros de Educación Primaria de la provincia de Málaga. Una vez contactado con los centros, explicado los objetivos del estudio y obtenido el consentimiento de la familia, se organizaron los cursos para administrar las pruebas. Tanto la tarea de persuasión como el cuestionario sociométrico se realizaron de manera individual en sesiones de 40 minutos por participantes.

2.4. Análisis de datos

Tras comprobar los supuestos de normalidad, a través del estadístico Kolmogorov-Smirnov (corregido por el coeficiente de Lillefors), se analizaron los datos con el programa SPSS.25. Las variables puntuación total de persuasión, variedad de argumentos persuasivos y calidad de los argumentos cumplen los supuestos de normalidad; el resto de las variables no lo cumplen, por lo que se consideran no paramétricas.

Para dar respuesta a los objetivos del estudio, se organizan los resultados en tres apartados. En cuanto al primer objetivo, en primer lugar, para analizar la relación entre la habilidad total de persuasión y los indicadores de aceptación e influencia social se ha utilizado el coeficiente de correlación de Spearman. En segundo lugar, se aplicó un ANOVA unifactorial para contrastar las medias de las medidas de persuasión de los grupos según la categoría sociométrica. En cuanto al segundo objetivo y tercer objetivo, para analizar la relación entre las habilidades de persuasión y la percepción de la aceptación social, general e inter e intra género, respectivamente, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman.

3. Resultados

En este apartado se expone, en primer lugar, los resultados en relación con las habilidades de persuasión de los niños/as y los indicadores de aceptación e influencia social en el grupo de iguales, que corresponde con el primero objetivo del trabajo, así como la relación entre la persuasión y la percepción de aceptación social, que corresponde con el segundo objetivo. A su vez, abordando el tercer y último objetivo, se analizará la relación entre la persuasión y la percepción de la aceptación social inter e intra género.

3.1. Sobre la relación entre las habilidades de persuasión y los indicadores de aceptación e influencia social en el grupo de iguales

Para dar respuesta al primer objetivo del estudio, se han realizado dos tipos de pruebas, Correlaciones Rho de Spearman y Anova Unifactorial, de manera que se puede comprobar la influencia de la capacidad de persuasión de los niños/as en los distintos factores de aceptación e influencia social.

Como se puede observar en la tabla 2, las medidas de aceptación y rechazo que correlacionan significativamente con la puntuación total de persuasión son: Nominaciones Positivas recibidas ($r_s=0.284$, $p=0.001$), Impacto Social ($r_s=0.273$, $p=0.001$), Impresión Positiva ($r_s=0.181$, $p=0.030$) y Amigos ($r_s=0.301$, $p=0.001$). Estos datos indican que aquellos niños/as que tienen mayor capacidad de persuasión reciben más nominaciones positivas (sus compañeros los eligen como amigos), causan un mayor impacto social en la clase, una mejor impresión positiva y tienen más amigos.

Tabla 2
Correlación Spearman entre la persuasión y la aceptación e influencia social

Aceptación/Rechazo	Total Persuasión
Nominaciones Positivas	.284**
Nominaciones Negativas	-.093
Impacto Social	.273**
Preferencia Social	-.102
Impresión Positiva	.181*
Impresión Negativa	-.043
Amigos	.301**
Enemigos	-.112

** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.09$

A su vez, para medir la relación entre la habilidad de persuasión y la aceptación social (Tabla 3) se ha aplicado una correlación de Spearman entre los indicadores de aceptación y los de persuasión (variedad y calidad de los argumentos según sean autocentrados/descentrados y materiales/mentales).

Tabla 3
Correlación Spearman entre los argumentos persuasivos y los indicadores de aceptación

Aceptación/Rechazo	Variedad	Calidad		
		Calidad Total	Autocentrados/ Descentrados	Físico-material/ Mental
Nominaciones Positivas	.279**	.225**	.327**	.294**
Nominaciones Negativas	-.111	-.089	-.123	-.077
Impacto Social	.285**	.177**	.310**	.337**
Preferencia Social	-.107	-.048	-.840	-.045
Impresión Positiva	.258**	.127	.255**	.199*
Impresión Negativa	.016	-.029	-.062	.056
Amigos	.363**	.235**	.339**	.310**
Enemigos	.025	-.127	-.132	-.048

** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.09$

Se observa que salen significativos los resultados que indican que aquellos niños/as con mayor variedad de argumentos persuasivos obtienen más Nominaciones Positivas ($r_s=0.279$, $p=0.001$), un mayor Impacto Social ($r_s=0.285$, $p=0.001$), una mayor Impresión Positiva ($r_s=0.258$, $p=0.002$) y tienen más Amigos ($r_s=0.363$, $p=0.001$). En lo que respecta a la puntuación total de la calidad de los argumentos, también se observa que aquellos niños/as cuyos argumentos persuasivos son de mayor calidad reciben más Nominaciones Positivas ($r_s=0.225$, $p=0.007$), causan un mayor Impacto social ($r_s=0.177$, $p=0.034$) y tienen más Amigos ($r_s=0.235$, $p=0.005$). Analizando las variables de calidad, los niños/as cuyos argumentos persuasivos son descentrados reciben más Nominaciones Positivas ($r_s=0.327$, $p=0.001$), causan un mayor Impacto Social ($r_s=0.310$, $p=0.001$), una mayor impresión positiva ($r_s=0.255$, $p=0.002$) y tienen más amigos ($r_s=0.339$, $p=0.001$). Estos resultados son parecidos a los de los niños/as cuyos argumentos son mentales, que tienen resultados significativos en Nominaciones Positivas ($r_s=0.294$, $p=0.001$), Impacto Social ($r_s=0.337$, $p=0.001$), Impresión Positiva ($r_s=0.199$, $p=0.017$) y Amigos ($r_s=0.310$, $p=0.001$).

Por último, se han hecho análisis de comparación de medias (ANOVA de un factor) de los factores de persuasión en función de las categorías sociométricas (Tabla 4). Los resultados muestran diferencias significativas en la Persuasión Total ($F=1.774$, $p=0.077$) y en la Variedad de argumentos persuasivos ($F=3.1555$, $p=0.016$). Por lo que se puede interpretar que, aquellos niños y niñas con mayores habilidades persuasivas (tanto por la variedad como por la calidad de sus argumentos), pertenecen a categorías sociométricas de mayor impacto e influencia social (populares y controvertidos).

Tabla 4
Comparación de estadísticos entre la categoría sociométrica y los factores de persuasión

		N	Media	Desviación
Persuasión total	Popular	41	6.854	3.4519
	Promedio	47	5.021	3.8546
	Controvertido	27	6.685	3.7625
	Rechazado	29	5.103	3.8391
	Total	144	5.848	3.7829
Variedad	Popular	41	1.54	.745
	Promedio	46	1.04	.665
	Controvertido	27	1.41	.636
	Rechazado	29	1.14	.789
	Total	144	1.27	.731
Calidad Total	Popular	41	2.049	1.3546
	Promedio	46	1.717	1.5043
	Controvertido	27	2.093	1.4481
	Rechazado	29	1.655	1.4706
	Total	144	1.861	1.4417
Autocentrados/ Descentrados	Popular	41	1.122	.7482
	Promedio	46	.815	.7843
	Controvertido	27	1.074	.8401
	Rechazado	29	.845	.7804
	Total	144	.9555	.7865
Físico-Material/ Mental	Popular	41	.976	.7241
	Promedio	46	.728	.6969
	Controvertido	27	.963	.7712
	Rechazado	29	.845	.7804
	Total	144	.865	.7343

3.2. Sobre la relación entre las habilidades de persuasión y la percepción de la aceptación social

Continuando con el segundo objetivo del estudio, para evaluar cómo la habilidad de persuasión de los niños y niñas puede afectar a su capacidad de percepción de la aceptación social, se han realizado Correlaciones Rho de Spearman entre los diferentes índices de percepción social y de habilidad persuasiva.

En lo que respecta a los primeros resultados de este apartado (Tabla 5), no se han encontrado resultados significativos.

Tabla 5
Correlación Spearman entre la de persuasión y la percepción de aceptación

Percepción Sociométrica	Persuasión
<i>Percepción generalizada:</i>	
Percepción Generalizada Aceptación	-.030
Percepción Generalizada Rechazo	-.019
<i>Percepción diádica:</i>	
Ajuste Perceptivo Nominaciones Positivas	.069
Realismo Perceptivo Nominaciones Positivas	.128
Inversión Perceptiva de la Aceptación	.058
Ajuste Perceptivo Nominaciones Negativas	-.024
Realismo Perceptivo Nominaciones Negativas	-.103
Inversión Perceptiva Rechazo	.061

**p<.01, *p<.05, +p<.09

Sin embargo, una vez que se analiza la correlación entre la percepción sociométrica y los indicadores de persuasión de variedad y calidad (Tabla 6), se puede observar que existen correlaciones con tendencia a la significación entre los indicadores de habilidad persuasiva y algunos índices de percepción sociométrica. Concretamente: a mayor variedad de argumentos persuasivos se encuentra un

mayor Ajuste Perceptivo de las Nominaciones Positivas ($r_s=0.144$, $p=0.085$) y Precisión Generalizada del Rechazo ($r_s=0.146$, $p=0.082$). También se encuentran tendencias significativas en lo que respecta a la calidad de la persuasión: los niños/as cuyos argumentos persuasivos tienen una mayor calidad total muestran un mejor Realismo Perceptivo de las Nominaciones Positivas ($r_s=0.142$, $p=0.090$); a su vez, aquellos niños/niñas cuyos argumentos son descentrados presentan un mejor Ajuste Perceptivo de las Nominaciones Positivas ($r_s=0.161$, $p=0.054$), al igual que los escolares cuyos argumentos son mentales ($r_s=0.171$, $p=0.040$), siendo esta última una correlación más significativa.

Tabla 6
Correlación Spearman entre los argumentos persuasivos y la percepción de aceptación

Percepción Sociométrica	Variedad	Calidad		
		Calidad Total	Autocentrados/ Descentrados	Físico-material/ Mental
<i>Percepción generalizada:</i>				
Perc. General. Aceptación	.027	-.062	.058	.081
Perc. General. Rechazo	.146*	.008	.118	.092
<i>Percepción diádica:</i>				
Ajuste Percep. NP	.144*	.018	.161*	.171*
Realismo Percep. NP	.083	.142*	.124	.134
Inversión Percep. Acept.	.141	-.001	.098	.120
Ajuste Perceptivo NN	.086	-.010	.050	.008
Realismo Perceptivo NN	-.023	-.133	-.075	-.077
Inversión Percep. Rechazo	.120	.061	.098	.076

** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.09$

Nota: NP = Nominaciones Positivas, Percep. = Perceptivo, NN = Nominaciones Negativas.
General. = Generalizada.

3.3. Sobre la relación entre las habilidades de persuasión y la aceptación y percepción social inter e intra género

Por último, se pretende estudiar si existen diferencias de género en la aceptación e influencia social así como en la percepción de la misma, en relación con la habilidad persuasiva. Para ello también se han realizado Correlaciones Rho de Spearman entre los factores e índices de aceptación y de percepción social y la persuasión total.

En lo que respecta a la correlación entre la habilidad persuasiva y la aceptación e influencia social intergénero (Tabla 7), aparecen resultados significativos en las Nominaciones Positivas recibidas ($r_s=0.172$, $p=0.039$) y en el Impacto Social ($r_s=0.154$, $p=0.064$), por lo que aquellos niños y niñas que tienen una mayor habilidad de persuasión reciben más nominaciones positivas y tienen tendencia a causar un mayor impacto en sus compañeros del otro sexo.

Tabla 7
Correlación Spearman entre la persuasión y la aceptación e influencia social intergénero

Aceptación/Rechazo INTER	Persuasión
Nominaciones Positivas	.172*
Nominaciones Negativas	-.036
Impacto Social	.154*
Preferencia Social	.108
Impresión Positiva	-.071
Impresión Negativa	-.003
Amigos	.050
Enemigos	-.036

** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.09$

Por otro lado, resulta especialmente interesante los resultados a nivel intragénero (Tabla 8), puesto que salen múltiples resultados significativos. Aquellos niños y niñas con más habilidad de persuadir reciben más Nominaciones Positivas del mismo sexo ($r_s=0.264$, $p=0.001$), y tienen un mayor Impacto Social ($r_s=0.240$, $p=0.004$), mayor Preferencia Social ($r_s=0.236$, $p=0.004$), Impresión Positiva ($r_s=0.240$, $p=0.004$) y más Amigos ($r_s=0.320$, $p=0.001$) también del mismo sexo. Además, aquellos niños y niñas con mayor habilidad persuasiva causan una menor Impresión Negativa ($r_s=0.168$, $p=0.043$) y tienen menos enemigos ($r_s=0.141$, $p=0.090$) dentro del mismo sexo.

Tabla 8
Correlación Spearman entre la persuasión y la aceptación e influencia social intragénero

Aceptación/Rechazo INTRA	Persuasión
Nominaciones Positivas	.264**
Nominaciones Negativas	-.112
Impacto Social	.240**
Preferencia Social	.236**
Impresión Positiva	.240**
Impresión Negativa	-.168*
Amigos	.320**
Enemigos	-.141*

**p<.01, *p<.05, +p<.09

En relación con la influencia de la habilidad persuasiva en la percepción de la aceptación social en función del género, no se han encontrado resultados significativos a excepción del Realismo Perceptivo de las Nominaciones Negativas intragénero ($r_s=0.193$, $p=0.020$) (Tabla 10). Es decir, aquellos niños/as con mayor habilidad persuasiva, tienen un menor realismo perceptivo de las nominaciones negativas dentro de su mismo sexo.

Tabla 9
Correlación Spearman entre la de persuasión y la percepción de aceptación intergénero

Percepción Sociométrica INTER	Persuasión
<i>Percepción generalizada:</i>	
Percepción Generalizada Aceptación	-.097
Percepción Generalizada Rechazo	-.025
<i>Percepción diádica:</i>	
Ajuste Perceptivo Nominaciones Positivas	-.018
Realismo Perceptivo Nominaciones Positivas	-.007
Inversión Perceptiva de la Aceptación	-.065
Ajuste Perceptivo Nominaciones Negativas	-.078
Realismo Perceptivo Nominaciones Negativas	-.092
Inversión Perceptiva Rechazo	-.010

**p<.01, *p<.05, +p<0.09

Tabla 10
Correlación Spearman entre la de persuasión y la percepción de aceptación intragénero

Percepción Sociométrica INTRA	Persuasión
<i>Percepción generalizada:</i>	
Percepción Generalizada Aceptación	-.015
Percepción Generalizada Rechazo	-.035
<i>Percepción diádica:</i>	
Ajuste Perceptivo Nominaciones Positivas	.063
Realismo Perceptivo Nominaciones Positivas	.121
Inversión Perceptiva de la Aceptación	.041
Ajuste Perceptivo Nominaciones Negativas	-.111
Realismo Perceptivo Nominaciones Negativas	-.193*
Inversión Perceptiva Rechazo	-.042

**p<.01, *p<.05, +p<0.09

4. Discusión

Este trabajo pretende estudiar si la habilidad de persuasión en niños y niñas de 6 a 12 años influye en la aceptación e influencia social y en la percepción de la misma. Para ello se abordan tres objetivos de estudio; El primero, analizar la relación entre las habilidades de persuasión de niños y niñas de 6 a 12 años y los indicadores de aceptación e influencia social en el grupo de iguales. El segundo, analizar la relación entre las habilidades de persuasión en niños y niñas de 6 a 12 años y la percepción de la aceptación social. El tercero, analizar la relación entre la persuasión en escolares y la percepción de la aceptación inter e intra género.

Los resultados del primer objetivo indican que aquellos niños/as con mayor capacidad de persuasión reciben más nominaciones positivas, causan un mayor impacto social en la clase, una mejor impresión positiva y tienen más amigos. Además, aquellos escolares con más habilidad para generar argumentos variados y de mayor calidad persuasiva influyen más en el grupo, siendo mayoritariamente considerados por sus compañeros como populares y/o controvertidos.

En lo que respecta al segundo objetivo, los resultados indican que la variedad y calidad de los argumentos influyen en el realismo perceptivo de las nominaciones positivas y en el ajuste perceptivo de las nominaciones positivas, por lo que aquellos escolares más persuasivos perciben mejor la aceptación positiva del grupo (a qué compañeros les gusta jugar con ellos).

Del último objetivo, se encuentran resultados muy interesantes, pues aparece que aquellos niños y niñas que tienen una mayor habilidad de persuasión reciben más nominaciones positivas y tienen tendencia a causar un mayor impacto en el otro sexo. A su vez, a nivel intragénero los escolares que más persuaden reciben más nominaciones positivas, mayor preferencia social, un mayor impacto positivo y tienen más amigos del mismo género. Además, aquellos niños/as con mayor habilidad persuasiva, tienen un menor realismo perceptivo de las nominaciones negativas dentro de su mismo sexo. Es decir, a nivel intragénero, los escolares más persuasivos son mejor aceptados dentro de su grupo, pero tienen peor capacidad para percibir el rechazo.

Relación entre las habilidades de persuasión de niños y niñas de 6 a 12 años y los indicadores de aceptación e influencia social en el grupo de iguales

En relación con el primer objetivo, se observa que aquellos niños/as con mayores habilidades persuasivas no solo tienen más amigos (y más nominaciones positivas), causando un mayor impacto social en clase y una mejor impresión positiva, sino que, además, aquellos escolares cuyos argumentos son más abundantes y variados influyen más en el grupo, situándose en categorías sociométricas de más impacto (populares y/o controvertidos). Estos resultados indicarían que, en efecto, las habilidades persuasivas de niños y niñas de 6 a 12 años influyen en la aceptación de los mismos en su grupo de iguales, causando que aquellos escolares con mejores habilidades persuasivas tengan una mayor influencia social.

Esta interpretación concuerda con la de los estudios previos sobre persuasión y aceptación social. Así, si entendemos la persuasión como el proceso comunicativo por el cual una persona es capaz de influir en las actitudes, creencias o ideas de otra persona (Lakoff, 1982), parece lógico (y así se confirma) que aquellos niños y niñas que sean más hábiles en esta destreza sean capaces de adaptarse mejor al grupo y tener un impacto más positivo que aquellos con habilidades persuasivas más pobres.

Sin embargo, como se ha comentado anteriormente, las investigaciones existentes confirman la relación entre la habilidad de persuasión y la posición de los niños y niñas en su grupo de iguales, pero solo en relación a la persuasión egoísta y los fines perversos, como en el estudio de Paal et al. (2007). En este sentido, estos estudios son coincidentes, confirmando que aquellos niños y niñas con mayores habilidades persuasivas se integran mejor en el grupo, teniendo esta capacidad repercusiones positivas en el desarrollo social, psicológico y académico en los niños/as (Morrow et al. 2015).

Además, pocos estudios previos han considerado conjuntamente los indicadores de variedad y calidad de los argumentos para evaluar la habilidad persuasiva en niños y niñas de 6 a 12 años. Los resultados de este trabajo indican que aquellos niños/as cuyos argumentos son más variados obtienen más nominaciones positivas, un mayor impacto social, mayor impresión positiva y más amigos. Esto concuerda con el estudio de Slaughter et al. (2013), que concluyó que obtenían más puntuación los escolares que más argumentos diferentes producían. Esto parece lógico, puesto que aquellos niños/as que tengan más flexibilidad cognitiva para pensar en distintos argumentos tendrán más oportunidades de encontrar uno que funcione para convencer a la persona persuadida. También los resultados en cuanto a calidad son muy positivos, puesto que se encuentra que aquellos niños/as cuyos argumentos son de mayor calidad reciben más nominaciones positivas, causando un mayor impacto social y con más amigos. Esta relación se da con ambos indicadores mentales y descentrados, de manera que con ambos indicadores de habilidad persuasiva los niños/as obtienen más nominaciones positivas, impacto social, impresión positiva y más amigos. Esto se relaciona con los estudios de Bartsch y London (2000) y Bartsch et al. (2007), que exponen que los argumentos son más convincentes en la medida que aluden a estados mentales más que físicos, al igual que son más persuasivos si refieren a aspectos descentrados del persuasor que autocentrados (To et al., 2016).

Así, en lo que respecta a este primer objetivo, se puede concluir que, en efecto, existe relación entre las habilidades de persuasión de niños y niñas de 6 a 12 y los indicadores de aceptación e influencia social en el grupo de iguales, destacando así que aquellos niños con mayores habilidades persuasivas (mayor calidad y variedad de argumentos) tienen más amigos, más influencia e impacto y posiciones sociométricas más influyentes y más adaptativas para su desarrollo global.

Relación entre las habilidades de persuasión de niños y niñas de 6 a 12 años y la percepción de la aceptación social

En lo que se refiere al segundo objetivo de estudio, apenas se han encontrado investigaciones previas que aborden esta cuestión, por lo que se ha querido cubrir esta necesidad estudiando si aquellos niños y niñas de 6 a 12 años que tienen más habilidad para persuadir, son también más capaces de percibir con precisión su aceptación e influencia social.

Los resultados indican que, una vez se analiza la correlación entre la percepción sociométrica y los argumentos persuasivos, se encuentra que aquellos escolares cuyos argumentos son más variados tienen un mayor ajuste perceptivo de las nominaciones positivas y precisión generalizada del rechazo. Es decir, son más capaces de percibir quiénes les eligen como amigos y/o lo rechazado que son en el grupo. A su vez, aquellos niños y niñas que utilizan argumentos persuasivos de más calidad, muestran un mejor realismo perceptivo de las nominaciones positivas. Entre ellos, aquellos niños/as cuyos argumentos están enfocados en lo mental tienen un mejor ajuste perceptivo de las nominaciones positivas.

Aunque se encuentran tendencias positivas y resultados interesantes, no son suficientes para concluir con rotundidad que existe una relación entre las habilidades de persuasión de los niños/as y la percepción de la aceptación social. Teniendo en cuenta el estado actual de las investigaciones, en lo que a esta cuestión se refiere, sí parece interesante profundizar en esta línea de investigación en un futuro a través del análisis de muestras más numerosas que incluyan una representación cuantitativamente más alta escolares de las diferentes categorías sociométricas. Esto sería especialmente interesante por la importancia que ha demostrado tener la percepción de la aceptación en el desarrollo emocional, social, psicológico y académico de los niños/as, otorgándole recursos y herramientas para su funcionamiento adaptativo (David y Kistner, 2000; Morrow et al., 2015; Putarek et al., 2016; Badalay et al., 2012).

Evaluación de las habilidades de persuasión y la percepción de la aceptación social inter o intra género en niños y niñas de 6 a 12 años

En primer lugar, los resultados indican que los niños y niñas con más capacidad de persuasión reciben más nominaciones positivas y tienen una mayor tendencia a causar un impacto en el otro sexo.

Por otro lado, resultan especialmente interesantes los resultados a nivel intragénero, puesto que aquellos niños/as que más persuasivos reciben más nominaciones positivas, mayor preferencia social, impresión positiva y tienen más amigos del mismo sexo. Además, aquellos niños y niñas con mayor habilidad persuasiva causan una menor impresión negativa dentro de su mismo género. Es decir, aquellos niños/as más persuasivos son mejor aceptados y causan un mayor impacto positivo en compañeros de su mismo sexo.

A su vez, aquellos niños y niñas más persuasivos tienen un menor realismo perceptivo de las nominaciones negativas dentro de su mismo sexo. Es decir, pese a que los escolares más persuasivos se adaptan mejor a grupos de su mismo género, tienen peor capacidad para percibir el rechazo que puedan producir.

En definitiva, se puede concluir que las habilidades de persuasión y la percepción de la aceptación están asociadas a la relación de género, de manera que aquellos niños y niñas más persuasivos tienen una mayor influencia y aceptación social, estando más adaptados en su grupo de iguales y teniendo un impacto especialmente significativo y positivos en aquellos compañeros de su mismo sexo. Esta información puede ser de enorme relevancia para ser tomada en cuenta en programas enfocados en la mejora de la convivencia escolar, del clima escolar, en la educación emocional y en valores, en el autoconcepto, en el trabajo en equipo y, sobre todo, en las habilidades comunicativas, que son fundamentales a la hora de interactuar con el medio y, por consiguiente, en el desarrollo de los niños y niñas.

Además, estas conclusiones también aportan nueva información en lo que respecta a la auto-percepción social, ya que indican que aquellos niños y niñas más persuasivos tienen peor capacidad para percibir el rechazo de sus compañeros del mismo género, por lo que sería un factor a continuar estudiando y a trabajar en las aulas, para dotar a dichos escolares de las herramientas necesarias para suplir esta carencia.

5. Conclusiones

En resumen, se puede concluir que existe una relación entre las habilidades de persuasión de niños y niñas de 6 a 12 años y la aceptación e influencia social en el grupo de iguales, siendo especialmente evidente que aquellos niños/as más persuasivos se adaptan mejor y tienen un mayor impacto positivo en sus compañeros/as, especialmente en los de su mismo género.

Cabe destacar la falta de investigaciones previas y estudios que relacionen la capacidad de persuasión con la percepción de la aceptación en el grupo, por lo que este trabajo aporta datos pioneros y abre una línea de investigación para seguir estudiando.

Como limitaciones, se podría continuar indagando en las diferencias de género de los escolares, puesto que se han analizado las repercusiones de la habilidad de persuasión en la percepción de la aceptación inter e intra género, pero no se ha comparado el grupo de niños con el de niñas; es decir,

las influencias de género en la aceptación e influencia social y en la percepción sociométrica. Además, sería interesante hacerlo a través de una muestra más numerosa en la que también se observe una representación cuantitativamente más alta de las categorías sociométricas.

Tal y como se ha comentado anteriormente, una futura aplicación y línea de investigación a explorar basada en los resultados de este estudio consistiría en diseñar programas educativos para la formación en mediación y para la convivencia escolar y prevención del *bullying*, y analizar las repercusiones de la aplicación de estos programas. Los resultados de este estudio indican que aquellos escolares más persuasivos tienen una mayor aceptación e influencia social en el grupo; a su vez, se ha visto que son conscientes de este impacto positivo, por lo que se les puede formar en mediación para que utilicen sus habilidades persuasivas en resolución de conflictos y habilidades comunicativas y mediadoras con las que se mejore la convivencia y clima escolar, educando así en valores para un desarrollo global de los niños y niñas.

6. Referencias

- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 49-56. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M)
- Ausubel, D.P., Schiff, H.M. y Gasser, E.B. (1952). A preliminary study of developmental trends in sociopathy: Accuracy of perception of own and others' sociometric status. *Child Development*, 23, 111-128. <https://doi.org/10.2307/1126260>
- Badaly, D., Schwartz, D. y Gorman, A.H. (2012). Social status, perceived social reputations, and perceived dyadic relationships in early adolescence. *Social Development*, 21 (3), 482-500. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00646.x>
- Bartsch, K. y London, K. (2000). Children's use of mental state information in persuasion. *Developmental Psychology*, 36(3), 352-365. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.3.352>
- Bartsch, K., London, K. y Campbell, M. D. (2007). Children's attention to beliefs in interactive persuasion tasks. *Developmental Psychology*, 43(1), 111. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.111>
- Bellmore, A.D. y Cillessen, A.H.N. (2003). Children's meta-perceptions and meta-accuracy of acceptance and rejection by same-sex and other-sex peers. *Personal Relationships*, 10 (2), 217-233. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00047>
- Blanch-Hartigan, D. Andrzejewski, S.A. y Hill, K.M. (2012). The effectiveness of training to improve person perception accuracy: A meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 34, 483-498. <https://doi.org/10.1080/01973533.2012.728122>
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental psychology*, 18(4), 557. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- David, C.F. y Kistner, J.A. (2000). Do positive self-perceptions have a "dark side"? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (4), 327-337. <https://doi.org/10.1023/A:1005164925300>
- Gallardo, L. y Barrasa, A. (2016). Self-other agreement measures of acceptance in predicting academic achievement: A longitudinal analysis. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9494-3>
- González, J., & García Bacete, F. J. (2010). Manual de Uso del Sociomet. *Madrid: TEA Ediciones*.
- Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders*, 24(2), 129-154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Hughes, C. y Leekman, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections, and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 590 - 619. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00285.x>
- Kolodziejczyk, A. M. y Bosacki, S. L. (2016). Young-school-aged children's use of direct and indirect persuasion: role of intentionality understanding. *Psychology of Language and Communication*, 20(3), 292-315. <https://doi.org/10.1515/plc-2016-0018>
- Lakoff, R. (1982). *Persuasive discourse and ordinary conversation, with examples from advertising. Analyzing discourse: Text and talk*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Linero, M.J., Barajas, C., y Cedeño, C. (2019). Aceptación e influencia social en niños y niñas de educación primaria. Repercusiones de las habilidades lingüísticas y de persuasión. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2 (1), 61-74. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1400>

- Malloy, T.E., Albright, L. y Scarpati, S. (2007). Awareness of peers' judgments of oneself: Accuracy and process of metaperception. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (6), 603-610. <https://doi.org/10.1177/0165025407080590>
- Malloy, T.E., y Cillessen, A.H.N. (2008). Variance component analysis of generalized and dyadic peer perceptions in adolescence. *Modeling dyadic and interdependent data in developmental and behavioral sciences*, 213- 244.
- Morrow, M.T., Hubbard, J.A., Sallee, M.L., Barhight, L.R., Lines, M.M. y Rubin, R.M. (2015). Dyadic accuracy and bias in preadolescents' perceived peer relations: associations with aggression, depression, and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1-25. <https://doi.org/10.1177/0265407515605907>
- Paal, T y Bereczkei, T. (2007). Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism: The effect of mindreading on social relations. *Personality and individual differences*, 43(3), 541-551. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.021>
- Portillo, M. y Barajas, C. (2016). Teoría de la mente, aceptación entre iguales y autopercepción social. *Apuntes de psicología* (34)1, 47-58. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.0105><http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.0105>
- Putarek, V. y Keresteš, G. (2016). Self-perceived popularity in early adolescence. Accuracy, associations with loneliness, and gender differences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33 (2), 257-274. <https://doi.org/10.1177/0265407515574465>
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). *Interpersonal problem solving and social competence in children*. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Perspectives in developmental psychology. Handbook of social development: A lifespan perspective*, 283–323. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12
- Slaughter, V., Peterson, C. C y Moore, C. (2013). I can talk you into it: Theory of mind and persuasion behavior in young children. *Developmental Psychology*, 49(2), 227. <https://doi.org/10.1037/a0028280>
- Sutton, J y Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 443-456. <https://doi.org/10.1348/000709900158227>
- To, C., Yim, S., Lam, G. y Lao, L. (2016). Persuasion in Chinese School-Age Children With and Without Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(3), 231-240. <https://doi.org/10.1177/1088357614547888>

El rol de la intolerancia a la incertidumbre en la toma de decisiones entre opciones relacionadas con la presentación de estímulos aversivos

Trabajo de fin de grado de Ana Rueda Jiménez,
tutorizado por Pedro Luis Cobos

Resumen

La intolerancia a la incertidumbre (IU) se ha conceptualizado y estudiado ampliamente a nivel teórico, mostrando su relación con los problemas de ansiedad. Sin embargo, las expresiones conductuales desadaptativas relacionadas con la intolerancia a la incertidumbre cuentan con poca investigación. En las tareas de toma de decisiones, las personas que puntúan alto en IU muestran conductas desadaptativas de elección a pesar del coste que comportan. En la literatura científica se han propuesto dos hipótesis para explicar los mecanismos subyacentes a estas conductas desadaptativas en la toma de decisiones. El primer planteamiento expone que los altos intolerantes tienen una percepción distorsionada de la probabilidad de ocurrencia de las amenazas. Por otro lado, el segundo planteamiento no pone el énfasis en la calibración de la probabilidad de la amenaza, sino que plantea que los altos intolerantes toman decisiones desadaptativas con la finalidad de huir o terminar lo antes posible con la incertidumbre. En el presente estudio se propone una Tarea de Toma de Decisiones para probar estas dos hipótesis y para ver en qué medida explican las decisiones desadaptativas tomadas por los altos intolerantes. Los resultados obtenidos serían de utilidad para conocer con mayor precisión los mecanismos que subyacen a la toma de decisiones en intolerantes a la incertidumbre y para usar como medida conductual de la IU la Tarea de Toma de Decisiones.

Palabras clave: Toma de decisiones, intolerancia a la incertidumbre, estímulos aversivos, manifestaciones conductuales.

Abstract

Intolerance of uncertainty (IU) has been extensively conceptualized and studied on a theoretical level, showing its relationship with anxiety problems. However, maladaptive behavioral expressions related to intolerance of uncertainty have little research. In decision-making tasks, people who score high on IU show maladaptive choice behaviors despite the cost involved. Two hypotheses have been proposed in the scientific literature to explain the mechanisms underlying these maladaptive decision-making behaviors. The first approach states that high-intolerant individuals have a distorted perception of the probability of occurrence of threats. On the other hand, the second approach does not emphasize the calibration of threat probability, but rather states that high-intolerant individuals make maladaptive decisions in order to flee or end the uncertainty as soon as possible. In the present study, a Decision-Making Task is proposed to test these two hypotheses and to see to what extent they explain the maladaptive decisions made by high-intolerant individuals. The results obtained would be useful to understand more precisely the mechanisms underlying decision making in individuals intolerant of uncertainty and to use the Decision Making Task as a behavioral measure of the IU.

Keywords: Decision Making, intolerance of uncertainty, aversive stimulus, behavioral manifestation

1. Introducción

La intolerancia a la incertidumbre (IU) del inglés *Intolerance of Uncertainty* es definida por Carleton (2016) como “la incapacidad disposicional de un individuo de soportar la respuesta aversiva causada por la percepción de ausencia de información suficiente, clave o saliente, y que se mantiene por la percepción asociada de incertidumbre”. Bajo esta traducción del inglés, se recoge la idea de que la percepción interna de falta de información define lo desconocido, lo incierto (Grenier et al., 2005).

Tradicionalmente, la IU se ha relacionado con el trastorno de ansiedad generalizada (TAG) y con los síntomas propios de este, las preocupaciones, en concreto la preocupación patológica. La IU a su vez es el factor explicativo del modelo conceptual de desarrollo del TAG (Modelo de Intolerancia a la Incertidumbre) (Dugas et al., 1998). El modelo de intolerancia a la incertidumbre propone que las personas que padecen TAG viven las situaciones de incertidumbre como aversivas y la preocupación es la respuesta ante esta situación aversiva (Behar et al., 2011). Actualmente, la IU se reconoce como un factor común a una amplia variedad de trastornos relacionados con la ansiedad, tales como fobia social (Boelen y Reijntjes, 2009), trastorno obsesivo compulsivo y sintomatología obsesivo-compulsiva (Holaway et al., 2006) y trastorno de pánico (Carleton et al., 2014). Además de esta asociación con los trastornos de ansiedad, la IU está relacionada con multitud de trastornos emocionales y distintas sintomatologías: trastornos de conducta alimentaria (Brown et al., 2017), trastornos depresivos y el componente de anhedonia (Berenbaum et al., 2008) (Gentes y Ruscio, 2011), trastornos de personalidad (Bottesi et al., 2018), Trastorno de Estrés Postraumático (Boelen, 2010), comportamientos relacionados con adicciones e ideación paranoide (Birrell et al., 2011). Por la influencia que tiene en la psicopatología, y la sintomatología de distintos trastornos, la IU es considerada un factor transdiagnóstico de gran relevancia y que ha suscitado el interés de múltiples investigadores. Se considera un factor de vulnerabilidad, etiológico y de mantenimiento influyente en el desarrollo de distintas patologías relacionadas con la ansiedad (Rosser, 2019). Por ello, la importancia del estudio de la IU es clara: estudiar los mecanismos transdiagnósticos que subyacen a la conducta, puede facilitar la comprensión de las comorbilidades, y la sintomatología que no casa dentro de ninguna etiqueta diagnóstica facilitando la elaboración de tratamientos más eficaces (Rosser, 2019).

La conceptualización de la IU ha sido ampliamente estudiada y revisada (Birrell et al., 2011). Sin embargo, poco se conoce de la fenomenología asociada a dicho constructo. Los estudios previos han intentado relacionarla teóricamente con variables cognitivas tales como la preocupación, los sesgos en el procesamiento y la orientación negativa hacia problemas (Birrell et al., 2011). Por contra, las manifestaciones conductuales de la IU y su implicación en tareas tan importantes como la toma de decisiones han sido poco estudiadas. Una mayor comprensión del funcionamiento de la IU en relación con la toma de decisiones proporcionaría información sobre los mecanismos por los cuales se desarrollan y mantienen conductas desadaptativas como la evitación excesiva (Flores et al., 2018) o la toma de decisiones precipitada (Luhman et al., 2011). La finalidad del presente estudio es dilucidar dichos mecanismos.

Estudios previos relacionan la IU con expresiones conductuales desadaptativas y mantenedoras de problemas. Flores et al. (2018) hallaron en su estudio una correlación positiva entre la IU prospectiva y el aumento en frecuencia de las respuestas de evitación. El componente prospectivo de la IU es definido como “deseo de predictibilidad y una implicación activa en la búsqueda de certeza” (Birrell et al., 2011). Los resultados del estudio mostraron que las respuestas de evitación en altos intolerantes eran excesivas e inflexibles. Las conductas de evitación seguían dándose incluso en situaciones en las que el componente aversivo del estímulo había sido atenuado considerablemente, es decir, se halló una mayor insensibilidad a la devaluación del reforzador en participantes con alta IU prospectiva, así como una mayor resistencia a la extinción en estos mismos participantes. En un estudio posterior Flores et al. (2020) aportaron resultados de nuevos análisis del estudio anterior que mostraban que la intolerancia a la incertidumbre no sólo correlaciona con una evitación inflexible y frecuente, sino que la distribución temporal de la evitación es más dispersa. Lo que implica que las personas que puntúan alto en IU invierten un tiempo mayor al necesario en conductas de evitación. Es interesante tomar de referencia estos estudios, ya que muestran que la intolerancia a la incertidumbre tiene expresiones conductuales que son desadaptativas y que comportan un coste.

La evitación es un mecanismo mantenedor de los problemas de ansiedad ya que impide que la persona se exponga a las relaciones de contingencias objetivas entre las situaciones ansiógenas y los acontecimientos amenazantes. Cuando se da una conducta de evitación, se produce un reforzamiento negativo de la misma ya que impide la ocurrencia de acontecimientos amenazantes reduciendo el malestar a corto plazo. Sin embargo, a medida que aumenta la frecuencia y duración de las conductas de evitación, se pierden reforzadores apetitivos. Por tanto, la evitación supone un coste de respuesta que en el plano de la patología ansiosa provoca los problemas de mayor calado en los pacientes que

acuden a consulta. Por ejemplo, pacientes con agorafobia que evitan exponerse a situaciones aversivas como salir a la calle o visitar lugares concurridos, pierden a su vez la oportunidad de vivir experiencias tales como salir con amigos, conocer gente nueva, y realizar actividades placenteras. En el ámbito de la toma de decisiones, la evitación representa uno de los cursos de acción frente a las conductas mantenidas por reforzadores apetitivos, generalmente también llamadas conductas de acercamiento. En este sentido, dos cursos de acción son posibles: elegir el acercamiento a los reforzadores apetitivos a pesar de la probabilidad de que una amenaza pueda darse o evitar la amenaza a pesar del coste de recompensa (Pittig y Scherbaum, 2019). En la actualidad, no hay estudios concluyentes que ilustren los mecanismos de toma de decisiones que llevan a elegir un curso de acción u otro en altos intolerantes (Carleton, 2016).

La explicación propuesta ante los resultados encontrados por Flores et al. (2018, 2020) es que las personas que puntúan alto en IU prospectiva, además de sentir malestar ante situaciones aversivas inciertas, tienen una tendencia excesiva a la evitación con la finalidad de reducir la incertidumbre o de experimentar mayor control (Flores, 2018; 2020). Un planteamiento alternativo se expone en la teoría UAMA: los procesos neurobiológicos y cognitivos (expectativas) relacionados con las respuestas anticipatorias en condiciones de incertidumbre son desadaptativos en aquellas personas que puntúan alto en IU. Por ende, la evitación excesiva queda explicada por una sobrestimación de la probabilidad de ocurrencia de amenaza en presencia de una situación incierta. Es decir, los participantes que puntúan alto en IU tienen mayores estimaciones de la probabilidad de amenaza en situaciones inciertas, por ello mediante la evitación tratan de reducir la probabilidad de ocurrencia de esas amenazas y las consecuencias aversivas que puedan acarrear (Grupe y Nitschke, 2013).

Chen y Lovibond (2016) estudiaron por primera vez la posible relación entre IU y la estimación de probabilidad de ocurrencia de un estímulo aversivo ante situaciones inciertas y ambiguas. Para ello llevaron a cabo una extensión del procedimiento de Grupe y Nitschke (2011). El procedimiento consistía en lo siguiente: se informaba a los participantes que iban a visualizar una serie de imágenes, algunas de ellas serían aversivas y otras neutras. Cada imagen iría precedida de un estímulo señal. Se les informaba a los participantes de que la señal "X" iba a preceder siempre a una imagen aversiva, la señal "O" iba a preceder siempre a una imagen neutra y la señal "Δ" iba a preceder a una imagen aversiva con una ratio de 50/50, es decir, el 50% de los ensayos. Esta condición experimental es denominada por Chen y Lovibond (2016) como incierta, ya que su probabilidad es conocida por los participantes y la proporción 50/50 se corresponde con el mayor nivel de incertidumbre. Una cuarta señal "?" aparecería sin que a los participantes se les hubiera dado información sobre la probabilidad con la que iba seguida de cada tipo de imagen. Esta condición es denominada por Chen y Lovibond (2016) como ambigua, ya que su probabilidad es desconocida para los participantes. La señal "?" precedía a una imagen aversiva con una ratio de 50/50, es decir, el 50% de los ensayos. Después de cada ensayo tras la aparición de una de las 4 señales posibles, los participantes debían estimar con qué probabilidad pensaban que tras esa señal podría aparecer la imagen aversiva. Las estimaciones se midieron mediante una escala Likert con valores comprendidos entre 0 (*expectativa imagen neutra*) y 100 (*expectativa imagen aversiva*), siendo 50 el valor intermedio (*incierto*). Adicionalmente se tomaron medidas de la valencia emocional que otorgaban los participantes a las imágenes y de la conductancia de la piel. La conductancia de la piel fue medida en la ventana temporal de aparición de cada señal. Las medidas relacionadas con la valencia emocional de las imágenes fueron tomadas al finalizar el experimento a través de una escala Likert con valores comprendidos entre -4 (*desagradable*) y +4 (*agradable*) siendo el 0 el valor intermedio (*neutro*).

Los autores encontraron una correlación positiva entre IU, estimación de la probabilidad de la amenaza, y valencias emocionales negativas. Los participantes que puntuaron alto en IU mostraron mayores estimaciones de probabilidad de amenaza y emocionalidad negativa en comparación con los participantes que puntuaron bajo en IU. Las comparaciones entre grupos fueron significativas únicamente en la condición ambigua, sugiriendo que las situaciones ambiguas proporcionan mayor sensibilidad para encontrar diferencias individuales en estimación de probabilidades de amenazas en función de las puntuaciones en IU. En relación con la conductancia de la piel, no se encontraron diferencias entre grupos. Estos resultados son consistentes con la idea de que los participantes que puntúan alto en IU estiman una mayor probabilidad de la amenaza en condiciones ambiguas en comparación con los que puntúan bajo. No obstante, los análisis realizados presentan algunas deficiencias que impiden extraer conclusiones claras. La estrategia de análisis empleada por Chen y Lovibond (2016) está basada en la realización de comparaciones múltiples entre grupos en las distintas condiciones experimentales. Sin embargo, no se llevó a cabo ningún procedimiento estadístico para corregir la acumulación de error tipo I en comparaciones múltiples. Al aplicar la corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples, la diferencia entre grupos en relación con las estimaciones de expectativas de la amenaza para la condición ambigua no es significativa.

Posteriormente Tanovic (2018) se centra en estudiar el papel que juega la IU en las respuestas electrocorticales. Para ello realiza la medición de distintos potenciales evocados, entre ellos el Stimulus Preceding Negativity (SPN). Se ha hipotetizado que la SPN es una medida fisiológica relacionada con las expectativas. En el estudio de Tanovic (2018) se lleva a cabo una tarea propuesta anteriormente por Ring y Kaernbach (2015). En esta tarea los participantes debían enfrentarse al ordenador en un juego de cartas con el objetivo de obtener una carta de mayor número que la carta del ordenador. Se les presentaba en cada ensayo 10 cartas boca abajo y se les informaba de que estaban numeradas del 1 al 10. Los participantes podían elegir la carta que quisieran, sin embargo, el número de la carta que obtenían ya estaba predeterminado para hacerles perder o ganar contra el ordenador. Una vez habían elegido su carta, debían esperar 5 segundos hasta que el ordenador revelase su carta. Este tiempo en esperarse corresponde con el primer periodo de anticipación. Posteriormente, una vez se revelaba la carta del ordenador, los participantes ya sabían si habían ganado o perdido. En el caso de haber perdido debían esperar 5 segundos hasta averiguar si recibían el shock eléctrico o no, el cual aparecía el 50% de las veces que perdían. Este tiempo en espera se corresponde con el segundo periodo de anticipación. La incertidumbre variaba en el primer periodo de anticipación dependiendo de la carta seleccionada, ya que, si se obtenía un número alto, las probabilidades de ganar eran altas. Sacar un 10, aseguraba haber ganado, sin embargo, sacar un 4 no aseguraba haber ganado por lo que el nivel de incertidumbre aumentaba. La SPN fue medida en dos ocasiones, durante el primer periodo de anticipación y durante el segundo periodo de anticipación. Los resultados que se obtienen de este estudio no muestran una correlación significativa entre SPN e IU. Lo cual pone en duda el planteamiento de que los altos intolerantes realizan sobreestimaciones de la probabilidad de ocurrencia de la amenaza.

De acuerdo con la revisión de los estudios anteriores no se puede afirmar que la sobreestimación de expectativas de amenaza sea el mecanismo por el cual la IU dé lugar a conductas desadaptativas. Es por ello por lo que Luhman et al. (2011) proponen una explicación alternativa. Luhman et al. (2011) abogan por la idea de que más allá de la calibración de las expectativas, aquellas personas que puntúan alto en IU no soportan el tiempo en incertidumbre; y es por ello que tenderán a tomar decisiones precipitadas a pesar del coste que supongan. Es decir, los participantes que puntúan alto en IU tratarán de reducir el tiempo en incertidumbre implicándose en conductas que comportan un coste ya que lo que resulta aversivo es la incertidumbre en sí misma. En el experimento propuesto por Luhman et al. (2011) se lleva a cabo la tarea de Newman et al., (1992). En dicha tarea, los participantes debían elegir entre dos recompensas distintas: una recompensa inmediata con un 50% de probabilidad de ganar 4 céntimos o una recompensa demorada con un 70% de probabilidad de ganar 6 céntimos. La recompensa demorada podía ser seleccionada entre 5-20 segundos más tarde tras la aparición de la recompensa inmediata. Los resultados obtenidos en este estudio mostraban una correlación positiva entre puntuaciones altas en IU y la elección de la recompensa inmediata. Los participantes con alta intolerancia a la incertidumbre tomaban decisiones arriesgadas con la intención de reducir el malestar que produce el tiempo en incertidumbre. Por tanto, como proponen Luhman et al. (2011) la alta IU puede llevar a las personas a una mala toma de decisiones que comportan un coste, ya que la elección de la recompensa inmediata es más arriesgada y los lleva a ganar menos dinero.

La tarea que proponen Luhmann et al. (2011), sin embargo, tiene varios inconvenientes, y es que los resultados no arrojan claridad sobre el mecanismo de acción que subyace a la toma de decisiones. En concreto, no se sabe si las conductas llevadas a cabo en la tarea de toma de decisiones son causadas por la intolerancia a la incertidumbre o la impulsividad. Esto es debido a que la tarea usada por Luhman et al. (2011) está diseñada para averiguar cuánto valor pierden los reforzadores cuando se demoran en el tiempo. La preferencia por reforzadores inmediatos de escasa magnitud frente a reforzadores demorados de mayor magnitud es un rasgo característico de la impulsividad (Robbins et al., 2012). Por otro lado, se hace uso de reforzadores apetitivos, sin embargo, la IU ha despertado interés por su relevancia en problemas de ansiedad los cuales están relacionados con situaciones de amenaza y por la presencia de reforzadores aversivos (Pittig y Scherbaum, 2019).

Atendiendo a los estudios previos y sus limitaciones, los mecanismos por los cuales se da la toma de decisiones en relación con la IU no son claros y el uso de reforzadores aversivos es escaso. Por ello, de acuerdo con la explicación propuesta por Luhman et al. (2011), en el presente estudio se propone estudiar en profundidad los mecanismos que subyacen a la toma de decisiones en relación con la IU a través de una nueva tarea de toma de decisiones. El diseño experimental propuesto está compuesto por 2 fases. En primer lugar, la fase pavloviana en la que los participantes aprenderán la relación entre una serie de estímulos predictores representados por figuras geométricas y la probabilidad de aparición de imágenes aversivas.

Los estímulos presentados en esta fase varían en función de la probabilidad con la que preceden a la imagen aversiva (50% o 25% de probabilidad de aparición de la imagen aversiva). La fase pavloviana permitirá contrastar la hipótesis de que las personas que puntúan alto en IU sobreestiman la probabilidad de ocurrencia de amenaza. Esta primera fase además aportará información sobre las expectativas de amenaza previas de los participantes en ausencia de aprendizaje. En segundo lugar, la fase de toma de decisiones en la cual los participantes se enfrentan a diferentes parejas de estímulos predictores, entre los cuales deben elegir uno de ellos. Los estímulos presentados en esta fase varían en función de la probabilidad con la que preceden a la imagen aversiva (50% o 25% de probabilidad de aparición de la imagen aversiva) y al nivel de incertidumbre (probabilidad aprendida en la fase pavloviana vs probabilidad desconocida) ya que se presentan estímulos novedosos que no han aparecido en la fase pavloviana. Por ende, los estímulos predictores se dividen en 3 grupos distintos: estímulos de los cuales han obtenido experiencia de aprendizaje previa en la fase pavloviana (probabilidad conocida a través de la experiencia), estímulos que muestran la probabilidad de forma explícita (probabilidad conocida a través de información dada), estímulos nuevos sobre los cuales no han obtenido experiencia previa (probabilidad desconocida). Siendo este último el estímulo de mayor incertidumbre, ya que su probabilidad es desconocida (Chen y Lovibond, 2016) y no ha habido aprendizaje previo. En esta fase de toma de decisiones cada pareja de estímulos estará conformada por un estímulo que muestra la probabilidad de ocurrencia de la imagen aversiva explícitamente y otro estímulo que no muestra esta probabilidad de forma explícita. Ambos estímulos precederán a la imagen aversiva con la misma probabilidad. Se espera que las personas que puntúan alto en IU, seleccionen estímulos cuya probabilidad es conocida explícitamente frente a estímulos con probabilidad conocida a través de la experiencia, ya que esta segunda condición comporta un mayor grado de incertidumbre a pesar de que ambos estímulos preceden con la misma probabilidad a la imagen aversiva. Esta tendencia se verá aumentada en aquellas situaciones en las que se presenten estímulos ambiguos cuya probabilidad es desconocida.

2. Método

2.1. Participantes y aparatos

Se ha seleccionado un tamaño muestral $n=73$ porque es el adecuado para obtener un efecto de tamaño medio en un análisis de regresión múltiple con dos predictores (ansiedad rasgo e IU) con un criterio de rechazo de la hipótesis nula de .05 y una potencia estadística de .90. Con base en los criterios establecidos el resultado proporcionado por Gpower Calculator en su versión 3.1 es $n=73$ (Faul et al., 2007). La muestra está compuesta por 73 estudiantes del Grado de Psicología de la Universidad de Málaga (UMA). El rango de edades de los participantes estará comprendido entre los 19 y los 25 años. El reclutamiento de los participantes será a través de un mensaje al correo institucional. Como compensación por la colaboración prestada se les compensará con puntos extras en las asignaturas.

Los participantes realizarán el experimento en el laboratorio respetando las medidas de seguridad apropiadas (uso de mascarillas, distancia de seguridad de 2 metros, uso de gel hidroalcohólico). La sala estará equipada con 10 ordenadores disponibles para realizar el experimento. Cada participante tendrá a su disposición un ordenador situado en un cubículo individual separado por mamparas. Cada ordenador tendrá instalado un software programado en Psychopy (versión 2020.1, Peirce et al., 2019). Las respuestas de los participantes serán registradas a través de las teclas ZM y el ratón del ordenador.

2.2. Cuestionarios

Intolerancia a la incertidumbre

La escala de intolerancia a la incertidumbre (IUS) (Freeston et al., 1994; adaptación: González et al., 2006). Evalúa el grado con el que los participantes perciben la incertidumbre como desagradable e inaceptable. La escala consta de 2 subescalas: intolerancia a la incertidumbre prospectiva (P-IU) compuesta por 11 ítems e intolerancia a la incertidumbre inhibitoria (I-IU) compuesta por 16 ítems. Los ítems se responden mediante una escala Likert con valores de 1 (*nada característico de mí*) a 5 (*extremadamente característico de mí*). Por lo que la puntuación varía en un rango de 27 a 135, donde 135 indicaría el máximo grado de IU. La consistencia interna es de 0,91 ($\alpha = .91$) y la fiabilidad test-retest es de 0,74 ($r = .74$) (Carleton et al., 2007).

Ansiedad

La escala ansiedad estado-rasgo (STAI) (Spielberger et al., 1970; adaptación: Seisdedos, 1990). Evalúa dos factores distintos de la ansiedad mediante 2 subescalas: ansiedad rasgo definida como una tendencia ansiosa estable en el tiempo y ansiedad estado definida como "una condición emocional transitoria" (Del Río Olvera et al., 2017). Cada subescala está conformada por 20 ítems. Los ítems en

ambas subescalas se responden mediante una escala Likert con valores de 0 (*nada*) a 3 (*mucho*). La consistencia interna está entre los valores 0.90 y 0.93 para el factor ansiedad estado y entre 0,84 y 0,87 para el factor ansiedad rasgo Spielberger et al. (1982 citado en Del Río Olvera et al., 2017).

2.3. Procedimiento

Dos semanas antes de la ejecución del experimento los participantes deberán cumplimentar los cuestionarios que se les administrará vía correo electrónico institucional. Los cuestionarios serán cumplimentados online. Se les informará a los participantes de que los resultados obtenidos serán utilizados únicamente para fines relacionados con la investigación. El consentimiento informado deberá ser firmado antes de comenzar el experimento. Posteriormente, se les asignará un ordenador a cada uno y comenzará la fase pavloviana. Antes de comenzar con esta fase se les informará de que van a visualizar un estímulo que puede ir seguido de una imagen aversiva. Se les informará a los participantes de que pueden abandonar el experimento en cualquier momento si las imágenes les resultan demasiado aversivas. Las imágenes aversivas serán obtenidas del Nencki Affective Picture System (NAPS). Aparecerán en pantalla con una resolución de 1600x1200 píxeles y una proporción 4:3 para paisajes, así como 3:4 para retratos (Marchewka et al., 2014). Se hará uso de las imágenes con valoraciones interjueces más altas en activación del arousal, valencia emocional negativa, y rechazo. Se excluirán imágenes que contengan personas, salvo en contexto de operaciones quirúrgicas.

Al comenzar el experimento, aparecerá en el centro de la pantalla una cruceta de fijación con fondo blanco durante 1000 ms, luego aparecerá un estímulo en el centro de la pantalla durante 2000 ms, el estímulo Ep0. El estímulo Ep0 no irá seguido de ninguna imagen aversiva y no formará parte de la experiencia pavloviana. Aparecerá únicamente antes del inicio de la fase pavloviana y tras la finalización de esta. Durante la aparición en pantalla de Ep0 se les pedirá a los participantes que estimen la probabilidad de ocurrencia de una imagen aversiva “¿Con qué probabilidad crees que este estímulo va seguido de la aparición de una imagen aversiva?” y los participantes deberán responder moviendo el cursor del ordenador a través de una escala Likert con un rango de 0 (*estoy seguro de que no aparecerá la imagen aversiva*) a 10 (*estoy seguro de que aparecerá la imagen aversiva*) y como valor intermedio 5 (*no estoy seguro de si va a aparecer o no*). Esta estimación se volverá a solicitar al final de la fase pavloviana. La primera estimación que se pedirá en relación con el Ep0 permitirá evaluar si la estimación de los participantes sin haber obtenido aprendizaje previo difiere en función de las puntuaciones en intolerancia a la incertidumbre (expectativa del estímulo aversivo por defecto). La segunda estimación que se pedirá en relación con el Ep0, tras la fase pavloviana, permitirá evaluar si la experiencia de aprendizaje con otros estímulos predictores influye en las expectativas del estímulo aversivo por defecto.

A continuación, se les informará a los participantes de que verán estímulos similares al Ep0 que pueden ir seguidos de una imagen aversiva y que deberán estar atentos a los mismos. Si han entendido las instrucciones podrán pulsar la barra espaciadora para continuar y comenzar la fase pavloviana. En cada uno de los ensayos de aprendizaje de esta fase aparecerá en el centro de la pantalla una cruceta de fijación con fondo blanco durante 1000 ms, posteriormente aparecerá el estímulo predictor correspondiente en el centro de la pantalla durante 2000 ms, después aparecerá un fondo blanco durante 1000 ms y por último podrá aparecer una imagen aversiva durante 2000 ms en el interior de un marco rectangular. Si la imagen aversiva no aparece, el marco rectangular se mostrará vacío con un fondo blanco.

La fase pavloviana se distribuirá en 5 bloques de ensayos. Cada bloque contendrá 4 repeticiones de cada tipo de ensayo. Los ensayos se distribuirán de acuerdo con un procedimiento de elección de tipo de ensayo sin reposición. Por tanto, la probabilidad de la imagen aversiva dada cada una de las figuras predictoras será homogénea entre bloques. Cada estímulo predictor aparecerá en 20 ensayos en total a lo largo de esta primera fase. Los estímulos predictores o tipos de señal que se presentarán en esta fase son: Ep50a que precederá a la imagen aversiva el 50% de los ensayos y Ep25a que precederá a la imagen aversiva el 25% de los ensayos. Estas señales se duplicarán y se añadirá: Ep50b que precederá a la imagen aversiva el 50% de los ensayos y Ep25b que precederá a la imagen aversiva el 25% de los ensayos. El uso de estas probabilidades garantizará la homogeneidad entre bloques. Los estímulos predictores se representarán con figuras geométricas (cuadrado, triángulo, cilindro y pentágono) a las cuales se les asignarán las condiciones anteriormente mencionadas de acuerdo con un procedimiento de contrabalanceo de cuadrado latino. Estas figuras aparecerán en el centro de la pantalla con un tamaño aproximado de 9 x 8 cm. Se pedirá a los participantes juicios de expectativas para los estímulos Ep50b y Ep25b cada 4 repeticiones. Se les preguntará a los participantes “¿Con qué probabilidad crees que este estímulo va seguido de la aparición de una imagen aversiva?” y deberán responder moviendo el cursor del ordenador a través de una escala Likert con un rango de 0 (*estoy*

seguro de que no aparecerá la imagen aversiva) a 10 (*estoy seguro de que aparecerá la imagen aversiva*) y como valor intermedio 5 (*no estoy seguro de si va a aparecer o no*). Únicamente se pedirán los juicios de expectativa con relación a Ep50b y Ep25b, ya que Ep50a y Ep25a son estímulos que aparecerán de nuevo en la fase de toma de decisiones y se pretende evitar que las estimaciones realizadas de modo explícito durante la fase pavloviana puedan influir en las decisiones. Es por ello, que se realizará una duplicación de los tipos de señal Ep50a y Ep25a en el diseño experimental.

Al finalizar los ensayos de la fase pavloviana, se les pedirá a los participantes estimaciones globales de Ep0, Ep50b y Ep25b. Se les preguntará a los participantes “Teniendo en cuenta todo lo que has aprendido en esa fase ¿Con qué probabilidad crees que este estímulo va seguido de la aparición de una imagen aversiva?” y deberán responder moviendo el cursor del ordenador a través de una escala Likert con un rango de 0 (*estoy seguro de que no aparecerá la imagen aversiva*) a 10 (*estoy seguro de que aparecerá la imagen aversiva*) y como valor intermedio 5 (*no estoy seguro de si va a aparecer o no*). Las estimaciones globales se tomarán con la finalidad de evitar el efecto de frecuencia de juicio en los participantes. El efecto de la frecuencia del juicio en tareas de adquisición que implican aprendizaje causa-efecto hace referencia al ajuste que realizan los participantes ensayo a ensayo en sus propios juicios. Es decir, el juicio se va modificando conforme se realizan los distintos ensayos y varía en función de lo contestado en el ensayo anterior. Al pedir un juicio final (juicio global), se reflejará la media de todos los ensayos (promedio de los distintos ensayos).

En esta primera fase del diseño experimental se pretende conocer la relación entre IU y estimación de probabilidad de ocurrencia de amenazas. Los participantes harán uso de esta fase para aprender la relación existente entre los distintos estímulos y la probabilidad de aparición de las imágenes aversivas. El diseño de esta fase se representa en la figura 1.

Figura 1
Tipos de ensayo fase pavloviana

20 X		50%	
20 X		25%	
20 X		50%	
20 X		25 %	

A continuación, tras la fase pavloviana, dará comienzo la fase de toma de decisiones. Se les informará a los participantes de que van a ver nuevamente una serie de estímulos, algunos de ellos conocidos y otros nuevos, que pueden ir seguidos de una imagen aversiva y entre los cuales deberán elegir. Los estímulos aparecerán en pareja, es decir, dos estímulos simultáneos en cada ensayo. Podrán elegir cuál de los dos estímulos prefieren pulsando en el teclado las letras M o Z. En cada uno de los ensayos de esta fase, aparecerá en primer lugar una cruzeta de fijación en el centro de la pantalla con un fondo blanco durante 1000 ms, después se mostrarán los pares de estímulos predictores en el centro de la pantalla durante 4000 ms. Durante los 4000 ms los participantes deberán seleccionar uno de los dos estímulos. Si prefieren el estímulo presentado en la derecha deberán pulsar la tecla M, por el contrario, si prefieren el estímulo presentado en la izquierda, deberán pulsar la letra Z. Si la elección no se da tras haber transcurrido los 4000 ms, se le informará al participante de que debe responder con mayor rapidez. Aparecerá en el centro de la pantalla el siguiente mensaje: “Has agotado el tiempo de elección, debes responder más rápido”. Transcurridos los 4000 ms de la toma de decisiones aparecerá un fondo en blanco durante 1000 ms, y posteriormente podrá aparecer la imagen aversiva durante 2000ms dentro de un marco rectangular. Si la imagen aversiva no aparece, el marco se mostrará vacío con un fondo blanco.

La fase de toma de decisiones se distribuirá en 5 bloques de ensayos. Cada bloque contendrá 6 repeticiones de cada tipo de ensayo. Los ensayos se distribuirán de acuerdo con un procedimiento de elección de tipo de ensayo sin reposición similar al realizado en la fase pavloviana. Cada par de estímulos predictores aparecerá en 30 ensayos en total a lo largo de esta segunda fase. Los pares de estímulos que aparecerán en pantalla pueden tener distintas combinaciones, conformando así los distintos tipos de ensayo. Estas se muestran en la Figura 2.

Figura 2

Tipos de ensayo fase de toma de decisiones

30 X  	30 X  	30 X  
30 X  	30 X  	
30 X  	30 X  	
30 X  	30 X  	

Los pares de estímulo tendrán la misma configuración en los distintos tipos de ensayo. Se presentará siempre un estímulo predictor con información explícita de la probabilidad de ocurrencia de la imagen aversiva (Epx) junto con otro estímulo predictor sobre el cual los participantes habrán obtenido experiencia previa en la fase pavloviana o un estímulo predictor novedoso, sobre el cual los participantes no habrán obtenido experiencia previa. En los tipos de ensayo más importantes de este diseño ambos estímulos que conforman la pareja precederán con la misma probabilidad la imagen aversiva. Los estímulos Epx mostrarán explícitamente la probabilidad de ocurrencia de la imagen aversiva: Epx25 mostrará una probabilidad del 25% de ocurrencia de la imagen aversiva, y Epx50 una probabilidad del 50%.

En esta fase hay dos estímulos sobre los cuales, los participantes habrán obtenido experiencia previa, Ep50a y Ep25a. Estos dos estímulos mantendrán la misma probabilidad de predicción de la imagen aversiva que en la fase pavloviana, un 50% y un 25% respectivamente. Sin embargo, habrá dos estímulos nuevos sobre los que los participantes no obtendrán experiencia previa, Ep50c y Ep25c. Ep50c irá seguido de la imagen aversiva en un 50% de los ensayos, y Ep25c en un 25%. Ep50c y Ep25c son condiciones ambiguas en el sentido en que Chen y Lovibond (2016) emplean este término, ya que su probabilidad para los participantes será desconocida. Ep50c y Ep25c son estímulos inicialmente ambiguos, sin embargo, si son seleccionados con frecuencia, los participantes aprenderán a través de la experiencia la probabilidad con la que preceden a la imagen aversiva.

Los ensayos de relleno correspondientes a la segunda fase representados en la Figura 2, tienen la función de evitar que los participantes asocien las probabilidades representadas en los estímulos Epx con las probabilidades de los estímulos que acompañan por la mera frecuencia de su aparición conjunta.

2.4. Análisis estadístico

2.4.1. Fase pavloviana

Relación entre IU y estimación a priori sobre la probabilidad de amenazas.

Las estimaciones sobre la probabilidad de amenaza en relación con el Ep0 se evaluarán con la finalidad de comprobar si varían en las medidas pre y post tras la experiencia de aprendizaje en la fase pavloviana y si la IU afecta a las estimaciones. Para ello se llevará a cabo un ANOVA de medidas repetidas que incluye un factor intrasujeto, momento de la estimación (Pre vs. Post) y como covariables la IU y la ansiedad rasgo.

Relación entre bloques de ensayo y tipo de señal.

Para evaluar el efecto de bloques de ensayo y el tipo de señal en las estimaciones se llevará a cabo un ANOVA de medidas repetidas con dos factores intrasujeto, tipo de señal (50 vs. 25) y bloque de ensayo (1-5). Se introducirán como covariables la IU y la ansiedad rasgo.

Se espera que a medida que se avanza en los bloques de ensayo, el aprendizaje sea mayor y las estimaciones entre las señales 50 y 25 se diferencien más. Las estimaciones deberían ser mayores ante la señal 50 que ante la señal 25 y la diferencia entre ambas señales debería aumentar conforme se suceden los bloques de ensayo. En el caso de que la IU se asocie positivamente con las estimaciones de probabilidad de la amenaza, el análisis arrojaría un efecto significativo de la covariable.

Efecto del tipo de señal sobre las estimaciones globales.

Para evaluar el aprendizaje, también se llevará a cabo un ANOVA de medidas repetidas con dos factores intrasujeto, tipo de señal (50 vs. 25) y estimaciones globales. Se introducirán como covariables la IU, con el fin de comprobar si se relaciona con un incremento en la estimación de probabilidad, y la ansiedad rasgo.

2.4.2. Fase de toma de decisiones

Con la finalidad de facilitar la comprensión de los análisis estadísticos, en la fase de toma de decisiones, se hace distinción entre análisis de señales con experiencia previa y análisis de señales ambiguas.

Análisis de señales con experiencia previa.

Relación entre IU y elección en señales conocidas.

Para evaluar la relación entre IU y la proporción de elecciones de la señal con información explícita en la condición de señales conocidas se llevará a cabo un ANOVA de medidas repetidas con dos factores intrasujeto, tipo de señal (50 vs. 25) y elección. La elección de los participantes se computará a partir de la proporción de veces que eligen la señal con probabilidad explícita. Los análisis permitirán evaluar si las elecciones se ven afectadas por los distintos tipos de señal. Se introducirán como covariables la IU y la ansiedad rasgo para comprobar si la IU se asocia con la proporción de elecciones y para comprobar si interactúa con el tipo de señal.

Análisis en la condición de señales ambiguas.

Relación entre IU y elección en señales ambiguas.

Se procede de igual forma que en el apartado anterior, teniendo en cuenta que la condición afectada en el análisis es la de señales ambiguas.

Debido a las comparaciones múltiples realizadas se aplicará la corrección de Bonferroni con un criterio de rechazo de la hipótesis nula .025.

Análisis de chequeo.

En los ensayos en los cuales los participantes deberán elegir entre Ep50a y Ep25a se espera que escojan la opción Ep25a. De igual forma, se espera que elijan Ep25a frente a Epx50y Epx25 frente a Ep50a. Los análisis permitirán evaluar si el aprendizaje discriminativo en los tipos de ensayo señalados anteriormente ha sido adecuado y comprobar que las elecciones tomadas en los tipos de ensayo no se relacionan con la IU. Para ello se llevará a cabo un ANOVA de medidas repetidas con dos factores intrasujeto, tipos de pareja con 3 niveles, y elección. La elección de los participantes se computará a partir de la proporción de veces que elijan la señal ventajosa (Ep25a, Epx25). Se introducirán como covariables la IU y la ansiedad rasgo para comprobar si la IU se asocia con la proporción de elecciones.

3. Resultados, impacto esperado y elementos a mejorar

El presente estudio trata de dilucidar los mecanismos que subyacen a la toma de decisiones en función de la IU. De acuerdo con la explicación que propone Luhman et al. (2011) más allá de la calibración de las expectativas de ocurrencia de la amenaza, las personas que puntúan alto en IU llevarán a cabo conductas desadaptativas para reducir el tiempo en incertidumbre a pesar del coste que supongan. La preferencia de los altos intolerantes por evitar la incertidumbre les aleja de las conductas de acercamiento a estímulos apetitivos (Pittig y Scherbaum, 2020). Por ejemplo, una persona con trastorno obsesivo-compulsivo puede emplear largos periodos de tiempo lavándose las manos con la intención de evitar la incertidumbre. Sin embargo, este tiempo empleado en las compulsiones, le resta tiempo de calidad que podría invertir en ocio, en el trabajo o en familia.

La tarea propuesta para la toma de decisiones incluye la presentación de pares de estímulos entre los que el participante tendrá que elegir. Una de las opciones mostrará la probabilidad de ocurrencia del estímulo aversivo (una imagen desagradable) de forma explícita; sin embargo, la otra opción no mostrará de forma explícita esta probabilidad. Ambas opciones predecirán con la misma probabilidad la imagen aversiva. En el caso de que los participantes con altas puntuaciones en IU eligiesen en mayor medida la señal con información explícita, varios factores podrían explicar esta preferencia de elección. La elección del estímulo que muestra la probabilidad explícitamente podría deberse a una mala calibración de expectativas de ocurrencia del estímulo aversivo. Es decir, mayores estimaciones de la probabilidad de la amenaza. Ante la tarea de toma de decisiones los participantes podrían interpretar que la probabilidad de ocurrencia de la imagen aversiva al elegir la señal que no muestra la probabilidad de forma explícita es mayor que al elegir la señal que muestra la probabilidad explíci-

tamente. Extrapolando estos resultados a la vida diaria, las personas que puntúan alto en IU podrían preferir relacionarse con las mismas personas, aunque no les aporten demasiado, en lugar de conocer gente nueva, ya que el hecho de conocer gente nueva comporta un peligro probable que es preferible evitar. En este caso, las conductas de evitación se llevarían a cabo por miedo a la ocurrencia de una amenaza futura. Si la estimación de la probabilidad de amenaza no estuviera relacionada con la intolerancia a la incertidumbre, la posible preferencia por la señal con información explícita por parte de los participantes con altas puntuaciones en IU podría deberse a que las otras señales generan un componente de incertidumbre que es preferible evitar. Confirmando así la idea de Luhman (2011) de que los altos intolerantes huyen de situaciones inciertas a través de la evitación. En este caso, los participantes llevarían a cabo conductas desadaptativas de evitación para reducir el malestar que produce la incertidumbre aunque esto suponga una pérdida de la experiencia con estímulos apetitivos. Extrapolando esta idea a la vida diaria, podría ocurrir que una persona que puntúe alto en IU prefiera salir con sus amigos de siempre, aunque se aburra con ellos a conocer gente nueva. Las personas que puntúan alto en IU estarían evitando las experiencias nuevas de conocer gente porque implican cierto grado de incertidumbre que resulta aversivo en sí mismo. En este caso, las conductas de evitación se llevarían a cabo no por sobreestimaciones de ocurrencia de la amenaza, sino porque el tiempo en incertidumbre resulta aversivo.

Los resultados del experimento permitirán dilucidar cuál es el mecanismo por el cual los altos intolerantes llevan a cabo decisiones desadaptativas que comportan un coste. Los resultados podrían ser interesantes tanto a nivel básico como aplicado. A nivel básico, desde un contexto experimental, los resultados podrán mostrar cuáles son las manifestaciones conductuales de la IU. La IU es un concepto que ha sido asociado a diferencias en el procesamiento de la información, orientación negativa hacia problemas (Birrell et al., 2011), evitación y toma de decisiones desadaptativa (Luhman et al., 2011). Sin embargo, la mayoría de los estudios llevados a cabo en la actualidad son de tipo correlacional. Los estudios correlacionales aportan información valiosa sobre la asociación entre la IU y otros conceptos, pero no muestran las implicaciones conductuales de esas asociaciones (Birrell et al., 2011). En el presente estudio se podrían mostrar manifestaciones conductuales de la IU sensibles a la manipulación experimental. Por otro lado, la tarea experimental podría servir como medida conductual de la IU. Con frecuencia la medición de la IU ha sido a través de autoinformes y autorregistros. Aunque estas mediciones presenten una alta fiabilidad y consistencia pueden ser insuficientes para comprender al completo la fenomenología que se da en la IU. Los autorregistros y autoinformes están basados en la percepción que tienen las personas de sí mismas y a través de ello evalúan en qué medida esa percepción se relaciona con la patología. En cambio, no nos permiten ahondar en la manera en la que inciden en la conducta y el modo en el que lo hacen. Por ello, entender las manifestaciones conductuales de la IU es esencial. No entender las manifestaciones conductuales de la IU dificulta entender el papel que ocupa como factor explicativo en la psicopatología. Es esencial contar con modelos experimentales que muestren una sensibilidad diferencial en la IU.

En el contexto clínico bien es sabido que la IU es un factor transdiagnóstico influyente en la etiología y mantenimiento de problemas de ansiedad (Rosser, 2019). Por ello, entender los mecanismos que subyacen a las conductas desadaptativas propiciadas por la IU es importante. La tarea de toma de decisiones propuesta permitirá ver cuáles son las manifestaciones conductuales de la IU en las que se puede intervenir desde la terapia. Si la tarea demuestra que los intolerantes difieren en la toma de decisiones, esto sería una evidencia más que soporta la importancia que tiene la IU para explicar el coste de la respuesta en el contexto de la patología. Permitirá comprender por qué se elige la pérdida de reforzadores apetitivos frente a la evitación de reforzadores negativos. De esta forma se podrá abordar la cuestión de la patología desde una perspectiva preventiva. Al detectar población vulnerable se podrá intervenir en aquellas conductas desadaptativas con la finalidad de evitar el desarrollo de un trastorno psicológico futuro. Posteriormente, se podrían llevar a cabo tratamientos que ayuden a los altos intolerantes a gestionar los sentimientos negativos y conductas desadaptativas frente a la incertidumbre. Es importante hacerles entender que la incertidumbre es inevitable en el transcurso de la vida, pero que la ansiedad ante la misma puede limitarnos a realizar actividades satisfactorias para nosotros, por lo que hay que aprender a lidiar con el malestar que produce la incertidumbre. La tarea experimental presentada también podría ser útil para evaluar no solo las conductas desadaptativas en relación con la IU sino, los progresos realizados en terapia.

Los resultados del presente estudio pueden verse comprometidos por una serie de limitaciones. La muestra seleccionada forma parte de la población universitaria, por lo que representan un sector de la población con un nivel sociocultural medio alto. Para que los resultados sean extrapolables al resto de la población general, en futuras investigaciones la muestra debería comportar mayor hetero-

geneidad. Otra de las limitaciones encontradas en el estudio es que la IU es un constructo de dominio específico (Jensen y Heimberg, 2015) por lo que algunos participantes pueden ser altos intolerantes ante estímulos que no se contemplan en el diseño experimental. Algunas personas pueden mostrar alta intolerancia ante situaciones en las que se sienten examinados, pero no así ante la aparición de imágenes aversivas. En investigaciones futuras se podría evaluar mediante cuestionarios qué situaciones específicas dan lugar a intolerancia a la incertidumbre en distintos sujetos, y ampliar la variedad de estímulos experimentales utilizados. De esta forma la validez ecológica se vería aumentada.

En futuras investigaciones la tarea de toma de decisiones planteada podría llevarse a cabo en población clínica o subclínica con la finalidad de evaluar la gravedad que comporta el uso de conductas desadaptativas en la toma de decisiones. Por otro lado, las expresiones conductuales de la IU reflejadas en esta investigación deberían contrastarse con otra medida de tipo fisiológico, con la finalidad de aclarar las discrepancias entre medidas que se dan actualmente en el campo de la investigación de la IU. El uso de distintas mediciones proporcionaría mayor conocimiento de la fenomenología de la IU.

4. Referencias

- Behar, E., Dobrow, I., Hekler, E. B., Mohlman, J., & Staples, A. M. (2011). Modelos teóricos actuales del trastorno de ansiedad generalizada (TAG): revisión conceptual e implicaciones en el tratamiento. *RET, Revista de Toxicomanías*, 1(63), 15–36.
- Berenbaum, H., Bredemeier, K., & Thompson, R. J. (2008). Intolerance of uncertainty: Exploring its dimensionality and associations with need for cognitive closure, psychopathology, and personality. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(1), 117–125. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.01.004>
- Birrell, J., Meares, K., Wilkinson, A., & Freeston, M. (2011). Toward a definition of intolerance of uncertainty: A review of factor analytical studies of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Clinical Psychology Review*, 31(7), 1198–1208. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.07.009>
- Boelen, P. A., & Reijntjes, A. (2009). Intolerance of uncertainty and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(1), 130–135. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.04.007>
- Boelen, P. A. (2010). Intolerance of uncertainty and emotional distress following the death of a loved one. *Anxiety Stress Coping*, 23, 471–478. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800903494135>
- Bottesi, G., Tesini, V., Cerea, S., & Ghisi, M. (2018). Are difficulties in emotion regulation and intolerance of uncertainty related to negative affect in borderline personality disorder? *Clinical Psychologist*, 22(2), 137–147. <https://doi.org/10.1111/cp.12163>
- Brown, M., Robinson, L., Campione, G. C., Wuensch, K., Hildebrandt, T., & Micali, N. (2017). Intolerance of Uncertainty in Eating Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *European Eating Disorders Review*, 25(5), 329–343. <https://doi.org/10.1002/erv.2523>
- Carleton, R. N. (2016). Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.02.007>
- Carleton, R. N., Durand, S., Freeston, M. H., Boelen, P. A., McCabe, R. E., & Antony, M. M. (2014). “But it might be a heart attack”: Intolerance of uncertainty and panic disorder symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(5), 463–470. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.04.006>
- Carleton, R. N., Norton, M. A. P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105–117. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014>
- Catena, A., Perales, J. C., Megías, A., Cándido, A., Jara, E., & Maldonado, A. (2012). The brain network of expectancy and uncertainty processing. *PLoS ONE*, 7(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0040252>
- Chen, J. T. H., & Lovibond, P. F. (2016). Intolerance of Uncertainty Is Associated With Increased Threat Appraisal and Negative Affect Under Ambiguity but Not Uncertainty. *Behavior Therapy*, 47(1), 42–53. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2015.09.004>
- del Río Olvera, F. J., Cabello Santamaría, F., Cabello García, M. A., & Aragón Vela, J. (2017). Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo (STAI): Análisis psicométrico y funcionamiento en una muestra de drogodependientes y controles. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1–10. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v17n1/1657-9267-rups-17-01-00080.pdf>
- Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, H. (1998). Generalized anxiety disorder: A preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 215–226. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(97\)00070-3](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(97)00070-3)
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175–191. <https://doi.org/10.3758/bf03193146>

- Flores, A., López, F. J., Vervliet, B., & Cobos, P. L. (2018). Intolerance of uncertainty as a vulnerability factor for excessive and inflexible avoidance behavior. *Behaviour Research and Therapy*, 104(June 2017), 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2018.02.008>
- Flores, A., López, F. J., Vervliet, B., & Cobos, P. L. (2020). Prospective intolerance of uncertainty is associated with maladaptive temporal distribution of avoidance responses: An extension of Flores, López, Vervliet, and Cobos (2018). *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 68(October 2019), 101527. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2019.101527>
- Freeston, M. H., Rheame, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences*, 17, 791–802. [http://dx.doi.org/10.1016/01918869\(94\)90048-5](http://dx.doi.org/10.1016/01918869(94)90048-5)
- Gentes, E. L., & Ruscio, A. M. (2011). A meta-analysis of the relation of intolerance of uncertainty to symptoms of generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and obsessive-compulsive disorder. *Clinical Psychology Review*, 31, 923–933. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2011.05.001>
- González Rodríguez, M., Cubas León, R., Rovella, A. T., & Darías Herrera, M. (2006). Spanish adaptation of the Intolerance of Uncertainty Scale: Cognitive processes, anxiety, and depression. *Psicología y Salud*, 16, 219–233
- Grenier, S., Barrette, A. -M., & Ladouceur, R. (2005). Intolerance of uncertainty and intolerance of ambiguity: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 39, 593–600. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2005.02.014>
- Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: An integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488–501. <https://doi.org/10.1038/nrn3524>
- Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2011). Uncertainty is associated with biased expectancies and heightened responses to aversion. *Emotion*, 11(2), 413–424. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022583>
- Holaway, R. M., Heimberg, R. G., & Coles, M. E. (2006). A comparison of intolerance of uncertainty in analogue obsessive-compulsive disorder and generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(2), 158–174. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2005.01.002>
- Jensen, D., & Heimberg, R. G. (2015). Domain-specific intolerance of uncertainty in socially anxious and contamination-focused obsessive-compulsive individuals. *Cognitive Behaviour Therapy*, 44, 54–62. <http://dx.doi.org/10.1080/16506073.2014.959039>
- Luhmann, C. C., Ishida, K., & Hajcak, G. (2011). Intolerance of uncertainty and decisions about delayed, probabilistic rewards. *Behavior Therapy*, 42(3), 378–386. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.09.002>
- Marchewka, A., Żurawski, Ł., Jednoróg, K., & Grabowska, A. (2014). The Nencki Affective Picture System (NAPS): Introduction to a novel, standardized, wide-range, high-quality, realistic picture database. *Behavior Research Methods*, 46(2), 596–610. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0379-1>
- Meeten, F., Dash, S. R., Scarlet, A. L. S., & Davey, G. C. L. (2012). Investigating the effect of intolerance of uncertainty on catastrophic worrying and mood. *Behaviour Research and Therapy*, 50(11), 690–698. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.08.003>
- Morís, J., Luque, D., & Rodríguez-Fornells, A. (2013). Learning-induced modulations of the stimulus-preceding negativity. *Psychophysiology*, 50(9), 931–939. <https://doi.org/10.1111/psyp.12073>
- Morriss, J., Christakou, A., & van Reekum, C. M. (2015). Intolerance of uncertainty predicts fear extinction in amygdala-ventromedial prefrontal cortical circuitry. *Biology of Mood and Anxiety Disorders*, 5(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s13587-015-0019-8>
- Morriss, J., Christakou, A., & van Reekum, C. M. (2016). Nothing is safe: Intolerance of uncertainty is associated with compromised fear extinction learning. *Biological Psychology*, 121, 187–193. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2016.05.001>
- Newman, J. P., Kosson, D. S., & Patterson, C. M. (1992). Delay of gratification in psychopathic and non psychopathic offenders. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 630–636. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.101.4.630>
- Pittig, A., Boschet, J. M., Glück, V. M., & Schneider, K. (2021). Elevated costly avoidance in anxiety disorders: Patients show little downregulation of acquired avoidance in face of competing rewards for approach. *Depression and Anxiety*, 38(3), 361–371. <https://doi.org/10.1002/da.23119>
- Pittig, A., & Scherbaum, S. (2020). Costly avoidance in anxious individuals: Elevated threat avoidance in anxious individuals under high, but not low competing rewards. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 66(November). <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2019.101524>
- Ring, P., & Kaernbach, C. (2015). Sensitivity towards fear of electric shock in passive threats situations. *PLoS One*, 10(3), e0120989. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120989>

- Robbins, T. W., Gillan, C. M., Smith, D. G., de Wit, S., & Ersche, K. D. (2012). Neurocognitive endophenotypes of impulsivity and compulsivity: Towards dimensional psychiatry. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(1), 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.11.009>
- Rosser, B. A. (2019). Intolerance of Uncertainty as a Transdiagnostic Mechanism of Psychological Difficulties: A Systematic Review of Evidence Pertaining to Causality and Temporal Precedence. *Cognitive Therapy and Research*, 43(2), 438–463. <https://doi.org/10.1007/s10608-018-9964-z>
- Seisdedos, N. (1990). STAIC, Cuestionario de Autoevaluación. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Sexton, K. A., & Dugas, M. J. (2009). Defining Distinct Negative Beliefs About Uncertainty: Validating the Factor Structure of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Psychological Assessment*, 21(2), 176–186. <https://doi.org/10.1037/a0015827>
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. (1982). Manual del Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo (STAI). Madrid, España: TEA Ediciones.
- Tanovic, E., Pruessner, L., & Joormann, J. (2018). Attention and anticipation in response to varying levels of uncertain threat: An ERP study. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*, 18(6), 1207–1220. <https://doi.org/10.3758/s13415-018-0632-2>
- Thibodeau, M. A., Carleton, R. N., Gómez-Pérez, L., & Asmundson, G. J. G. (2013). “what if i make a mistake?”: Intolerance of uncertainty is associated with poor behavioral performance. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 201(9), 760–766. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3182a21298>
- Vila, N. J., Rosas, J. M., & (Eds.). (2019). Aprendizaje causal y recuperación de la información. September 2005. <http://paginaspersonales.deusto.es/matute/psicoteca/Libros/aprendizaje>

¿Pueden borrarse los recuerdos de miedo?

Trabajo de fin de grado de Almudena Tello Sánchez,
tutorizado por María José Quintero Felipe y Francisco José López Gutiérrez

Resumen

En los últimos años ha resurgido una aproximación controvertida a la problemática de la alta tasa de recaídas que presenta la terapia de exposición. Teóricamente, la reaparición de un miedo ya tratado se debe a la competición entre el aprendizaje excitatorio inicial y un nuevo aprendizaje inhibitorio introducido por el entrenamiento en extinción en la que el primero se muestra superior. Para afrontar esto, se propone la debilitación de este aprendizaje original mediante su reactivación y posterior bloqueo de reconsolidación a través de diferentes métodos farmacológicos o comportamentales. Queda patente en este trabajo la gran variabilidad e inconsistencia de métodos y resultados que caracteriza este paradigma y que, por un lado, invitan a continuar la investigación dirigida a alcanzar conclusiones firmes y, por otro, cuestionan la aplicabilidad de esta estrategia para el tratamiento de diferentes psicopatologías.

Palabras Clave: reactivación-extinción, reconsolidación, terapia de exposición, extinción del miedo

Abstract

In recent years, a controversial approach to the high rate of relapse in exposure therapy has resurfaced. Theoretically, the recovery of an already treated fear can be explained due to the competition that seems to take place between initial excitatory learning and a new inhibitory learning (produced by training in extinction) in which the former is shown superior. To address this matter, the weakening of the original learning is proposed by means of reactivating it and blocking its reconsolidation through pharmacological or behavioural methods. The great variability and inconsistency of methods and results that characterize this paradigm is shown in this work, which, on the one hand, invites to continue the research aimed at reaching firm conclusions and, on the other hand, questions the applicability of this strategy for the treatment of different psychopathologies.

Keywords: postretrieval extinction, reactivation-extinction, reconsolidation, exposure therapy, fear extinction

Introducción

Son muchos los hitos alcanzados por la investigación en el campo del aprendizaje desde que Iván Pávlov definiera lo que conocemos como el Condicionamiento Clásico (1927): el proceso mediante el cual un estímulo inicialmente neutro se asocia a otro, conocido como estímulo incondicionado (EI), que induce, de forma natural, una respuesta en el individuo. A partir del momento en el que ambos estímulos se emparejan, el primero pasa a conocerse como estímulo condicionado (EC) y a provocar la misma respuesta (respuesta condicionada o RC) que el EI al que está emparejado.

La adquisición de RCs y su posterior extinción conforma un eje central en el estudio del comportamiento humano. Tanto es así que el tema que nos ocupa se delimita a la extinción de un tipo de RC concreto: el miedo. El miedo y la ansiedad son fuentes de gran desasosiego para los seres humanos y, si son lo bastante severos, pueden dar lugar a graves problemas psicológicos y conductuales. (Domjan, 2015, p. 72). El reconocimiento de que el miedo adquirido por condicionamiento simple juega un papel importante en ciertas psicopatologías y su tratamiento, junto a la creciente comprensión de los mecanismos involucrados en este aprendizaje, justifican el incremento exponencial en el número de estudios relacionados con fenómenos de extinción experimental publicados en los últimos años (Delamater y Westbrook, 2014). Son muchas, por lo tanto, las investigaciones destinadas a delimitar cómo se adquiere y, sobre todo, cómo se puede extinguir la respuesta de miedo.

La extinción de una RC consiste en la disminución de su ocurrencia mediante la exposición del individuo a las señales (EC) que provocan la RC de miedo sin que se presente el EI aversivo. La teoría indica que la ausencia repetida de la consecuencia temida produce la extinción de la respuesta de miedo y, en el contexto clínico, esto se induce mediante terapia de exposición, cuya meta es revertir los efectos de la adquisición. Esta estrategia es ampliamente usada en el ámbito terapéutico debido a su eficacia para el tratamiento de psicopatologías caracterizadas por una reacción ansiosa o de miedo, entre las que se encuentran, por ejemplo, las fobias y trastornos como el de estrés postraumático (TEPT) y obsesivo compulsivo (TOC). La práctica de la extinción y la terapia de exposición están bien establecidas en entornos de investigación y clínicos respectivamente (Auber et al., 2013). Se podría decir que las terapias expositivas constituyen la forma clínica de la extinción, que, a su vez, es el modelo empírico utilizado para el estudio de estas. Ejemplos de esto son los trabajos enfocados a aclarar la aplicabilidad de la terapia de exposición en el tratamiento de la ansiedad (Craske et al., 2014), trastornos de adicciones (Martin et al., 2010), trastorno de pánico y agorafobia (Siegmund et al., 2011) o dependencia del alcohol (Mellentin et al., 2017) entre otros.

Las psicoterapias más efectivas en extinción de miedos utilizan técnicas de exposición, aunque presentan una alta tasa de recaídas en forma de retorno del miedo (Vervliet et al., 2013). El regreso de la conducta de miedo tiene lugar, tanto en el contexto clínico como de laboratorio, mediante fenómenos como la recuperación espontánea y la renovación, ambas fruto de los efectos del tiempo y el cambio de contexto, respectivamente, sobre el mantenimiento de la extinción. Además de estos, eventos como una exposición imprevista al EI temido (en el caso del restablecimiento) o a nuevos emparejamientos entre el EC y el EI (readquisición) provocan la reaparición de la RC en el individuo.

El retorno del miedo en contextos terapéuticos supone dos cuestiones: en primer lugar, implica serias limitaciones para el mantenimiento a largo plazo del éxito de los tratamientos de ansiedad; en segundo, lleva a la conclusión de que el entrenamiento en extinción no implica la desaparición del aprendizaje excitatorio inicial EC-EI, sino que introduce uno inhibitorio alternativo y ambos coexisten en el repertorio del individuo (Vervliet et al., 2013).

Actualmente la investigación en esta área está centrada en optimizar los resultados de los tratamientos en extinción de miedos a largo plazo mediante el fortalecimiento del aprendizaje inhibitorio introducido durante el entrenamiento. Torrents-Rodas et al. (2015) proporcionan ejemplos de estrategias clínicas que potencian la recuperación de este aprendizaje, como la violación de expectativas, el refuerzo ocasional, la manipulación de la variabilidad y la retirada de señales de seguridad, entre otras. Esta revisión, sin embargo, se centra en dar luz a la alternativa, hasta hace veinte años considerada imposible, de debilitar el recuerdo del miedo.

Ya en 1927 Pávlov encontró una mayor facilidad para extinguir RCs recién adquiridas que otras con más antigüedad. Autores como Myers et al. (2006) hipotetizan que la extinción inmediata de un aprendizaje interfiere con su consolidación, lo que debilitaría el recuerdo de la asociación aprendida e interferiría con su estabilización en la memoria a largo plazo. Esta aproximación, por un lado, no es viable en la práctica, donde los pacientes llegan a terapia años después de haber adquirido un miedo y, por otro, presenta resultados contradictorios en estudios tanto con ratas como con sujetos humanos. Aun así, esta idea supone un punto de partida, al menos a nivel teórico, para el planteamiento de estrategias clínicas enfocadas a debilitar el recuerdo del miedo. De hecho, es esta posibilidad la que explora

el paradigma de la interrupción de la reconsolidación de los recuerdos. Cuando un recuerdo es recuperado por un individuo de su memoria (por ejemplo, por exposición a una señal que activa ese recuerdo), este vuelve a 'reescribirse' en el almacén a largo plazo. El proceso por el que se vuelven a grabar los recuerdos en la memoria es conocido como reconsolidación y se hipotetiza que puede ser manipulado para impedir o dificultar el acceso a los recuerdos de miedo en los individuos tratados.

Para presentar esta aproximación a la extinción de miedos, se divide el paradigma presente en dos tipos de manipulaciones: intervenciones farmacológicas y comportamentales. Las primeras se expondrán mediante el resumen de los avances de las últimas dos décadas enfocados a bloquear la consolidación y reconsolidación mediante el uso de medicamentos. Seguidamente, se comentará cómo surge, en el ámbito comportamental, una forma de intervención que aspira a evitar los efectos potencialmente nocivos de los agentes químicos sustituyéndolos por un entrenamiento en extinción aplicado. Se expondrán e interpretarán los resultados de cada línea de trabajo desde una perspectiva traslacional que ordenará la información en base a los sujetos experimentales tratados (animales, sujetos humanos o población clínicamente relevante).

A lo largo del presente documento, quedará patente la gran variabilidad de procedimientos y resultados que caracterizan el área de estudio. Este trabajo pretende arrojar luz sobre cuáles son los parámetros experimentales demostrados como eficaces y cuáles se mantienen pendientes de confirmación. También se presenta la hipótesis extendida en el área comportamental sobre las 'condiciones límite', es decir, la existencia de una serie de variables moduladoras del efecto de la reconsolidación. El resumen del panorama actual en el ámbito tratado se complementará con un punto de vista crítico sobre estas inconsistencias y contrario a la hipótesis comentada.

Manipulaciones Farmacológicas De La Consolidación Y La Reconsolidación De La Memoria

Lonergan et al. (2013) definen el fenómeno de la consolidación como el proceso dependiente del tiempo que consiste en transferir un nuevo aprendizaje desde la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, donde aspira a almacenarse permanentemente. Para consolidar un nuevo aprendizaje en la memoria a largo plazo se debe dar la síntesis de una serie de proteínas (Lonergan et al., 2013), lo que ocurre durante las dos horas posteriores a la adquisición del mismo (Hernández y Abel, 2008).

Por otro lado, Monfils y Holmes (2018) definen la reconsolidación como un conjunto de procesos hipotéticos que ocurren cuando un recuerdo ya consolidado es recuperado de la memoria a largo plazo y se vuelve a almacenar. La teoría de la reconsolidación (Misanin et al., 1968) postula que al recuperar un recuerdo este debe volver a afianzarse en la memoria a largo plazo, es decir, vuelve a pasar por un proceso de consolidación del que dependerá su permanencia. Esta idea deriva en la siguiente aplicación: bloquear la reconsolidación de los recuerdos problemáticos podría dificultar su presencia en el sistema de memoria. Los beneficios terapéuticos de una herramienta así son relevantes para el tratamiento de muchos problemas psicológicos (Lonergan et al., 2013), lo que justifica el interés de algunos investigadores por la materia.

Revisiones recientes como la de Walsh et al. (2018) reflejan cómo durante las últimas dos décadas se ha investigado y descubierto que, al recuperar recuerdos ya consolidados en la memoria a largo plazo, estos entran en un periodo de inestabilidad en el que parecen volverse modificables (Robinson y Franklin, 2010; Suzuki et al., 2004). Aprovechando esto, el proceso empírico de la reconsolidación se divide en dos pasos diferenciables temporal y farmacológicamente: en primer lugar, la reactivación o desestabilización de un recuerdo previamente consolidado inducida por su recuperación y, seguidamente, su posterior afianzamiento en la memoria de forma actualizada o reforzada (Walsh et al., 2018).

De forma similar a la consolidación, la recuperación de un recuerdo y, por lo tanto, su paso a un estado debilitado continúa con la síntesis de una serie de proteínas necesaria para su (re)afianzamiento en la memoria. Se estipula que la interferencia en esta síntesis de proteínas no solo es factible mediante el uso de medicamentos, sino que, además, potencialmente exitosa para debilitar el recuerdo recién recuperado. Este apartado estará dedicado a resumir los avances empíricos alcanzados a este respecto en los últimos 20 años.

Manipulaciones Farmacológicas En Animales

Como es de suponer, la naturaleza potencialmente invasiva de las sustancias empleadas para producir el bloqueo farmacológico del proceso de reconsolidación justifica que la investigación se haya realizado mayormente en animales no humanos (Bolsoni y Zuardi, 2019; Schiller y Phelps, 2011; Walsh et al., 2018). Sin ir más lejos, la mayoría de los fármacos inhibidores de proteínas empleados en los estudios iniciales sobre la reconsolidación de la memoria son tóxicos, por lo que no pueden ser utilizados en humanos (Monfils y Holmes, 2018).

Uno de los trabajos que sirven de fundamento para la teoría de la reconsolidación es el de Nader et al. (2000). Este artículo demuestra la posibilidad de desestabilizar los recuerdos ya consolidados y la presencia de una síntesis de proteínas para que estos se vuelvan a almacenar. Para ello, un grupo de roedores adquirió una asociación condicionada de miedo entre un tono acústico (EC) y un shock eléctrico (EI) que fue posteriormente recuperada mediante la emisión del tono sin que se presentara el EI. Seguidamente se suministró un inhibidor de proteínas (anisomicina) que, según los resultados, redujo la RC (congelamiento y reacción de alarma), bloqueando, por lo tanto, la reconsolidación de la asociación aprendida en la primera fase del estudio (Monfils y Holmes, 2018).

A raíz de los descubrimientos de Nader et al. (2000), surgen otros estudios posteriores en sujetos animales que sugieren que, además de la degradación de proteínas (Jarome et al., 2011), es necesaria la desestabilización de los recuerdos para que estos sean modificables (Mamou et al., 2006; Milton et al., 2013; Piñeyro et al., 2013). Esta desestabilización, a su vez, sólo ocurre si los recuerdos son reactivados, preferiblemente mediante la exposición a componentes sensoriales presentes en la asociación inicial (Monfils y Holmes, 2018).

El periodo de tiempo en el que los recuerdos permanecen desestabilizados recibe el nombre de ventana de reconsolidación. Es el momento en el que ocurre la síntesis de proteínas que inducirá la plasticidad sináptica necesaria para la consolidación de la memoria. Como se viene comentando, estudios en animales avalan que, durante este proceso, el almacenaje de la memoria puede ser sabotado al inhibir farmacológicamente esta síntesis de proteínas (Exton-McGuinness et al., 2015).

La revisión de Monfils y Holmes (2018) resalta tres características de la ventana de reconsolidación: es finita, no afecta a la memoria a corto plazo y las modificaciones durante la misma probablemente sean graduales. Actualmente no es posible delimitar con exactitud la duración de este periodo, aunque se estipula que el límite puede estar situado alrededor de las 6 horas posteriores (Nader et al., 2000) y que los recuerdos no se modificarían de forma abrupta, aunque la administración de fármacos podría potenciar esa posibilidad. En cuanto a la no afectación de la memoria a corto plazo, estudios en animales como los de Nader et al. (2000) y Duvarci y Nader (2004) sobre la administración de anisomicina prueban que los efectos de su administración no son observables durante las 3 o 4 primeras horas desde la recuperación de los recuerdos, pero emergen después de una noche de sueño (Monfils y Holmes, 2018).

Fármacos Utilizados Para Interrumpir La Reconsolidación De Recuerdos En Animales

En una revisión reciente, Bolsoni y Zuardi (2019) encontraron que alrededor del 70% de los estudios farmacológicos interferían en el proceso de reconsolidación mediante el uso de propranolol. Este fármaco es un bloqueador de receptores betaadrenérgicos que ejerce efectos sobre el sistema noradrenérgico y tiene un papel inhibitorio en la síntesis de proteínas (Lonergan et al., 2013). Además, es una droga bien estudiada tanto en la consolidación como en la reconsolidación de recuerdos aversivos en animales y ha demostrado su eficacia para reducir la respuesta de miedo incluso cuando la adquisición del mismo estaba potenciada farmacológicamente (Bolsoni y Zuardi, 2019).

Los resultados han sido principalmente satisfactorios y se explican, en primer lugar, por un posible mecanismo de acción que consiste en interferir en la transcripción genética y, por lo tanto, en la síntesis de proteínas necesarias para dar lugar a la consolidación y reconsolidación de los recuerdos (Bolsoni y Zuardi, 2019). En segundo lugar, el conocimiento de que la administración de hormonas del estrés como la epinefrina y la corticosterona mejoran estos procesos lleva a la conclusión de que un betabloqueante como el propranolol interferirá en ambos (Bolsoni y Zuardi, 2019) y así lo demuestran múltiples estudios (Abrari et al., 2008; Schneider et al., 2014).

Comentan Walsh et al. (2018) que la farmacología básica de otros sistemas de neurotransmisores o neuromoduladores no está siendo tan estudiada como la del sistema noradrenérgico. Por ejemplo, es conocido el papel del sistema de estrés y de los glucocorticoides en la memoria, así como que su alteración está implicada en diferentes trastornos (de Quervain et al. 2016), pero no sus efectos sobre la reconsolidación de recuerdos. Lo mismo ocurre con la manipulación de la vía mTOR (Walsh et al., 2018) que, a pesar de que existen estudios que demuestran la capacidad de la rapamicina para interferir en la reconsolidación de recuerdos en roedores (Blundell et al., 2008), se mantiene como un área de estudio incipiente (Walsh et al., 2018).

Manipulaciones Farmacológicas En Humanos

Los estudios basados en la consolidación de la memoria en humanos generalmente replican el trabajo de Cahill et al. (1994). En este estudio, se administraba propranolol o placebo entre los 60 y 90 minutos anteriores a la visualización de unas diapositivas acompañadas de una narración neutral o negativa. Posteriormente, se evaluaba la capacidad para acceder a él en los siguientes siete días. Los resultados demostraron que el fármaco tuvo efectos en el almacenamiento de la historia negativa pero no la neutral.

En comparación con el trabajo en experimentación animal, la intervención farmacológica de la reconsolidación de recuerdos en humanos está escasamente estudiada, principalmente debido a una cantidad destacable de dificultades e impedimentos metodológicos (Bolsoni y Zuardi, 2019) y al reto que supone adaptar procedimientos potencialmente invasivos a la investigación humana (Monfils y Holmes, 2018).

A diferencia de los estudios en animales, que presentan homogeneidad en el empleo del condicionamiento, los protocolos usados en el estudio de la reconsolidación en sujetos humanos incluyen paradigmas de condicionamiento, tareas de memoria declarativa y de diseño de guiones (Lonergan, 2013). Estos recuerdos tienen en común, a pesar de derivar de mecanismos diferentes, el ser considerados emocionales y, por lo tanto, sujetos al bloqueo de su reconsolidación (Schiller y Phelps, 2011). Por lo general, las tres estrategias siguen un protocolo similar al de Cahill et al. (1994), en el que se reactiva un recuerdo (ya sea una asociación entre estímulos, un aprendizaje declarativo o un recuerdo episódico) entre 60 y 90 minutos después de recibir el fármaco y se evalúa la memoria del participante durante los siete días siguientes.

Una de las necesidades metodológicas que presenta la investigación en humanos es, en primer lugar, desarrollar una forma de identificar cuándo ha tenido lugar la desestabilización de un recuerdo (Visser et al., 2018) y, en segundo, idear y seguir un método claro que permita reactivar y desestabilizar la memoria en el contexto experimental (Monfils y Holmes, 2018).

En la revisión de Bolsoni y Zuardi (2019) queda patente la variabilidad metodológica en el estudio del bloqueo farmacológico de la reconsolidación en humanos, en los que se utilizan dosis orales de propranolol variables (Brunet et al., 2008; Kindt et al., 2009; Soeter y Kindt, 2010, 2012; Schwabe et al., 2012) y, en algunos casos, combinado con otros medicamentos. También se utilizan fármacos como la metirapona (Marin et al., 2011) o la hidrocortisona (Drexler et al., 2015, 2016).

Además de su uso predominante en el bloqueo de la reconsolidación, el propranolol se utiliza comúnmente para el tratamiento de migrañas, taquicardias y ansiedad por desempeño (Lonergan et al., 2013). Tal vez un empleo tan generalizado y los efectos del fármaco sobre el sistema noradrenérgico sean lo que facilita su disponibilidad como terapia secundaria para el tratamiento de trastornos y estados de ansiedad. Los estudios recogidos en Lonergan et al. (2013) demuestran que el propranolol es capaz de bloquear la consolidación y la reconsolidación, aunque en este último caso, los efectos son menos robustos y presentan una mayor heterogeneidad. Aun así, tanto esta sustancia como la rapamicina (posible inhibidor de la vía mTOR) continúan siendo estudiadas como bloqueadores de la reconsolidación (Monfils y Holmes, 2018). Algo similar ocurre con fármacos como la metirapona y la hidrocortisona, que inhiben la secreción de glucocorticoides y pueden causar un deterioro en la recuperación de los recuerdos emocionales (de Quervain et al., 2009).

Adicionalmente, la mifepristona, otro antagonista glucocorticoide, también muestra potencial para reducir el miedo condicionado en humanos, tal y como se puede observar en estudios como el de Pitman et al. (2011). Otro formato de intervención en la reconsolidación propone disminuir los síntomas de estrés y ansiedad producidos por la memoria del miedo mediante la administración de ansiolíticos (Brantigan et al., 1982).

El estudio del cortisol, por otro lado, se plantea heterogéneo, inconsistente y posiblemente influenciado por el sexo de los individuos (Zorawski et al., 2005), lo que podría estar relacionado con las hormonas sexuales (Bolsoni y Zuardi, 2019). Respecto a esto, la revisión de Lonergan et al. (2013) encuentra que la actuación del propranolol también pueden verse afectada por dichas hormonas, siendo los efectos más pronunciados en las mujeres que en los hombres. Aun así, los autores invitan a explorar más a fondo esta hipótesis, teniendo en cuenta el ciclo hormonal de las mujeres.

El momento en el que se produce la administración del fármaco es un tema controvertido en el área, ya que debe garantizarse que la actividad de las sustancias se produzca dentro de la ventana de reconsolidación (Bolsoni y Zuardi, 2019). La revisión de Lonergan et al. (2013) refleja que la estrategia óptima es administrar la sustancia inmediatamente después de la realización de la tarea de memoria para garantizar que su presencia en el organismo no interfiera en la codificación o la recuperación del material. Por otro lado, en la revisión de Bolsoni y Zuardi (2019), la mayoría de estudios tienen en

común la administración de fármacos antes de la reactivación de los recuerdos. Esta práctica tiene como objetivo coordinar el pico de concentración del fármaco con el momento en el que se produce la reactivación. De no ser así, ocurriría fuera de la ventana de reconsolidación y no se induciría su bloqueo (Schiller y Phelps, 2011; Schwabe et al., 2012). Aun así, los autores también concluyen que el efecto del propranolol se mantiene aunque sea administrado después de la reactivación.

Por lo general, se podría afirmar, tras la lectura y el análisis de los estudios y revisiones presentados, que las intervenciones farmacológicas han proporcionado resultados relativamente positivos y favorecedores para el bloqueo de la reconsolidación de recuerdos, tal vez debido al avance que suponen al menos dos décadas de investigación.

Intervenciones Farmacológicas En Población Clínicamente Relevante

El tratamiento de psicopatologías relacionadas con el miedo y la ansiedad, a diferencia de los trabajos de laboratorio, se enfoca en recuerdos previos que provienen de la historia del individuo y, por lo tanto, no han sido generados experimentalmente. En el trabajo de Walsh et al. (2018) se define el término recuerdos naturales como los adquiridos de forma natural frente a los obtenidos mediante una adquisición experimental. Normalmente no se conoce la historia de aprendizaje de estas asociaciones pero, en general, se asume que los recuerdos se forman a partir de un reforzamiento intermitente y mediante reforzadores y contextos variados.

La distinción entre ambos tipos de recuerdos es importante ya que las diferentes propiedades que caracterizan a cada uno influirán en la aplicabilidad del bloqueo de la reconsolidación en población clínicamente relevante. Por un lado, los recuerdos adquiridos en el laboratorio que presentan un aprendizaje uniforme entre participantes, se componen por estímulos limitados y se producen en un contexto específico; por el contrario, los recuerdos desadaptativos naturales tenderán a encontrarse almacenados siguiendo huellas de memoria más distribuidas que impliquen sistemas de memoria variados (semántica, autobiográfica, implícita...). Además, estos recuerdos adquiridos de forma natural varían en la fuerza y antigüedad de la asociación y no permiten acceder a conclusiones claras sobre las señales de recuperación óptimas. En definitiva, derivan de un entrenamiento superior al alcanzado en el laboratorio y presentan una mayor resistencia a ser desestabilizadas, lo que limita severamente la aplicación de los hallazgos actuales en materia de reconsolidación de la memoria (Walsh et al., 2018). Todo esto deriva en una continuada incertidumbre sobre los parámetros óptimos de interferencia de la recuperación necesarios para desestabilizar eficazmente los recuerdos desadaptativos naturalmente adquiridos.

Se estipula que parte de la variabilidad encontrada en el estudio del bloqueo de la reconsolidación se debe a una serie de “condiciones límite” que dificultan la desestabilización de algunos recuerdos (Treanor et al., 2017). Algunas de estas variables son la antigüedad y el nivel de codificación (Alfei et al., 2015; Milekic y Alberini, 2002; Robinson y Franklin, 2010; Suzuki et al., 2004) o la intensidad del aprendizaje. Los aprendizajes asociativos en estos trastornos se caracterizan por ECs muy salientes y un reforzamiento extendido durante años y en contextos variados (Walsh et al., 2018), lo que, como se ha indicado en párrafos anteriores, puede suponer mayores dificultades para ser desestabilizados.

Los procesos subyacentes a la formación y mantenimiento de los recuerdos desadaptativos son relevantes para el tratamiento de psicopatologías que pueden conceptualizarse como trastornos derivados de aprendizajes desadaptativos, como las fobias específicas y el TEPT (Fanselow y Sterlace, 2014; Hyman, 2005; McCarthy et al., 2011). En general, los estudios dedicados a estas patologías apoyan la idea de que es posible desestabilizar y sobrescribir los recuerdos desadaptativos naturales utilizando estrategias de reconsolidación, aunque no se descarta que existan limitaciones en la magnitud de los efectos de esta intervención en comparación con población no clínica (Walsh et al., 2018).

Otra revisión que refleja las diferencias entre protocolos experimentales según el tipo de recuerdos abordados es la de Bolsoni y Zuardi (2019) que, aunque solo recoge dos estudios autobiográficos (Brunet et al., 2008; Tollenaar et al., 2009), recalca que sus resultados son más representativos que los basados en recuerdos creados en el laboratorio. El trabajo de Brunet et al. (2008) fue el primer estudio dedicado al bloqueo de recuerdos en humanos y demostró que, tras seis sesiones de tratamiento con propranolol previo a la reactivación de un trauma, los síntomas del TEPT disminuían. Por otro lado, el trabajo de Tollenaar et al. (2009), que exploraba la reconsolidación de recuerdos naturales de miedo, enfado y ansiedad, no obtuvo resultados satisfactorios con ninguno de los fármacos utilizado (propranolol y cortisol). Algunas posibles razones que explicarían estos resultados son la dosis administrada, la intensidad o la antigüedad de los recuerdos (Bolsoni y Zuardi, 2019).

A pesar de que los resultados de Brunet et al. (2008) resultan prometedores de cara al tratamiento del TEPT, se presentaron algunos inconvenientes metodológicos en su procedimiento, como el reducido tamaño de la muestra empleada (nueve personas en el grupo de tratamiento y ocho en el grupo de control), el hecho de que los síntomas clínicos no fueran diferentes entre grupos o que no se incluyera un grupo de control (Monfils y Holmes, 2018). La reducción de los síntomas del trastorno también se pudo observar en una replicación posterior (Brunet et al., 2018), aunque tampoco incluía grupo control que no se expusiera a la reactivación de los recuerdos.

Dos estudios relevantes en este ámbito son el de Reist et al. (2001) y el de Soeter y Kindt (2012). El primero interfirió en la reconsolidación del recuerdo de una historia desagradable generada en el laboratorio en población sana y una muestra clínica con TEPT; y el más reciente podría considerarse el estudio que aporta resultados más pronunciados, prolongados y generalizados del área, lo sugiere que una replicación del mismo sería conveniente. Soeter y Kindt (2012) contaron con varios grupos control (placebo y sin reactivación de la memoria), una administración post-reactivación, población con fobias específicas, un periodo de recuperación de dos minutos, el uso del error de predicción y la presencia del EI en la recuperación, lo que probablemente favoreciera una mayor generalización de los resultados. Además, en este caso, el miedo estaba inducido farmacológicamente. Los resultados sugieren que la reactivación del recuerdo fue necesaria para reducir el miedo de los participantes.

Otros fármacos estudiados para reducir los síntomas del TEPT son la mifepristona y la rapamicina, que han reducido los síntomas de veteranos de guerra estadounidenses posteriores a la guerra de Vietnam (Kroes et al., 2014), arrojado resultados prometedores en la reducción del miedo condicionado en seres humanos (Pitman et al., 2011) y limitados en el tratamiento de TEPT (Wood et al., 2015).

Intervenciones Comportamentales

La posibilidad de inhibir de forma prolongada las respuestas desadaptativas de miedo lleva al interés por desarrollar una adaptación comportamental y, por lo tanto, menos invasiva que posibilite el uso del bloqueo de la reconsolidación en contextos empíricos y clínicos.

El procedimiento desarrollado para este objetivo recibe el nombre de extinción posterior a la recuperación (Kredlow et al., 2016; Sara, 2000). Esta estrategia plantea el uso de un entrenamiento en extinción para bloquear la reconsolidación de un recuerdo previamente reactivado mediante una clave de recuperación que suele consistir en una presentación aislada del EC o un estímulo asociado con la situación de aprendizaje inicial (Monfils et al., 2009; Schiller et al., 2010). La idea que origina este protocolo es la de combinar la terapia en exposición con los descubrimientos sobre el bloqueo de la reconsolidación. Este bloqueo, a diferencia de la extinción tradicional, interfiere en el almacenamiento del recuerdo original, en lugar de crear un aprendizaje secundario (Auber et al., 2013).

A pesar de que, en comparación con el uso de estrategias farmacológicas, esta sea un área menos explorada, son varios los estudios que intervienen con estrategias comportamentales en la reconsolidación de recuerdos para disminuir respuestas de miedo y evalúan sus resultados con pruebas de recuperación espontánea, renovación y restablecimiento (Agren et al., 2012; Bolsoni y Zuardi, 2019; Oyarzún et al., 2012; Schiller et al., 2010). Para esto, normalmente se crea lo que en apartados anteriores denominábamos “recuerdos de laboratorio”, es decir, aprendizajes en los que se asocia un estímulo inicialmente neutro con un EI con valencia emocional negativa. Son varios los estudios que consiguen inhibir la RC de miedo y prevenir su reaparición al extinguirla justo después de su recuperación (Clem y Haganir 2010; Flavell et al. 2011; Monfils et al. 2009; Rao-Ruiz et al. 2011; Schiller et al. 2010; Xue et al. 2012). Aun así, son muchas las incógnitas que quedan abiertas respecto a las condiciones y parámetros necesarios para obtener resultados positivos. Kredlow et al. (2016) llevan a cabo un exhaustivo metaanálisis para delimitar variables moderadoras del efecto de reconsolidación, aunque no encuentran ninguna común a diferentes paradigmas (animal y humano).

Intervenciones Comportamentales En Animales

El primer estudio que demuestra los efectos de una interferencia conductual de la reconsolidación es el de Monfils et al. (2009). En este trabajo, un grupo de ratas aprendió la asociación entre un estímulo auditivo y una descarga eléctrica. Al día siguiente, fueron expuestas al EC en solitario como señal de recuperación y, seguidamente, se llevó a cabo una sesión de extinción. Veinticuatro horas después de recibir entrenamiento en extinción, todos los sujetos redujeron su conducta condicionada. No obstante, pasado un mes, solo los grupos que recibieron el tratamiento 10 minutos o una hora después de la recuperación seguían mostrando una RC atenuada, a diferencia de aquellos que experimentaron un intervalo mayor. Estos resultados indican la presencia de la ventana de reconsolidación y demuestran que la administración de una interferencia (en este caso, un entrenamiento en extinción) dentro de ese periodo puede impedir la reaparición del miedo a largo plazo.

Otros estudios aportan resultados en línea con los de Monfils et al. en el paradigma del miedo condicionado auditivo y contextual (Clem y Huguier, 2010; Flavell et al., 2011; Rao-Ruiz et al., 2011). Por otro lado, también son varios los estudios que no llegan a las mismas conclusiones que el trabajo seminal de Monfils et al. (2009), aunque algunos autores como Auber et al. (2013) explican sus resultados contradictorios por diferencias metodológicas como la agrupación de roedores (en el caso de Chan et al., 2010) o la antigüedad de los recuerdos (Costanzi et al. no pudieron bloquear la reconsolidación de recuerdos remotos de miedo en 2011). Monfils y Holmes (2018) también proponen que los resultados negativos de algunos trabajos (Luyten y Beckers, 2017) se pueden explicar por no cumplir algunos requisitos necesarios a pesar de que, por lo general, se utilizan protocolos similares al original. Además, el estudio en cangrejos de Pérez-Cuesta y Maldonado (2009) llegó a la conclusión de que los procesos de extinción y reconsolidación son mutuamente excluyentes y por lo tanto no se pueden utilizar de forma conjunta. Auber et al. (2013) destaca que en el trabajo de estos autores se utiliza un periodo de recuperación de 15 minutos, mucho mayor que los empleados en el resto de estudios.

La hipótesis de las variables moduladoras que ofrecen varias revisiones (Auber et al., 2013; Kredlow et al., 2016; Monfils y Holmes 2018) plantea que algunos recuerdos no comienzan un proceso de reconsolidación que pueda ser bloqueado debido a que no se dan una serie de condiciones experimentales que parecen necesarias. Este enfoque explicaría la variabilidad de resultados encontrados y que muchos sean contradictorios.

Una variable moderadora del efecto del bloqueo de la reconsolidación es el intervalo de tiempo transcurrido entre la extinción del aprendizaje (estándar o posterior a la recuperación) y la prueba de memoria. Esta revisión encontró un efecto mayor y más significativo cuando el test tenía lugar al menos 6 días después de la extinción, lo que indica que los efectos de la extinción post recuperación pueden observarse mejor después de un periodo de tiempo más extenso.

Ya en su revisión del 2013, Auber et al. consideraban que variables como el uso de modelos experimentales diferentes, la longitud de la fase de condicionamiento o el tiempo transcurrido hasta que tiene lugar la extinción desembocan en diferentes tipos de recuerdos que varían en antigüedad y fuerza de la huella. Estas características del aprendizaje dificultan seriamente la desestabilización de los recuerdos y, por lo tanto, el bloqueo de su reconsolidación. Por ejemplo, los recuerdos más antiguos, fuertes y complejos son más difíciles de modificar a través de mecanismos basados en la reconsolidación, ya que desestabilizar una huella de memoria intrincada con una simple recuperación es más complicado.

Además de las variables que Kredlow et al. (2016) definen como moduladoras, en esa revisión se exploraron otras que no resultaron serlo, como es el caso del tipo de prueba de memoria, algunos aspectos relacionados con los estímulos (tipo de EC o duración del EI) y el intervalo de tiempo entre la adquisición y la extinción de la respuesta; contradiciéndose, en esta última, con el trabajo de Auber et al. (2013).

Intervenciones Comportamentales En Personas

El primer estudio enfocado a delimitar el alcance de la extinción posterior a la recuperación en humanos fue el de Schiller et al. (2010), que llegó a dos conclusiones principales: la estrategia puede servir para interferir la reconsolidación de recuerdos condicionados en humanos y no afecta a los recuerdos no reactivados. Tras el trabajo de Schiller et al. (2010), son varios los estudios que continúan demostrando la eficacia del procedimiento de reactivación-extinción para disminuir una respuesta de miedo en personas. Destacan los paradigmas de condicionamiento del miedo y trabajos en aracnofobia (Agren et al., 2012; Björkstrand et al., 2015, 2016, 2017; Oyarzún et al., 2012; Schiller et al., 2013). Por otro lado, también abundan los estudios que llegan a resultados menos satisfactorios (Fricchione et al., 2016; Kindt y Soeter, 2013; Klucken et al., 2016; Kredlow et al., 2018; Soeter y Kindt, 2011).

La variabilidad de resultados encontrados en el área se ve reflejada en distintas revisiones, lo que conlleva que el tamaño del efecto observado en metaanálisis como el de Walsh et al. (2018) también varíe considerablemente. Los autores explican esto por una variabilidad sustancial en factores metodológicos y en los procedimientos utilizados para reactivar los recuerdos. No están delimitados los parámetros óptimos para bloquear la reconsolidación en humanos y esto genera dudas sobre la idoneidad de esta estrategia para el tratamiento de recuerdos de miedo adquiridos de forma natural. A raíz de esto, gran parte del esfuerzo dedicado al bloqueo comportamental de la reconsolidación de recuerdos en sujetos humanos ha estado dirigido precisamente a delimitar aquellas variables que impiden el éxito en algunos trabajos.

En cuanto a la hipótesis de la presencia de variables moduladoras que interfieren en la eficacia de la extinción posterior a la recuperación, la revisión de Kredlow et al. (2016) encuentra una serie de

factores que influyen en la fuerza de los recuerdos. En primer lugar, un entrenamiento asociativo más intensivo (mayor número de ensayos y mayor duración del EI) favorece a la extinción tras la recuperación frente al procedimiento estándar. En segundo lugar, parece que un aprendizaje implícito o automático frente a uno explícito será más fácilmente inhibido por este tratamiento que por uno que no siguiera a la recuperación. La conciencia declarada de la contingencia entre el EC y el EI está relacionada con las bases neurales en las que se asienta el aprendizaje y parece dificultar la extinción. Por otro lado, algunas características de los estímulos (p.e., la capacidad del EC para provocar una respuesta de miedo de forma natural) también podrían dificultar el éxito de la intervención, poniendo en duda la utilidad de esta estrategia en el tratamiento de trastornos como la aracnofobia.

Por otro lado, la revisión más reciente de Zuccolo y Hunziker (2019) encuentra influencia desde variables relativas a las características de los participantes (principalmente genéticas o psiquiátricas), algunas condiciones que podrían fortalecer el aprendizaje (antigüedad, cantidad de emparejamientos, naturaleza de los estímulos o instrucciones dadas a los participantes), los diferentes protocolos utilizados para recuperar el recuerdo (destacando la presencia o no de error de predicción) y el sistema de respuesta estudiado. Algunas de las variables que Zuccolo y Hunziker (2019) y otros autores (Monfils y Holmes, 2018) hipotetizan que podrían influir en el bloqueo de la reconsolidación, no han podido ser modeladas en el análisis de Kredlow et al. (2016). Por lo tanto, se puede observar que el conflicto y la variabilidad no se origina sólo en los resultados de estudios empíricos, sino también en los trabajos dirigidos a aclarar la inconsistencia general.

¿Es la alternativa comportamental realmente aplicable en contextos clínicos?

Desde el punto de vista de algunos autores (Monfils y Holmes, 2018), los métodos basados en la interrupción de la reconsolidación para inhibir las respuestas de miedo tienen potencial para ser trasladados a poblaciones clínicamente relevantes para el tratamiento de adicciones y trastornos de ansiedad.

Un trabajo destacado en este sentido es el de Kredlow y Otto (2015), cuyos participantes escribieron sobre recuerdos autobiográficos negativos (en concreto, sus recuerdos personales de los atentados de la maratón de Boston). Después de la reactivación, la reconsolidación de estos recuerdos fue interferida con una historia negativa, positiva o neutra. Una semana más tarde, se evaluó su memoria. Los resultados son coherentes con la idea de que las condiciones óptimas para llevar a cabo la extinción son las más semejantes a la adquisición del miedo, ya que las historias con una valencia emocional negativa fueron las que derivaron en una mayor dificultad para recordar el evento traumático. Aun así, este estudio se centra en recuerdos declarativos y no está determinado si este tipo de recuerdos es equivalente a nivel experimental o clínico al condicionamiento aversivo utilizado comúnmente en el estudio de la extinción de miedos. En referencia a esto, al menos dos revisiones (Bolsoni y Zuardi, 2019; Lonergan et al., 2013) asumen que, a pesar de que ambos tipos de recuerdos involucran diferentes mecanismos neuronales, se pueden categorizar como recuerdos emocionales y, por lo tanto, están sujetos al bloqueo de su reconsolidación, en línea con la propuesta de Schiller y Phelps (2011).

La diferencia o similitud entre los recuerdos declarativos y condicionados es relevante porque deriva en la cuestión de si son equivalentes, o no, los recuerdos creados en el laboratorio (principalmente por condicionamiento pavloviano) a los adquiridos de forma natural tras un evento traumático (como ser víctima de un atentado). Son evidentes las implicaciones de esta cuestión y su respuesta para la aplicación clínica; si los descubrimientos empíricos no son trasladables al tratamiento de psicopatologías, toda la investigación y el esfuerzo empleado en el área no persigue un fin ni se encuentra justificada.

En cuanto a la aplicabilidad para el tratamiento de recuerdos naturales, se han mencionado en este trabajo dos características que los diferencian especialmente de aquellos adquiridos en un contexto de laboratorio: su fuerza y antigüedad. Las asociaciones más antiguas y fuertemente codificadas parecen ser más resistentes a la desestabilización post-recuperación que los recuerdos generados experimentalmente por condicionamiento aversivo (Walsh et al., 2018). A raíz de esto y de la variabilidad generalizada en los resultados empíricos, varias revisiones incluyen un apartado de recomendaciones para futuros estudios enfocado a guiar el paradigma hacia conclusiones más coherentes.

Así, Monfils y Holmes (2018) proponen delimitar elementos concretos de un recuerdo a extinguir mediante el bloqueo de la reconsolidación. En otras palabras, en lugar de tratar un recuerdo traumático como un único elemento, podría ser más productivo dirigir el proceso a diferentes componentes de un recuerdo complejo como su saliencia o viveza. Estrategias innovadoras como la que ofrecen estas autoras muestran potencial para favorecer la replicabilidad de los estudios clínicos en miedos más complejos. Aun así, tal vez un paso previo a este tipo de propuestas sería controlar o, por lo menos,

justificar la heterogeneidad y discrepancia que caracterizan el área. En esta línea, las recomendaciones que ofrecen tanto Monfils y Holmes (2018) como otras revisiones (Walsh et al., 2018; Zuccolo y Hunziker, 2019) destacan la importancia de explorar y delimitar la influencia de las variables moduladoras que hipotéticamente justifican la gran variabilidad encontrada en el área. Zuccolo y Hunziker (2019) proponen, para ello, incluir algún tipo de medida de fuerza del recuerdo.

En general, ya sea por la influencia de estas variables moduladoras (siendo la antigüedad y fuerza del recuerdo dos de ellas) o por la presencia de sesgos e inconsistencias metodológicas, no se han estudiado a fondo y clarificado los parámetros óptimos de recuperación en humanos, lo que deriva en cierta incertidumbre sobre la posible traslación de estos procedimientos en recuerdos adquiridos de forma natural (Walsh et al., 2018). Este hecho destaca en un contexto caracterizado por la cantidad considerable de tiempo y recursos invertidos, precisamente, para clarificar protocolos y parámetros para la aplicación en contextos clínicos.

En este trabajo queda patente, en primer lugar, que abundan los intentos de traducir los hallazgos en modelos animales a los seres humanos que no han llegado a resultados satisfactorios y, en segundo, que tampoco las iniciativas por aclarar el panorama empírico llegan a conclusiones firmes sobre la replicabilidad de los estudios más prometedores ni la variabilidad de resultados. Este segundo aspecto resulta de especial relevancia si se tiene en cuenta la abundancia de revisiones y metaanálisis dedicados a este cometido. Sin ir más lejos, en este trabajo se han utilizado, principalmente, siete trabajos de revisión publicados en la última década (Auber et al., 2013; Bolsoni y Zuardi, 2019; Kredlow et al., 2016; Loneragan et al., 2013; Monfils y Holmes, 2018; Walsh et al., 2018; Zuccolo y Hunziker, 2019).

Aunque estos trabajos no alcancen su objetivo principal de clarificar el paradigma empírico, sí que reflejan un aspecto característico de esta área de estudio: de todos los apartados que constituyen este documento, la traslación de estrategias comportamentales a población clínicamente relevante parece ser la más problemática. Esto lleva a plantear la idea de si, en esta sub-área de la investigación del bloqueo de la reconsolidación, debe enfocarse la atención en un aspecto diferente al estudio de variables moduladoras. Algunos investigadores como Chalkia et al. (2020) opinan que para sostener la hipótesis de la presencia de variables moduladoras, “las demostraciones exitosas del efecto deben mantenerse al menos en la replicación directa”.

A este respecto, el presente trabajo ofrece una alternativa dirigida a la raíz del problema, tomando como referencia el metaanálisis de Kredlow et al. (2016). Estos autores recogen ocho estudios que exploran la interferencia de estrategias comportamentales en la reconsolidación de recuerdos en humanos, entre los cuales destaca el trabajo de tres equipos de investigación (Agren et al., 2012; Oyarzún et al., 2012; Schiller et al., 2010, 2013) por alcanzar un tamaño del efecto positivo mayor en comparación con el resto de los trabajos.

En línea con el trabajo de Chalkia et al. (2020), se propone la replicación minuciosa de estos estudios seminales como paso previo a la delimitación de parámetros y protocolos. En caso de no resultar replicables bajo las mismas condiciones, esto podría deberse a inconsistencias, errores metodológicos o características de la población utilizada en cada caso. Es fundamental que la replicación de estos trabajos reproduzca de la forma más fiel y exacta posible las condiciones originales, ya que se trata de estudios que ya han sido sujetos a replications no tan minuciosas que han llevado a resultados contradictorios.

En orden cronológico, el trabajo de Schiller et al. (2010) fue replicado con éxito por el mismo laboratorio (Schiller et al., 2013; Steinfurth et al., 2014) y por otros (Agren et al., 2017). También se encuentran intentos fallidos de replicación (Fricchione et al., 2016; Klucken et al., 2016). Todos estos estudios tienen en común desviaciones importantes del protocolo original y podría decirse, por lo tanto, que no consisten en replications exactas como aquí se propone. Por el contrario, el equipo de Chalkia et al. (2020) sí que empleó una cantidad considerable de recursos en llevar a cabo una replicación exacta.

En este reciente estudio, todos los participantes adquirieron y extinguieron la RC según lo marcado por Schiller et al. (2010), pero presentaron recuperación espontánea y restablecimiento en las pruebas posteriores. Chalkia et al. (2020) declaran fallida la demostración más influyente del efecto del bloqueo de la reconsolidación al dirigir un estudio caracterizado por una muestra mayor, análisis previamente especificados y pre-registrados, y una importante reducción de los grados de libertad de los investigadores. La aportación principal de este trabajo es el hallazgo de que los resultados de Schiller et al. (2010) son dependientes de evaluaciones cualitativas de los experimentadores y decisiones que llevan a prescindir de participantes de manera arbitraria. Chalkia et al. (2020) transmiten que los criterios documentados por el equipo de Schiller (2018) en su apéndice complementario al estudio anterior no fueron estrictamente aplicados en el trabajo original, ya que se incluyó y prescindió de participantes de forma opuesta a lo acreditado en el mismo.

Chalkia et al. (2020) concluye su estudio con esta declaración: “En una replicación anteriormente registrada, independiente y directa del paradigma original de reactivación-extinción en los seres humanos, no obtuvimos ninguna evidencia de que esta impida el retorno del miedo”. Los autores consideran que sus resultados, sumados a la literatura previa y a la inexactitud demostrada por el equipo de Schiller, llevan a la conclusión de que el procedimiento de reactivación-extinción no ofrece evidencias lo suficientemente robustas para afirmar que este impida el retorno del miedo en los seres humanos.

Estos descubrimientos recientes sobre la replicabilidad del trabajo pionero de Schiller, et al (2010) invitan a una interpretación diferente de las recomendaciones que ofrecen algunos de estos autores (Monfils y Holmes, 2018). Por un lado, ponen en duda expectativas tan optimistas como las de implementar el uso de la reconsolidación en el día a día de las personas y, por otro, cuestionan propuestas como la de procurar que las investigaciones venideras se vieran asesoradas y los investigadores entrenados por el equipo de la investigación original que ideó el protocolo a seguir (Monfils y Holmes, 2018). Asumiendo que el equipo original al que hacen referencia es el que dirigió el estudio de Schiller et al. (2010), esta recomendación queda fuera de consideración y resulta cuestionable en la práctica.

Desde el presente trabajo, se anima a replicar, de forma similar al equipo de Chalkia et al. (2020) los estudios de Agren et al. (2012) y Oyarzún et al. (2012) con el objetivo de alcanzar un trabajo exitoso que se muestre replicable cuando las condiciones sean exactamente las mismas y, a partir de esto, delimitar los parámetros óptimos para continuar explorando los límites de la estrategia de reactivación-extinción.

Conclusiones

El paradigma del bloqueo de la reconsolidación ofrece una aproximación interesante e innovadora a la problemática de las recaídas tras la terapia de exposición. La idea de debilitar el recuerdo original del miedo en lugar de fortalecer uno nuevo que compita con este no ha sido, ni puede ser, abordada desde otro punto de vista y es de esperar que una propuesta de este calibre atraiga la atención de investigadores, clínicos y otros profesionales de la psicología. Al fin y al cabo, la prioridad actual en el panorama de la extinción de miedos no es otra que la de contrarrestar o disminuir el retorno del miedo.

Teniendo esto en cuenta y, a pesar de ser una propuesta que parte de premisas contrastadas (como es la presencia de un proceso de reconsolidación), en este trabajo queda patente que se trata de un área de estudio que aún debe ser explorada y debe dar respuesta a numerosas incógnitas.

En una síntesis comparativa entre los métodos de intervención farmacológicos y comportamentales queda reflejado que los primeros, además de contar con un mayor recorrido, se caracterizan por el uso de protocolos mejor delimitados. Aun así, esta homogeneidad metodológica es observable sobre todo en el área de experimentación animal que, aunque mantiene cuestiones sin resolver, ofrece resultados más claros y consistentes. El traslado a poblaciones humanas clínicas y subclínicas es posible, pero está pendiente de una delimitación más exhaustiva de protocolos y variables moduladoras. Además, partiendo de la potencial toxicidad de las sustancias administradas para el tratamiento de estos trastornos y su posible afectación hormonal, no queda fuera de lugar el planteamiento de priorizar la búsqueda e implementación de estrategias comportamentales. Es importante tener en cuenta que se trata de poblaciones previamente medicadas, de forma que un aumento de los fármacos administrados y la interacción entre ellos puede ser perjudicial para la salud de los usuarios.

En cuanto a la alternativa comportamental, si bien sigue la premisa de ofrecer tratamientos menos invasivos y no farmacológicos, encontramos que la inconsistencia entre estudios y resultados es aún mayor. En este trabajo se presentan dos visiones al respecto: la primera, común a varias revisiones y metaanálisis del área, sostiene que la variabilidad estadística se debe a una serie de variables moduladoras que se deben definir. En segundo lugar, se plantea la posibilidad de que esta variación se deba, en realidad, a inconsistencias metodológicas que deben ser revisadas en los trabajos originales.

En cualquier caso, debe quedar constancia de que, al igual que en cualquier ámbito de investigación, es esencial centrar los recursos y el esfuerzo de los investigadores en llevar a cabo experimentos fiables que sigan protocolos exactos previamente definidos. Alcanzar conclusiones firmes y consistentes debe ser prioritario y un paso previo a considerar cualquier paradigma en progreso como potencialmente exitoso. Además, el estudio y desarrollo de estrategias eficaces dirigidas a debilitar la huella del recuerdo del miedo puede resultar muy beneficioso para el tratamiento de diferentes trastornos de ansiedad siempre que el proceso cumpla con requisitos de calidad necesarios.

Bibliografía

- Abrari, K., Rashidy-Pour, A., Semnanian, S., & Fathollahi, Y. (2008). Administration of corticosterone after memory reactivation disrupts subsequent retrieval of a contextual conditioned fear memory: Dependence upon training intensity. *Neurobiology of Learning and Memory*, 89(2). <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2007.07.005>
- Agren, T., Björkstrand, J., & Fredrikson, M. (2017). Disruption of human fear reconsolidation using imaginal and in vivo extinction. *Behavioural Brain Research*, 319. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2016.11.014>
- Agren, T., Engman, J., Frick, A., Björkstrand, J., Larsson, E. M., Furmark, T., & Fredrikson, M. (2012). Disruption of reconsolidation erases a fear memory trace in the human amygdala. *Science*, 337(6101). <https://doi.org/10.1126/science.1223006>
- Alfei, J. M., Monti, R. I. F., Molina, V. A., Bueno, A. M., & Urcelay, G. P. (2015). Prediction error and trace dominance determine the fate of fear memories after post-training manipulations. *Learning and Memory*, 22(8). <https://doi.org/10.1101/lm.038513.115>
- Asthana, M. K., Brunhuber, B., Mühlberger, A., Reif, A., Schneider, S., & Herrmann, M. J. (2016). Preventing the Return of Fear Using Reconsolidation Update Mechanisms Depends on the Met-Allele of the Brain Derived Neurotrophic Factor Val66Met Polymorphism. *International Journal of Neuropsychopharmacology*, 19(6). <https://doi.org/10.1093/ijnp/pyv137>
- Auber, A., Tedesco, V., Jones, C. E., Monfils, M. H., & Chiamulera, C. (2013). Post-retrieval extinction as reconsolidation interference: Methodological issues or boundary conditions? *Psychopharmacology*, 226(4), 631-647. <https://doi.org/10.1007/s00213-013-3004-1>
- Björkstrand, J., Agren, T., Åhs, F., Frick, A., Larsson, E. M., Hjorth, O., Furmark, T., & Fredrikson, M. (2017). Think twice, it's all right: Long lasting effects of disrupted reconsolidation on brain and behavior in human long-term fear. *Behavioural Brain Research*, 324. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2017.02.016>
- Björkstrand, J., Agren, T., Åhs, F., Frick, A., Larsson, E. M., Hjorth, O., Furmark, T., & Fredrikson, M. (2016). Disrupting Reconsolidation Attenuates Long-Term Fear Memory in the Human Amygdala and Facilitates Approach Behavior. *Current Biology*, 26(19). <https://doi.org/10.1016/j.cub.2016.08.022>
- Björkstrand, J., Agren, T., Frick, A., Engman, J., Larsson, E. M., Furmark, T., & Fredrikson, M. (2015). Disruption of memory reconsolidation erases a fear memory trace in the human amygdala: An 18-month follow-up. *PLoS ONE*, 10(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129393>
- Bolsoni, L. M., & Zuardi, A. W. (2019). Pharmacological interventions during the process of reconsolidation of aversive memories: A systematic review. *Neurobiology of Stress*, 11(August), 100194. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2019.100194>
- Brantigan, C. O., Brantigan, T. A., & Joseph, N. (1982). Effect of beta blockade and beta stimulation on stage fright. *The American Journal of Medicine*, 72(1). [https://doi.org/10.1016/0002-9343\(82\)90592-7](https://doi.org/10.1016/0002-9343(82)90592-7)
- Brunet, A., Orr, S. P., Tremblay, J., Robertson, K., Nader, K., & Pitman, R. K. (2008). Effect of post-retrieval propranolol on psychophysiologic responding during subsequent script-driven traumatic imagery in post-traumatic stress disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 42(6). <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2007.05.006>
- Brunet, A., Saumier, D., Liu, A., Streiner, D. L., Tremblay, J., & Pitman, R. K. (2018). Reduction of PTSD symptoms with Pre-reactivation propranolol therapy: A randomized controlled trial. *American Journal of Psychiatry*, 175(5). <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2017.17050481>
- Buchanan, T. W. (2007). Retrieval of Emotional Memories. *Psychological Bulletin*, 133(5). <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.761>
- Chalkia, A., Schroyens, N., Leng, L., Vanhasbroeck, N., Zenses, A. K., Van Oudenhove, L., & Beckers, T. (2020). No persistent attenuation of fear memories in humans: A registered replication of the reactivation-extinction effect. *Cortex*, 129, 496-509. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.04.017>
- Chalkia, A., Van Oudenhove, L., & Beckers, T. (2020). Preventing the return of fear in humans using reconsolidation update mechanisms: A verification report of Schiller et al. (2010). *Cortex*, 129, 510-525. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.03.031>
- Chan, W. Y. M., Leung, H. T., Westbrook, R. F., & McNally, G. P. (2010). Effects of recent exposure to a conditioned stimulus on extinction of Pavlovian fear conditioning. *Learning and Memory*, 17(10). <https://doi.org/10.1101/lm.1912510>
- Clem, R. L., & Haganir, R. L. (2010). Calcium-permeable AMPA receptor dynamics mediate fear memory erasure. *Science*, 330(6007). <https://doi.org/10.1126/science.1195298>

- Costanzi, M., Cannas, S., Saraulli, D., Rossi-Arnaud, C., & Cestari, V. (2011). Extinction after retrieval: Effects on the associative and non-associative components of remote contextual fear memory. *Learning and Memory*, 18(8). <https://doi.org/10.1101/lm.217581>
- Craske, M. G., Treanor, M., Conway, C. C., Zbozinek, T., & Vervliet, B. (2014). Maximizing exposure therapy: An inhibitory learning approach. *Behaviour Research and Therapy*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.04.006>
- Davis, H. P., & Squire, L. R. (1984). Protein synthesis and memory: A review. *Psychological Bulletin*, 96(3), 518-559. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.96.3.518>
- De Quervain, D. J. F., Aerni, A., Schelling, G., & Roozendaal, B. (2009). Glucocorticoids and the regulation of memory in health and disease. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 30(3). <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2009.03.002>
- De Quervain, D., Schwabe, L., & Roozendaal, B. (2016). Stress, glucocorticoids and memory: Implications for treating fear-related disorders. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(1). <https://doi.org/10.1038/nrn.2016.155>
- Delamater, A. R., & Westbrook, R. F. (2014). Psychological and neural mechanisms of experimental extinction: A selective review. *Neurobiology of Learning and Memory*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2013.09.016>
- Domjan, M. (2007). *Principios de aprendizaje y conducta*. Editorial Paraninfo.
- Dunbar, A. B., & Taylor, J. R. (2017). Reconsolidation and psychopathology: Moving towards reconsolidation-based treatments. *Neurobiology of Learning and Memory*, 142, 162-171. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2016.11.005>
- Duvarci, S., & Nader, K. (2004). Characterization of fear memory reconsolidation. *Journal of Neuroscience*, 24(42), 9269-9275. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2971-04.2004>
- Eisenberg, M., & Dudai, Y. (2004). Reconsolidation of fresh, remote, and extinguished fear memory in medaka: Old fears don't die. *European Journal of Neuroscience*, 20(12). <https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2004.03818.x>
- Exton-McGuinness, M. T. J., Lee, J. L. C., & Reichelt, A. C. (2015). Updating memories-The role of prediction errors in memory reconsolidation. *Behavioural Brain Research*, 278. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2014.10.011>
- Fanselow, M. S., & Sterlace, S. R. (2014). Pavlovian fear conditioning: Function, Cause, and Treatment. *The Wiley Blackwell Handbook of Operant and Classical Conditioning*.
- Flavell, C. R., Barber, D. J., & Lee, J. L. C. (2011). Behavioural memory reconsolidation of food and fear memories. *Nature Communications*, 2(1). <https://doi.org/10.1038/ncomms1515>
- Fricchione, J., Greenberg, M. S., Spring, J., Wood, N., Mueller-Pfeiffer, C., Milad, M. R., Pitman, R. K., & Orr, S. P. (2016). Delayed extinction fails to reduce skin conductance reactivity to fear-conditioned stimuli. *Psychophysiology*, 53(9). <https://doi.org/10.1111/psyp.12687>
- Hernandez, P. J., & Abel, T. (2008). The role of protein synthesis in memory consolidation: Progress amid decades of debate. *Neurobiology of Learning and Memory*, 89(3). <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2007.09.010>
- Hyman, S. E. (2005). Addiction: A disease of learning and memory. *American Journal of Psychiatry*, 162(8). <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.8.1414>
- Inda, M. C., Muravieva, E. V., & Alberini, C. M. (2011). Memory retrieval and the passage of time: From reconsolidation and strengthening to extinction. *Journal of Neuroscience*, 31(5). <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4736-10.2011>
- Jarome, T. J., Werner, C. T., Kwapis, J. L., & Helmstetter, F. J. (2011). Activity dependent protein degradation is critical for the formation and stability of fear memory in the amygdala. *PLoS ONE*, 6(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0024349>
- Judge, M. E., & Quartermain, D. (1982). Characteristics of retrograde amnesia following reactivation of memory in mice. *Physiology and Behavior*, 28(4). [https://doi.org/10.1016/0031-9384\(82\)90034-8](https://doi.org/10.1016/0031-9384(82)90034-8)
- Kindt, M., & Soeter, M. (2013). Reconsolidation in a human fear conditioning study: A test of extinction as updating mechanism. *Biological Psychology*, 92(1). <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2011.09.016>
- Kindt, M., Soeter, M., & Vervliet, B. (2009). Beyond extinction: Erasing human fear responses and preventing the return of fear. *Nature Neuroscience*, 12(3). <https://doi.org/10.1038/nn.2271>
- Klucken, T., Kruse, O., Schweckendiek, J., Kuepper, Y., Mueller, E. M., Hennig, J., & Stark, R. (2016). No evidence for blocking the return of fear by disrupting reconsolidation prior to extinction learning. *Cortex*, 79. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.03.015>

- Kredlow, M. A., Orr, S. P., & Otto, M. W. (2018). Exploring the boundaries of post-retrieval extinction in healthy and anxious individuals. *Behaviour Research and Therapy*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2018.06.010>
- Kredlow, M. A., & Otto, M. W. (2015). Interference with the reconsolidation of trauma-related memories in adults. *Depression and Anxiety*, 32(1). <https://doi.org/10.1002/da.22343>
- Kredlow, M. A., Unger, L. D., & Otto, M. W. (2016). Harnessing reconsolidation to weaken fear and appetitive memories: A meta-analysis of post-retrieval extinction effects. *Psychological Bulletin*, 142(3), 314-336. <https://doi.org/10.1037/bul0000034>
- Kroes, M. C. W., Tendolkar, I., Van Wingen, G. A., Van Waarde, J. A., Strange, B. A., & Fernández, G. (2014). An electroconvulsive therapy procedure impairs reconsolidation of episodic memories in humans. *Nature Neuroscience*, 17(2). <https://doi.org/10.1038/nn.3609>
- Lonergan, M. H., Olivera-Figueroa, L. A., Pitman, R. K., & Brunet, A. (2013). Propranolol's effects on the consolidation and reconsolidation of long-term emotional memory in healthy participants: A meta-analysis. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 38(4), 222-231. <https://doi.org/10.1503/jpn.120111>
- Luyten, L., & Beckers, T. (2017). A preregistered, direct replication attempt of the retrieval-extinction effect in cued fear conditioning in rats. *Neurobiology of Learning and Memory*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2017.07.014>
- Mamou, C. Ben, Gamache, K., & Nader, K. (2006). NMDA receptors are critical for unleashing consolidated auditory fear memories. *Nature Neuroscience*, 9(10). <https://doi.org/10.1038/nn1778>
- Marin, M. F., Hupbach, A., Maheu, F. S., Nader, K., & Lupien, S. J. (2011). Metirapone administration reduces the strength of an emotional memory trace in a long-lasting manner. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 96(8). <https://doi.org/10.1210/jc.2011-0226>
- Martin, T., LaRowe, S. D., & Malcolm, R. (2010). Progress in Cue Exposure Therapy for the Treatment of Addictive Disorders: A Review Update. *The Open Addiction Journal*, 3(2). <https://doi.org/10.2174/1874941001003020092>
- Meir Drexler, S., Merz, C. J., Hamacher-Dang, T. C., Tegenthoff, M., & Wolf, O. T. (2015). Effects of cortisol on reconsolidation of reactivated fear memories. *Neuropsychopharmacology*, 40(13). <https://doi.org/10.1038/npp.2015.160>
- Meir Drexler, S., Merz, C. J., Hamacher-Dang, T. C., & Wolf, O. T. (2016). Cortisol effects on fear memory reconsolidation in women. *Psychopharmacology*, 233(14). <https://doi.org/10.1007/s00213-016-4314-x>
- Mellentin, A. I., Skøt, L., Nielsen, B., Schippers, G. M., Nielsen, A. S., Stenager, E., & Juhl, C. (2017). Cue exposure therapy for the treatment of alcohol use disorders: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.07.006>
- Milekic, M. H., & Alberini, C. M. (2002). Temporally graded requirement for protein synthesis following memory reactivation. *Neuron*, 36(3). [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(02\)00976-5](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(02)00976-5)
- Milton, A. L., Merlo, E., Ratano, P., Gregory, B. L., Dumbreck, J. K., & Everitt, B. J. (2013). Double dissociation of the requirement for GluN2B- and GluN2A-containing NMDA receptors in the destabilization and restabilization of a reconsolidating memory. *Journal of Neuroscience*, 33(3). <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3273-12.2013>
- Misanin, J. R., Miller, R. R., & Lewis, D. J. (1968). Retrograde amnesia produced by electroconvulsive shock after reactivation of a consolidated memory trace. *Science*, 160(3827), 554-555. <https://doi.org/10.1126/science.160.3827.554>
- Monfils, M. H., Cowansage, K. K., Klann, E., & Ledoux, J. E. (2009). Extinction-Reconsolidation boundaries: Key to persistent attenuation of fear memories. *Science*, 324(5929). <https://doi.org/10.1126/science.1167975>
- Monfils, M. H., & Holmes, E. A. (2018). Memory boundaries: opening a window inspired by reconsolidation to treat anxiety, trauma-related, and addiction disorders. *The Lancet Psychiatry*, 5(12), 1032-1042. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30270-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30270-0)
- Myers, K. M., Ressler, K. J., & Davis, M. (2006). Different mechanisms of fear extinction dependent on length of time since fear acquisition. *Learning and Memory*, 13(2), 216-223. <https://doi.org/10.1101/lm.119806>
- Nader, K., Schafe, G. E., & Le Doux, J. E. (2000). Fear memories require protein synthesis in the amygdala for reconsolidation after retrieval. *Nature*, 406(6797). <https://doi.org/10.1038/35021052>
- Oyarzún, J. P., Lopez-Barroso, D., Fuentemilla, L., Cucurell, D., Pedraza, C., Rodríguez-Fornells, A., & de Diego-Balaguer, R. (2012). Updating fearful memories with extinction training during reconsolidation: A human study using auditory aversive stimuli. *PLoS ONE*, 7(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0038849>

- Pavlov, I. P. (2010). Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. *Annals of neurosciences*, 17(3). <https://doi.org/10.5214/ans.0972-7531.1017309>
- Pérez-Cuesta, L. M., & Maldonado, H. (2009). Memory reconsolidation and extinction in the crab: Mutual exclusion or coexistence? *Learning and Memory*, 16(11). <https://doi.org/10.1101/lm.1544609>
- Piñeyro, M. E., Monti, R. I. F., Alfei, J. M., Bueno, A. M., & Urcelay, G. P. (2014). Memory destabilization is critical for the success of the reactivation-extinction procedure. *Learning and Memory*, 21(1). <https://doi.org/10.1101/lm.032714.113>
- Pitman, R. K., Milad, M. R., Igoe, S. A., Vangel, M. G., Orr, S. P., Tsareva, A., Gamache, K., & Nader, K. (2011). Systemic mifepristone blocks reconsolidation of cue-conditioned fear; Propranolol prevents this effect. *Behavioral Neuroscience*, 125(4). <https://doi.org/10.1037/a0024364>
- Rao-Ruiz, P., Rotaru, D. C., Van Der Loo, R. J., Mansvelder, H. D., Stiedl, O., Smit, A. B., & Spijker, S. (2011). Retrieval-specific endocytosis of GluA2-AMPA receptors underlies adaptive reconsolidation of contextual fear. *Nature Neuroscience*, 14(10). <https://doi.org/10.1038/nn.2907>
- Reist, C., Duffy, J. G., Fujimoto, K., & Cahill, L. (2001). β -adrenergic blockade and emotional memory in PTSD. *International Journal of Neuropsychopharmacology*, 4(4). <https://doi.org/10.1017/s1461145701002607>
- Robinson, M. J. F., & Franklin, K. B. J. (2010). Reconsolidation of a morphine place preference: Impact of the strength and age of memory on disruption by propranolol and midazolam. *Behavioural Brain Research*, 213(2). <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2010.04.056>
- Sara, S. J. (2000). Retrieval and reconsolidation: Toward a neurobiology of remembering. *Learning and Memory*, 7(2). <https://doi.org/10.1101/lm.7.2.73>
- Schiller, D., Cain, C. K., Curley, N. G., Schwartz, J. S., Stern, S. A., LeDoux, J. E., & Phelps, E. A. (2008). Evidence for recovery of fear following immediate extinction in rats and humans. *Learning and Memory*, 15(6). <https://doi.org/10.1101/lm.909208>
- Schiller, D., Kanen, J. W., LeDoux, J. E., Monfils, M. H., & Phelps, E. A. (2013). Extinction during reconsolidation of threat memory diminishes prefrontal cortex involvement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(50). <https://doi.org/10.1073/pnas.1320322110>
- Schiller, D., Monfils, M. H., Raio, C. M., Johnson, D. C., Ledoux, J. E., & Phelps, E. A. (2010). Preventing the return of fear in humans using reconsolidation update mechanisms. *Nature*, 463(7277). <https://doi.org/10.1038/nature08637>
- Schiller, D., & Phelps, E. A. (2011). Does reconsolidation occur in humans? *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 5(24). <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2011.00024>
- Schneider, A. M., Simson, P. E., Daimon, C. M., Mrozeski, J., Vogt, N. M., Keefe, J., & Kirby, L. G. (2014). Stress-dependent opioid and adrenergic modulation of newly retrieved fear memory. *Neurobiology of Learning and Memory*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2013.11.013>
- Schwabe, L., Nader, K., Wolf, O. T., Beaudry, T., & Pruessner, J. C. (2012). Neural signature of reconsolidation impairments by propranolol in humans. *Biological Psychiatry*, 71(4). <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.10.028>
- Siegmund, A., Golfels, F., Finck, C., Halisch, A., R  th, D., Plag, J., & Str  hle, A. (2011). D-Cycloserine does not improve but might slightly speed up the outcome of in-vivo exposure therapy in patients with severe agoraphobia and panic disorder in a randomized double blind clinical trial. *Journal of Psychiatric Research*, 45(8). <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.01.020>
- Soeter, M., & Kindt, M. (2015). An Abrupt Transformation of Phobic Behavior after a Post-Retrieval Amnesic Agent. *Biological Psychiatry*, 78(12). <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2015.04.006>
- Soeter, M., & Kindt, M. (2011). Disrupting reconsolidation: Pharmacological and behavioral manipulations. *Learning and Memory*, 18(6). <https://doi.org/10.1101/lm.2148511>
- Soeter, M., & Kindt, M. (2012). Stimulation of the noradrenergic system during memory formation impairs extinction learning but not the disruption of reconsolidation. *Neuropsychopharmacology*, 37(5). <https://doi.org/10.1038/npp.2011.307>
- Soeter, M., & Kindt, M. (2010). Dissociating response systems: Erasing fear from memory. *Neurobiology of Learning and Memory*, 94(1). <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2010.03.004>
- Steinfurth, E. C. K., Kanen, J. W., Raio, C. M., Clem, R. L., Huganir, R. L., & Phelps, E. A. (2014). Young and old Pavlovian fear memories can be modified with extinction training during. *Learning and Memory*, 21(7). <https://doi.org/10.1101/lm.033589.113>
- Stern, C. A. J., de Carvalho, C. R., Bertoglio, L. J., & Takahashi, R. N. (2018). Effects of Cannabinoid Drugs on Aversive or Rewarding Drug-Associated Memory Extinction and Reconsolidation. *Neuroscience*, 370. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2017.07.018>

- Surís, A., Smith, J., Powell, C., & North, C. S. (2013). Interfering with the reconsolidation of traumatic memory: Sirolimus as a novel agent for treating veterans with posttraumatic stress disorder. *Annals of Clinical Psychiatry*, 25(1).
- Suzuki, A., Josselyn, S. A., Frankland, P. W., Masushige, S., Silva, A. J., & Kida, S. (2004). Memory reconsolidation and extinction have distinct temporal and biochemical signatures. *Journal of Neuroscience*, 24(20). <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5491-03.2004>
- Tedesco, V., Mutti, A., Auber, A., & Chiamulera, C. (2014). Nicotine-seeking reinstatement is reduced by inhibition of instrumental memory reconsolidation. *Behavioural Pharmacology*, 25(8). <https://doi.org/10.1097/FBP.0000000000000088>
- Thonberg, H., Fredriksson, J. M., Nedergaard, J., & Cannon, B. (2002). A novel pathway for adrenergic stimulation of cAMP-response-element-binding protein (CREB) phosphorylation: Mediation via α 1-adrenoceptors and protein kinase C activation. *Biochemical Journal*, 364(1). <https://doi.org/10.1042/bj3640073>
- Tollenaar, M. S., Elzinga, B. M., Spinhoven, P., & Everaerd, W. (2009). Psychophysiological responding to emotional memories in healthy young men after cortisol and propranolol administration. *Psychopharmacology*, 203(4). <https://doi.org/10.1007/s00213-008-1427-x>
- Torrents-Rodas, D., Fullana, M. A., Vervliet, B., Treanor, M., Conway, C., Zbozinek, T., & Craske, M. G. (2015). Maximizar la terapia de exposición: Un enfoque basado en el aprendizaje inhibitorio. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 20(1), 1-24. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.1.num.1.2015.14403>
- Treanor, M., Brown, L. A., Rissman, J., & Craske, M. G. (2017). Can Memories of Traumatic Experiences or Addiction Be Erased or Modified? A Critical Review of Research on the Disruption of Memory Reconsolidation and Its Applications. *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1745691616664725>
- Vervliet, B., Craske, M. G., & Hermans, D. (2013). Fear extinction and relapse: State of the art. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 215-248. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185542>
- Visser, R. M., Lau-Zhu, A., Henson, R. N., & Holmes, E. A. (2018). Multiple memory systems, multiple time points: How science can inform treatment to control the expression of unwanted emotional memories. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373(1742). <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0209>
- Walsh, K. H., Das, R. K., Saladin, M. E., & Kamboj, S. K. (2018). Modulation of naturalistic maladaptive memories using behavioural and pharmacological reconsolidation-interfering strategies: A systematic review and meta-analysis of clinical and 'sub-clinical' studies. *BioRxiv*, 2507-2527. <https://doi.org/10.1101/282293>
- Wood, N. E., Rosasco, M. L., Suris, A. M., Spring, J. D., Marin, M. F., Lasko, N. B., Goetz, J. M., Fischer, A. M., Orr, S. P., & Pitman, R. K. (2015). Pharmacological blockade of memory reconsolidation in posttraumatic stress disorder: Three negative psychophysiological studies. *Psychiatry Research*, 225(1-2). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.09.005>
- Xue, Y. X., Luo, Y. X., Wu, P., Shi, H. S., Xue, L. F., Chen, C., Zhu, W. L., Ding, Z. B., Bao, Y. P., Shi, J., Epstein, D. H., Shaham, Y., & Lu, L. (2012). A memory retrieval-extinction procedure to prevent drug craving and relapse. *Science*, 336(6078). <https://doi.org/10.1126/science.1215070>
- Zorawski, M., Cook, C. A., Kuhn, C. M., & Labar, K. S. (2005). Sex, stress, and fear: Individual differences in conditioned learning. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*, 5(2). <https://doi.org/10.3758/CABN.5.2.191>
- Zuccolo, P. F., & Hunziker, M. H. L. (2019). A review of boundary conditions and variables involved in the prevention of return of fear after post-retrieval extinction. *Behavioural Processes*, 162, 39-54. <https://doi.org/10.1016/j.beproc.2019.01.011>

Aprendiendo a educar con afectividad. Propuesta de intervención para lograr la reintegración familiar de niños y niñas en acogimiento con familia ajena

Trabajo de fin de máster de Amparo Coronil Bellido,
tutorizado por María D. Salas Martínez

Resumen

Los niños y niñas necesitan de un contexto familiar seguro para su sano desarrollo, sin embargo, algunas familias carecen de competencias parentales adecuadas para ofrecer ese contexto. El presente documento consiste en una propuesta de intervención dirigida a familias biológicas que tienen dichas carencias y han sido objeto de aplicación de una medida de protección que ha implicado la separación familiar y la atención de la niña o el niño. La medida de protección idónea para el desarrollo del menor es el acogimiento familiar, cuando existe previsión de reunificación. En estas situaciones es fundamental el régimen de visitas para la promoción de la reunificación familiar. El objetivo general de esta propuesta es ayudar a estas familias a lograr el retorno de los menores al hogar. Esto se pretende conseguir por medio de la adquisición de conductas promotoras de apego seguro y de un estilo educativo adecuado para el desarrollo de competencias parentales correctas. Para ello, se ha diseñado una intervención fundamentada en dos programas basados en evidencias: el programa *ABC*, para la adquisición de las conductas promotoras de apego seguro y, el programa *Empecemos*, para la obtención de un mejor estilo educativo. La intervención cuenta con 12 sesiones que se desarrollarán en el momento de las visitas y, en los puntos de encuentro establecidos. Se espera que los padres y madres adquieran las competencias parentales adecuadas y puedan alcanzar la reunificación familiar.

Palabras clave: Competencias parentales, reunificación familiar, medida de protección, acogimiento familiar, apego seguro, estilo educativo.

Abstract

Children need a safe family context for their healthy development, but some families lack appropriate parenting skills to provide such a context. The present document consists of an intervention proposal addressed to biological families that have such deficiencies and have been subject to the application of a protection measure that has implied the separation of the child. In these families, and more specifically in those where reunification is expected, the ideal protection measure for the child's development is foster care. This measure includes a visitation regime, which is fundamental for the promotion of family reunification. The general objective of this proposal is to help these families achieve the return of the children to their homes. This is intended to be achieved through the acquisition of behaviors that promote secure attachment and an adequate educational style for them to acquire the correct parental competencies. For this purpose, an intervention has been designed based on two evidence-based programs: the ABC program, for the acquisition of behaviors that promote secure attachment, and the Empecemos program, for the acquisition of a better educational style. The intervention consists of 12 sessions that will take place at the time of the visits and at the established meeting points. It is expected that parents will acquire adequate parenting skills and will be able to achieve family reunification.

Keywords: Parental skills, family reunification, protection measures, foster care, secure attachment, educational style.

Introducción

Existen familias cuyos progenitores carecen de capacidades para ofrecer el cuidado y la protección necesaria para la promoción de un sano desarrollo infantil. La mayoría de estos padres y/o madres tienen serias dificultades para desarrollar una vinculación positiva con sus hijas o hijos y suelen presentar estilos educativos no apropiados.

El presente trabajo consiste en una propuesta de intervención dirigida a familias con dichas carencias, concretamente a madres y padres con hijos en edad infantil (menos de 6 años), que se encuentran en régimen de acogimiento familiar y, cuyo plan de caso contempla la reunificación familiar. La propuesta está dirigida a que los participantes aprendan y desarrollen conductas promotoras de apego seguro cuando se relacionan con sus hijos o hijas y a que utilicen estilos educativos adecuados. Este aprendizaje y adquisición de habilidades son necesarias para que estas familias adquieran las competencias parentales que se requieren para una adecuada reunificación familiar.

En este sentido, el proyecto que se desarrolla en este trabajo se sustenta en que, tanto la adquisición de conductas promotoras de apego como la de un estilo educativo inductivo, constituyen factores fundamentales para ofrecer un contexto familiar de protección y cuidado adecuado, que promueva el óptimo desarrollo del menor (Amorós et al, 2003).

El ámbito en el que se desarrolla el proyecto, el acogimiento familiar, constituye la medida de protección más adecuada para el desarrollo de niños, niñas o adolescentes que han tenido que ser separados de su familia de origen (Jiménez & Palacios, 2008). Una característica fundamental de los acogimientos familiares es que, en casi todos los casos, los menores tienen régimen de visitas y contactos con sus padres y/o madres. Estas visitas son de gran relevancia, ya que permiten el mantenimiento del vínculo afectivo con sus familiares, el cual resulta fundamental cuando hay previsión de reunificación familiar. Sin embargo, debido a las carencias antes mencionadas que suelen tener las familias de origen, existe la necesidad de intervenciones profesionales que optimicen la calidad de las visitas (Salas et al., 2021).

Las cifras revelan que en Andalucía se produjeron un total de 3.364 acogimientos familiares en el año 2019, de los cuales, causaron baja 1.060. De estas bajas notificadas solo hubo 77 por reunificación familiar, el resto, fueron por otros motivos (mayoría de edad, adopciones, cambio de medida de protección como acogimiento residencial o tutelas voluntarias y, la mayoría por causas no especificadas) (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020). Estos datos corroboran la evidencia de la necesidad de las intervenciones específicamente diseñadas para fomentar la reunificación familiar, como la que se presenta en esta propuesta. Así, se pretende realizar el diseño de un proyecto de intervención específico que ayude a estas familias biológicas en la adquisición de competencias parentales adecuadas, para que, con la adquisición de estas, los progenitores puedan crear un contexto familiar apropiado que contribuya a la promoción de la reunificación familiar.

Para conseguir la adquisición de estas competencias parentales, se ha diseñado una intervención basada en dos programas basados en evidencias. El programa ABC (Dozier & Bernard, 2019) se ha tomado como referencia para el diseño de la intervención que se va a centrar en la adquisición de conductas promotoras de apego seguro y, el programa Empecemos de Romero et al. (2013) para la parte de la intervención sobre la adquisición de pautas educativas correctas. El primero de estos programas se centra en dotar a los padres y madres participantes de conductas promotoras de un apego seguro, imprescindibles para ofrecer una crianza afectiva. El segundo programa se dirige a que los participantes adquieran pautas educativas que conformen un estilo educativo inductivo.

Tras la intervención se espera que los progenitores dispongan de conductas promotoras de apego seguro como el incremento de respuestas cariñosas y sensibles hacia sus hijos e hijas, conductas en armonía con la iniciativa de estos y la disminución de conductas atemorizantes por parte de los progenitores. Además, se espera conseguir en estas familias la mejora de la comunicación familiar, el establecimiento de límites y el uso de estrategias de autocontrol, que forman parte de las pautas educativas que les ayudan a lograr el objetivo de la intervención.

1. La importancia del contexto familiar en el desarrollo óptimo infantil

Las principales dimensiones de referencia para determinar que un contexto familiar es seguro para el desarrollo infantil son: a) la satisfacción de las necesidades evolutivas del menor (salud, educación y desarrollo emocional), b) los elementos del entorno que condicionan la labor parental (empleo, condiciones de la vivienda, recursos sociales, historia familiar) y, c) las competencias parentales (Dávila, 2015). Dentro de dichas competencias parentales, según Barudy y Dantagnan (citado en Ger & Sallés, 2011) se encuentran dos componentes fundamentales: los vínculos de apego y los estilos educativos. Pero además de estos componentes, elementos como cuidados básicos, garantías de protección del

menor, sensibilidad emocional, estimulación adecuada del menor, establecimiento de límites y guía de la conducta y cierta estabilidad en la vida del menor, también forman parte de las capacidades parentales necesarias para el buen desarrollo de los menores (Rodrigo et al., 2009).

Además de lo anterior, la familia ocupa un importante papel en el fomento de la adquisición de otras habilidades durante la infancia y adolescencia. Así, es en el contexto familiar donde se establece un espacio de gran relevancia para el aprendizaje y el fomento de las habilidades sociales. Espacio donde la comunicación intrafamiliar se configura como factor esencial dentro del sistema familiar que se debe caracterizar por la transmisión de sentimientos y emociones que permiten la formación de vinculaciones familiares estables (Suárez & Vélez, 2018).

En esta misma línea, en un análisis del funcionamiento familiar, Musito (citado en Dávila, 2015) corrobora la especial importancia que cobra la comunicación junto al afecto y al apoyo para un funcionamiento familiar adecuado que permita una correcta adaptación a las situaciones de crisis. Situaciones que en algunos casos pueden afectar al contexto familiar y suponer un obstáculo en el desarrollo de un apego sano en el infante (Bowlby, 1985 citado en Dávila, 2015).

2. Situaciones de contextos de riesgo en la familia

2.1. Contextos familiares de riesgo

En línea con lo expuesto anteriormente, la familia debe ser promotora de un apego seguro, así como ofrecer unos estilos educativos apropiados, que contribuyan a un sano desarrollo socioemocional durante la infancia. En este sentido, la familia debe ofrecer un contexto seguro para los menores, donde las necesidades básicas de estos sean atendidas de manera adecuada, además de contar con una presencia de elevadas dosis de afecto y una buena comunicación familiar (Amorós et al, 2003).

Sin embargo, algunos tipos de familia disponen de estilos educativos inadecuados y establecen vínculos negativos, ofreciendo de este modo, un contexto familiar inseguro, hasta el punto de mostrar, en casos extremos, un estilo de crianza negligente o maltratante que afecta al normal desarrollo del menor (Arranz & Torralba, 2017).

A este respecto, la falta de capacidad que presentan estas familias, en muchos casos, viene determinada por una acumulación de circunstancias que las rodean. Estas familias, denominadas multi-problemáticas, se caracterizan por la cronicidad de una situación de precariedad, tanto en el ámbito laboral como en la vivienda, falta de apoyo social y familiar (Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación). Asimismo, es muy habitual que estas circunstancias aparezcan junto al abuso de sustancias, violencia de género, problemas de salud mental y prostitución (Moya et al., 2015). En este tipo de familias, la probabilidad de manifestaciones de hostilidad, rechazo, abandono, maltrato, que provienen de las figuras de apego es más alta, lo cual, tiene como resultado el desarrollo en el infante de un apego inseguro, probablemente desorganizado (López et al., 2010).

En el ámbito legal existe, tanto en acuerdos internacionales como en la normativa española y andaluza, una clara prioridad de los derechos y necesidades de la infancia y de la adolescencia. A este respecto, tanto en la legislación estatal (Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, y la Ley Orgánica 26/2015 de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia) como en la autonómica (Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía), se establece la primacía del interés superior del menor sobre cualquier otro interés. De este modo, cuando existen riesgos para el adecuado desarrollo de un o una menor se establecen medidas de protección bajo este marco normativo que, en los casos más extremos, implican la separación del niño o la niña de la familia de origen.

2.2. Medidas de protección

Entre las medidas de protección que se encuentran recogidas tanto en la normativa estatal como en la normativa autonómica andaluza están el Acogimiento Residencial, el Acogimiento Familiar y la Adopción, las cuales se describen brevemente a continuación según la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de Andalucía.

La medida de protección más extrema es la Adopción, ya que establece una separación sin previsión de reunificación y con modificación del estatus jurídico de la filiación.

El Acogimiento Residencial es aquella medida de protección caracterizada por el cuidado colectivo de menores en centros residenciales en los que se atienden sus necesidades por parte de profesionales cualificados para ello. En esta medida los menores pueden permanecer de manera temporal o permanente mientras se encuentra una familia adecuada para acogerlos, o bien se produzca la reintegración con su familia de origen.

El Acogimiento Familiar consiste en una medida de protección que propone la convivencia con una familia (ajena o extensa), evitando la entrada o prolongación de la permanencia del menor en un centro y manteniendo los lazos de vinculación y posibilidades de contacto con sus familias de origen. Dentro de esta medida se encuentran las siguientes:

- El Acogimiento de Urgencia: se adopta para una duración de pocos meses; esta medida se aplica cuando es necesaria una separación del menor de su familia de forma inmediata, suele acordarse para menores de siete años y tienen el objetivo de evitar que niños y niñas de corta edad ingresen en un centro de protección.
- El Acogimiento Temporal: constituye una medida de carácter transitorio, para una duración máxima de dos años (prorrogables). Se trata de una medida indicada para menores de cualquier edad, que se adopta en situaciones de crisis familiares y es aplicada mientras se resuelve una medida de protección más estable o mientras se produce una situación que prevea la reintegración familiar.
- El Acogimiento Permanente: se adopta en casos donde no se considera la posibilidad de una reintegración familiar. Se establece entonces para el menor o la menor, una integración en otra familia de manera estable y duradera, aunque, casi siempre, se mantiene el vínculo con sus familias biológicas.

A su vez, estos tipos de Acogimientos Familiares pueden ser: modalidad con familia extensa, en la que los menores son acogidos por familiares propios; o modalidad con familia ajena, en la que los niños y niñas son integrados en una familia ajena a la suya.

Para concluir, con respecto al Acogimiento Familiar como medida de protección, es de interés señalar que esta pretende dar la respuesta más acertada, tratando de ofrecer las mejores atenciones a las necesidades afectivas, educativas, de salud y material, a la vez que tratan de evitar la entrada de estos menores en las instituciones (Jiménez & Palacios, 2008).

3. Acogimiento familiar: Visitas

Una de las características principales de las medidas de Acogimiento Familiar expuestas en el anterior apartado, es el mantenimiento de las visitas y contactos que en la mayoría de los casos los menores mantienen con sus familias biológicas. Estos contactos son muy relevantes para no perder las relaciones familiares, las cuales, son fundamentales, especialmente, cuando la meta es la reunificación familiar (Salas et al., 2021).

A este respecto, existen estudios que tras analizar las visitas concluyen que el mantenimiento del vínculo afectivo con sus familiares biológicos constituye una de las principales ventajas de la medida de acogimiento. Este mantenimiento ayuda al menor en el desarrollo de su identidad, el conocimiento de su historia personal y familiar, y a que consiga una mejor adaptación a la situación de acogimiento. Sin embargo, otros estudios, a pesar de las numerosas ventajas que pueden suponer las visitas, establecen que no siempre son positivas; incluso plantean que en ocasiones pueden ser perjudiciales afectando negativamente a la adaptación del menor a la situación de acogimiento. Aunque se evidencia una falta de consenso entre las conclusiones de los estudios realizados, existe concordancia acerca de que, si estos contactos durante las visitas son de calidad óptima y además contienen intervenciones profesionales efectivas, contribuirán a la estabilidad del acogimiento y a acortar el tiempo de reunificación con la familia biológica (Salas et al., 2021).

En cuanto a la probabilidad de la reunificación, autores como Perkins (1997) citado en León y Palacios (2004) añaden que la reunificación es más probable si las visitas son regulares y programadas y además disponen de buena calidad. De esta manera, se puede afirmar que la frecuencia de las visitas junto a la calidad de las mismas constituye factores importantes para reducir la duración de la separación de los progenitores de sus hijos e hijas (Milner, 1987 citado en León y Palacios, 2004). Recientemente, una revisión de Boyle (2017) encontró que la evolución de las visitas depende en gran parte de la relación previa de los niños con sus progenitores; es decir, cuando esta relación ha sido positiva, las visitas (y la mayor frecuencia de estas) posibilitarán la reunificación, la disminución de problemas y el mayor vínculo con la familia de origen. Igualmente, según lo mostrado por Molero et al. (2011) tanto la mayor frecuencia como las relaciones afectivas positivas entre las familias y sus hijos durante las visitas son factores que favorecen la reunificación familiar.

En esta línea, se puede afirmar que cuando el objetivo del caso es la reunificación familiar, las visitas son indispensables por diferentes motivos. Por una parte, porque permiten que los niños y niñas acogidos puedan percibir una continuidad en su historia de vida, sintiendo que la separación de

su familia de origen no es definitiva, sino un paréntesis temporal y que, durante este, pueden seguir viendo a sus padres y continuar sus vínculos afectivos con ellos (Amorós et al., 2003). Por otra parte, las visitas ayudan a mantener las expectativas de retorno de los menores y sus familias (McWey & Cui, 2017; Schofield & Beek, 2009).

Es importante indicar que, desde la perspectiva de las familias de origen, las visitas representan la oportunidad de continuar dando afecto a sus hijos e hijas, además de contribuir a mantener vivo el deseo de recuperarlos (Amorós y Palacios, 2004 citado en Bernedo et al., 2020). Asimismo, estas visitas constituyen un estímulo para superar sus problemas y conseguir recuperar a sus hijos e hijas (Amorós et al., 2003).

Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, la gran mayoría de estas familias adolecen en general de habilidades parentales positivas para relacionarse con sus hijos, y, concretamente, de capacidad para promover el desarrollo de apegos seguros y de estilos educativos apropiados. En este sentido, los profesionales y técnicos que supervisan las visitas señalan como inconvenientes de los contactos, los mensajes inapropiados que la familia biológica hace a sus hijos y los conflictos de lealtades que pueden producirse (Aurrekoetxea & Pozo, 2019). Así mismo, indican que las familias biológicas necesitan más información, preparación y apoyo en los encuentros con sus hijos, y una supervisión de calidad para mejorar las visitas (Fuentes et al., 2019; Haight et al., 2002). En esta línea, los estudios de Salas et al. (2009; 2016) encontraron que la calidad de la interacción durante las visitas era baja en la mayoría de los casos según la valoración de los técnicos. Algunos estudios encuentran que las visitas, en ocasiones, provocan en las niñas y niños ansiedad, rabia y sentimientos de ambivalencia hacia las mismas y su familia biológica, provocándoles conflicto de lealtades (Prasad, 2011). De este modo, para que las visitas sean realmente beneficiosas, algunos autores han recomendado analizar la particularidad de cada caso (Prasad, 2011; Sen y Broadhurst, 2011; Taplin, 2005), planificar las mismas adecuadamente y apoyar a todos los implicados (Moyers et al., 2006).

Aspectos muy importantes de las visitas como las relaciones afectivas durante estas, el tipo de interacciones que ocurren entre los participantes o las pautas educativas de los y las visitantes, entre otros, han sido muy escasamente estudiados a pesar de ser indicadores esenciales para evaluar estas visitas. Recientemente, Salas et al. (2021) realizaron un análisis cualitativo profundo del comportamiento en 20 menores acogidos y sus familias biológicas durante los encuentros. Los autores analizaron aspectos como la comunicación, las respuestas educativas de las familias, las muestras de afecto y el grado de participación. También se consideró el comportamiento de los técnicos durante las visitas, así como las características del lugar. En general el estudio mostró que en diversos casos las interacciones mostraban importantes carencias afectivas, comunicativas y educativas. Por ejemplo, se encontraron dificultades importantes con el manejo de las emociones, la comunicación y en las estrategias educativas de las familias biológicas. La falta de habilidades en estas áreas puede tener un impacto desde el inicio de la visita (por ejemplo, ausencia de saludos afectuosos) e influir en la interacción a lo largo de la misma. También se observaron interacciones altamente inapropiadas en algunos casos, como lenguaje despectivo e insultos, de ambas partes. Hubo otros comportamientos que, aunque no fueron tan negativos, impidieron que la visita fuera una experiencia agradable y favorable para los involucrados. También se registraron situaciones con tensión evidente entre padres e hijos, sin una intervención adecuada por parte de los técnicos que estaban supervisando. Así, en general, estas observaciones dan cuenta de falta de afecto y cariño, inadecuadas relaciones sociales y problemas en la adquisición de normas educativas y valores.

En este contexto, se puede afirmar la necesidad de una intervención específica para la preparación de las visitas dirigida a la familia biológica, especialmente, en los casos en los que existe una previsión de reunificación (Salas et al., 2021). Así, las visitas constituyen un momento crucial para evaluar las relaciones familiares a la vez que son un contexto ideal para la intervención profesional dirigida a la implementación de mejoras.

En definitiva, teniendo en cuenta los estudios previos sobre la importancia de mantener los vínculos entre los menores acogidos y sus familiares, las dificultades que implican las visitas y dada la ausencia de un protocolo de actuación profesional enfocado en la reunificación y en la preparación y mejora de las visitas, es necesario el desarrollo de intervenciones dirigidas a conseguir que estas familias adquieran habilidades parentales y estilos educativos durante las visitas. La adquisición de estas habilidades se traduciría en una mejora en la interacción de progenitores y sus infantes, y gracias a ello, se lograría la reunificación familiar. Así, en el presente trabajo se muestra una propuesta de intervención específica para la mejora de las habilidades parentales de familias con hijos o hijas menores de 6 años, en régimen de acogimiento en familia ajena y cuyo plan de caso sea la reunificación.

4. Justificación teórica de la propuesta de intervención

Entre las necesidades básicas más importantes durante la etapa infantil está la seguridad emocional. Así, las personas, para su adecuado desarrollo necesitan sentirse aceptadas, apoyadas incondicionalmente por adultos sensibles y cuidadosos. Estas experiencias tempranas permitirán la construcción de vínculos de apego seguros.

Junto con la construcción del apego, otra experiencia fundamental para el adecuado desarrollo es la de disponer de personas adultas que utilicen unos estilos educativos apropiados para guiar y ayudar al autocontrol y autorregulación de los menores. En este sentido, las niñas y niños necesitan desde muy pequeños vivir en un ambiente que favorezca el autocontrol y el desarrollo socioemocional, que les ayude a comprender la necesidad de una conducta orientada a lograr una adecuada convivencia social (López, 2008).

4.1. Apego

El apego es un concepto fundamental en el ámbito de la crianza y de las relaciones entre progenitores y sus infantes. Es definido originalmente por Bowlby (1969) como la tendencia de los niños y niñas a buscar el contacto con uno o más cuidadores en aquellos momentos de miedo, preocupación o vulnerabilidad, y encontrar ese contacto reconfortante (Bowlby, 1969 citado en Fearon, 2017). Posteriormente, Ainsworth y Bell (1970) ofrecen una definición del concepto de apego en la que lo describen como aquella relación especial que establece el infante con ciertas personas. Relación que representa un lazo afectivo entre este y cada una de las personas con las que interacciona (Ainsworth y Bell, 1970 citado en López & Ortiz, 1999).

Entre las características conductuales fundamentales asociadas a este vínculo se encuentran: esfuerzos por mantener proximidad con la figura de apego, mantenimiento del contacto a través de los sentidos, una conducta exploratoria del entorno a partir de la figura de apego como base segura, una manifestación de ansiedad de separación y la experimentación de sentimientos de abandono y de desolación ante la pérdida de la figura de apego (López & Ortiz, 1999).

La Teoría del Apego constituye uno de los supuestos teóricos con más solidez en el ámbito del desarrollo emocional. Dicha teoría establece la relevancia que desempeña el apego en aspectos especialmente importantes para el buen desarrollo del menor. Entre estos aspectos se encuentran el desarrollo de la configuración mental, la adquisición de confianza y seguridad y, por último, el propio desarrollo emocional (Persano, 2018).

Para la evaluación de los tipos de apego, Ainsworth y colaboradores (1978) desarrollaron un procedimiento de laboratorio denominado “La Situación Extraña”. Dicho procedimiento consistía en el establecimiento de dos episodios de separación entre el niño y su cuidador o cuidadora y posteriormente se realizaba un análisis de la conducta infantil como respuesta ante estas situaciones (Ainsworth et al., 1978 citado en González et al., 1995).

Este experimento permitió la evaluación de la calidad del apego en los dos primeros años de vida y gracias a él se establecieron tres estilos o patrones básicos del apego, los cuales, según González et al. (1995) se sintetizan a continuación.

En el apego seguro los niños y niñas suelen mostrar un nivel ajustado de búsqueda de proximidad y contacto hacia la madre en momentos de miedo. En el apego ansioso ambivalente los niños y niñas muestran una excesiva búsqueda de proximidad con la madre en situaciones de estrés. Sin embargo, en el apego evitativo, los niños y niñas tienden a mostrar una escasa proximidad y mantenimiento de contacto hacia la madre.

Posteriormente, Main y Solomon (1990) describen un cuarto estilo de apego, el desorganizado, el cual, se configura como resultado de la combinación de apegos ambivalentes y evitativo, intercalando conductas de los dos estilos (González et al., 1995). Este tipo de apego, el apego desorganizado, se manifiesta con conductas impredecibles infantiles (acercamiento o evitación de la madre) y/o conductas contradictorias y extrañas. Este comportamiento en los menores se ha relacionado con conductas parentales atemorizantes y/o intrusivas (Main y Hesse, 1990) y con situaciones de maltrato o depresión grave de las figuras de apego (Lyons Ruth et al., 1990).

Por otro lado, según Ainsworth (1979) las conductas de cuidado ofrecidas por madres y padres muestran diferencias que determinan la calidad del vínculo (Ainsworth, 1979 citado en González et al., 1995). De este modo, las madres o principales figuras de cuidado de niños con estilo de apego seguro se distinguen por ser, cálidas, responsivas y emocionalmente expresivas, sensibles a las señales que estos manifiestan, interpretándolas de manera adecuada. Sin embargo, en el Apego ambivalente, las madres y padres de estos niños y niñas se caracterizan por ser inconsistentes y contradictorias, mues-

tran su interés buscando contacto físico con ellos, pero a menudo se equivocan en las interpretaciones de las señales del hijo. En cuanto al Apego evitativo, las principales figuras de cuidado se caracterizan por ser frías, insensibles y rechazantes, además de impacientes e intolerantes hacia sus infantes, mostrando un patrón caracterizado por el rechazo y la falta de respuesta a las necesidades del menor (González et al., 1995).

Por último, en el tipo de apego más problemático, el Apego desorganizado, los progenitores muestran graves incompetencias parentales. Se trata de padres y madres que principalmente se caracterizan por padecer patologías mentales, alcoholismo y toxicomanías. La mayoría son padres y madres que manifiestan conductas desconcertantes e impredecibles que incluyen algunas de protección, alternadas con otras de rechazo, atemorizantes e incluso violentas y agresivas, lo cual, lleva al menor a una situación confusa en la cual se siente vinculado a la vez que temeroso respecto de la figura de apego. Constituye un patrón frecuente en progenitores maltratadores, abusivos y negligentes (Garrido-Rojas, 2006).

4.2. Estilos educativos

Otro factor esencial relacionado con el desarrollo óptimo infantil es el estilo de crianza de los cuidadores. En este sentido, se ha encontrado que para que dicho estilo educativo se asocie al desarrollo de un apego seguro en la infancia, es necesaria la existencia en el mismo, por parte de los progenitores, de una comunicación abierta junto a una alta sensibilidad (Easterbrooks et al., 2000 citado en Dávila, 2015).

En este contexto, Baumrind (1997) establece su clasificación de estilos educativos basándose en la combinación de las variables de control, afecto y comunicación, dando lugar a tres estilos diferenciados: estilo inductivo (antes llamado democrático), autoritario y permisivo (Baumrind, 1997 citado en Torío et al., 2008). El estilo educativo, asociado a una parentalidad competente, se muestra en progenitores que disponen de un estilo en el que se suele utilizar el razonamiento y la negociación para dirigir la conducta del menor (Torío et al., 2008).

Sin embargo, los modelos de crianza que según Barudy y Dantagnan (2005) citado en Ger & Sallés (2011) se corresponden con una parentalidad incompetente son el autoritario y el permisivo, diferenciándose en este último los estilos: indulgente y negligente.

En una breve descripción de estos estilos, según Torío et al. (2008), el represivo-autoritario se caracteriza por centrarse en creencias absolutistas, que incluyen un incondicional respeto a las normas, un distanciamiento afectivo y un uso del control por medio de amenazas, castigos físicos y rechazo, sin facilitar la comunicación; en el indulgente, los padres no se muestran como una figura de autoridad, las normas no son explícitas ni claras y evitan la confrontación con los hijos, creando un ambiente de desorden y ambivalencia. Por último, el negligente, se caracteriza porque los niños y niñas no reciben ni cuidados básicos ni atención educativa por parte de sus progenitores. Además, en este estilo se da una falta de contacto afectivo, una comunicación mínima y falta de figura de autoridad.

En suma, se puede afirmar que las competencias parentales se componen de las capacidades y habilidades de los progenitores para proteger, cuidar y educar a sus infantes, además de asegurarles un sano desarrollo. Sin embargo, si se produce el incumplimiento de estas funciones parentales se puede generar situaciones de negligencia, que pueden tener consecuencias negativas en los menores, pudiendo estos desarrollar un apego inseguro (Barudy y Dantagnan, 2005 citado en Ger & Sallés, 2011).

5. Revisión de programas dirigidos a la mejora de competencias parentales

Según la revisión de programas realizada, se han encontrado programas dirigidos a la mejora de habilidades parentales de familias en riesgo psicosocial. Algunos de los más actuales realizados en España se enumeran a continuación: *Educación en Positivo* del grupo FADE (www.educarenpositivo.es); *Aprender Juntos, crecer en familia* (Amorós et al., 2011); *Programa de Formación y Apoyo Familiar* (Hidalgo et al., 2011); el *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales educativas y parentales* (Martínez-González, 2009); *Crear felices en familia: Un programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil* (Rodrigo et al., 2008). A nivel internacional destacan los siguientes: *P.I.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzionedell'Istituzionalizzazione)* (Milani et al., 2011; Milani et al., 2013); *Attachment & Biobehavioral Catch-up (ABC)* (Dozier & Bernard, 2019; Dozier, Bernard, & Roben, 2017) *Strengthening Family Program* (Kumpfer, Dermach y Child, 1989), y *Triple P: Positive Parenting Program* (Sanders, 1999).

Sin embargo, en cuanto a programas dirigidos específicamente a las familias implicadas en los procesos de acogimientos familiares, en la revisión realizada, solo se han encontrado en España dos programas: *Caminar en familia* (GRISIJ, 2015), orientado a favorecer el acogimiento y la reunificación con la familia biológica y dirigido a familias cuyos hijos tienen edades comprendidas entre 8 y 16 años y, *Las visitas: un espacio de desarrollo familiar* (Bernedo et al., 2020), dirigido a familias con hijos acogidos mayores de 5 años y, adaptado para la intervención durante las visitas, para mejorar la calidad de las mismas, pero no orientado a la reunificación familiar de manera específica.

Tras lo expuesto, se puede concluir que hay un déficit en nuestro país en cuanto a programas de intervención dirigidos específicamente a las familias biológicas con hijos en régimen de acogimiento familiar y, más concretamente dirigido a familias con hijos e hijas en edad infantil (0-6años). Asimismo, no se han encontrado intervenciones dirigidas a las visitas de acogimientos familiares con previsión/ posibilidad de reunificación. Por lo tanto, se observa la necesidad del diseño de programas específicos para mejorar la calidad del contacto y de las interacciones entre progenitores y sus hijos e hijas orientados a conseguir el retorno con su familia de origen. Se pretende que estas intervenciones trabajen específicamente el establecimiento de relaciones que promuevan el apego seguro y los estilos educativos adecuados para ayudar a los familiares a conseguir la reunificación familiar.

6. Objetivos de la propuesta

6.1. Objetivo general

- Diseñar un proyecto de intervención específico para las visitas, centrado en las relaciones de apego y en los estilos educativos, para que las familias biológicas con hijos e hijas en edad infantil (0- 6 años) acogidos con familia ajena adquieran habilidades y capacidades parentales que aumenten la calidad de las interacciones y promuevan la reunificación familiar.

6.2. Objetivos específicos

A continuación, se exponen los objetivos específicos que se pretende que adquieran las familias a las que va dirigido el programa:

- Objetivo 1. Aumentar los comportamientos cariñosos de los padres y/o madres.
- Objetivo 2. Mejorar la capacidad de los progenitores para seguir la iniciativa de su hijo e hija.
- Objetivo 3. Disminuir los comportamientos potencialmente atemorizantes del progenitor.
- Objetivo 4. Dotar a los progenitores de estrategias que ayuden a los menores a regular sus emociones.
- Objetivo 5. Desarrollar habilidades para la calma propias y, en consecuencia transmitir las a los hijos.
- Objetivo 6. Aprender a utilizar las técnicas de solución de problemas.
- Objetivo 7. Mejorar la comunicación familiar.
- Objetivo 8. Saber establecer límites y reglas familiares y dar de órdenes eficaces.

7. Propuesta de intervención: Aprendiendo educar con afectividad

Para conseguir los objetivos propuestos se diseña el presente proyecto específico, *Aprendiendo educar con afectividad*, dirigido a familias biológicas, cuyos hijos tienen edades comprendidas entre cero y seis años y se encuentran en régimen de acogimiento familiar. El proyecto consistirá en una intervención para favorecer el establecimiento de un apego seguro y la mejora de los estilos educativos de estas familias. La implementación del mismo se realizará por medio de acciones guiadas por técnicos profesionales durante las visitas, en los respectivos puntos de encuentro. Para conseguir los objetivos específicos, el diseño del proyecto se ha basado en la adaptación de dos programas fundamentados en evidencias, uno para el desarrollo del apego seguro y otro para la mejora de los estilos educativos.

Por un lado, la intervención en el apego estará fundamentada en el programa ABC, de Mary Dozier, *Attachment & Biobehavioral Catch-up* (Dozier & Bernard, 2019), programa orientado a la construcción de un vínculo afectivo seguro. Dicho programa cuenta con una robusta base empírica, formada por datos que demuestran que esta intervención tiene resultados favorables en relación con el apego (Bernard et al., 2012 citado en Carrera, 2020). Los resultados demuestran que progenitores que reciben una intervención ABC aumentan la sensibilidad en su respuesta con respecto a los otros padres que reciben otro tipo de intervención (Bick & Dozier, 2013).

El programa ABC consiste en un manual orientado a dotar a los progenitores de una calidad en las interacciones con sus infantes promotoras de un apego seguro. Este programa se basa en tres pilares fundamentales:

- Ofrecer un cuidado sensible a las necesidades del menor
- Seguir la iniciativa del menor
- Evitar conductas atemorizantes en los progenitores

Con esta parte del proyecto se trabajarán los objetivos 1, 2, 3 y 4, los cuales, implican el aumento de las conductas cariñosas, la mejora de la capacidad para actuar en sincronía y seguimiento del ritmo del menor, la disminución de las conductas potencialmente atemorizantes y el desarrollo de habilidades que ayuden al menor a regular sus emociones.

Por otro lado, para la intervención dirigida a mejorar los estilos educativos, esta propuesta se basará en el programa de entrenamiento a padres, *Empecemos*, de Romero et al. (2013). Se trata de un programa desarrollado a partir de investigaciones y adaptaciones de intervenciones con validez empírica y dirigido a generar cambios en los contextos familiares.

El programa Empecemos es un manual de entrenamiento a padres y madres dirigido a dotar a estos de herramientas que posibiliten la mejora en sus estilos de interacción familiar, gracias al aprendizaje de estrategias como (Romero et al., 2013):

- La comunicación positiva
- El autocontrol
- La solución de conflictos familiares

En esta parte se trabajarán los objetivos 5, 6, 7 y 8 del proyecto, es decir, se abordará el desarrollo de habilidades propias para la calma, la adquisición de técnicas de solución de problemas, la mejora de la comunicación intrafamiliar y el establecimiento de límites claros y órdenes eficaces.

8. Metodología

Este proyecto, *Aprendiendo a educar con afectividad*, está basado en una metodología activa y experiencial, mayoritariamente práctica y fundamentada en el aprendizaje por observación o vicario.

Su metodología de aprendizaje se basará principalmente en la utilizada por el programa ABC, en la que se usan vídeos de otros padres mostrando las conductas. Debido a la imposibilidad de obtener estos vídeos para este proyecto, se utilizarán en su lugar imágenes en fotografías y dramatizaciones de las conductas objetivo representadas por los profesionales.

Para desarrollar el programa, se contará con la participación de dos profesionales de la Psicología. Estos profesionales se organizarán para que cada uno se dedique a 5 familias desde el principio hasta el final. De esta manera se conseguirá el establecimiento de un clima de confianza adecuado para facilitar el buen desarrollo de las sesiones.

Gracias a este entrenamiento se tratará de reducir los comportamientos atemorizantes de estos progenitores, al mismo tiempo que estos aprenderán a dar una respuesta atenta y sensible a las necesidades de sus hijos e hijas, con lo que se conseguirá el cambio en sus pautas educativas (Carrera, 2020).

8.1. Participantes

La muestra de participantes del programa constará de 10 familias biológicas, que pertenezcan a las asociaciones colaboradoras de Infancia y Hogar Abierto, asociaciones colaboradoras y financiadas por la Junta de Andalucía que llevan a cabo programas de Acogimiento Familiar en Málaga. Se seleccionarán 5 familias de cada entidad, cuyos hijos tengan edades comprendidas entre 0 y 6 años. En estas edades tempranas, este tipo de intervenciones específicas basadas en el apego y el cuidado afectuoso tienen mayor efecto (Bakermans-Kranenburg et al., 2003 citado en Salinas-Quiroz & Posada, 2015).

Se tratará de familias cuyos hijos e hijas se encuentren en régimen de acogimientos en familia ajena, de urgencia o temporal con previsión de reunificación familiar, las cuales, cuentan con un régimen de visitas establecido semanalmente. Este establecimiento semanal de las visitas será considerado un requisito para la participación de las familias en el presente proyecto. La intervención se dirigirá a aquellas familias que se encuentren en una fase de inicio de la aplicación de la medida con el propósito de disponer del tiempo necesario para conseguir la mejor preparación de estas.

8.2. Instrumentos

El presente proyecto está formado por tres instrumentos. En primer lugar, el instrumento elaborado *ad hoc* para este estudio, denominado *Aprendiendo a educar con afectividad*, que se propone para la implementación de la intervención y se compone de una combinación de los dos programas expuestos anteriormente (ABC y Empecemos). Dicho instrumento constará de dos módulos. El primero, se centrará en la intervención en el aumento del cuidado sensible y la disminución de conductas amenazantes y abarca desde la sesión 2 hasta la sesión 7. El segundo, desde la sesión 8 hasta la 12, se centrará en la mejora de los estilos educativos. Ambas partes cuentan con sesiones y actividades específicas para su desarrollo e implementación.

Además, el proyecto consta de dos instrumentos estandarizados para su evaluación, los cuales se utilizarán antes y después de la intervención. El Q-Sort del Comportamiento Materno (MQBS) (Pederson y Moran, 1995). Método de evaluación de sensibilidad de las conductas del cuidado materno, que está formado por 90 reactivos que describen estas conductas. De este modo se evalúan las prácticas de crianza, las interacciones entre progenitores e infantes, la sensibilidad ante el estado emocional del menor, la habilidad de detectar y reconocer señales comunicativas del menor acorde a las necesidades de este (Salinas-Quiroz & Posada, 2015).

El Parent-Child Relationship Inventory (PCRI-M), en su adaptación española (Roa & Del Barrio, 2001) del original PCRI (Gerald, 1994) es un instrumento que sirve para evaluar las actitudes de los progenitores hacia la crianza de sus hijos e hijas. Dicho instrumento evalúa las dimensiones de apoyo y control y está formado por 78 ítems que se distribuyen en 8 escalas (Apoyo, Satisfacción con la crianza, Compromiso, Comunicación, Disciplina, Autonomía, Distribución de roles y Deseabilidad social). Este instrumento identifica variables específicas de las relaciones paternofiliales que posiblemente estén relacionadas con problemas intrafamiliares (Roa & Del Barrio, 2001).

8.3. Procedimiento

Para la realización de este proyecto se necesitará la colaboración de las asociaciones de Infancia y Hogar Abierto. Por ello, en primer lugar, para obtener dicha colaboración, se les presentará el proyecto y una vez que las asociaciones hayan expresado su interés en participar, se solicitará los permisos pertinentes a la Junta de Andalucía para poder llevar a cabo la intervención. Estas entidades colaboradoras proporcionarán el acceso a las familias biológicas que van a participar en el proyecto. Posteriormente, una vez obtenido los permisos de los centros, se procederá a informar a las familias participantes de manera pormenorizada sobre el proyecto de intervención (contenidos, objetivos y metodología de aprendizaje), para obtener sus consentimientos informados sobre su participación en el proyecto y para ser grabados en video durante las sesiones. Una vez obtenidos los permisos pertinentes, se dispondrá del visto bueno para el comienzo del programa.

El proyecto se conforma de 12 sesiones que se desarrollarán en el mismo lugar donde se producen las visitas. En ellas, los profesionales realizarán su intervención a través de sus comentarios correctores durante la práctica y aprendizaje de las conductas objetivo con la ayuda de las actividades correspondientes planificadas para ello. Se pretende que los profesionales hagan estos comentarios con el objetivo de que los progenitores modifiquen sus conductas erróneas, practiquen las conductas de manera correcta y posteriormente sean generalizadas a la vida cotidiana familiar.

La realización de las sesiones será de forma individual con cada una de las familias y tendrán una duración de 90 minutos cada una. Las 12 sesiones que lo conforman abordarán los temas que respondan a los objetivos específicos planteados para el programa.

Cada sesión con las madres y/o padres comenzará 15 minutos antes del inicio de la visita y encuentro con los menores, tiempo en el que se les inducirá a recordar lo aprendido en la sesión anterior y en el que se dará una explicación sobre las conductas que se pretenden trabajar en la actual sesión. La explicación consistirá en mostrar la conducta objetivo a través de imágenes o de simulación de la misma por medio de role playing, seguida de una justificación de la necesidad de aprender esa conducta, de las consecuencias de no utilizarla y de las ventajas de aplicarla.

Posteriormente, durante el encuentro de los implicados, se dispondrá de 60 minutos de interacción familiar y menor, en los que los participantes pondrán en práctica la conducta objetivo; paralelamente los profesionales de la intervención realizarán los comentarios correctores de las conductas, y reforzarán las realizadas de forma correcta, al tiempo que la actuación es grabada en video.

Finalmente, en la última parte de la sesión, se destinarán 15 minutos para analizar las grabaciones y una vez realizado el análisis, se les pedirá a los participantes, como tarea para casa, que escriban una reflexión personal sobre lo que han aprendido en la sesión y como se han sentido durante el desarrollo de las mismas y su grado de utilidad.

9. Desarrollo de las sesiones

Las sesiones seguirán la organización de contenidos estructurados para las 12 sesiones. Se comenzará por una sesión introductoria, en la cual, se realizarán las presentaciones y se explicará la forma de trabajar, los objetivos de este entrenamiento y sus efectos en las relaciones entre progenitores y sus hijos e hijas. Además, se administrará las pruebas de evaluación “pre intervención”. En la segunda sesión, se va a hablar de la crianza afectuosa, del apego seguro y de sus consecuencias para el desarrollo emocional del menor. En la 3ª y 4ª sesión se van a dar estrategias para reconocer los estados emocionales del infante y responder acorde a ese estado. En las sesiones 5 y 6 se va a inducir el cambio de las conductas atemorizantes por conductas adecuadas. Durante las sesiones 7 y 8 se les va a enseñar técnicas de relajación y de autocontrol emocional y se les va a dotar de herramientas para que ayuden al menor a regular sus emociones. En la sesión 9 se les va a enseñar la técnica de solución de problemas y su utilidad para mejorar el clima familiar. La sesión 10 se empleará para dotar a los progenitores de estrategias de comunicación positiva. En la sesión 11 se darán estrategias para establecer límites y normas de forma eficaz. En la 12 y última sesión se procederá a una recapitulación de contenidos, a resolución de dudas y además se administrará las pruebas de evaluación “post intervención”.

10. Cronograma

Las sesiones se implementarán de manera semanal, dependiendo del día establecido por el régimen de visitas para cada familia participante.

11. Evaluación

La evaluación diseñada para este proyecto se centrará en comprobar si se han alcanzado los objetivos programados para el mismo. Esta se realizará por medio de la valoración de las familias participantes y del registro de la información obtenida de los psicólogos interventores a través de la observación directa y, de los instrumentos de evaluación pre y post test.

En cuanto a la evaluación de resultados pre-post de la intervención, antes y después de la intervención, se evaluará tanto las capacidades para el desarrollo del apego, como las habilidades para el estilo educativo de las familias. Para ello se utilizará los instrumentos citados Q-Sort del Comportamiento Materno (MQBS) (David Pederson y Greg Moran, 1995), método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a la primera infancia y el test PCRI-M, en su adaptación española (Roa & Del Barrio, 2001), del original PCRI (Gerald, 1994), para evaluar las habilidades parentales educativas.

La evaluación del proyecto *Aprendiendo a educar con afectividad* se llevará a cabo en tres momentos principales

Evaluación inicial: en la sesión 1 se comenzará por una evaluación en un momento inicial en el que se obtendrá la información directamente de las familias participantes, por medio de entrevistas personales individuales realizadas por los psicólogos profesionales encargados de realizar la intervención. Se tratará de unas preguntas abiertas a las familias participantes sobre sus expectativas y motivaciones acerca del presente proyecto.

Posteriormente, en esta misma sesión, los psicólogos harán un registro inicial de las familias que han dado su consentimiento para participar en el proyecto. Además, en esta primera sesión, mediante una evaluación cuantitativa, se obtendrá una primera medida sobre las variables de apego y habilidades educativas. Para ello, el profesional encargado de esas familias les administrará las pruebas MQBS y PCRI, como medidas pre intervención. Estas pruebas se administrarán también en la última sesión (medidas post intervención) con el objetivo de obtener resultados repetidos con los que se procederá a la comparación de estos y, con ello se comprobará la eficacia del proyecto.

1. Evaluación de proceso: en un segundo momento, desde la sesión 2 hasta la 11, los profesionales irán anotando y registrando la información que obtienen del desarrollo de cada sesión. Por un lado, mediante la observación sistemática, se analizará el progreso de la adquisición de las conductas y pautas de manera presencial y con la ayuda del análisis de los videos. Por otro lado, se registrará si la actitud de los participantes es positiva o negativa, información obtenida a través de la observación directa de los profesionales.

Posteriormente, los profesionales registrarán la asistencia de los progenitores a cada una de las sesiones.

Asimismo, en este momento de la evaluación, se recoge información para una evaluación cualitativa a través de la información obtenida directamente de los participantes. Para obtener dicha información se les entregará un formulario de evaluación, en los que se presentan preguntas abiertas sobre lo que han aprendido, cómo se han sentido y para qué les sirve lo que han aprendido en la

sesión. Por último, esta evaluación será completada con una escala de tipo Likert, junto a una última pregunta abierta sobre lo que ellos y ellas creen que se podría mejorar.

2. Evaluación final: en el momento final de la evaluación, en la sesión 12, los profesionales registrarán el número total de participantes que finalizan la intervención, se comprobará el número de actividades planificadas y ejecutadas y, por último, los profesionales volverán a administrar los instrumentos MQBS y PCRI y se procederá a realizar la comparación de resultados. Por último, en esta última sesión, se pretenderá identificar el grado de satisfacción de las familias con lo aprendido en las sesiones y si creen que se han cumplido sus expectativas.

La evaluación de este proyecto ha tenido la finalidad de, además de obtener el conocimiento en todo momento del desarrollo de las intervenciones y de conocer la efectividad del mismo, la de contribuir a la mejora de este tipo de intervenciones.

12. Resultados esperados

Los resultados que se esperan obtener tras la intervención del proyecto *Aprendiendo a educar con afectividad* consisten resumidamente en, la adquisición de unas capacidades de crianza y de un estilo educativo adecuado por parte de las familias biológicas. De esta manera, se espera que la adquisición de conductas promotoras de apego seguro y de la mejora en el estilo educativo por parte de estas familias logren un aumento en el número de reunificaciones.

Concretamente, se espera el aumento en las capacidades de crianza, se espera un aumento en las conductas cariñosas de los progenitores hacia los hijos e hijas. En este sentido, se espera que los padres y madres aprendan a actuar en armonía con la iniciativa de sus hijos. Además, se espera una disminución del uso de conductas amenazantes por parte de los progenitores. Junto a estas adquisiciones, se prevé gracias a esta intervención, el desarrollo de estrategias de calma en los padres y madres y a la vez que sepan transmitirlos a sus infantes.

Por otro lado, en cuanto a las habilidades para la adquisición de un estilo educativo adecuado, se espera una mejora en la interacción intrafamiliar gracias al progreso en las habilidades de comunicación. Asimismo, se prevé que estos padres y madres obtengan y sepan aplicar una serie de pautas educativas, como, por ejemplo: establecer límites de forma clara y eficaz, usar herramientas de manejo de estrés y de autocontrol, además de saber poner en práctica las técnicas de resolución de problemas.

Con estas adquisiciones se pretende ayudar a las familias biológicas para que, a través de la mejora de sus habilidades de cuidado promotoras de apego seguro y el uso de un estilo educativo adecuado, consigan la reunificación familiar.

Con respecto a estas habilidades, se espera que las familias las aprendan y las pongan en práctica en su vida cotidiana, y que, por lo tanto, se consiga construir un entorno de seguridad y afectividad para el menor.

13. Discusión y conclusiones

Aunque existan programas, como los citados en el texto, que se han centrado en la mejora de las competencias parentales de las familias, sus intervenciones se han realizado con familias en riesgo psicosocial en general. Solo se han encontrado dos programas que realicen este tipo de intervenciones específicamente para las familias biológicas con medidas de acogimiento familiar aplicadas, se trata del programa *Caminar en familia* (GRISIJ, 2015) que incorpora un módulo para mejorar las visitas y los contactos y; el programa *Las visitas: un espacio de desarrollo familiar* (Bernedo et al., 2020) que se orienta a la mejora de la calidad de las visitas. Sin embargo, ninguno de ellos recoge una intervención específica como la que se ha presentado en este documento, dirigida a las familias biológicas con hijos en la infancia temprana para conseguir que estas familias ofrezcan un contexto seguro y conseguir la reunificación de la familia.

Por ello, el interés de la propuesta presentada es que este proyecto tiene como meta ayudar a las familias biológicas con hijos de entre 0 y 6 años en régimen de acogimiento familiar a conseguir la reunificación familiar.

Aprendiendo a educar con afectividad cuenta con una metodología de aprendizaje mayormente práctica y adaptada a las características de estas familias. Dicho programa pretende aprovechar los momentos de las visitas programadas en los Puntos de Encuentro habilitados por las propias entidades (Infancia y Hogar Abierto), a los que las familias acuden con cierta disposición para las interacciones con sus hijos e hijas. Asimismo, otra ventaja de realizar la intervención en el momento de las visitas radica en que se aprovecha el carácter programado de las mismas, y se resta la dificultad de la asistencia de los progenitores a las sesiones.

En cuanto a la intervención basada en el apego y en la mejora del estilo educativo, tiene ventajas que no solo redundan en la mejora de las interacciones entre progenitores e infantes, sino que también repercuten en el desarrollo emocional del menor. En este sentido, existen datos que confirman que el apego inseguro se relaciona con los problemas de conducta que presentan al menos el 50% de menores acogidos, según Berridge, Rosenfeld (1997) y Triseliotis (2000) expuesto en el libro de Amorós y Palacios (2004), estos datos sugieren que la intervención propuesta basada en el establecimiento de un apego seguro repercutiría en una prevención en el desarrollo de estos problemas de conducta en los menores, a la vez que contribuye al buen desarrollo emocional del menor.

En definitiva, con la propuesta de intervención realizada en el presente trabajo se ha pretendido poner de manifiesto la necesidad de realizar intervenciones específicas de preparación, dirigidas a las familias biológicas para facilitar la reunificación familiar. Se pretende enfatizar además la importancia de la existencia de una atención a las familias biológicas, ya que se ha evidenciado que existe esa necesidad de atención, a pesar de que estas familias no las demandan.

Por otro lado, gracias a la revisión bibliográfica realizada se ha puesto de manifiesto la necesidad de un impulso en el desarrollo de las investigaciones y puesta en práctica de intervenciones específicas para el logro de la reunificación familiar tras la adopción de las medidas de acogimiento con previsión de retorno del menor. Del mismo modo, se ha advertido la necesidad de seguir estudiando en profundidad el funcionamiento de las visitas debido a la importancia de estas en el proceso de reunificación.

Según la revisión que fundamenta el marco teórico del presente proyecto, se concluye que las intervenciones centradas en el establecimiento de un apego seguro junto al uso de un estilo educativo adecuado desarrollan las competencias parentales necesarias para la creación de un contexto seguro, contexto que promueve la reunificación familiar y el sano desarrollo del menor.

14. Bibliografía

- Amorós, P. & Palacios, J. (2004). *El acogimiento familiar*. Alianza
- Amorós, P., Fuentes, N., Mateos, A., & Pastor, C. (2011). *Aprender juntos, crecer en familia*. Fundación La Caixa.
- Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E., & Mesas, A. (2003). Familias canguro. Una experiencia de protección a la infancia. Fundación La Caixa. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/77_d_FamiliasCanguro.pdf
- Arranz-Montull, M. & Torralba-Roselló, J. M. (2017). El maltrato infantil por negligencia o desatención familiar: conceptualización e intervención. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 73-95. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4587>
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010), *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa. Barcelona.
- Bernedo, I. M., Fuentes, M. J., Salas, M. D., & García, M. A. (2013). Acogimiento familiar de urgencia: resultados e implicaciones. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(2): 315-325. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4685386>
- Bernedo, I. M., González-Pasarín, L., Salas, M. D., & Fuentes, M. J. (2020). *Las visitas: un espacio de desarrollo familiar* [Contact visits: A space for family development]. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7303
- Bick, J. y Dozier, M. (2013). La efectividad de una intervención basada en el apego para promover la sensibilidad de las madres adoptivas hacia los bebés adoptivos. *Revista de salud mental infantil*, 34 (2), 95-103. <https://www.redalyc.org/pdf/785/78511540010.pdf>
- Boyle, C. (2017). What is the impact of birth family contact on children in adoption and long-term foster care? A systematic review. *Child and Family Social Work*, 22, 22-33. <https://doi.org/10.1111/cfs.12236>
- Carrera García, P. T. (2020). Adversidad y adaptación en niños y niñas en acogimiento familiar: funciones ejecutivas, comprensión de las emociones y representaciones de apego. http://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7405_d_AdversidadAdaptacion-AcogimientoFamiliar.pdf
- Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Características y modalidades de acogimiento familiar. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadpoliticassocialesyconciliacion/areas/infancia-familias/acogimiento.html>
- Dávila, Y. (2015). La influencia de la familia en el desarrollo del apego. *Anales, Revista de la Universidad de Cuenca*, 57, 121-130. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/22943/1/10.pdf>

- Dozier, M. & Bernard, K. (2019). *Coaching Parents of Vulnerable Infants. The Attachment and Biobehavioral Catch-Up Approach*. The Guilford Press. https://books.google.es/books?id=oX-iFDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Coaching+Parents+of+Vulnerable+Infants.+The+Attachment+and+Biobehavioral+Catch-Up+Approach&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Coaching%20Parents%20of%20Vulnerable%20Infants.%20The%20Attachment%20and%20Biobehavioral%20Catch-Up%20Approach&f=false
- Fearon, R. & Roisman, G. (2017) Attachment theory: progress and future directions. *Curr Opin Psychol*. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.002>
- Fuentes, M. J., Bernedo, I. M., Salas, M. D., & García-Martín, M. A. (2019). What do foster families and social workers think about children's contact with birth parents? A focus group analysis. *International Social Work*, 62(5) 1416–1430. <https://doi.org/10.1177/0020872818775475>
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3), 493-507. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80538304.pdf>
- Ger, S. & Sallés, C. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 49, 25-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3829387>
- Gerard, A. (1994). *Parent-Child Relationship Inventory: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- González, M.A, Fuentes, M.J, De la Morena, M.L. y Barajas, C. (1995). Evaluación de la seguridad del apego en la primera infancia. La situación extraña. (Ed 2ª), *Psicología del desarrollo: Teoría y práctica*, (pp. 203-204). Aljibe.
- GRISIJ (2015). *Caminar en familia: Programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar*. Ministerios de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Haight, W. L., Black, J. E., Mangelsdorf, S., Giorgio, G., Tata, L., Schoppe, S. J., & Szewczyk, M. (2002). Making visits better: The perspectives of parents, foster parents, and child welfare workers. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, 81(2), 173-202. <https://search.proquest.com/docview/619795864?accountid=14568>
- Hidalgo, V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B., & Jiménez, L. (2011). *El programa de Formación y Apoyo Familia*. Ayuntamiento de Sevilla. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadpoliticasocialesyconciliacion/areas/infancia-familias/acogimiento.html>
- Jiménez, J.M. & Palacios, J. (2008). *Acogimiento familiar en Andalucía. Procesos familiares, perfiles personales*. Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar.
- Kumpfer, K. L., Demarsh, J. P., & Child, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children's skills training curriculum manual, parent training manual, children's skills training manual and family skills training manual*. University of Utah, Social Research Institute, Graduate School of Social Work.
- León, E. y Palacios, J. (2004). Las visitas de los padres y la reunificación familiar tras el acogimiento. *Portualia*, 4, 241-248.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de julio de 2015, núm. 180, pp. 64544-64613. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-8470>
- Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 9 de agosto de 2021, núm.189, pp. 97276-97344. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-13605
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 17 de enero de 1996, núm. 15, pp. 1225-1238. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>
- López, F. & Ortiz, M.J. (1999). El desarrollo del apego durante la infancia. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes & M. J. Ortiz (eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 41-64). Pirámide.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la Adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.
- López, M., Montserrat, C., del Valle, J. F., & Bravo, A. (2010). El acogimiento en familia ajena en España. Una evaluación de la práctica y sus resultados. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 269-280. <https://doi.org/10.1174/021037010791114616>
- Lyons-Ruth, K., Connell, DB, Grunebaum, HU y Botein, S. (1990). Lactantes en riesgo social: depresión materna y servicios de apoyo familiar como mediadores del desarrollo infantil y la seguridad del apego. *Desarrollo infantil*, 61 (1), 85–98. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02762.x>

- Main, M. & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention*, ed. M. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings. Chicago: University of Chicago Press, pp. 161-184.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedimientos para identificar a los bebés como desorganizados / desorientados durante la situación extraña de Ainsworth. En MT Greenberg, D. Cicchetti y EM Cummings (Eds.), *Apego en los años preescolares: teoría, investigación e intervención* (págs. 121–160). Prensa de la Universidad de Chicago.
- Martínez-González, R. A. (2009). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Mcwey, L. M., & Cui, M. (2017). Parent-child contact for youth in foster care: Research to inform practice. *Family Relations*, 1491, 684-695. <https://doi.org/10.1111/fare.12276>
- Ministerio de Derechos Sociales. (2020). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia en España 2019. https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/BOLETIN_22_final.pdf
- Molero, R. J., Gil, M. D., & Pla, L. R. (2011). Descripción y valoración de las visitas de los menores acogidos en familias ajenas con sus familias de origen. *Internacional Journal of Development and Educational Psychology: Infad*, 1(1), 491-500. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328050>
- Moya, J., Purificación, P., Valle, C., & Carrasco, M. A. (2015). Efectos del apego seguro y el riesgo psicosocial en los problemas infantiles interiorizados y exteriorizados. *Tendencias pedagógicas*. <http://hdl.handle.net/11162/119436>
- Moyers, S., Farmer, E., & Lipscombe, J. (2006). Contact with family members and its impact on adolescents and their foster placements. *British Journal of Social Work*, 36, 541-559. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch270>
- Pederson, D. R. & Moran, G. (1995). Appendix B. Maternal Behavior Q-set. Monographs of the Society for Research in Child Development, 60 (2-3), pp. 247-254 http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/pederson_qset.html
- Persano, H. (2018). La Teoría del Apego. *El Mundo de la Salud Mental en la Práctica Clínica* (pp.157-177). Akadia Editorial. https://www.researchgate.net/publication/338825868_La_Teoria_del_Apego/link/5e584e294585152ce8f4a9d5/download
- Prasad, N. (2011). *Decision making principles around contact visits*. Uniting Care Children, Young People and Families.
- Roa, L., & Del Barrio, V. (2001). Adaptación del Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, 329-341. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80533307.pdf>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín J. C., Rodríguez, G., & Pérez, L. (2008). Crecer felices en familia: *Un programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Canarias, España: Dirección General de Acción Social, Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Junta de Castilla y León.
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E., & Máiquez, M.L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200003&lng=es&tlng=es.
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, J.A., & Robles, Z. (2013). *EmPeCemos. Programa para la intervención en los problemas de conducta infantiles*. TEA Ediciones.
- Salas, M. D., Bernedo, I. M., García-Martín, M. A., & Fuentes, M. J. (2021). Behavioral observation and analysis of participants in foster care visits. *Family Relations*, 70(2), 540-546. <https://doi.org/10.1111/fare.12430>
- Salas, M. D., Fuentes, M., Bernedo, I. M., García-Martín, M. A., & Pérez, S. (2009). Acogimiento en familia ajena y visitas de los menores con sus padres biológicos. *Escritos de Psicología (Internet)*, 2(2), 35-42. <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v2n2/original5.pdf>
- Salinas-Quiroz, F., & Posada, G. (2015). MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2). <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1986/605>
- Sanders, M. R. (1999). *Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children*. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90.

- Schofield, G., & Beek, M. (2009). Growing up in foster care: providing a secure base through adolescence. *Child and Family Social Work*, 14, 255-266. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00592.x>
- Sen, R., & Broadhurst, K. (2011). Contact between children in out-of-home placements and their family and friends networks: A research review. *Child and Family Social Work*, 16(3), 298-309. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00741.x>
- Suárez, P., Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 173- 198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Taplin, S. (2005). *Is all contact between children in care and their birth parents good contact?* Department of Community Services.
- Torío, S., Peña, J. V., & Rodríguez, M. D. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 20. <https://doi.org/10.14201/988>



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y LOGOPEDIA
Universidad de Málaga

Habilidades de comunicación social en niños y niñas de Educación Primaria. Repercusiones en el éxito social y académico

Trabajo de investigación del grupo: PAIDI SEJ-466. Desarrollo e intervención en procesos socioafectivos, cognitivos y comunicativos – Comunicación, Lenguaje y Teoría de la Mente

Autoras: Carmen Barajas, María Mayoral Claver y Alba Cárdenas Vallecillo

Resumen

Introducción. Las habilidades de comunicación social (pragmática) están actualmente siendo protagonistas en los ámbitos educativos y clínicos como habilidades fundamentales en el currículum de la Educación Primaria y el reconocimiento por primera vez en el DSM-V. En el inicio de la Educación Primaria el desarrollo de la lengua oral es casi completo, pero hablar de habilidades de comunicación va más allá del lenguaje, pues la capacidad para entender y para hacerse entender requiere de la habilidad para situarse en el escenario mental de los interlocutores y descansa en un uso reflexivo de la lengua que permita comprender cómo se puede utilizar el lenguaje como instrumento para producir efectos diversos en los estados mentales (cognitivos y emocionales) de los demás. Así, el proyecto que se presenta pretende profundizar en el conocimiento de las habilidades pragmáticas del uso social del lenguaje (oral y escrito) en los niños y niñas de 6 a 12 años: en un patrón normativo de evolución, en factores, lingüísticos, cognitivos y de experiencia comunicativa, asociados a diferencias interindividuales, y en las repercusiones que tienen estas habilidades de comunicación en la aceptación e influencia social en el grupo de iguales y en los logros académicos. **Método.** Se administra una batería de tareas de Teoría de la Mente, Experiencia Comunicativa, Competencia Lingüística y usos sociales del lenguaje oral y escrito a una muestra de 150 alumnos y alumnas de 6 a 12 años de diversos centros de la Provincia de Málaga. **Resultados.** Los resultados preliminares confirman una relación positiva entre ToM, Competencia Lingüística, Experiencia comunicativa y los usos sociales del lenguaje, encontrando que a los 8 años existe un punto de inflexión a partir del cual las habilidades de comunicación social ya no dependen tanto de la edad como de otras habilidades cognitivas y lingüísticas y de la experiencia. **Conclusiones.** La relevancia del proyecto radica en que los resultados se aplicarán al diseño de actividades formativas para mejorar las habilidades de comunicación social y aportarán fundamento para la elaboración de dispositivos tecnológicos de evaluación de las habilidades de comunicación.

Palabras Clave: Habilidades de Comunicación Social, Teoría de la Mente, Competencia Lingüística, influencia social.

Abstract

Introduction. Social communication skills (pragmatics) are currently being protagonists in educational and clinical settings as fundamental skills in the curriculum of Primary Education and the recognition for the first time in the DSM-V. At the beginning of Primary Education the development of oral language is almost complete, but talking about communication skills goes beyond language, since the ability to understand and be understood requires the ability to place oneself in the mental scenario of the interlocutors and relies on a reflective use of language that allows understanding how language can be used as an instrument to produce different effects on the mental states (cognitive and emotional) of others. Thus, the project presented here aims to deepen the knowledge of pragmatic skills in the social use of language (oral and written) in children aged 6 to 12 years: in a normative pattern of evolution, in factors, linguistic, cognitive and communicative experience, associated with interindividual differences, and in the impact of these communication skills on the acceptance and social influence in the peer group and on academic achievement. **Method.** A battery of Theory of Mind, Communicative Experience, Linguistic Competence and social uses of oral and written language tasks was administered to a sample of 150 students from 6 to 12 years old from different schools in the province of Malaga. **Results.** Preliminary results confirm a positive relationship between ToM, Linguistic Competence, Communicative Experience and the social uses of language, finding that at 8 years of age there is a turning point from which social communication skills no longer depend so much on age as on other cognitive and linguistic skills and experience. **Conclusions.** The relevance of the project lies in the fact that the results will be applied to the design of training activities to improve social communication skills and will provide a basis for the development of technological devices for the assessment of communication skills.

Keywords: Social Communication Skills, Theory of Mind, Linguistic Competence, social influence.

1. Introducción

El proyecto que se presenta se desarrolla en el grupo de investigación PAIDI SEJ-466 *Desarrollo e Intervención en Procesos Socioafectivos, Cognitivos y Comunicativos – Línea: Comunicación, Lenguaje y Teoría de la Mente*. Está enfocado en profundizar en el conocimiento de las habilidades de comunicación social en niños y niñas con desarrollo típico en el rango de edad de la Educación Primaria. Además, está alineado con la relevancia actualmente otorgada a las habilidades comunicativas tanto en el ámbito clínico como en el educativo, así como con las teorías pragmáticas actuales.

Dentro del ámbito clínico, las habilidades de comunicación social son reconocidas por primera vez en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, quinta edición (DSM-V) (APA, 2013), manual de referencia internacional para la clasificación de los trastornos del comportamiento, como un dominio específico del desarrollo comunicativo independiente al de los aspectos estructurales y formales del lenguaje, de manera que las personas pueden presentar un déficit específico, el *Trastorno de la comunicación social (pragmático)* (TCS, 315.39; F80-89), que se define por dificultades persistentes en la habilidad de uso social de la comunicación, verbal y no verbal, que causan limitaciones funcionales en la comunicación eficaz y en la participación social, las relaciones sociales, los logros académicos o el desempeño laboral, ya sea individualmente o en combinación.

En el ámbito educativo, las habilidades de comunicación social toman un valor central en el currículum de la Educación Primaria, debido a que los sistemas actuales en las dos últimas décadas de todo el mundo están protagonizando un giro desde un énfasis casi exclusivo en las áreas académicas tradicionales a la promoción de las competencias sociales y emocionales, siendo estas ejes de dos de las ocho competencias clave a las que se refiere la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: *la Competencia en Comunicación lingüística y la Competencia Social y Cívica*. La relevancia educativa reconocida a las habilidades de comunicación se plasma también en el desarrollo de planes educativos específicos para promoverlas, como el *Programa para el Desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística. Leer, escribir, escuchar, hablar para la vida* (Resolución de 19 de junio de 2017 de la Dirección General de Innovación, Consejería de Educación, Junta de Andalucía) o el *Plan Estratégico de Convivencia Escolar* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Cuando los niños/as acceden a la etapa de Educación Primaria, hacia los 6 años, el desarrollo de la lengua oral debe estar completado en lo fundamental (en los aspectos fonológico, gramatical y léxico-semántico). Pero las habilidades de comunicación van más allá del lenguaje: la capacidad para entender y para hacerse entender requiere de la habilidad para situarse en el escenario mental de los interlocutores y descansa en un uso reflexivo de la lengua que permita comprender cómo se puede utilizar el lenguaje como instrumento para producir efectos diversos en los estados mentales (cognitivos y emocionales) de los demás (teoría de la Pragmática Cognitiva; Bara, 2010; Bosco et al., 2018). Así, la habilidad para comprender o para producir una broma, una ironía, un comentario sarcástico o una mentira piadosa requiere algo más que dominar la estructura de la lengua natural; considerar la motivación del hablante o lo que pretendemos que interprete nuestro interlocutor es esencial para el éxito de la comunicación. Lo mismo ocurre cuando se trata de utilizar el lenguaje para persuadir, para conversar, para argumentar, para debatir, para negociar, para manipular, para engañar con la verdad o para contar lo sucedido a quien no lo ha presenciado. Se trata de habilidades pragmáticas, que participan de lo cognitivo y de lo comunicativo-lingüístico, y cuyo desarrollo comienza de forma generalizada en los años de Educación Primaria y continúa durante la adolescencia y la vida adulta.

Por tanto, en la edad escolar, las habilidades de comunicación, tanto orales como escritas, son de enorme relevancia para el éxito social y académico. En la modalidad oral, las habilidades comunicativas están asociadas a la influencia social y a la aceptación por el grupo de iguales. En la comunicación escrita, el dominio de las habilidades pragmáticas repercute en la comprensión lectora, en la calidad de la producción de textos comunicativamente eficaces y, en general, en el razonamiento que se requiere en materias como las matemáticas o la ciencia. El dominio de las habilidades de comunicación sigue cursos diferentes en los niños/as; y estas diferencias interindividuales, que en ocasiones se van acentuando, sitúan a los niños/as en posiciones diferentes para adaptarse con éxito a las demandas sociales y académicas. Llevar a cada niño/a a su mejor nivel de competencia comunicativa debe ser un objetivo y una responsabilidad fundamental del sistema educativo. Sin embargo, a pesar de la relevancia de las habilidades de uso social del lenguaje en relación a la adaptación social y académica, apenas se ha investigado directamente esta relación.

Las habilidades de comunicación social y la Teoría de la Pragmática Cognitiva

La pragmática es un constructo teórico complejo sobre el que se han propuesto definiciones muy diversas. Entre otras, se incluyen: el estudio del significado del hablante en relación al uso del lenguaje, la relación entre los signos y sus usos, la habilidad para usar el lenguaje y otros recursos expresivos (como gestos, movimientos corporales, expresiones faciales y claves paralingüísticas) para transmitir significados comunicativos en un contexto, la habilidad para manejar conversaciones, y el análisis del discurso (Bara, 2010). Tras esta diversidad de perspectivas hay un acuerdo unánime en que la habilidad pragmática requiere algún tipo de proceso inferencial para cubrir el salto entre lo que el hablante ha dicho literalmente y lo que realmente ha querido decir (Austin, 1962; Searle, 1979; Grice, 1989; Bosco et al, 2018).

La Pragmática Cognitiva ofrece un marco coherente y unificado para explicar tanto la comprensión como la producción de los diferentes tipos de fenómenos pragmáticos investigados, expresados tanto mediante recursos lingüísticos como extralingüísticos y paralingüísticos (Bosco et al., 2013). Integra, a la que vez trasciende, los principios de la teoría de los actos del habla (Austin, 1962; Searle, 1969) y el principio cooperativo de la conversación (Grice, 1975; 1989). Dado que la teoría se aplica tanto a la comunicación lingüística como a la extralingüística, utiliza el término acto comunicativo en lugar de acto de habla; y actor e interlocutor en lugar de hablante y oyente (además, en aras de la simplicidad, se refiere siempre a las interacciones diádicas). Los objetivos de este proyecto de investigación se relacionan especialmente con los actos de comunicación lingüísticos, concretamente a los actos de comunicación indirectos no estándar, que son aquellos cuya producción viola las reglas de la comunicación (y el principio de cooperación, en alguna de sus máximas), en tanto que lo que el actor comunica no está alineado, bien con sus creencias privadas, bien con el conocimiento compartido por los interlocutores, y cuya comprensión implica desvincularse de la cadena inferencial estándar (Bucciarelli, et al., 2003).

Para comprender y producir actos de comunicación no estándar no es suficiente con realizar inferencias lingüísticas; en estos casos se requiere, además, hacer algunas inferencias mentalistas (como ocurre con las mentiras o las ironías). Esto ha llevado (p.ej. a Sperber y Wilson, 2002) a proponer que la pragmática es un submódulo de la lectura de la mente (en la práctica, sinónimo de ToM –teoría de la mente–); y, basándose en esta idea, varios estudios han utilizado tareas pragmáticas definiéndolas como tareas de ToM. Un claro ejemplo es el test de Historias Extrañas (Happé, 1994). Desde la perspectiva de la Pragmática Cognitiva (Bosco et al., 2018), este test implica tanto competencia pragmática (en cuanto al lenguaje y su uso en un determinado contexto) como competencia en ToM (en cuanto a los estados mentales que pueden explicar tal uso del lenguaje). Aunque no puede negarse que la ToM juega un papel importante en la comunicación, el rendimiento en tareas pragmáticas no puede explicarse solo por las habilidades de ToM, ya que no está suficientemente explorada dicha relación. Así, desde este proyecto se investiga la relación entre la Teoría de la Mente y los Usos Sociales del lenguaje.

Teoría de la Mente

La Teoría de la Mente (ToM) es conocida como la habilidad cognitiva que permite atribuir estados mentales, y su uso para interpretar el comportamiento; es decir, es la capacidad que permite explicar la conducta propia y de los demás basándose en estados mentales de conocimiento y emociones (Carpendale y Lewis, 2006). Autores como Dvash y Shamay-Tsoory (2014) continuaron estudios para evaluar la atribución de estados emocionales vinculados a estados de conocimiento y definieron la ToM como un constructo multidimensional con dos variantes, afectiva y cognitiva, entendiendo esta primera como la capacidad para entender estados emocionales propios y de los demás, y la cognitiva como la capacidad para atribuir pensamientos, creencias e intenciones a uno mismo y a otros (Mayoral, 2020).

Por otro lado, Carpendale y Chandler (1996) y Lalonde y Chandler (2002) establecieron una clara distinción entre la teoría representacional y la teoría interpretativa de la mente, es decir, una distinción entre comprender la función representacional de la mente que supone que los estados mentales están determinados por la información acerca de la realidad (de modo que puede albergar creencias falsas si esa información o conocimiento es inexacto); y la función interpretativa de la mente que considera que la mente interpreta la realidad, y que no implica una realidad objetiva.

Es necesario recalcar la idea de que la capacidad de comprender la mente propia y de los demás no se obtiene por completo desde el principio, y es que, con el avance de las investigaciones se hace visible el conocimiento sobre cómo se desarrolla la ToM, de qué factores depende y qué componentes la configuran (Mayoral, 2020). Así, el individuo progresivamente va desarrollando la ToM a lo largo del ciclo vital, desde la capacidad de entender al otro, hasta obtener conceptos superiores como es la

expresión de ironías, persuadir o mentir, continuando su desarrollo en la edad adulta (Happé, et al., 1998). Así pues, con menos de 3-4 años un individuo no puede distinguir sus propias creencias de las de otros, ni es capaz de comprender y producir ironías hasta los 6-7 años, ni tampoco darse cuenta de que alguien dice algo inadecuado hasta los 9-11 años (Brüne y Brüne-Cohrs, 2006). Apoyando y comprobando esta idea, el proyecto de investigación estudia las habilidades del uso del lenguaje y la ToM en edades de Educación Primaria.

Competencia lingüística

La Competencia en comunicación lingüística, central en el sistema de competencias clave, se entiende como el conjunto de destrezas y actitudes necesarias para el uso de la lengua como instrumento de expresión y comunicación. Es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. El concepto de Competencia en comunicación lingüística vinculada con prácticas sociales determinadas implica considerar al individuo como agente comunicativo que produce, y no solo recibe, mensajes a través de la lengua con distintas finalidades. Para que se produzca un aprendizaje satisfactorio es determinante que se promuevan unos contextos de uso de la lengua ricos y variados, en relación con las tareas que se han de realizar y sus posibles interlocutores, textos e intercambios comunicativos.

La competencia en comunicación lingüística es extremadamente compleja. Se basa, en primer lugar, en el conocimiento del componente lingüístico. Pero, además, como se produce y desarrolla en situaciones comunicativas concretas y contextualizadas, el individuo necesita activar su conocimiento de los componentes pragmático, discursivo y sociocultural. Esta competencia precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes, incluyendo la oralidad y la escritura, a través de los cuales se expande la competencia y la capacidad de interacción con otros individuos. La competencia en comunicación lingüística es también un instrumento fundamental para la socialización.

Las habilidades de uso social del lenguaje en la comunicación oral; repercusiones en la aceptación e influencia social

La comunicación exitosa y el uso social del lenguaje eficaz se basan en la capacidad para comprender cómo mediante el lenguaje se puede ejercer un efecto en la mente de los demás. Las teorías pragmáticas, desde la teoría de los Actos de Habla (Austin, 1962), coinciden en sostener que las afirmaciones no son meras descripciones del estado de las cosas, sino acciones que se realizan intencionadamente para propósitos sociales. Al modo como las acciones que se realizan con instrumentos, los actos del habla implican utilizar el lenguaje como herramienta para hacer cosas: para producir un efecto en otras mentes (Lee, 2013).

En el caso de los actos de habla no-estándar (en términos de la teoría de la Pragmática Cognitiva; Bara, 2010), como las mentiras, la persuasión o las ironías, en los que se enfoca esta investigación, la eficacia de su uso social está en función de cómo se dominan, al menos, dos componentes: la intencionalidad y la convencionalidad. El primero se refiere a los estados mentales que están implicados en el habla (intenciones, creencias, etc.) mientras que el segundo se refiere a las reglas sociales que gobiernan la conversación (p.ej., ser educado cuando se recibe un regalo).

De cualquier acto del habla puede hacerse un uso prosocial o antisocial; se puede mentir o persuadir en beneficio del receptor (para proteger sus sentimientos o para que realice algo que le conviene), o para conseguir un beneficio personal, aunque ello implique perjudicar al receptor. También la ironía puede utilizarse para hacer una crítica o para hacer una alabanza. Dominar la actividad mentalista y las convenciones sociales de la comunicación determinarán, respectivamente, la eficacia y la valencia (positiva o negativa) de los usos sociales del lenguaje y, con ello, el grado de influencia y de aceptación, o de rechazo, que consiguen los niños en su grupo de iguales (Flores et al., 2012). En conjunto, el dominio de estos dos componentes revela la capacidad para navegar por las complejidades de la comunicación social y para comprender la reciprocidad de las comunicaciones personales.

Sin embargo, a pesar de la relevancia de las habilidades de uso social del lenguaje en relación al éxito social en el grupo de iguales, apenas se ha investigado directamente esta relación. Sí que hay antecedentes en el estudio de la relación entre habilidades mentalistas y aceptación y rechazo de los niños en su grupo de iguales. Pero no tanto del uso de esas habilidades mentalistas al servicio de las habilidades de comunicación oral exitosas.

La mayoría de las investigaciones que han estudiado esta relación entre aceptación e influencia social y habilidades mentalistas han utilizado clásicamente tareas de "teoría de la mente" (ToM), que requieren que los niños razonen sobre las acciones de la persona en el mundo físico. Sin embargo,

con mucha menos frecuencia se ha investigado la relación entre aceptación e influencia social y la superación de tareas de habilidades de comunicación social, como las de comprensión (y muchos menos de producción) de usos sociales del lenguaje. En realidad, para explicar el comportamiento de las personas, los niños tienen que razonar sobre las interacciones interpersonales (no solo sobre las acciones de las personas en el mundo físico). Es importante destacar que gran parte de nuestro razonamiento social cotidiano se refiere a la comunicación diádica.

Comprender y producir mentiras

Mentir es elaborar y producir declaraciones que el hablante sabe que no son ciertas con la intención de inculcar creencias falsas en la mente del destinatario. La mentira es la expresión verbal del engaño; es el acto por el cual deliberadamente se hace una declaración falsa, que el hablante sabe que es contraria a su conocimiento sobre el contenido de la emisión verbal, buscando producir un efecto en la mente del receptor (Lee, 2000). Según la motivación que subyace a la mentira, estas son de diferente tipo (mentira de autoprotección, mentira de autopresentación, mentira malvada, mentira piadosa); aunque todas parecen requerir de ciertas habilidades cognitivas y comunicativas comunes.

Para mentir con éxito, los mentirosos deben ser capaces de evaluar apropiadamente los estados mentales de los receptores y los propios (por ejemplo, si los destinatarios son ignorantes sobre el verdadero estado de cosas del que los propios mentirosos tienen pleno conocimiento) (Lee, 2000; Talwar et al, 2007). Los mentirosos deben entonces construir y producir afirmaciones falsas que difieren de sus verdaderas creencias sobre el estado de las cosas. Además, las declaraciones falsas deben ser cuidadosamente construidas de modo que no despierten sospechas en el receptor. Esto a menudo requiere producir otros comportamientos, no solo verbales sino también no verbales, que sean consistentes con la declaración falsa pero inconsistente con sus verdaderas creencias, e inhibir comportamientos verbales y no verbales que sean consistentes con sus creencias verdaderas pero incongruentes con la declaración falsa (Talwar et al, 2007).

Las mentiras se sitúan en un continuo que va desde lo prosocial, pasando por lo socialmente neutro, hasta lo antisocial. Las mentiras antisociales son las primeras que aparecen; se dicen para ocultar una transgresión y protegerse de las consecuencias de su descubrimiento (p.ej., evitar un castigo), para un beneficio personal o incluso o para hacer daño a otro; es decir, representan engaños motivados en uno mismo y por lo tanto no tienen ningún beneficio para los receptores de mentiras. Han sido ampliamente estudiadas tanto en niños en edad preescolar como en edad escolar (Evans y Lee, 2013; Lewis, 1993; Talwar y Lee, 2002, 2008, 2011). En contraste, las mentiras prosociales (como es el caso de las mentiras piadosas) se dicen para beneficiar o proteger a otra persona, o para hacerle sentir bien. Su producción aumenta en la mediana infancia (entre los 6 y 11 años; Williams et al., 2016) y la adolescencia, y este incremento está relacionado con las habilidades cognitivas y de conocimiento de las convenciones sociales (Evans y Lee, 2011; Talwar y Lee, 2002, 2008, Talwar y Crossman, 2011, 2012).

En general, las mentiras se evalúan socialmente según su permisibilidad y según el impacto que tienen sobre el receptor. Lindsfold y Han (1986) argumentaron que los individuos, y a menudo las sociedades, evalúan moralmente las mentiras basándose en la motivación social a la que sirven. En este sentido, las mentiras prosociales son comúnmente evaluadas más favorablemente y son más aceptadas socialmente que aquellas contadas para propósitos de explotación o antisociales, en tanto que las primeras cumplen una función social, utilizándose con frecuencia para mantener la cohesión social, preservando los sentimientos de otro individuo o protegiendo las relaciones interpersonales (Ennis, Vrij y Chance, 2008).

La conducta de decir mentiras, que surge en los años de Educación Infantil, se incrementa y, sobre todo, se hace más sofisticada, en la mediana infancia y la adolescencia. La sofisticación de la habilidad para mentir está relacionada con las habilidades cognitivas y también con el conocimiento de las convenciones sociales, que aumentan la posibilidad de lograr con éxito el propósito de la mentira (Evans y Lee, 2011; Talwar y Lee, 2002, 2008, Talwar y Crossman, 2011, 2012).

Las habilidades cognitivas vinculadas a la evolución de las mentiras son, fundamentalmente, las habilidades mentalistas y las funciones ejecutivas, especialmente la memoria de trabajo y el control inhibitorio. Se ha encontrado que en concreto la teoría de la mente, la habilidad para manejar información desde la perspectiva de otra persona, juega un papel central en el desarrollo de la conducta de los niños de contar mentiras (Evans, Xu y Lee, 2011; Polak y Harris, 1999, Talwar y Lee, 2008, Talwar, Gordon y Lee, 2007).

Comprender y producir persuasión

La persuasión es un acto del habla que consiste en utilizar el lenguaje para producir un cambio en los estados mentales del persuadido, de manera que éste adopte una creencia, una actitud o una idea que, a su vez, le conduzca a realizar o inhibir alguna acción. La persuasión implica fundamentalmente cambiar la mente de otra persona; son expresiones dirigidas a otros mediante las que se pretende que las personas hagan, piensen, deseen, sientan o digan algo (To et al., 2016). La habilidad comunicativa de la persuasión requiere, por tanto, comprender no solo cómo los estados mentales influyen en el comportamiento, sino también, y, sobre todo, cómo mediante el lenguaje se puede influir en los estados mentales. En la medida en que la persuasión pretende lograr algún efecto en otra persona, es razonable suponer que el persuasor recurre a su conocimiento cognitivo social (Slaughter, Peterson y Moore, 2013). De hecho, niños con TEA que tienen buenas habilidades gramaticales estructurales no están preparados para utilizar estas habilidades para persuadir.

Algunos niños pueden usar sus habilidades persuasivas con fines egoístas, buscando un beneficio personal, de manera instrumental, para intimidar y manipular (Gasser y Keller, 2009); mientras que otros tienden a usar sus habilidades de persuasión con fines prosociales, buscando que el persuadido haga, piense o sienta algo beneficioso para sí mismo (Cassidy, et al., 2003). Cuando el uso perverso y manipulativo de la persuasión se convierte en una actitud continuada, aparece el maquiavelismo, como máxima expresión de la persuasión manipuladora; se considera que “el lado oscuro” de las habilidades de persuasión es el maquiavelismo: aplicar las capacidades cognitivas de lectura de la mente y de situaciones sociales y la flexibilidad a la influencia social para el beneficio personal. Uno y otro uso, prosocial y perverso, de las habilidades de persuasión tienen repercusiones diferentes en la influencia social y es posible que, por lo tanto, en la aceptación y/o el rechazo que los niños reciben por parte de sus iguales.

Las habilidades de persuasión se hacen más sofisticadas con el desarrollo de las habilidades cognitivas y de conocimiento social, que aumentan la posibilidad de éxito de la persuasión. Los niños comienzan desde muy pequeños a intentar controlar a los demás a través del lenguaje. Así, incluso niños de dos años a veces emplean declaraciones fácticas (incluidas declaraciones falsas) para persuadir a los miembros de la familia (Newton, Reddy y Bull, 2000; Reddy, 2007; Wilson, et al., 2003) y hasta niños de un año contradicen afirmaciones de hechos (Hummer, Wimmer y Antes, 1993; Pea, 1982). Sin embargo, conforme avanzan sus capacidades mentalistas y cognitivas se hacen más sofisticados y eficaces sus actos de persuasión, desarrollando técnicas diferentes. El conjunto de estudios sobre la persuasión en la infancia y la adolescencia abarcan un rango de edad de 3 a 18 años; en este amplio rango, se han encontrado progresos asociados a la edad al menos en tres sentidos: a) en una consideración más profunda de los estados mentales del receptor; b) en el uso de argumentos más positivos y aceptables; c) en la flexibilidad para generar argumentos diversos y ajustados a los contraargumentos del persuadido.

Comprender y producir ironías

La ironía constituye uno de los usos sociales del lenguaje quizás más sofisticados y de desarrollo más tardío. El uso de la ironía implica creencias y actitudes transmitidas indirectamente que constituyen el significado intencionado del hablante. El oyente debe sustituir el significado pretendido o implícito por el literal expresado en el enunciado. La ironía adquiere relevancia al informar al destinatario del hecho de que el hablante tiene en mente una representación de algo y, lo que es más importante, tiene una cierta actitud hacia ello (Sperber y Wilson, 2002). Estos autores sostienen que la ironía implica invariablemente la expresión implícita de una actitud (a través de canales paralingüísticos y extralingüísticos). Además, la relevancia de tal enunciado depende de la información que transmite sobre la actitud del hablante a la opinión expresada. Una comprensión de la ironía también requiere el reconocimiento de la motivación del hablante para la sustitución de significado; por ejemplo, que el uso de la “jocosidad” está motivado por el deseo del hablante de expresar solidaridad grupal (Gibbs, 2000).

Agostino et al. (2016) distinguen entre ironía crítica (valencia negativa) y halago empático (valencia positiva) como dos formas de comunicación social que influyen en los estados afectivos de otros de una manera negativa o positiva. En una muestra de niños/as de 6 a 15 años demuestran que los niños/as muestran una comprensión significativamente mejor de la expresión emocional que de la comunicación emotiva, lo cual requiere comprender por qué alguien podría enmascarar sus emociones internas. Estos hallazgos sugieren que el desarrollo de la comprensión de la ironía y la empatía durante los años de edad escolar se asocia con atribuciones afectivas o teoría de la mente afectiva.

Massaro et al (2013, 2014), por su parte, introducen en el estudio de la ironía el análisis de la perspectiva del oyente (del receptor de la ironía): el efecto epistémico y el efecto emocional de la ironía. Se preguntan cuándo son capaces los niños de captar, no ya que el irónico tiene una intención,

sino cuál es el efecto que produce la ironía en quien la recibe; más concretamente, si el receptor de la ironía ha captado lo que el irónico ha querido decir, y qué efecto emocional le habrá producido. Captar el efecto de la ironía en el oyente requiere habilidades mentalistas de varios grados de recursividad (que se alcanzan más tardíamente), pues supone comprender qué es lo que el irónico pretende que el receptor comprenda, y qué es lo que el receptor ha comprendido de lo que el irónico pretende que comprenda.

Nilsen et al. (2011) introducen una variable muy interesante a la hora de estudiar el efecto de la ironía en el oyente: la distinción entre oyente sabedor y oyente ignorante. En muchas ocasiones, el receptor de la ironía cuenta con información del contexto como clave para captar la ironía (la discrepancia entre lo positivo del comentario y lo negativo de una situación, por ejemplo). Pero en ocasiones no es así (por ejemplo, el receptor ha recomendado al irónico una película que no ha visto y recibe el comentario irónico “¡fantástica la película!”); en estos casos, quien recibe la ironía tendrá que inferir el estado de conocimiento y emocional del hablante a partir solamente del comentario irónico. Este estudio demuestra que solo a partir de los 9 años los niños comprenden que el oyente “ignorante” podrá detectar la ironía.

Así, Filippova y Astington (2008) diseñan una serie de estudios con los que demuestran un claro patrón de desarrollo en la capacidad de interpretar enunciados irónicos, ligada a una progresión en la comprensión e interpretación de los componentes sociocognitivos de la mente de los demás que va más allá de los años preescolares. Demuestran que la interpretación reflexiva del habla indirecta, como la ironía, es difícil para los niños; incluso a los 9 años los niños no alcanzan los niveles de habilidad de los adultos.

Las habilidades de comunicación social (pragmáticas) en la comunicación escrita

La entrada en la escuela primaria demanda el uso de habilidades pragmáticas no solo en la comunicación oral; también, y muy especialmente, en la comunicación escrita. Los niños son expuestos a la alfabetización formal en cuanto comienzan la Educación Primaria; reciben en sus colegios una instrucción que les permite manejar la modalidad escrita de su lengua materna, tanto para comprender textos escritos como para producirlos. El desarrollo de la habilidad para hacer un uso eficiente del discurso escrito es lento y ocurre en el transcurso de toda la educación formal; requiere una enseñanza planificada y sistemática, de la cual la escuela es la principal institución responsable (Crespo et al, 2010; Fernández, 2013).

Así como el éxito de las interacciones y la comunicación oral está basado en la habilidad para usar el lenguaje como instrumento para producir efectos en la mente de los interlocutores, otro tanto ocurre con la comunicación escrita. La competencia en la comunicación escrita descansa en la habilidad para adoptar la perspectiva del lector y hacer un seguimiento del conocimiento en la mente de éste. Ahora bien, la comunicación escrita supone; en primer lugar, prescindir de todo apoyo extralingüístico, de manera que su éxito se basa exclusivamente en el uso apropiado de recursos lingüísticos para conseguir poner la información en la mente del lector y en segundo lugar, el emisor no cuenta con el feedback del receptor para ir haciendo comprobaciones de estar siendo comprendido o del efecto que están causando sus palabras en los estados mentales del receptor y en su interés por el mensaje. Por ello, la comunicación escrita requiere adoptar la perspectiva del “lector textual” de manera permanente, durante todo el proceso de la escritura (desde la planificación de la estructura del texto hasta la elección de cada palabra y cada conexión entre ideas). Esto exige distanciarse de forma continuada de la propia perspectiva y del propio conocimiento; además de un avanzado grado de conocimiento sobre la organización del lenguaje y un conocimiento muy explícito de los recursos lingüísticos (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Escribir constituye una actividad compleja en la que se hacen evidentes las capacidades lingüísticas y cognitivas (Flórez et al., 2005).

Son diversos los registros y estilos discursivos que la escuela y los textos escolares demandan comprender y producir: descripción, narración, exposición o argumentación. De entre ellos, el discurso narrativo a partir de la elicitación de historias se muestra como un recurso de gran validez ecológica para evaluar las habilidades pragmáticas, por las ventajas metodológicas que ofrece este método y, sobre todo, porque las habilidades pragmáticas son esenciales para construir narraciones (Botting, 2002; Fernández, 2013). Así mismo, se destaca el discurso argumentativo ya que se considera característica intrínseca al discurso humano, pues siempre transmitimos una información orientada hacia algún tipo de conclusión cuando nos comunicamos. Por ello, desde el proyecto se tienen en cuenta ambos como dos de los cinco tipos fundamentales de discursos textuales que las sociedades más avanzadas han desarrollado para comunicar sus intencionalidades.

El objetivo general de esta investigación es profundizar en el conocimiento de las habilidades de comunicación social (hhcs), orales y escritas, de los niños y niñas de 6 a 12 años con desarrollo típico: en el patrón normativo de evolución de las hhcs, en el valor predictivo de factores lingüísticos, cognitivos y de experiencia comunicativa asociados a las diferencias interindividuales en hhcs, y en las repercusiones que tienen las hhcs en su éxito social y académico. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos.

1. Identificar indicadores detallados de la evolución normativa de las habilidades de uso social del lenguaje en la comunicación oral (en comprensión y en producción) y en la comunicación escrita en el periodo de edad de 6 a 12 años.

1.1. Comunicación oral. Patrón evolutivo (secuencia y media de edad de adquisición) de las habilidades de comprensión y de producción de mentira, persuasión e ironía; con uso prosocial y perverso; en su globalidad y en de cada uno de los componentes.

1.2. Relación evolutiva entre comprensión y producción de los usos sociales del lenguaje.

1.3. Comunicación escrita. Patrón evolutivo de habilidades pragmáticas en la producción de textos narrativos (estructura, coherencia, cohesión y contenido mentalista) y argumentativos (estructura, calidad de los argumentos, adopción de la perspectiva del persuadido, recursos lingüísticos asociados a la estructura argumentativa, recursos lingüísticos asociados al carácter dialógico de la argumentación).

1.4. Relación evolutiva entre producción de textos narrativos y argumentativos.

2. Estimar el valor predictivo de variables lingüísticas (CI verbal, conocimiento metalingüístico), cognitivas (habilidades de atribución de estados mentales cognitivos y emocionales) y de exposición a situaciones comunicativas y sociocognitivas (tener hermanos, juegos, lecturas y programas con contenidos comunicativos, conversaciones y actividades comunicativas realizadas con adultos, escribir diario, nivel educativo parental), sobre las habilidades de comunicación social, orales y escritas, en el periodo de edad de 6 a 12 años.

3. Estimar el valor predictivo de las habilidades de comunicación social, orales (comprensión y producción de mentiras, persuasión e ironías, prosociales y antisociales) y escritas (narración y argumentación), sobre el éxito social (aceptación e influencia social en el grupo de iguales) y académico de los niños y niñas de 6 a 12 años; y la relación evolutiva entre éxito académico y social.

4. Identificar variaciones y constancias longitudinales en las habilidades de comunicación social, orales y escritas, y en todas las relaciones entre variables analizadas.

4.1. Estimar la continuidad longitudinal (constancia de las diferencias interindividuales en el cambio intraindividual), en un intervalo de un año, de las habilidades de comunicación (hhcs T1 - T2).

4.2. Valor explicativo de los factores lingüísticos (CI verbal, conocimiento metalingüístico), cognitivos (atribución de estados mentales cognitivos y emocionales) y de exposición a situaciones comunicativas y sociocognitivas (medidos en T1), sobre las habilidades de comunicación social, orales y escritas, de los mismos participantes (medidos en T2).

4.3. Valor explicativo de las habilidades de comunicación social, orales y escritas (medidas en T1), sobre el éxito social y académico de los mismos participantes (medidos en T2).

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estará formada por 150 niños (77) y niñas (68) con edades comprendidas entre 6 y 13 años, concretamente de 6.33 ($M=8.85$ $DT=1.715$), y 13.00 años ($M=9.34$; $DT= 1.727$) escolarizados en centros educativos públicos de Educación Primaria de la provincia de Málaga.

2.2. Instrumentos

Tareas de Teoría de la Mente

1. *Falsa creencia sobre contenido* (Perner, Leekam y Wimmer, 1987). Evalúa la destreza para atribuir una creencia falsa a otro sobre el contenido de un recipiente.

2. *Falsa creencia sobre localización de primer orden* (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Mide la capacidad de atribuir una falsa creencia sobre el lugar en el que se encuentra un objeto.

3. *Tarea de creencia-emoción positiva* (Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke, 1989). Valora la competencia para atribuir a otra persona una emoción positiva a partir de una creencia equivocada.

4. *Tarea de creencia-emoción negativa* (Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke, 1989). Valora la competencia para atribuir a otra persona una emoción negativa a partir de una creencia equivocada.

5. *Emoción fingida* (Harris, Donnelly, Guz y Pitt-Watson, 1989; Wellman y Liu, 2004). Se evalúa la destreza para entender que una persona puede sentir una emoción pero aparentar otra.

6. *ToM Interpretativa. Tarea de dibujos ambiguos* (Doherty y Wimmer, 2005; adaptada por Hsu y Cheung, 2013). Evalúa la habilidad para comprender que un mismo estímulo puede ser interpretado de más de una manera por distintas personas con igual validez.

7. *Falsa creencia de localización de segundo orden* (Baron-Cohen et al., 1985; adaptada por Núñez, 1993). Evalúa la habilidad para atribuir a otro una creencia falsa sobre el conocimiento que tiene una tercera persona sobre la localización de un objeto.

8. *Faux Pas o Meteduras de Pata* (Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones y Plaisted, 1999). Prueba la habilidad para entender que alguien puede decir algo que produzca en otro una emoción negativa al desconocer cierta información relativa a este último.

Tarea de Competencia lingüística: Test de Vocabulario en Imágenes Peabody III (PPVT-III; Dunn, Dunn y Arribas, 2006)

Evalúa el nivel de vocabulario receptivo. La adaptación española consta de 192 elementos de dificultad creciente. Cada elemento consiste en una lámina con cuatro dibujos en blanco y negro. A partir de la puntuación directa puede obtenerse una puntuación de "edad equivalente" de comprensión léxica y una puntuación de CI.

Cuestionario de Experiencias Comunicativas

Se administra un cuestionario donde se valoran oportunidades de exposición a situaciones de uso social del lenguaje y habilidades de comunicación social (personas que viven en el hogar familiar, frecuencia con que ve la televisión y tipo de programas, frecuencia con que lee y tipo de lectura, juegos preferidos (solitarios o sociales; físicos o 'mentalistas') en el colegio, juegos preferidos (solitarios o sociales; físicos o 'mentalistas') fuera del colegio, actividades que realiza con adultos, temas de conversación que mantiene con adultos, explicaciones adultas sobre normas y/o castigos, discusiones con hermanos, si escribe o no un diario).

Tareas de usos sociales del lenguaje en comunicación oral

Tareas de comprensión de usos sociales del lenguaje

1. *Tarea de comprensión de mentira antisocial* (basada en Hsu y Cheung, 2012). Evalúa la habilidad para atribuir al personaje la motivación de mentir para no ser descubierto en una transgresión y para posteriormente fingir ignorancia congruente con su mentira.

2. *Tarea de comprensión de mentira piadosa* (basada en la Historia Extraña de 'Mentira piadosa' de Happè, 1994). Evalúa la habilidad para atribuir al personaje la motivación de crear una idea falsa en su interlocutor con el propósito de no herir los sentimientos de éste.

3. *Tarea de comprensión de la persuasión egoísta* (basada en la Historia Extraña de 'Persuasión' de Happè, 1994). Evalúa la habilidad para atribuir al personaje la motivación de causar pena en el coci-nero creándole una idea falsa para así conseguir un beneficio personal.

4. *Tarea de comprensión de persuasión prosocial* (basada en Bartsch et al., 2010). Evalúa la habilidad para atribuir al personaje la intención de crear una motivación en el hermano pequeño creándole una idea falsa para que realice algo en su propio beneficio.

5. *Tarea de comprensión de ironía crítica siendo el oyente sabedor* (basada en Filippova y Astington, 2010; y en Massaro et al., 2013). Evalúa la habilidad para atribuir al personaje la intención de reprochar a su amiga su elección con la película; de comunicar a su amiga que no le gustó la película y que está molesta por ello.

6. *Tarea de comprensión de ironía crítica siendo el oyente ignorante* (basada en Filippova y Astington, 2010; Massaro et al., 2013; y Nilsen et al., 2011). Evalúa, la habilidad para detectar el sentido contrario al literal y la actitud del hablante, la habilidad para comprender que quien recibe un comentario irónico obtiene información del estado de conocimiento y emocional del hablante a partir del propio comentario irónico.

7. *Tarea de comprensión de halago empático* (basada en Filippova y Astington, 2010; Massaro et al., 2013; y Agostino et al., 2016). Evalúa la habilidad para atribuir al personaje la motivación o intención de reconfortar a su amiga respecto al resultado de su dibujo.

Tareas de producción de usos sociales del lenguaje

1. *Tarea de producción de mentira antisocial* (Talwar, Gordon y Lee, 2007). Situación experimental con el paradigma de *resistencia a la tentación*.

2. *Tarea de producción de mentira piadosa*. Evalúa la habilidad para producir una mentira piadosa proponiendo una situación que lo requiere.

3. *Tarea de producción de persuasión egoísta*. Evalúa la habilidad para elaborar argumentos de persuasión encaminados a conseguir un beneficio propio.

4. *Tarea de producción de persuasión prosocial* (Slaughter et al., 2013; versión interactiva de la tarea original de Bartsch et al., 2007). Evalúa la habilidad para elaborar argumentos de persuasión encaminados a un beneficio para el persuadido. Formato role-play,

5. *Tarea de producción de ironía crítica siendo el oyente sabedor*. Evalúa la habilidad para producir un comentario irónico cuando el oyente comparte la información sobre el resultado de su propuesta.

6. *Tarea de producción de ironía crítica siendo el oyente ignorante*. Evalúa la habilidad para producir un comentario irónico cuando el oyente no tiene información sobre el resultado de su propuesta.

7. *Tarea de producción de halago empático*. Evalúa la habilidad para producir un halago empático proponiendo una situación que lo requiere.

Tareas de usos sociales del lenguaje en comunicación escrita

1. *Tarea de producción narrativa*. Se proyecta un video mudo de cuatro minutos de duración y a continuación cada participante debe contar por escrito la historia que ha visto. Se utilizará el video corto de la productora Pixar *El hombre orquesta*.

2. *Tarea de producción de argumentaciones escritas* (creación propia). Cada participante debe escribir cuatro textos argumentativos (dirigido a la madre de su amigo, dirigido a su madre, dirigido a su amigo, dirigido al director/a de su colegio).

Tarea para evaluar el éxito social (Cuestionario Sociométrico)

Para evaluar la aceptación y la influencia social de cada niño/a en su grupo de clase, se administra un cuestionario sociométrico siguiendo el método de nominación de pares, con algunas variaciones respecto a la versión original de Coie et al. (1982). Sobre el listado de todos los compañeros/as de clase, a cada participante se le pide que indique aquéllos/as que le gustan como amigos y aquéllos que no le gustan como amigos; a continuación, se le pide que señale cuáles son los *tres compañeros/as que elige como mejores amigos* y los *tres que menos le gustan como amigos*, y que en ambos casos indique los motivos para cada uno de los tres compañeros/as señalados.

2.3. Procedimiento

Con el consentimiento informado de los tutores legales de los participantes, las tareas se administran en dos sesiones, una individual y otra colectiva, de 40 minutos cada una. En la sesión individual se administra en primer lugar el Cuestionario de Experiencias Comunicativas, el Peabody III y las Tareas de Teoría de la Mente y en segundo lugar el Cuestionario Sociométrico, tareas de Producción de Usos Sociales del Lenguaje y Tareas de Comprensión de Usos Sociales del Lenguaje. En la sesión colectiva, se administra en una sesión la tarea Narrativa escrita y en la otra sesión la tarea Argumentativa escrita.

3. Resultados

Resultados esperados

Los resultados proporcionarán conocimiento detallado de las habilidades de comunicación social (hhcs) esperables a cada edad, de los factores que las promueven y originan diferencias interindividuales y de sus repercusiones en la aceptación e influencia social y los logros académicos.

1. Resultados sobre evolución normativa de las habilidades de hhcs: (1.1) Secuencia evolutiva de comprensión y producción de mentiras, persuasión e ironía; de cada componente: perspectiva cognitiva y emocional de hablante y de receptor; y (1.2) de habilidades de producción de narraciones y argumentaciones. Análisis de Regresión Lineal Simple y análisis post-hoc de los ANOVAS para determinar edades de inflexión; y Análisis de Regresión Logística Multinomial y H de Kruskal-Wallis para las VVDD categóricas. (1.3) Relación evolutiva entre comprensión y producción de usos del lenguaje oral; y entre producción de narraciones y argumentaciones. Análisis de Varianza Unifactoriales de 2 Medidas Repetidas.

2. (2.1) Resultados sobre la contribución relativa de variables lingüísticas, cognitivas y de exposición a situaciones comunicativas a la explicación de las diferencias interindividuales en la comprensión y la producción de los distintos usos sociales del lenguaje oral y (2.2) de la producción de textos narrativos y argumentativos. Análisis de Regresión Lineal Múltiple.

3. (3.1) Resultados sobre la contribución de las hhcs, orales y escritas, a la explicación de las diferencias interindividuales en éxito social (aceptación e influencia social entre iguales) y académico. Análisis de Regresión Múltiple y de Regresión Logística Multinomial Múltiple para las categorías sociométricas. (3.2) Medida en que éxito académico y social están relacionados; y si esta relación está asociada a la edad. Análisis de Correlaciones Bivariadas Parciales Pearson.

4. Resultados sobre efectos longitudinales. (4.1) Continuidad longitudinal de las diferencias interindividuales en las hhcs, orales y escritas. Análisis t de Student para muestras relacionadas. (4.2) valor predictivo de factores lingüísticos, cognitivos y de experiencia comunicativa (T1) sobre las hhcs, (T2). Análisis de Regresión Lineal Múltiple (intrasujeto), (4.3) valor predictivo de las hhcs (T1).

Resultados preliminares

Se cuenta ya con resultados preliminares, que muestran relaciones significativas entre las habilidades de ToM, la Competencia lingüística, la Experiencia Comunicativa y los usos sociales del lenguaje oral y escrito comentados, encontrando un punto de inflexión entorno a los 8 años, lo que significa que las habilidades de comunicación social no parecen depender tanto de la edad, sino que dependen de habilidades como la ToM, la Competencia Lingüística y la Experiencia Comunicativa. También, los resultados muestran relaciones significativas entre las habilidades de ToM y la autopercepción social. Así mismo, se han detectado diferencias entre la percepción de la aceptación y el rechazo, en general y según proceda de compañeros/as del mismo y otro género. También se han encontrado diferencias interindividuales asociadas a la edad y al propio perfil de aceptación e influencia social y por otro lado, se encuentran resultados significativos en relación a la competencia lingüística y la experiencia comunicativa de los/as participantes.

4. Impacto y aplicaciones de la propuesta

Los resultados que deriven de este proyecto tendrán aplicación en un doble ámbito. Por una parte, aplicados al diseño de actividades formativas, redundarán en una mejora de las habilidades de comunicación social de los niños/as de 6 a 12 años, con las consecuentes repercusiones en la adaptación social y académica. Por otra parte, aportarán fundamento empírico para la elaboración de dispositivos tecnológicos de evaluación con alta validez de las habilidades de comunicación social en diferentes poblaciones. Además, desde el proyecto se abren líneas de investigación en las que el alumnado de la Universidad de Málaga puede participar, líneas de Trabajo Fin de Grado, de Trabajo Fin de Máster y de Doctorado.

Se cuenta con el interés de la Fundación ONCE, interesada en la aplicación y adaptación de instrumentos de evaluación y entrenamiento de habilidades comunicativas basadas en la realidad aumentativa para poblaciones con deficiencia visual y/o auditiva. Este proyecto se alinearía con los intereses prioritarios de financiación de proyectos de investigación de fundaciones como BBVA (en la línea de Tecnología aplicada a la Humanidades) y Fundación Telefónica y Fundación LaCaixa, comprometidas con la aplicación de las tecnologías al servicio del bienestar social. Asimismo, responde a las líneas prioritarias del H2020 en materia de tecnología aplicada a la investigación en retos sociales del conocimiento.

5. Referencias bibliográficas

- Agostino, A., Im-Bolter, N., Stefanatos, A. K., y Dennis, M. (2016). Understanding ironic criticism and empathic praise: The role of emotive communication. *British Journal of Developmental Psychology*.
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed. --.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford university press.
- Bara, B. G. (2010). *Cognitive pragmatics: The mental processes of communication*. Massachusset: MIT Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S., O'riordan, M., Stone, V., Jones, R. y Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(5), 407-418.
- Bartsch, K., London, K. y Campbell, M. D. (2007). Children's attention to beliefs in interactive persuasion tasks. *Developmental Psychology*, 43(1), 111.
- Bartsch, K., Wright, J. C. y Estes, D. (2010). Young children's persuasion in everyday conversation: Tactics and attunement to others' mental states. *Social Development*, 19(2), 394-416.
- Bosco, F. M., Angeleri, R., Colle, L., Sacco, K. y Bara, B. G. (2013). Communicative abilities in children: An assessment through different phenomena and expressive means. *Journal of child language*, 40(4), 741-778.
- Bosco, F. M., Parola, A., Angeleri, R., Galetto, V., Zettin, M y Gabbatore, I. (2018). Improvement of Communication Skills after Traumatic Brain Injury: The Efficacy of the Cognitive Pragmatic Treatment Program using the Communicative Activities of Daily Living. *Archives of Clinical Neuropsychology*.
- Bosco, F. M., Tirassa, M. y Gabbatore, I. (2018). Why pragmatics and Theory of Mind do not (completely) overlap. *Frontiers in psychology*, 9.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child language teaching and therapy*, 18(1), 1-21.
- Brüne, M., y Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind-evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437-455.
- Bucciarelli, M., Colle, L. y Bara, B.G. (2003). How children comprehend speech acts and communicative gestures. *J. Pragmat.* 35, 207-241.
- Carpendale, J. y Chandler, M.J. (1996) On the distincion between false belief understanding and suscribing to an interpretative theory of mind. *Child Developmen.*, 67, 1686 -1706.
- Carpendale, J. y Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding (Understanding children's worlds)*. London: Blackwell.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S. y Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12 (2), 198-221.
- Coie, J. D., Dodge, K. A y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental psychology*, 18(4), 557.
- Crespo, N., Benítez, R y Pérez, L. (2010). Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. *Revista Signos*, 43(73), 179-209.
- Doherty, M. J. y Wimmer, M. C. (2005). Children's understanding of ambiguous figures: Which cognitive developments are necessary to experience reversal? *Cognitive development*, 20(3), 407-421.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M. y Arribas, D. (2006). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody III* (PPVT-III; Madrid: tea.
- Dvash, J. y Shamay-Tsoory, S. G. (2014). Theory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 282-295.
- Ennis, E., Vrij, A., y Chance, C. (2008). Individual differences and lying in everyday life. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(1), 105-118
- Evans, A. D., Xu, F. y Lee, K. (2011). When all signs point to you: Lies told in the face of evidence. *Developmental Psychology*, 47(1), 39.
- Evans, A. D., y Lee, K. (2013). Emergence of lying in very young children. *Developmental psychology*, 49(10), 1958.
- Fernández, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development. *First Language*, 33(1), 20-46.
- Filippova, E. y Astington, J. W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child development*, 79(1), 126-138.

- Filippova, E. y Astington, J. W. (2010). Children's Understanding of Social-Cognitive and Social-Communicative Aspects of Discourse Irony. *Child Development*, 81(3), 913-928.
- Flores, R.; Andrés, C y Clemente, R.A. (2012). Influencia de las habilidades pragmáticas en la estabilidad del estatus sociométrico de niños/as con Trastorno específico del lenguaje (TEL). *Quaderns Digitals*, 71. Monográfico de Estrategias Didácticas Inclusivas.
- Flórez-Romero, R. F., Pacheco, M. C. T., Rodríguez, Í. A., Güechá, C. M., Bohórquez, S. M. y Vanegas, C. P. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y función*, (18), 15-44.
- Gasser, L y Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18(4), 798-816.
- Gibbs, R. W. (2000). Irony in talk among friends. *Metaphor and symbol*, 15(1-2), 5-27.
- Grice, H. P., (1975). Logic and conversation. In P Cole y J. Morgan (Eds) *Studies in Syntax and Semantics: vol 3*. New York: Academic Press.
- Grice, H.P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Happé, F. G., Winner, E., y Brownell, H. (1998). The getting of wisdom: theory of mind in old age. *Developmental psychology*, 34(2), 358.
- Happé, F.G.E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., y Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition & Emotion*, 3(4), 379-400.
- Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G., Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Hsu, Y. K. y Cheung, H. (2013). Two mentalizing capacities and the understanding of two types of lie telling in children. *Developmental psychology*, 49(9), 1650.
- Hummer, P., Wimmer, H. y Antes, G. (1993). On the origins of denial negation. *Journal of child language*, 20(3), 607-618.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (Vol. 28). Ediciones Morata.
- Lalonde, C. E y Chandler, M. J. (2002). Children's understanding of interpretation. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 163-198.
- Lee, L. O. F. (2013). The Romantic Generation of Chinese Writers. In *The Romantic Generation of Chinese Writers*. Harvard University Press.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach* (Vol. 1, p. 993). Hove: Language teaching publications.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lindsold, S., y Han, G. (1986). Intent and the judgment of lies. *The Journal of social psychology*.
- Massaro, D., Valle, A y Marchetti, A. (2014). Do social norms, false belief understanding, and meta-cognitive vocabulary influence irony comprehension? A study of five-and seven-year-old children. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(3), 292-304.
- Massaro, D., Valle, A. y Marchetti, A. (2013). Irony and second-order false belief in children: What changes when mothers rather than siblings speak? *European Journal of Developmental Psychology*, 10(3), 301-317.
- Newton, P., Reddy, V y Bull, R. (2000). Children's everyday deception and performance on false-belief tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 297-317.
- Nilsen, E. S., Glenwright, M. y Huyder, V. (2011). Children and adults understand that verbal irony interpretation depends on listener knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 12(3), 374-409.
- Núñez, M. (1993). *Teoría de la mente: metarrepresentación, creencias falsas y engaño en el desarrollo de una psicología natural*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Pea, R. D. (1982). Origins of verbal logic: Spontaneous denials by two-and three-year olds. *Journal of Child Language*, 9(3), 597-626.
- Perner, J., Leekam, S. R y Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British journal of developmental psychology*, 5(2), 125-137.
- Polak, A., y Harris, P. L. (1999). Deception by young children following noncompliance. *Developmental psychology*, 35(2), 561.
- Reddy, V. (2007). Getting back to the rough ground: Deception and 'social living.' *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 362, 621-637.
- Resolución de 19 de junio de 2017 de la Dirección General de Innovación, Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Searle, J. R. (1979). What is an intentional state? *Mind*, 88(349), 74-92.

- Slaughter, V., Peterson, C. C y Moore, C. (2013). I can talk you into it: Theory of mind and persuasion behavior in young children. *Developmental Psychology*, 49(2), 227.
- Sperber, D. y Wilson, D. (2002). Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind Lang.* 17, 3–23.
- Talwar, V., Gordon, H. M., y Lee, K. (2007). Lying in the elementary school years: verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental psychology*, 43(3), 804.
- Talwar, V., Murphy, S.M y Lee, K. (2007). White lie-telling in children for politeness purposes. *International Journal of Behavioral Development*, 31(1), 1-11.
- Talwar, V., y Crossman, A. (2011). From little white lies to filthy liars: The evolution of honesty and deception in young children. *Advances in child development and behavior*, 40, 139-179.
- Talwar, V., y Crossman, A. M. (2012). Children's lies and their detection: Implications for child witness testimony. *Developmental Review*, 32(4), 337-359.
- Talwar, V., y Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behaviour during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 436-444.
- Talwar, V., y Lee, K. (2008). Social and cognitive correlates of children's lying behavior. *Child development*, 79(4), 866-881.
- Talwar, V., y Lee, K. (2011). A punitive environment fosters children's dishonesty: A natural experiment. *Child development*, 82(6), 1751-1758
- Wellman, H. M y Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541.

Evaluación de las necesidades de la infancia y adolescencia en acogimiento residencial

Trabajo de investigación del grupo: Desarrollo y bienestar de la infancia y adolescencia en acogimiento residencial

Autoras: Joanna Fernández Sánchez, María D. Salas Martínez
y María de las Olas Palma-García

Resumen

El acogimiento residencial es una medida de protección al menor que ofrece a los niños y niñas en situación de desamparo un lugar que trata de cubrir sus necesidades básicas y ayuda a su desarrollo integral. La duración de esta medida puede ser temporal o, en los casos más extremos, hasta el cumplimiento de la mayoría de edad del niño o niña. El principal objetivo de este estudio es favorecer que los centros de protección de atención residencial básica de Andalucía dispongan de un sistema de evaluación común, basado en estándares de calidad y en la Ley andaluza de Infancia y Adolescencia. En el estudio participarán niños y niñas entre los 10 y los 16 años que se encuentren en el programa de atención residencial básica de la provincia de Málaga. También, participarán sus educadores tutores, la dirección y equipo técnico de los centros y los técnicos del Servicio de Protección de Menores de Málaga. Para ello, se han elaborado cinco cuestionarios que han utilizado como fuente la guía publicada por Del Valle et al., (2012) y la ley nacional y andaluza más actualizadas sobre protección a la Infancia y la Adolescencia. Se están administrando las pruebas en una primera fase piloto del estudio en la que participan 5 centros y los primeros resultados están siendo analizados. Finalmente, aunque aún es pronto para sacar conclusiones generales, ya se están empezando a vislumbrar algunos aspectos relacionados con la gestión de los centros o la formación de los profesionales que podrían mejorarse, pero debemos seguir recogiendo datos y analizando los resultados del resto de participantes de la muestra.

Palabras clave: Protección de la infancia; Bienestar de la infancia; Acogimiento residencial; Trabajo Social.

Abstract

Residential Care is a child protection measure that offers children in a situation of neglect a place that tries to cover their basic needs and helps their integral development. The duration of this measure can be temporary or, in the most extreme cases, until the child reaches the age of majority. The main objective of this study is to promote a common evaluation system for the basic residential care protection centres in Andalusia, based on quality standards and the Andalusian Law on Childhood and Adolescence. The study will involve boys and girls between the ages of 10 and 16 who are in the basic residential care programme in the province of Malaga. Their educators, tutors, the management and technical team of the centres and the technicians of the Malaga Child Protection Service will also participate. For this purpose, five questionnaires have been developed using as a source the guide published by Del Valle et al. (2012) and the most updated national and Andalusian law on Child and Adolescent protection. The tests are being administered in a first pilot phase of the study involving 5 centres and the first results are being analysed. Finally, although it is still too early to draw general conclusions, some aspects related to the management of the centres or the training of professionals that could be improved are beginning to emerge, but we must continue to collect data and analyse the results of the rest of the participants in the sample.

Keywords: Child Protection; Child Welfare; Residential Care; Social Work.

1. Antecedentes sobre los que se fundamenta la propuesta

El Acogimiento Residencial (en adelante AR) es una medida de protección al menor cuya finalidad es garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas satisfaciendo sus necesidades más básicas (físicas, psíquicas, emocionales y sociales). A través de los centros de protección se ha de favorecer la integración familiar y social de los niños y niñas combinando la calidad técnica con la calidez humana. Para ello, tratan de crear entornos convivenciales y formativos con los recursos profesionales y materiales adecuados. A su vez, facilitan la construcción de relaciones afectivas inspiradas en un contexto familiar. La estancia de los menores en este recurso está condicionada a su situación familiar, convirtiéndola en una situación transitoria o, en los casos más longevos, hasta el cumplimiento de la mayoría de edad. Siempre que las condiciones o características del niño o la niña lo permitan, el acogimiento familiar prevalecerá sobre el residencial, especialmente, cuando se trata de menores de 13 años (Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía).

A pesar de las críticas que ha recibido el AR a lo largo de las últimas décadas, como la privación maternal en la institución y la privación estimular (Fernández del Valle, 1992; Bravo & Del Valle 2009), en España sigue siendo un recurso indispensable para la protección de la infancia. De hecho, en 2019 más de 21.000 (concretamente, 21.187) niños y niñas residían en centros de protección repartidos por toda la geografía española. Dicha cifra superaba al número de menores en acogimiento familiar (19.545) (Observatorio de la Infancia, 2020). Por esa razón, es primordial velar por el buen funcionamiento de los centros residenciales, garantizando así el bienestar de la infancia y adolescencia tuteladas por la Administración.

Aunque los centros de AR en nuestro país tratan de cubrir adecuadamente las necesidades de los niños y niñas, algunas de ellas siguen siendo difíciles de satisfacer de una forma óptima e inherentes a las medidas de protección colectivas. Siguiendo la línea de los trabajos e investigaciones publicadas por Del Valle y su equipo (e. g., Bravo et al., 2021; Del Valle, 1998, 2003; Del Valle y Bravo, 2007; Sainero et al., 2014; Sainero et al., 2015) a nivel nacional, se resaltan las diversas problemáticas que presentan los menores en AR. Especialmente, destaca la alta frecuencia de problemas afines al sufrimiento personal, los cuales van más allá de los problemas externalizantes como el conflicto o la agresividad. Otros problemas detectados en este colectivo están relacionados con el desarrollo de la función ejecutiva (Carrera et al., 2020), el ajuste escolar (Hedin et al., 2011; Montserrat y Casas, 2018; O'Higgins et al., 2015) o el desarrollo de la cognición social (e. g., Moreno-Manso et al., 2016). Todas estas dificultades, detectadas durante la infancia y adolescencia de los menores acogidos, pueden convertirse en problemas psicosociales e interpersonales en el futuro. De hecho, según los resultados de las investigaciones de Oriol-Granado et al. (2015) y Simon y Owen (2006), los jóvenes que han estado en AR tienen mayores probabilidades de sufrir futuros problemas de diversos tipos (socioeconómicos, con la justicia, de salud mental, dificultades para obtener estabilidad laboral, trabajos cualificados o altos porcentajes de embarazos no deseados).

Con la intención de mejorar la calidad de los centros de protección en España, Del Valle y su equipo publicaron los "Estándares de Calidad en Acogimiento Residencial" (2012) (EQUAR en su versión generalizada y EQUAR-E en su versión especializada). Para la elaboración de esta guía (EQUAR) se hizo una recopilación de documentos con los estándares de calidad vigentes en España y otros países hasta el año 2011. Dichos estándares sumaban un total de 20 y se agruparon en 4 grandes grupos: recursos, procesos básicos, necesidades/bienestar, y gestión/organización. Sin embargo, tras casi 10 años de existencia de los estándares de calidad del EQUAR en los que además se han producido cambios normativos y procedimentales relevantes en el marco de la política de protección a la infancia tanto a nivel estatal como de la comunidad autónoma de Andalucía, se sigue constatando la necesidad de diseñar e implementar herramientas específicas basadas en dichos estándares a la hora de evaluar la calidad del funcionamiento de los centros dedicados a la atención residencial básica. El desarrollo de estas herramientas ayudaría a identificar las necesidades de los centros como organización, a la vez que las de las propias personas usuarias de los mismos, proponiendo medidas de mejora y prevención ante las dificultades que presentan los menores en ellos acogidos.

De acuerdo con lo expuesto, es indudable la necesidad de unificar criterios de calidad en la gestión de los centros de protección a la infancia mediante la implementación de una batería de evaluación que permita identificar las necesidades de los centros y de los niños y niñas que residen en ellos. Para ello, la elaboración de un sistema de evaluación basado en los estándares de calidad del EQUAR y en los compromisos de protección de la nueva Ley de Infancia y Adolescencia andaluza podría tener resultados positivos y significativos, tanto en la mejora de la calidad de los centros de AR de atención residencial básica, como en el bienestar de los niños y niñas en ellos acogidos. Con este propósito se lleva a cabo la propuesta que aquí se presenta.

2. Objetivos

El principal objetivo de este estudio es favorecer que los centros de protección de atención residencial básica de Andalucía dispongan de un sistema de evaluación común, basado en estándares de calidad y en la Ley andaluza de Infancia y Adolescencia, que: a) goce de un amplio consenso entre profesionales, administraciones y entidades colaboradoras, b) permita detectar las necesidades de intervención de los niños y niñas en AR y c) sirva de guía para la elaboración de protocolos de actuación, diseños de intervención centrados en la persona y planes de formación.

Los objetivos específicos que se persiguen en este proyecto son:

1º. Actualizar los estándares de calidad (EQUAR) a la legislación estatal vigente y a la Ley de Infancia y Adolescencia de Andalucía.

2º. Diseñar una batería de instrumentos de evaluación basada en el EQUAR (revisado y actualizado).

3º. Evaluar el funcionamiento de una muestra de centros de atención residencial básica de Andalucía (la totalidad de centros de la provincia de Málaga) utilizando la batería de instrumentos de evaluación diseñada.

4º. Analizar los datos obtenidos procedentes de la evaluación de los centros (recursos, procesos básicos, necesidades y bienestar de la población atendida, y gestión y organización). Elaborar un informe de resultados y conclusiones.

5º. Crear protocolos de actuación específicos para el funcionamiento de los centros con base en los estándares de calidad establecidos, así como planes de formación para los técnicos de los Servicios de Protección de las delegaciones andaluzas, responsables de los centros y profesionales de atención directa.

3. Metodología

Participantes

Los participantes en el presente estudio se estructuran en dos grupos: por un lado, los menores entre 10 y 16 años de todos los centros de protección de la provincia de Málaga que se encuentren en el programa de Atención Residencial Básica (aproximadamente 200 niños y niñas, procedentes de 18-22 centros). Y, de forma paralela, participarán los profesionales de atención directa de dichos centros: educadores y educadoras tutores de los menores, equipo técnico, técnicos del Servicio de Protección de Menores y dirección.

En el caso de los menores, los criterios de inclusión para la muestra en el estudio serán: (a) llevar más de un mes en un centro con un programa de AR de atención básica y (b) tener una medida de protección infantil, excluyendo niños y niñas con necesidades específicas y/o discapacidad grave y menores no acompañados que no hablen con fluidez el idioma español. Los motivos de exclusión se basan en las necesidades concretas y especiales que presentan estas personas, que requerirían de una adaptación, tanto del procedimiento, como de los instrumentos a utilizar.

En la primera fase del proyecto, se está llevando a cabo un estudio piloto. Para ello, se seleccionaron 5 centros con una muestra de 38 niños, niñas y adolescentes, con sus respectivos educadores y educadores tutores, equipo técnico y directores de los centros.

Instrumentos

Para la elaboración de los instrumentos y versiones del EQUAR adaptadas a los diferentes participantes se ha utilizado como base la guía publicada por Del Valle y su equipo en 2012, además de la legislación nacional (Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia) y autonómica (Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía) más actualizada hasta la fecha en materia de protección a la Infancia y la Adolescencia.

Las variables de evaluación en el presente estudio se relacionan con el contenido de los cuatro estándares de calidad del EQUAR publicados por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (Del Valle et al., 2012): I. Recursos, II. Procesos Básicos, III. Necesidades y Bienestar y IV. Gestión y Organización. De esta forma, para explorar estos cuatro grupos de estándares, se han seleccionado los siguientes instrumentos:

Ficha de recogida de datos de los niños y niñas

La recogida de las características y el perfil de la población atendida se realizará a través de los expedientes del Servicio de Protección de Menores de la Delegación de Málaga. Los datos recogidos por el equipo de investigación se volcarán en una ficha diseñada *ad hoc* diseñada exclusivamente para este estudio.

Ficha de recogida de las características y funcionamiento de los centros

Para recoger las características y el funcionamiento básico de los centros participantes se ha elaborado una plantilla *ad hoc* en la que se recogerán datos básicos del centro, como dirección, teléfono, número de plazas, descripción, recursos humanos, entre otros. Esta ficha se rellenará mediante una entrevista con la dirección del centro y visita guiada por el mismo.

Cuestionarios EQUAR

Para evaluar el desarrollo de cada uno de los estándares del EQUAR en los diferentes perfiles (menores y profesionales) que participan en el funcionamiento de los centros, se han elaborado cinco cuestionarios *ad hoc* de recogida de información de indicadores para cada perfil: *EQUAR Educadores/as*, *EQUAR Directores/as*, *EQUAR Niños/as*, *EQUAR Equipo Técnico* y *EQUAR SPM (Servicio Protección de Menores)*. Se está utilizando un formato on-line (Google Form) para la administración de los cuestionarios en el caso del EQUAR Educadores/as, Directores/as, Equipo Técnico y SPM. Para ello se ha facilitado un enlace, de manera que cada informante debe identificarse de forma anónima mediante un código identificativo (centro / tipo de profesional), que es asignado por el director/a del centro y solo ellos/as conocen la identidad real del participante.

La administración del EQUAR Niño/a se realiza de forma presencial, en formato papel y de modo colectivo.

En las cinco versiones se utiliza una escala Likert con valores entre el 1 y el 4, donde el valor 1 es “nada de acuerdo”, el valor 2 “algo de acuerdo”, el valor 3 “bastante de acuerdo” y el valor 4 “totalmente de acuerdo”; además del valor 5 “no sabe/no contesta” (NS/NC)” para aquellos ítems que los participantes no sepan o quieran responder o contestar.

Información sobre las necesidades de la población atendida

Estos instrumentos estudiarán las necesidades recogidas en los estándares II y III del EQUAR (Procesos Básicos y Necesidades/Bienestar) referidas al bienestar psicológico durante el desarrollo de la infancia y adolescencia. Concretamente se seleccionarán instrumentos dirigidos a estudiar las siguientes áreas: Funciones ejecutivas, desarrollo de la cognición social, desarrollo del lenguaje, temperamento, ajuste escolar, problemas internalizantes/externalizantes, y bienestar subjetivo. Se utilizarán las versiones reducidas (con menor número de ítems) de las pruebas que se utilicen y/o se administrarán únicamente las escalas o dimensiones relevantes para el estudio.

Para el estudio de dichas variables se emplearán principalmente pruebas de autoinforme, aunque también algunas pruebas irán dirigidas a los profesionales de referencia del centro.

Procedimiento

El procedimiento planificado es el siguiente:

- a) Recogida de los datos de la población acogida de los expedientes del SPM. Algunos datos tendrán que ser completados mediante entrevistas con profesionales de los centros o de los equipos tutelares del SPM.
- b) Presentación del proyecto a los responsables de los centros: Información de la investigación y de los objetivos de la misma, solicitud de colaboración y citas para la administración de las pruebas. Se facilitarán los permisos y autorizaciones del Comité Ético de la Universidad de Málaga y de la Dirección General de Infancia. Se presentarán los modelos de autorización para el tratamiento de datos y de declaración de consentimiento informado de los participantes.
- c) Recogida de datos:

La investigación comienza con un estudio piloto desarrollado en 5 centros de AR de la provincia de Málaga, para los que se sigue el siguiente proceso:

- Cita con la dirección de cada centro: firma de las declaraciones de consentimiento informado de los participantes, acceso al formulario Google Form a la dirección, el equipo técnico y a los educadores tutores para responder a los cuestionarios (*EQUAR directores*, *EQUAR equipo técnico* y *EQUAR educadores*) y organización de la administración pruebas a los niños/as y adolescentes y educadores. De esta forma se inicia la recogida de datos de los profesionales.
- Recogida de datos de las características y el funcionamiento del centro mediante la *Ficha de recogida de las características y funcionamiento de los centros (Ad hoc)*. Para ello se realiza una visita guiada y una entrevista a la Dirección.
- Administración de las pruebas a los niños/as y adolescentes, que se realizan en 3 visitas al centro: 1ª administración del *EQUAR niños/as*, 2ª administración de pruebas de evaluación psicológica (autoinformes), 3ª administración de pruebas de evaluación psicológica (entrevistas individuales).

En el desarrollo de la recogida de los datos se van produciendo ajustes derivados del pilotaje. En concreto, con respecto a los primeros participantes, quienes pertenecen al primer centro de protección seleccionado para el proyecto piloto, han participado y colaborado activamente en el estudio. Gracias a las sugerencias y propuestas de mejora por parte de los profesionales y menores de ese centro, se han modificado determinados ítems para adaptarse con mayor precisión a la realidad diaria de este colectivo.

Una vez recogidos los datos se establece la siguiente secuencia de tareas:

- Análisis de los datos obtenidos en el estudio piloto.
- Modificación y/o ajuste de los instrumentos y cuestionarios utilizados en el estudio piloto para la administración al resto de centros.
- Administración de las pruebas al resto de centros.
- Análisis de datos. Para el análisis de los datos se utilizará la versión 27.0 del SPSS.
- Redacción resultados y conclusiones.
- Elaboración de protocolos, guías y otros materiales.

4. Resultados preliminares

El resultado principal que presenta, hasta el momento, esta investigación en curso es la elaboración de los diferentes instrumentos derivados de los estándares del EQUAR para los diferentes perfiles (menores y profesionales) de los centros de AR: *EQUAR Educadores/as*, *EQUAR Directores/as*, *EQUAR Niños/Niñas*, *EQUAR Equipo Técnico* y *EQUAR SPM (Servicio Protección de Menores)*. A partir de la guía marcada por el EQUAR y las novedades introducidas en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, y la Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía, se ha llevado a cabo un proceso de operativización y particularización de los diferentes estándares. De modo, que se construyeron numerosos borradores y estructuraron los indicadores hasta conseguir una versión definitiva de los cuestionarios EQUAR adaptados a los perfiles de la muestra. Los ítems de los cuestionarios se diseñaron en función del participante que iba a responder al cuestionario en cuestión, adaptándose especialmente el vocabulario en el caso del *EQUAR menores*. Todo este proceso de formulación del instrumento se ha coordinado de manera rigurosa con responsables y técnicos informantes del Servicio de Protección de Menores.

Tras diferentes versiones y ajustes en la formulación de los ítems de los EQUAR, se han comenzado a implementar dichos instrumentos en los primeros participantes de la muestra. En esta primera fase de recogida, no se prevé la participación de los técnicos del SPM, a quienes se les aplicará el instrumento al finalizar el estudio de todos los centros de protección básica de la provincia de Málaga.

A continuación, se hará una breve descripción de los diferentes estándares e ítems que aparecen en los cuestionarios EQUAR diseñados para cada perfil participante. Aclarar que de los 20 estándares que aparecen en la guía original publicada por Del Valle et al., (2012), algunos de ellos se han omitido en determinados cuestionarios por ser un área desconocida para él o la profesional en cuestión o no compete a ese perfil en concreto.

EQUAR Niños/Niñas

Para el EQUAR menores se elaboraron ítems de los siguientes estándares: (1) emplazamiento, estructura física y equipamiento, (2) derivación y recepción-admisión, (3) seguridad y protección, (4) respeto a los derechos, (5) necesidades básicas materiales, (6) estudio y formación, (7) salud y estilos de vida, (8) normalización e integración, (9) desarrollo y autonomía, (10) participación, (11) uso de consecuencias educativas, (12) liderazgo y clima social. En total el instrumento tiene un total de 115 ítems. Algunos de los ítems que se pueden encontrar, por ejemplo, en el estándar 1:

- Me gusta el piso/centro y siento que es mi casa.
- Puedo decorar mi habitación a mi gusto.
- Puedo estar en mi habitación en mi tiempo libre

EQUAR Dirección

Para el EQUAR directores se elaboraron ítems de los siguientes estándares: (2) recursos humanos, (3) derivación y recepción-admisión, (4) evaluación de necesidades, (5) proyecto educativo individualizado (PEI), (6) salida y transición a la vida adulta, (7) apoyo a las familias para reunificación, (8) seguridad y protección, (9) respeto a los derechos, (11) estudios y formación, (12) salud y estilos de vida, (13) normalización e integración, (16) uso de consecuencias educativas, (17) gestión del programa, (18) liderazgo y clima social, (19) organización laboral y (20) coordinación entre profesionales. En total el instrumento dirigido a los directores tiene un total de 176 ítems. A continuación, se muestran algunos de los ítems que se elaboraron, por ejemplo, para el estándar 14:

- El personal valora positivamente la gestión que realiza la dirección del centro/piso (capacidad de supervisión, creación de ambiente de equipo, capacidad de apoyo y estímulo a los trabajadores, etc.).
- Los niños y niñas me reconocen como la figura de autoridad principal y persona de confianza.
- Semanalmente, se organizan reuniones de equipo para revisar los casos, cuestiones de funcionamiento y la gestión del piso/centro.

EQUAR Educador/a

Para el EQUAR educador se elaboraron ítems de los siguientes estándares: (1) emplazamiento, estructura física y equipamiento, (2) recursos humanos, (3) derivación y recepción-admisión, (4) evaluación de necesidades, (5) proyecto educativo individualizado (PEI), (6) salida y transición a la vida adulta, (7) apoyo a las familias para reunificación, (8) seguridad y protección, (9) respeto a los derechos, (10) necesidades básicas materiales, (11) estudios y formación, (12) salud y estilos de vida, (13) normalización e integración, (14) desarrollo y autonomía, (15) participación, (16) uso de consecuencias educativas, (17) gestión del programa, (18) liderazgo y clima social, (19) organización laboral y (20) coordinación entre profesionales. En total el instrumento dirigido a los directores tiene un total de 272 ítems. A continuación, se muestran algunos de los ítems que se elaboraron, por ejemplo, para el estándar 5:

- Existe un formato de PEI establecido en el Proyecto Educativo del centro/piso con los elementos básicos la planificación (objetivos, actividades, recursos, temporalidad e indicadores de logro).
- Todos los niños y niñas tienen un PEI antes de los dos meses desde su ingreso y tras la evaluación de necesidades.
- Los PEI se elaboran de forma técnicamente rigurosa, con objetivos realistas, concretos, medibles y detallando los medios para su logro.

EQUAR Equipo Técnico

Para el EQUAR equipo técnico se elaboraron ítems de los siguientes estándares: (2) recursos humanos, (3) derivación y recepción-admisión, (4) evaluación de necesidades, (5) proyecto educativo individualizado (PEI), (6) salida y transición a la vida adulta, (7) apoyo a las familias para reunificación, (8) seguridad y protección, (9) respeto a los derechos, (11) estudios y formación, (12) salud y estilos de vida, (13) normalización e integración, (14) desarrollo y autonomía, (15) participación, (16) uso de consecuencias educativas, (17) gestión del programa, (18) liderazgo y clima social, (19) organización laboral y (20) coordinación entre profesionales. En total el instrumento dirigido a los directores tiene un total de 135 ítems. A continuación, se muestran algunos de los ítems que se elaboraron, por ejemplo, para el estándar 20:

- Existe y se mantiene una comunicación fluida y frecuente con el SPM.
- Nos entrevistamos con los responsables o monitores de programas comunitarios de ocio o entidades asociativas donde participen los niños y niñas.
- Mantenemos contacto frecuente con otros profesionales (médicos, psicológicos, educadores externos) para coordinar las intervenciones y valorar el seguimiento del caso.

Hay que remarcar que todos los cuestionarios y el propio EQUAR, antes de ser utilizados, han sido revisados por los técnicos del SPM, expertos, educadores y menores para asegurar que el contenido de las preguntas se adaptan a las funciones que realizan los perfiles participantes en el estudio durante su jornada laboral. Además, se ha comprobado la redacción de los ítems del EQUAR Niños/as para que todos ellos sean comprensibles para los menores entre los 10 y los 16 años.

5. Conclusiones preliminares

A día de hoy, los cuestionarios EQUAR han sido cumplimentado en cuatro de los cinco centros seleccionados para el proyecto piloto, escuchándose las sugerencias y propuestas de mejora de los participantes que han querido compartir su opinión sobre el contenido y la estructura de los cuestionarios. Tras finalizar el estudio piloto se rescatarán los consejos y anotaciones de los participantes para seguir con la mejora de los instrumentos, reduciendo o reformulando los ítems de los cuestionarios para obtener respuestas más representativas de los participantes de los próximos centros de protección de la muestra.

En general, todos los perfiles participantes se han mostrado colaborativos, acogiendo positivamente el estudio y a los/as técnicos/as que se han desplazado a los centros para administrar las pruebas a los niños y niñas. También, se agradece el interés e implicación del Servicio de Protección de Menores que está facilitando el procedimiento y entrada a los diferentes centros de protección que están participando en el estudio.

Con respecto a los objetivos específicos de esta investigación, se han empezado a detectar algunas necesidades de mejora en la gestión de los centros y la formación de los profesionales, que se pretenden abordar con el 5º objetivo específico que planteado para este estudio (crear protocolos de actuación específicos para el funcionamiento de los centros con base en los estándares de calidad establecidos, así como planes de formación para los técnicos de los Servicios de Protección de las delegaciones andaluzas, responsables de los centros y profesionales de atención directa). Por ejemplo, se han manifestado necesidades de formación específica en temas relacionados con los protocolos de actuación, coordinación en los procesos de colaboración requeridos para el funcionamiento de los centros, etc. Aún es pronto para sacar conclusiones generalizadas sobre este colectivo, pero los resultados de la muestra del proyecto piloto están dando pistas sobre las intervenciones para la mejora en este ámbito. la tendencia que podría acabar siendo representativa en lo que concierne a este ámbito.

6. Referencias

- Bravo, A., & del Valle, J. F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles Del Psicólogo*, 30(1).
- Bravo, A., Águila-Otero, S., Pérez-García, S. y Del Valle, J. F. (2021). Acogimiento residencial terapéutico en España. Asociación Nieru: Oviedo.
- Carrera, P. (2020). Adversidad y adaptación en niños y niñas en acogimiento familiar. Funciones ejecutivas, comprensión de las emociones y representaciones de apego. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Del Valle, J. F. (1998). *Manual de programación y evaluación para los centros de protección a la infancia*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Junta de Castilla y León.
- Del Valle, J. F. (2003). Child residential care: Innovation or resignation? *Infancia y Aprendizaje*, 26(3), 365-379. <https://doi.org/10.1174/021037003322299106>
- Del Valle, J. F. y Bravo, A. (2007). *SERAR: Sistema de Evaluación y Registro en Acogimiento Residencial*. Oviedo: NIERU
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial, EQUAR*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Fernández del Valle, J. (1992). Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia. Situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos. *Psicothema*, 4, 2, 531-542.

- Fernández-Sánchez, J., Salas, M., y Palma-García, M. (2022). Revisión del EQUAR (Estándares de Calidad en Acogimiento Residencial) como guía para la actuación profesional (en prensa). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*.
- Hedin, L., Höjer, I., y Brunnberg, E. (2011). Why one goes to school: What school means to young people entering foster care. *Child and Family Social Work*, 16(1), 43-51. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00706.x>
- Montserrat, C. y Casas, F. (2018). The education of children and adolescents in out-of-home care: A problem or an opportunity? Results of a longitudinal study. *European Journal of Social Work*, 21(5), 750-763. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1318832>
- Moreno-Manoso, J. M., et al. (2016). Perceived emotional intelligence and social competence in neglected adolescents. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 821-835. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1112883>
- Observatorio de la Infancia (2020). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia (datos 2019)*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- O'Higgins, A., Sebba, J. y Luke, N. (2015). *What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review*. Oxford: Rees Centre.
- Oriol-Granado, X., Sala-Roca, J. y Filella, G. (2015). Juvenile delinquency in youths from residential care. *European Journal of Social Work*, 18(2), 211-227. <https://doi.org/10.1080/13691457.2014.892475>
- Sainero, A., Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2014). Examining needs and referrals to mental health services for children in residential care in Spain: an empirical study in an autonomous community. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(1), 16-26.
- Sainero, A., Del Valle, J. F., López, M., y Bravo, A. (2015). Detección de problemas de salud mental en un grupo especialmente vulnerable: niños y adolescentes en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 31 (2), 472. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.182051>
- Simon, A. y Owen, C. (2006). Outcomes for children in care: What do we know? En E. Chase, A. Simon y S. Jackson (Eds.), *In care and after: A positive perspective* (pp. 26–43). London: Routledge.

La comprensión de los problemas contemporáneos desde un enfoque psicosocial

Trabajo de investigación del grupo: HUM-590. Calidad de vida e intervención
comunitaria y organizacional

Autoras: Marta Barros y Juliana Montenegro

Resumen

La democracia representativa se presenta como un sistema en crisis como resultado de múltiples factores, entre los que se encuentra la falta de legitimación de la ciudadanía hacia sus representantes políticos, así como hacia las instituciones donde se toman las decisiones. Entre las deficiencias del sistema, en los últimos años se están estudiando las dinámicas entre partidos donde se encuentra la tendencia al aumento de la tensión entre opositores. Este fenómeno, caracterizado por el incremento de la distancia social y los sentimientos negativos hacia el partido de la oposición, es estudiado por la Psicología Social desde la perspectiva de la identidad social (PIS) y en la literatura reciente se denomina *polarización afectiva*. De acuerdo con la PIS, cuando una persona se identifica con un grupo se generan procesos de estereotipación, entre otros, que van configurando una división entre "nosotros y ellos", a través del refuerzo de los sentimientos y conductas positivas hacia el endogrupo y el incremento de respuestas negativas hacia el exogrupo. Estos procesos intra e intergrupales, aplicados al contexto político moderno, suponen la división de la sociedad en torno a las identidades partidistas. Debido a la tensión intergrupar, la polarización afectiva se convierte en un problema que podría agudizar la falta de legitimidad de las políticas que genera el partido opositor y lo que sucede en las instituciones, así como obstaculizar los acuerdos entre partidos, necesarios para la construcción democrática. En el presente trabajo se presenta la polarización afectiva como un problema para la democracia contemporánea, en el marco de la crisis de la democracia representativa, y su posible abordaje -despolarización- en el ámbito de la participación política institucional. Asimismo, se reflexiona sobre el papel de la psicología social en la comprensión de las dinámicas intergrupales que caracterizan las democracias del siglo XXI.

Palabras clave: Democracia, psicología social, despolarización, legitimidad.

Abstract

Representative democracy is presented as a system in crisis, as result of multiple factors, like the decrease of the legitimacy perception towards politicians and democratic institutions. To understand the deficits, scholars have been studying the dynamics between political parties, in which they identify an increase of tension among political opponents. This phenomenon has an increasing social distance and negative feelings between political groups as characteristics. Social Psychology studies it from Social Identity Perspective (SIP), naming it as affective polarization. According to SIP, the identification with a group produces stereotyping processes that divides the groups in "we" and "they", which endorses ingroup favouritism and outgroup discrimination. Those processes, applied on the modern political context, would explain the social division into partisan identities. Affective polarization generates a lack of legitimacy in decision-making processes driven by the opposite party and obstruct the agreements between citizens that are the pivo for democratic legitimacy. This chapter presents the affective polarization as a problem for the contemporary democracy, in the representative democracy crisis landmark, approaching possible solutions to reduce the polarization. For this, it highlights the potential of civic political participation. Moreover, this chapter debates the role of social psychology to comprehend intergroup dynamics that characterize democracies of the 21st century.

Keywords: Democracy, Social Psychology, depolarization, legitimacy

1. Introducción

En el estudio de la crisis de la democracia, los campos de la filosofía y de las ciencias políticas han sido pioneros en la reflexión sobre la democracia, sus retos, carencias y oportunidades, a lo largo de la historia de este sistema político. Sin embargo, recientemente, los debates acerca de su agudización y del estudio de los factores asociados a tal crisis se han realizado desde diversas disciplinas científicas. En este capítulo, presentamos las contribuciones de la Psicología Social, a partir de una reflexión sobre las relaciones entre la crisis democrática, la participación institucional y las posibilidades de despolarización.

Sin duda, para reflexionar sobre la crisis de la democracia es fundamental clarificar cuál es el modelo democrático sobre el que se está profundizando. Esto resulta esencial dado que, dependiendo de qué modelo democrático se esté considerando, hay variaciones sobre cómo se entienden las problemáticas, las deficiencias o las oportunidades que en ella se encuentran de una manera u otra. Es decir, este punto de partida condiciona la interpretación de la crisis. En este trabajo, tomamos como modelo de análisis la democracia representativa en el contexto contemporáneo. Desde ese punto de vista, la democracia tendría dos aspectos centrales: la representación y la participación. En ese sentido, la crisis no estaría en todo el sistema si no que se centraría en su dimensión representativa, la cual ha perdido la legitimidad entre la ciudadanía.

En esta decadencia del modelo representativo, la polarización política parece estar contribuyendo, pues torna a las personas más cínicas sobre el valor de la democracia y hacia las instituciones democráticas, dividiendo el mundo en dos bloques: aquellos que están a mi lado y aquellos contra mi grupo. Así, la polarización política impide a las personas cooperar juntas para la solución de sus problemáticas (Somer & McCoy, 2018).

Actualmente, la polarización política se estudia desde la psicología social con variables como los sentimientos hacia el exogrupo (Wojcieszak & Garrett, 2018), las posiciones ideológicas (Chung & Milkoreit, 2021) o los procesos de identificación grupal, con interés en determinar los componentes actitudinales, afectivos y cognitivos de la polarización que funcionan en estos procesos. En el ámbito político, este fenómeno se analiza desde dos variables independientes, la polarización ideológica y la polarización afectiva (Iyengar et al., 2019). Sin embargo, algunos autores apuntan a que el componente afectivo es el que se vincula directamente con el detrimento democrático (Mason, 2015; Iyengar et al., 2019; Orriols & León, 2021). Es decir, por más que la posición ideológica entre dos o más grupos sea diferente, no implica necesariamente la creciente intensidad de sentimientos de rechazo, rabia y asco entre grupos, como sí se observa para la variable afectiva. En el presente trabajo, se toma como referencia la Perspectiva de la Identidad Social (PIS) (Tajfel & Turner, 1979) para comprender las dinámicas de polarización política afectiva dada la tensión y erosión democrática que supone.

Ante este escenario, ciertos autores plantean la posibilidad de que alternativas al modelo democrático actual poseen el potencial para disminuir la polarización afectiva (Dryzek et al., 2019; Fishkin et al., 2021). La participación ciudadana y los mecanismos deliberativos parecen poder crear condiciones para reducir los sentimientos de hostilidad hacia la oposición y reducir la distancia social existente. Ante el papel minimalista que la ciudadanía en general tiene en la democracia representativa, la teoría de la democracia deliberativa y los nuevos modelos de gestión pública que apuestan por profundización democrática, sugieren un contexto político e institucional donde la ciudadanía y los políticos establezcan puntos de encuentro y diálogo para participar de mecanismos de toma de decisiones políticas que les afectan (Escobar, 2017). Este escenario más participativo describe el modelo de democracia representativa como insuficiente para dar soluciones a las problemáticas contemporáneas y por ello se plantea la presencia de la ciudadanía como actor clave en el desarrollo de las políticas públicas.

El objetivo del presente capítulo es presentar una reflexión desde la Psicología Social sobre las posibilidades de despolarización, a partir de la creación de una identidad común grupal, en los mecanismos de participación de carácter deliberativo. Se trata, así, de comprender los procesos cognitivos, emocionales y conductuales que pueden propiciar explicaciones para las dinámicas intergrupales de la sociedad, las cuales caracterizan las democracias del siglo XXI.

2. Crisis de la democracia representativa

La crisis de la democracia representativa es un tema que tiene peso significativo en la literatura en el ámbito de las ciencias políticas y sociales. Desde los estudios psicosociales se trata de comprender las dinámicas y comportamientos sociales, grupales y políticos que se producen en la generación de esta crisis.

Comenzando por situar la procedencia del concepto de crisis, su origen es explicado por Habermas (2002) como proveniente del uso médico, donde se utilizaba para indicar una fuerza objetiva que predice un punto de cambio en un cuadro de enfermedad. Por otro lado, también se relaciona su procedencia con el concepto dramático, utilizado desde Aristóteles a Hegel, para describir una encrucijada fatal que involucra la identidad de los personajes.

En el escenario de la democracia representativa, el concepto de crisis presenta múltiples acepciones y cada una delinea diferentes maneras de concebirla. En el presente trabajo nos alineamos con la definición de crisis democrática que realiza Habermas (2002). Para él, las crisis son disturbios persistentes en el tiempo que desintegran un sistema político, cuya estructura no tiene los recursos necesarios para mantener su existencia homogéneamente. A pesar de dicha situación, la crisis se presenta como una oportunidad de aprendizaje hacia el cambio social más que como una amenaza a la identidad del sistema.

La “crisis del sistema”, según Habermas (2002), es un concepto que sugiere que quien produce la crisis son los sujetos que participan del sistema, pues éste no tiene intencionalidad por sí mismo. Esto quiere decir que la profundización en la comprensión sobre la crisis de la democracia está condicionada, así, por la interpretación de la legitimidad del sistema que realizan los ciudadanos. La legitimidad puede definirse como “la justificación normativa de la autoridad política” (Kriesi, 2013, p. 614), e implica que los ciudadanos valoran y consideran legítimas aquellas instituciones o autoridades políticas sobre la base del cumplimiento de estándares normativos establecidos por los propios ciudadanos. Por otra parte, se entiende la legitimidad de los sistemas políticos sobre la base de dos dimensiones distintas, la satisfacción con el funcionamiento democrático y el apoyo a los valores democráticos (Easton, 1965). Esta división permite diferenciar entre la percepción que tiene la ciudadanía de los resultados de los gobiernos y el apoyo a la democracia como forma de gobierno.

Los resultados de las investigaciones en este campo muestran que en el contexto contemporáneo encontramos una fuerte insatisfacción con el funcionamiento de las democracias a lo largo de los países del sur de Europa (Ganuza & Font, 2017). En un estudio realizado con grupos de discusión para evaluar la opinión de las personas que participan sobre el sistema político en España, los participantes hablaban del colapso del sistema y el rechazo a un escenario democrático donde solo los partidos políticos pueden imponer las reglas y la opinión de la ciudadanía permanece residual. En esta misma tónica, Merkel (2019) también indica la baja confianza hacia los partidos políticos, proponiendo hipótesis como la falta de transparencia en la comunicación con los ciudadanos y la expectativa frustrada con la ausencia del compromiso de ejecución de las promesas hechas durante las campañas electorales.

A la vez que se produce este descenso en la legitimidad, en un estudio realizado en España, se encontró que la ciudadanía había incrementado su actividad política. Es decir, parece que la valoración negativa del funcionamiento democrático y el rechazo a dar apoyo a la democracia, tiene relación con la politización de la ciudadanía (Ganuza & Font, 2017). Asimismo, en el mismo estudio se mostraba que la ciudadanía prefiere que las decisiones políticas se tomen de manera equilibrada entre la ciudadanía y los representantes políticos. No obstante, existen variedad de estudios y posiciones al respecto. Por ejemplo, un estudio realizado en la Unión Europea (UE), apuntan a un déficit democrático, debido a la baja participación política de los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones y el crecimiento del desinterés hacia la política (Schmidt, 2015). Es decir, que para superar ese déficit se debe fomentar la participación ciudadana y interés hacia la política.

Frente a la necesidad de aumentar la participación ciudadana en los espacios públicos, instituciones globales como la Organización de las Naciones (ONU) defienden un nuevo rol para los ciudadanos en los próximos años. En el plan 2030 de la ONU para el desarrollo sostenible, se sugiere a los gobiernos que desarrollen planes que incorporen a los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones, especialmente grupos vulnerables que fueron históricamente excluidos. La participación ciudadana es un indicador central para el desarrollo humano, pues posibilita la toma de decisiones en las reivindicaciones de las problemáticas que les afectan (Ibarra, 2007). Asimismo, promueve la aceptación en mayor grado de las decisiones políticas, porque se entiende que las mismas han sido consensuadas y está relacionada con la percepción de legitimidad (Johnson, 2015). Una investigación conducida por Jonhson (2015), realizada en Inglaterra y Gales, utilizó la base de datos nacional del Cuestionario Ciudadano (DCLG, 2008) para relacionar la participación local a las percepciones acerca de la legitimidad democrática. El autor identificó que las modalidades de participación local directa suelen producir evaluaciones positivas sobre el nivel de justicia del sistema y de inclusión de los ciudadanos: las personas que más participan en actividades locales son las mismas que se sienten más capaces de influenciar las decisiones gubernamentales y aquellas que dan más soporte para los valores democráticos.

En este escenario de déficit de legitimidad, algunos autores proponen que esta se encuentra erosionada por factores como la polarización política (PP) (McCoy et al., 2018; Arbatli & Rosenberg, 2021), la crisis económica (Kriesi, 2013; Lazarus, 2014; Ishkanian & Glasius, 2017) y la insatisfacción de las respuestas del Estado a las nuevas demandas de la sociedad civil, en especial, aquellas presentadas por los movimientos identitarios (Urbinati, 2016). El interés de las siguientes páginas es explicar la relación entre polarización y la deslegitimidad existente, así como presentar algunas contribuciones para la reducción de la polarización, a partir de la reflexión sobre estudios que apuntan el potencial de las innovaciones democráticas.

3. Polarización política en el escenario contemporáneo: una visión desde la psicología social

La polarización política es un fenómeno fuertemente documentado en los E.E.U.U (Iyengar et al., 2012, 2019; Iyengar & Westwood, 2015), que se ha comenzado a estudiar recientemente en otros contextos. De hecho, los resultados apuntan a que la polarización se repite también en otros sistemas democráticos multipartidarios (McCoy et al. 2018), tal como España, que ha sido apuntado como uno de los países más polarizados de la Unión Europea (Reiljan, 2020). La polarización política se puede considerar un problema en la democracia contemporánea dado que funciona como una gran barrera para la construcción de consensos democráticos y se establece como una amenaza para la cohesión social y la estabilidad política, ya que induce a los sujetos a organizarse en identidades fijas y cristalizar sus intereses (Somer & McCoy, 2018).

La explicación causal sobre el origen de la polarización política y social no es un consenso en la literatura, sino que existen múltiples hipótesis a ese respecto. Por ejemplo, hay estudios sobre polarización política a nivel de élite que se centran analizar este fenómeno en los procesos electorales (Poole & Rosenthal, 1997; Hacker & Pierson, 2015; Kaol 2015;) u otros centrados en las percepciones de distancia ideológica entre las posiciones de los partidos políticos durante la legislatura (Hetherington, 2001; Abramowitz, 2010, 2015; Brewer & Stonecash, 2015; Campbell, 2016; Motyl, 2016). Otros académicos examinan la polarización política a nivel de masas, examinando el grado en que los votantes se clasifican en partidos políticos cada vez más homogéneos (Hetherington, 2001; Niemi, Weisberg & Kimball, 2001; Fiorina & Abrams, 2008).

En la composición de la polarización política, Iyengar (2019) reconoce dos variables independientes: la ideológica y la afectiva. Aunque ambas están relacionadas (Rogowski & Sutherland, 2016), la base afectiva sería un mejor predictor de la polarización grupal (Iyengar, 2019). Los estudios de Mason (2015; 2018) muestran que las personas se polarizan en grupos distintos no por sus diferencias de opiniones, sino por el sentimiento de pertenencia y preferencia hacia un determinado endogrupo y de rechazo hacia el exogrupo. Por lo tanto, la problemática no se centra en la diversidad de opiniones, sino en los prejuicios que los sentimientos negativos entre grupos traen para el funcionamiento democrático. En ese sentido, una sociedad políticamente polarizada sería aquella en la que las diferencias entre transversales entre grupos se aplanan y una sola frontera la comienza a dividir en dos campos, a través de identidades políticas (McCoy et al., 2018). Tomando este elemento como referencia, en estudios realizados en las últimas décadas, se encuentra que la polarización afectiva ha aumentado significativamente (Lelkes, 2018), lo que se puede observar en la agudización de los sentimientos de repulsa y de discriminación entre partidos, así como la distancia social entre ellos (Iyengar et al., 2012; Iyengar & Westwood, 2015).

Desde la psicología social se entiende que la polarización política tiene componentes afectivos, como el sentimiento de rechazo hacia el exogrupo y de preferencia hacia el endogrupo; cognitivos, como la formación de estereotipos, y conductuales. Para el estudio de la polarización afectiva se considera especialmente el primer componente, las emociones. En los últimos años, la Perspectiva de la Identidad Social (PIS), conformada por la Teoría de la Identidad Social (TIS) y la Teoría de la Autocategorización del Yo (TAC), ha sido utilizada ampliamente para explicar la base afectiva de la polarización política (Iyengar, 2019). Desde esa perspectiva, la polarización afectiva se estudia desde las dinámicas grupales, especialmente caracterizadas por la pertenencia a un determinado partido, investigando factores como los procesos de identificación grupal (Batalha et al., 2019), los principios morales en el voto electoral (Franco & Pound, 2022), la formación de estereotipos (Vandeweerd, 2021) y la deshumanización (Cassese, 2021).

La TIS, elaborada por Tajfel & Turner (1979; 1985) define la identidad social como aquella constituida por los aspectos de la percepción que un individuo posee sobre sí mismo, a partir del grupo o categoría social a que pertenece. Para eso, son relevantes los procesos de identificación del individuo con el grupo en los que el sujeto se evaluaría positiva o negativamente a través de la atribución de características positivas o negativas al endogrupo. Desde la TIS, se entiende que el sujeto, cuando está

en una situación grupal, no actúa como individuo, sino como miembro del grupo, buscando favorecerlo. En ese sentido, el grupo es un marco de referencia en el que sus miembros pueden regular su propio comportamiento.

Según explica esta teoría, la percepción de pertenencia a un determinado grupo se forma en la medida que sus miembros realizan una comparación entre grupos, creando una identidad social que les distingue de otros. Esta percepción de pertenencia a un grupo es suficiente para dividir el mundo en dos categorías diferenciadas: “nosotros” y “ellos” (Turner & Tajfel, 1989). La autoubicación a un determinado grupo está relacionada con el proceso de identificación entre las características del sujeto con las del grupo. El surgimiento de dos categorías genera divisiones en torno al endogrupo, como el grupo al que pertenece una persona, y en exogrupo, el grupo al que la persona no pertenece. Esa comparación genera, según la teoría, una competitividad grupal caracterizada por la búsqueda de un mejor estatus para los miembros del propio y la satisfacción de sus necesidades colectivamente. Aunque sea recurrente atribuir la discriminación y rechazo hacia el exogrupo como parte del favoritismo hacia el grupo de pertenencia, es importante resaltar que eso es uno de los caminos posibles, lo cual solo se presenta en determinadas circunstancias (Turner et.al., 1987).

Por su parte, la TAC, es elaborada posteriormente por Turner y sus colaboradores (Turner, Hogg, Oaks, Reicher, & Wetherell, 1987). A través de esta teoría se explican las bases cognitivas de los procesos de categorización que subyacen a la conformación de la identidad. En este marco, la autocategorización del yo es un componente cognitivo del sistema psicológico del sujeto, que le permite la constitución de múltiples representaciones de sí mismo. La manera en la que el sujeto se define dependerá de la especificidad del contexto interaccional donde se encuentra, pues diferentes situaciones pueden activar distintas imágenes del yo. Es decir, el autoconcepto se torna saliente en función de una evaluación del sujeto a respecto de las características de la situación (Oakes, 1983). Por otra parte, la autocategorización conceptualiza al grupo social como un conjunto de personas que se perciben como miembros de una misma categoría social. El proceso de formación de una categoría social (por ejemplo: negro o blanco, pobre o rico) regula también el comportamiento grupal (Turner et.al., 1987).

Este proceso de autocategorización es dinámico y fluido, pues la manera como el sujeto se percibe está sujeta a la activación de diferentes pertenencias grupales y al contexto de relevancia. Así, la autocategorización existe como parte de un sistema jerárquico de clasificación en el que se constituye en diferentes niveles de abstracción: a) el nivel superordinado (p. ej., seres humanos), b) el nivel intermedio (p. ej., femenino), y c) el nivel subordinado, que corresponde a cómo uno se define a sí mismo como individuo único en comparación con los miembros del endogrupo (Turner et.al., 1987). En estos niveles, cuánto más inclusiva es la autocategoría, mayor es el nivel de abstracción. Hay múltiples posibilidades de autocategorización, pues dependen de la elaboración de niveles de abstracción en cada caso, que tiene diferencias entre individuos y entre culturas. Por ejemplo, ser una mujer es parte de una categoría social que es interpretada de maneras particulares en cada país. La saliencia de una determinada autocategorización está relacionada, por lo tanto, por las interacciones entre las características del sujeto y de la situación social (Turner et.al., 1987).

Estos son los procesos que se están estudiando en torno al fenómeno de la polarización. Cómo determinan varios autores, en la actualidad las identidades partidistas están ocupando el nivel de abstracción superordinado para los individuos (Iyengar & Westwood, 2015; Finkel et al., 2020). Así, parece que otras identidades como las raciales o religiosas, se están aplanando y los sujetos se están organizando en torno a categorías que corresponden a partidos políticos (Iyengar & Westwood, 2015). Asimismo, según se muestra en un estudio longitudinal realizado por Iyengar et al. (2012) parece que en esta tendencia a la polarización afectiva, lo que realmente sobresale es el aumento del nivel de hostilidad hacia el exogrupo (Iyengar et al., 2012) mientras que los niveles de preferencia endogrupal se mantuvieron más estables a lo largo de los años. Es decir, las identidades partidistas están aumentando la distancia intragrupal, generando fuertes tensiones y brechas sociales.

Por la flexibilidad y fluidez de los mecanismos de pertenencia grupal, se espera que sea posible generar una nueva categoría común entre personas de distintos partidos políticos, a través de la saliencia de ciertas características comunes entre ellos. Se supone que esa activación tendría potencial para superar la identidad partidaria y, consecuentemente, actuar como factor de disminución de la polarización política afectiva. Algunos estudios sugieren que los espacios deliberativos pueden contribuir a la reducción de la polarización y por consiguiente a aumentar la legitimidad hacia los partidos y las instituciones, contribuyendo a paliar la crisis existente. En el siguiente apartado se amplía la información sobre las posibilidades de la despolarización en el contexto democrático contemporáneo.

4. Despolarización en los nuevos escenarios democráticos

Al referirnos a nuevos escenarios democráticos, en el presente trabajo aludimos a aquellos modelos de gestión gubernamental que determinan la participación de la ciudadanía como un componente fundamental en la definición de las políticas públicas.

Cabe clarificar a qué nos referimos con el concepto de participación ciudadana, dado que es un ámbito muy amplio. Concretamente, aludimos a la participación ciudadana que se desarrolla en el ámbito de las instituciones públicas. La participación institucional tiene que ver con la incorporación de la influencia de distintos actores en los procesos políticos y la formulación de políticas públicas (Guardamagna, 2022), junto al papel de los representantes políticos. Esto se realiza a través de la puesta en marcha de diversos mecanismos e instrumentos que objetivan recoger los intereses y opiniones de la ciudadanía, con la finalidad de que impacten y se tengan en cuenta la pluralidad societal en la toma de decisiones (Santos 2018; Guardamagna, 2022). No es el objetivo de este trabajo desarrollar con precisión los tipos de mecanismos existentes desarrollados por los gobiernos para incorporar la opinión ciudadana en sus políticas. Sin embargo, más adelante describimos brevemente algunas de las características que son relevantes en estos instrumentos de participación ciudadana, en relación con la reducción de la polarización afectiva, según los estudios existentes en la materia.

En lo que tiene que ver con la reducción de la polarización, en la literatura revisada, que se centra en las posibles soluciones a la polarización política y social, se encuentran referencias al concepto de despolarización. Este proceso, supone la relajación de las tendencias de la polarización afectiva -el desarrollo de sentimientos negativos hacia los miembros de partidos del grupo contrario y el incremento de la distancia social-, acercando las posiciones de intragrupal. En cuanto a la despolarización, Fishkin et al. (2021) establece dos tipos distintos, partidista o bipartidista, en función de si la despolarización se produce por el movimiento de un grupo o de los dos. Es decir, el punto de partida sería que la mayoría de los miembros de dos partidos se encuentran a cada lado de la división partidista y el proceso de despolarización se da por un lado, de manera partidista si la posición media de los miembros de un grupo se mueve hacia el punto medio o lo cruza, o por otro lado, de manera bipartidista ocurre si de ambos partidos se acercan en la escala o si se mueven al mismo lado de la escala.

Sobre la despolarización, se requiere seguir desarrollando estudios para poder emitir propuestas más concluyentes. Sin embargo, existen estudios que muestran que los mecanismos de participación ciudadana parecen ser capaces de generar ese efecto, contribuyendo desde la innovación democrática a la reducción del problema de la polarización y a la falta de legitimidad.

Dentro de los instrumentos de participación ciudadana, la literatura ha puesto el énfasis en estudiar la variable de polarización en los mecanismos conocidos como los *minipublics*. Los minipúblicos son mecanismos de participación ciudadana que se diferencian de otros por convocar a la ciudadanía a participar a través de un proceso de selección al azar. Se realizan sorteos utilizando fuentes como por ejemplo el censo electoral. La intencionalidad de este procedimiento es que todas las personas afectadas por un tema tengan similares posibilidades de participar. Por otra parte, generalmente el sorteo se realiza a través de un muestreo aleatorio estratificado, de modo que así se genere una muestra de participantes representativa y/o demográficamente diversa, generando legitimidad del proceso. Lo importante no sería tener una composición representativa de la población, sino pensar estratégicamente qué puntos de vistas son relevantes y cómo pueden contribuir para la búsqueda de soluciones a determinadas problemáticas (Fishkin, 2015).

Dentro del abanico de los *minipublic*, se diferencian distintos tipos de mecanismos como las encuestas deliberativas o los jurados ciudadanos. Cada tipo de instrumento de participación, cuenta con una metodología, unos objetivos y un impacto en las políticas públicas determinado, algunas con finalidad consultiva y, en otros casos, vinculante. Es posible encontrar una descripción más detallada sobre el *minipublic* en (Escobar & Elstub, 2017), no obstante, en este capítulo se destaca la experiencia deliberativa que se produce en ellos.

Es interesante destacar el componente de la deliberación en los minipublics, dado que hay otras formas de participación ciudadana que en su diseño, la deliberación no tiene un peso tan fuerte. De hecho, en la teoría democrática, los teóricos de la democracia deliberativa como Habermas establecen esta cuestión como clave en la construcción de la política. Se trataría pues de buscar entre los participantes acuerdos mediante la práctica deliberativa, contribuyendo por otra parte a la legitimidad de aquellos asuntos de interés general.

Para tratar de comprender los procesos de despolarización en el contexto democrático, nos basamos en la perspectiva de la identidad social en la que se establece que el sesgo intergrupal se puede reducir cuando la representación cognitiva de los miembros pasa de dos grupos a un grupo, abarcando una categoría compartida como, por ejemplo, "ciudadanos". Si son las identidades partidistas las que están dividiendo las sociedades a través de procesos de polarización, generando el

rechazo y distancia hacia personas de otros grupos políticos, parece que a través de estos mecanismos de participación podría generarse una identidad superordinada entre los participantes o una nueva categoría común, que podría corregir la tendencia a la polarización observada en las investigaciones.

En relación con lo anterior, la investigación realizada por Batalha et al. (2019) muestra que los sujetos participantes mantuvieron sus identidades de nivel intermedio (e.g., negro, feminista, partidaria) mientras construían una segunda identidad con el grupo deliberativo. En ese caso, las identidades de nivel intermedio siguieron actuando simultáneamente con la identidad del grupo deliberativo, pues las particularidades de las identidades intermediarias contribuyeron a los debates y discusiones del proceso. Sin embargo, Batalha et al. (2019) solo han evaluado la identificación con el grupo deliberativo al comienzo y al final del proceso. Myers (2021) propuso ampliar la investigación de Batalha et al., evaluando la identificación de los participantes a lo largo del proceso deliberativo. Su resultado muestra el éxito del minipúblico para la despolarización dado que se logró crear una nueva identificación social entre los miembros del grupo deliberativo. En este caso, esta nueva identificación reduce el peso de otras identidades sociales, como la partidista y consigue unir en una misma categoría social a quienes antes estaban polarizados o distantes. Ese es un resultado relevante porque la formación de la identidad social involucra la internalización de los valores del grupo, los cuales, en el caso del grupo deliberativo, están relacionados con el compromiso cívico con el debate tolerante y respetuoso entre ciudadanos.

Por otra parte, otros estudios destacan la hipótesis del contacto o teoría de las relaciones sociales para explicar la redefinición de identidades y analizar los movimientos de despolarización. Según la teoría de la identidad social, la conformación de identidades y la forma de representación social que se establece para un grupo funciona entre otros elementos a través de los estereotipos (Tajfel, 1982), que activan la asignación de características comunes y diferenciadoras, respecto al exogrupo. Lo que propone la hipótesis del contacto es que bajo ciertas condiciones el contacto intergrupal puede contribuir a reducir la hostilidad y el conflicto intergrupal. En este sentido, Fishkin et al. (2021) sustenta los resultados en esta teoría al encontrar diferencias significativas en la reducción de los sentimientos negativos hacia los miembros del partido contrario, incluso en aquellas personas que antes de participar en el mecanismo deliberativo presentaban unas posiciones más extremas. En un estudio realizado en un mecanismo de encuesta deliberativa, tras la deliberación tanto republicanos como demócratas aumentan hasta 15 puntos sus puntuaciones con respecto a los partidos del partido contrario. Así, el hecho de crear un espacio de interacción diverso en cuanto al perfil de participantes como los minipúblicos, permite que, tras el contacto entre personas de partidos distintos, se reduzcan los estereotipos hacia el grupo político opositor y por tanto se den movimientos hacia la despolarización afectiva.

Los estudios sobre los mecanismos deliberativos y su potencial como herramienta para la despolarización están poniendo énfasis investigador en los cambios en los diseños, el tipo de información que se facilita a los grupos, la configuración de los perfiles de los grupos o las metodologías de trabajo durante la experiencia deliberativa, por ejemplo. Conocer cómo funciona la dinámica intergrupal en distintos escenarios, permite ajustar un diseño de proceso deliberativo que posibilite obtener cambios de una manera más eficaz. Algunas de las claves parecen ser, por una parte, el hecho de juntar a personas que tienen distintas opciones políticas e ideológicas a deliberar sobre un tema de interés político y por otra, el hecho de que la deliberación se realice de manera informada. Ambas cuestiones es complejo que sucedan fuera de escenarios creados adhoc, de manera artificial. Por un lado, en las relaciones cotidianas, habitualmente, las personas eligen posiciones cómodas en relación al intercambio de ideas y terminan expuestas a ideas afines a las suyas, en lugar de puntos de vista con los que no están de acuerdo (Fishkin et al, 2021). Por otro lado, los debates fuera de estos espacios, a menudo, se dan desde la falta de información necesaria para poder sopesar y argumentar sobre un tema, dado que la mayor parte de la población no tiene la información suficiente sobre ciertos temas políticos.

La recomendación del uso de los procesos deliberativos como herramientas para disminuir la polarización política no es un consenso en la literatura científica. Algunos autores son escépticos sobre la capacidad del proceso deliberativo de reducir las percepciones erróneas entre grupos causadas por la polarización política (Rapeli & Himmelroos, 2020). Además, hay controversias en la literatura sobre el elemento de diversidad de opiniones que sería necesario incorporar en proceso deliberativo, pues estudios muestran que la homogeneidad grupal puede llevar a un nivel más grande de polarización, mientras que otros autores no lo consideran (Grönlund et al., 2015; Strandberg et al., 2019).

En definitiva, la reducción del conflicto intergrupal a través del proceso que denominamos despolarización, puede ser un conductor para mejorar la legitimidad si tomamos como referencia la relación causal entre polarización y la erosión democrática que hipotetizan McCoy et al. (2018). Los autores plantean una erosión democrática ligada a elementos como la generación de resistencias entre

partidos y la ilegitimidad del sistema político y los líderes del bando contrario. Además, ante el estudio de diversos contextos polarizados políticamente, los autores plantean serios problemas para la estabilidad y la cohesión democráticas como aumento de las percepciones de suma cero en relación a las políticas del partido de la oposición o la reducción de la voluntad de cooperar y comprometerse en la búsqueda de soluciones a problemas compartidos. Esto supone problemas de gobernabilidad como los estancamientos legislativos, la incapacidad de tomar e implementar decisiones políticas efectivas o la imposición unilateral de políticas por parte de la mayoría sobre la minoría.

5. Conclusiones

La falta de legitimidad hacia los representantes políticos y las instituciones es un problema contemporáneo, identificada como resultado de la crisis del sistema representativo. En este escenario, la polarización política contribuye a la falta de cooperación entre los ciudadanos, al alejamiento de los espacios de toma de decisiones y a una postura más cínica sobre el valor de la democracia. Por eso, algunos autores establecen la relación causal entre polarización e incremento de la falta de legitimidad. El objetivo de este capítulo ha sido presentar las contribuciones de la Psicología Social, en la reflexión sobre la relación entre estas dos problemáticas contemporáneas, la polarización y la falta de legitimidad, así como en el estudio de los efectos que las innovaciones democráticas pueden generar para superarlas.

La psicología social trata de comprender las problemáticas que presenta la democracia del siglo XXI, a través del análisis de las dinámicas afectivas, cognitivas y conductuales, que subyacen en los individuos. En el caso del fenómeno de la polarización afectiva, este se investiga desde la Perspectiva de la Identidad Social, (PIS) dado que las teorías que la engloban proponen explicaciones para el funcionamiento intergrupal e intragrupal. Al analizar la polarización afectiva a partir de la PIS, la literatura explica como en la actualidad los sujetos se autoubican en identidades políticas, a menudo partidarias, que aplanan la complejidad social en dos grupos: endo y exogrupo. En esa relación intergrupal se identifican sentimientos intensos de rechazo y discriminación hacia el exogrupo. Sin embargo, esos sentimientos, en los niveles en que se encuentran, no son inherentes a las dinámicas grupales y, por lo tanto, es posible proponer otras configuraciones grupales para cambiarlos.

En esta coyuntura, la literatura presentada apuesta por la participación ciudadana como una herramienta para dar respuesta a los problemas contemporáneos (Guardamagna, 2022). Generar espacios donde personas pertenecientes a distintos grupos políticos, deliberen sobre temas políticos puede hacer que las identidades partidistas pierdan peso, reduciendo los niveles de hostilidad intergrupal y la distancia social existente entre ellos. La despolarización podría contribuir al aumento de legitimidad dado que en la actualidad se encuentra que en contextos polarizados los partidos de la oposición no legitiman las decisiones que son tomadas por el partido que gobierna, es complejo llegar a acuerdos entre partidos y en se generan fuertes problemas de gobernabilidad (McCoy et al., 2018).

Sin duda, las innovaciones democráticas abren un horizonte en torno a la contribución de la mejora de las problemáticas contemporáneas que se han comentado en este trabajo. Así mismo, desde la Psicología Social se puede aportar al conocimiento de los impactos de la participación democrática, es decir, que efectos se generan en las personas, grupos y comunidades, las dinámicas intergrupales interfieren en el marco de la participación, y cuáles son los obstáculos de la participación política institucional para poder contribuir con posibles alternativas, entre otros aspectos. Por ello, cabe impulsar estudios desde esta disciplina, para contribuir al análisis de las dinámicas en el ámbito de la democracia, así como para generar propuestas que contribuyan en este campo.

6. Referencias

- Arbatli, E., & Rosenberg, D. (2021). United we stand, divided we rule: how political polarization erodes democracy. *Democratization*, 28(2), 285–307. <https://doi.org/10.1080/13510347.2020.1818068>
- Baldassarri, D., & Gelman, A. (2008). Partisans without Constraint: Political Polarization and Trends in American Public Opinion. *American Journal of Sociology*, 114(2), 408–446. <https://doi.org/10.1086/590649>
- Batalha, L. M., Niemeyer, S., Dryzek, J. S., Gastil, J., Batalha, L. M., Niemeyer, S., & Dryzek, J. S.; (2019). Psychological Mechanisms of Deliberative Transformation: The Role of Group Identity. *Journal of Public Deliberation*, 15, 4–23.
- Cassese, E. C. (2021). Partisan Dehumanization in American Politics. *Political Behavior*, 43(1), 29–50. <https://doi.org/10.1007/s11109-019-09545-w>

- Chung, E., & Milkoreit, M. (2021). Who are your people? – The effect of political ideology and social identity on climate-related beliefs and risk perceptions. *Politics, Groups, and Identities*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/21565503.2021.1992287>
- Dryzek, J. S., Bächtiger, A., Chambers, S., Cohen, J., Druckman, J. N., Felicetti, A., Fishkin, J. S., Farrell, D. M., Fung, A., Gutmann, A., Landemore, H., Mansbridge, J., Marien, S., Neblo, M. A., Niemeyer, S., Setälä, M., Slothuus, R., Suiter, J., Thompson, D., & Warren, M. E. (2019). The crisis of democracy and the science of deliberation. *Science*, 363(6432), 1144–1146. <https://doi.org/10.1126/science.aaw2694>
- Ebeling, R., Sáenz, C. C., Nobre, J. C., & Becker, K. (2020). Quarenteners vs. Cloroquiners: a framework to analyze the effect of political polarization on social distance stances. *Anais Do Symposium on Knowledge Discovery, Mining and Learning (KDMiLe 2020)*, 89–96. <https://doi.org/10.5753/kdmile.2020.11963>
- Escobar, O. (2017). Pluralism and Democratic Participation: What Kind of Citizen are Citizens Invited to be? *Contemporary Pragmatism*, 14(4), 416–438. <https://doi.org/10.1163/18758185-01404002>
- Escobar, O., & Elstub, S. (2017). *Forms of Mini-publics*. www.newdemocracy.com.au
- Finkel, E. J., Bail, C. A., Cikara, M., Ditto, P. H., Iyengar, S., Klar, S., Mason, L., Mcgrath, M. C., Nyhan, B., Rand, D. G., Skitka, L. J., Tucker, J. A., van Bavel, J. J., Wang, C. S., & Druckman, J. N. (2020). 533 *SCIENCE* sciencemag.org (Vol. 370).
- Fishkin, J. (2015). *Quando o povo fala. Democracia deliberativa e Consulta Pública*. Atuação.
- Fishkin, J., Siu, A., Diamond, L., & Bradburn, N. (2021). *Is Deliberation an Antidote to Extreme Partisan Polarization? Reflections on “America in One Room.”* <https://helena.org/projects/america-in-one-room>
- Franco, A. B., & Pound, N. (2022). The foundations of Bolsonaro’s support: Exploring the psychological underpinnings of political polarization in Brazil. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. <https://doi.org/10.1002/casp.2599>
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A., & Rust, M. C. (1993). The Common Ingroup Identity Model: Recategorization and the Reduction of Intergroup Bias. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/14792779343000004>
- Ganuza, E. & Font, J. (2017). *¿Odiarnos la política?* www.centrodeestudiosandaluces.es
- Grönlund, K., Herne, K., & Setälä, M. (2015). Does Enclave Deliberation Polarize Opinions? *Political Behavior*, 37(4), 995–1020. <https://doi.org/10.1007/s11109-015-9304-x>
- Guardamagna, M. M. (2022). Cambia todo cambia.... El desafío de innovar desde la gestión participativa de las políticas públicas. *Estudios de Derecho*, 79(173). <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v79n173a07>
- Habermas, J. (2002). *Crise de legitimação no capitalismo tardio*. Tempo Brasileiro.
- Hernández, E., Anduiza, E., & Rico, G. (2021). Affective polarization and the salience of elections. *Electoral Studies*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2020.102203>
- Ibarra, P. (2007). Participación y poder: de la legitimación al conflicto. In *Democracia participativa y desarrollo humano* (pp. 37–55). Dykinson.
- Ishkanian, A., & Glasius, M. (2017). What does democracy mean? Activist views and practices in Athens, Cairo, London and Moscow. *Democratization*, 24(6), 1006–1024. <https://doi.org/10.1080/13510347.2016.1256874>
- Iyengar, S., & Westwood, S. J. (2015). Fear and Loathing across Party Lines: New Evidence on Group Polarization. *American Journal of Political Science*, 59(3), 690–707. <https://doi.org/10.1111/ajps.12152>
- Iyengar, S., Lelkes, Y., Levendusky, M., Malhotra, N., & Westwood, S. J. (2019). *The Origins and Consequences of Affective Polarization in the United States*. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051117>
- Iyengar, S., Sood, G., & Lelkes, Y. (2012). Affect, not ideology: A social identity perspective on polarization. *Public Opinion Quarterly*, 76(3), 405–431. <https://doi.org/10.1093/poq/nfs038>
- Johnson, C. (2015). Local Civic Participation and Democratic Legitimacy: Evidence from England and Wales. *Political Studies*, 63(4), 765–792. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12128>
- Kriesi, H. (2013). Democratic legitimacy: Is there a legitimacy crisis in contemporary politics? *Politische Vierteljahresschrift*, 609–638.
- Lazarus, J. (2014). Contesting the hegemony of democracy promotion: towards the demos. *Critical Policy Studies*, 8(1), 41–60. <https://doi.org/10.1080/19460171.2014.883856>
- Lelkes, Y. (2018). Affective polarization and ideological sorting: A reciprocal, albeit weak, relationship. *Forum (Germany)*, 16(1), 67–79. <https://doi.org/10.1515/for-2018-0005>

- Mason, L. (2015). "I disrespectfully agree": The differential effects of partisan sorting on social and issue polarization. *American Journal of Political Science*, 59(1), 128–145. <https://doi.org/10.1111/ajps.12089>
- McCoy, J., Rahman, T., & Somer, M. (2018). Polarization and the Global Crisis of Democracy: Common Patterns, Dynamics, and Pernicious Consequences for Democratic Polities. *American Behavioral Scientist*, 62(1), 16–42. <https://doi.org/10.1177/0002764218759576>
- Merkel, W. (2019). *Past, present and future of democracy: policy review*.
- Moore-Berg, S. L., Hameiri, B., & Bruneau, E. (2020). The prime psychological suspects of toxic political polarization. In *Current Opinion in Behavioral Sciences* (Vol. 34, pp. 199–204). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.05.001>
- Oakes, P.J. (1983). *Factors determining the salience of group membership in social perception*. University of Bristol.
- ONU. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Preamble. Disponible en: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- Orihuela, M. Á. T., & Saldívar, R. M. L. M. C. (2021). Factores psicosociales asociados a la participación política no convencional en una muestra de jóvenes ciudadanos en Lima, Perú. *Revista de Psicología*, 39(2), 933–1004. <https://doi.org/10.18800/psico.202102.015>
- Orriols, L., & León, S. (2021). Looking for Affective Polarisation in Spain: PSOE and Podemos from Conflict to Coalition. *South European Society and Politics*, 1–29. <https://doi.org/10.1080/13608746.2021.1911440>
- Owens, T. J., Robinson, D. T., & Smith-Lovin, L. (2010). Three faces of identity. *Annual Review of Sociology*, 36, 477–499. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134725>
- Rapeli, L., & Himmelroos, S. (2020). Can Deliberation Reduce Political Misperceptions? Findings from a Deliberative Experiment on Immigration. *Journal of Deliberative Democracy*, 16(1). <https://doi.org/10.16997/jdd.392>
- Reiljan, A. (2020). 'Fear and loathing across party lines' (also) in Europe: Affective polarisation in European party systems. *European Journal of Political Research*, 59(2), 376–396. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.12351>
- Rogowski, J. C., & Sutherland, J. L. (2016). How Ideology Fuels Affective Polarization. *Political Behavior*, 38(2), 485–508. <https://doi.org/10.1007/s11109-015-9323-7>
- Santos, M. T. P. C. dos. (2019). *Participação pública institucional: a democracia segue dentro de momentos: uma perspectiva crítica dos orçamentos participativos* [Tese de doutoramento]. Instituto Universitário de Lisboa.
- Somer, M., & McCoy, J. (2018). Déjà vu? Polarization and Endangered Democracies in the 21st Century. In *American Behavioral Scientist* (Vol. 62, Issue 1, pp. 3–15). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.1177/0002764218760371>
- Strandberg, K., Himmelroos, S., & Grönlund, K. (2019). Do discussions in like-minded groups necessarily lead to more extreme opinions? Deliberative democracy and group polarization. *International Political Science Review*, 40(1), 41–57. <https://doi.org/10.1177/0192512117692136>
- Tajfel H., & Turner, J.C. (1985). The social identity theory of intergroup behaviour. In: S. Worchel and W.G. Austin (eds), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson-Hall.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In *Social Psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/cole.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group*. Basil Blackwell.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., y Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell (versión española: Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., y Wetherell, M.S. [1990]. *Redescubriendo el Grupo Social*, Madrid: Morata).
- Tyagi, A., Babcock, M., Carley, K. M., & Sicker, D. C. (2020). *Polarizing Tweets on Climate Change* (pp. 107–117). https://doi.org/10.1007/978-3-030-61255-9_11
- Urbinati, N. (2016). Reflections on the Meaning of the "Crisis of Democracy." *Democratic Theory*, 3(1). <https://doi.org/10.3167/dt.2016.030102>
- Vandeweerdt, C. (2021). Someone like you: false consensus in perceptions of Democrats and Republicans. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/17457289.2021.1942891>
- Wojcieszak, M., & Garrett, R. K. (2018). Social Identity, Selective Exposure, and Affective Polarization: How Priming National Identity Shapes Attitudes Toward Immigrants Via News Selection. *Human Communication Research*, 44(3), 247–273. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqx010>

La atribución de estados mentales a partir de la mirada y los gestos faciales. El efecto de las mascarillas en la comunicación

Trabajo de investigación del grupo: PAIDI SEJ-466. Desarrollo e intervención en procesos socioafectivos, cognitivos y comunicativos – Comunicación, Lenguaje y Teoría de la Mente

Autoras: Noelia López-Montilla, María Díaz-Osuna y Carmen Baraja

Resumen

La habilidad de teoría de la mente (ToM), exclusiva de la cognición humana, es fundamental para la interacción y la adaptación social. Buena parte de la atribución de estados mentales (EEMM) que hacemos en la interacción social cotidiana está basada en la interpretación de claves no verbales (como gestos faciales, miradas o prosodia). En la situación de alarma sanitaria generada por la Covid-19, la atribución de EEMM a otros en la interacción cara a cara se ha visto claramente afectada con el uso universal de mascarillas, al quedar visible sólo la zona de los ojos. Esta circunstancia afecta no sólo a las interacciones sociales personales; también a las interacciones que se mantienen cara a cara y con mascarilla en el ámbito sanitario, educativo, laboral, comercial, etc. Sin embargo, la pérdida de la información que proporciona el rostro completo no afecta por igual a todos los EEMM ni a todas las personas. Para analizar la atribución de EEMM a partir del rostro se les administró a 47 adultos (28 mujeres) de 18 a 94 años el Test de Caras tanto en su versión original como en una versión modificada donde se presentaron los ítems con mascarilla. Los resultados indican diferencias significativas en la habilidad general de atribución de EEMM sin/con mascarilla, e identifican los EEMM específicos en los que se concentran las diferencias.

Palabras clave: ToM implícita; mascarillas; edad; habilidades cognitivas; interacción social.

Abstract

The ability of theory of mind (ToM), unique to human cognition, is fundamental to social interaction and adaptation. Much of the mental state attribution (MS) we do in everyday social interaction is based on the interpretation of non-verbal cues (such as facial gestures, glances or prosody). In the health alarm situation generated by Covid-19, the attribution of MS to others in face-to-face interaction has been clearly affected by the universal use of face masks, as only the eye area is visible. This affects not only personal social interactions, but also face-to-face and mask-wearing interactions in health care, education, work, business, etc. However, the loss of information provided by the full face does not affect all MS and all people equally. To analyse the attribution of MS from the face, 47 adults (28 women) aged 18 to 94 years were administered the Faces Test both in its original version and in a modified version where the items were presented with a mask. The results indicate significant differences in the overall ability to attribute MS without/with mask, and identify the specific MS where the differences are concentrated.

Keywords: implicit ToM; masks; age; cognitive skills; social interaction.

1. Introducción

Las medidas sanitarias impuestas frente a la pandemia de la COVID-19 han tenido consecuencias muy diversas en los distintos ámbitos de desarrollo. Una de las medidas principales, llevar mascarilla, ha afectado sobremedida en las interacciones sociales que se han desarrollado a lo largo de toda la pandemia y que se siguen llevando a cabo hoy en día. La atribución e interpretación de los estados mentales de los otros es un aspecto esencial dentro de las interacciones sociales, puesto que esta atribución nos permite reaccionar y actuar en consecuencia. Esta habilidad para atribuir estados mentales, tales como intenciones, conocimientos o creencias, recibe el nombre de Teoría de la Mente (ToM) (Premack y Woodruff, 1978) y constituye uno de los componentes principales de la cognición social (Baron-Cohen, 2000).

Dentro de la ToM, Low et al. (2006), proponen que existe un sistema eficiente de lectura mental que es evolutivamente y ontogenéticamente antiguo, opera rápidamente y es en gran parte automático e independiente de los recursos cognitivos centrales (ToM implícita), y un sistema flexible de lectura mental que se desarrolla tarde, opera lentamente y hace demandas sustanciales a los procesos de control ejecutivo (ToM explícita). Se sabe que los estados mentales emocionales se reconocen a partir de las posturas corporales de otras personas, especialmente de sus rostros (Bänziger et al., 2009), siendo muy importante la habilidad de ToM implícita para su adecuada atribución e interpretación.

La literatura científica muestra consenso a la hora de afirmar que el reconocimiento de las expresiones faciales se ve obstaculizado cuando se cubren distintas partes del rostro (Fischer et al., 2012; Kret y De Gelder, 2012). Se afirma que las dos zonas relevantes de la cara para la interpretación de los estados mentales son la boca y los ojos (Eisanbarth et al., 2011; Schmidtman et al., 2020) y que tapar alguna de ellas tendrá consecuencias negativas sobre la capacidad de ToM implícita. Dado que la situación sanitaria actual implica llevar mascarilla, y esto hace que gran parte de la cara quede oculta, las señales visuales sobre los estados mentales de los otros que se basan en la parte inferior de la cara quedaron totalmente inaccesibles en las interacciones. Las investigaciones preliminares llevadas a cabo durante la pandemia, sugieren que el reconocimiento de las emociones se ve afectado cuando se lleva mascarilla (Carbon, 2020; Ruba y Pollak, 2020), y que las personas tienen que atender más a las señales proporcionadas por los ojos (Barrick et al., 2020).

No obstante, Kulke et al., (2021), afirman que no existe relación entre la exposición a las expresiones faciales con mascarilla y el desempeño en el Test de Lectura de la Mente en la Mirada (Baron-Cohen et al., 1997), por lo que parece que la necesidad frecuente de atender a las señales proporcionadas por la mirada no potencia la habilidad de ToM implícita. Este mismo estudio indica que la capacidad para interpretar emociones a partir de la mirada fue mejor durante la pandemia que antes, pero que la mejora solo aparece en el caso de las mujeres quienes, en general, ya tenían una mejor capacidad para atribuir estados mentales a través de los ojos antes de la situación sanitaria. En contraposición, un estudio realizado por Trainin y Yeshurun (2021) encontró que las personas con una experiencia de un mes en la interacción con otras personas cuando estas llevaban mascarilla, mejoraron significativamente la habilidad para reconocer emociones mediante la expresión facial. Asimismo, Dalmaso et al., (2021) sugieren que la reacción a las señales visuales de los ojos de otras personas cambió durante la pandemia, aumentando significativamente su efecto.

La situación sanitaria ha incrementado el interés por investigar qué es más importante en la atribución de estados mentales, si los ojos o la boca. En general, se considera que el tipo de emoción o estado mental es fundamental para determinar qué zona facial será clave en la interpretación y atribución. Así, Baron-Cohen et al., (1997), afirmaron ya entonces que para las emociones básicas (tales como la sorpresa o el miedo) la cara completa proporciona significativamente más información que solo los ojos o la boca, mientras que para los estados emocionales complejos (tales como la culpa o la arrogancia), los ojos proporcionan más información que la boca e incluso que el rostro al completo. Estudios más recientes han indicado que la boca desempeña un papel fundamental en la interpretación de la felicidad (Bombardieri et al., 2013), mientras que los ojos lo hacen en el reconocimiento del miedo (Carbon, 2020). En cuanto al asco, un número creciente de estudios han indicado que la boca es más relevante que los ojos para la atribución de este estado mental (Nestor et al., 2020). Los resultados son contradictorios para otras emociones básicas como la sorpresa, la tristeza y la ira (Kotsia et al., 2008; Nestor et al., 2020; Song et al., 2008). Estos resultados contradictorios ponen de manifiesto la necesidad de seguir investigando.

El primer estudio realizado sobre el efecto de la mascarilla durante la pandemia fue el de Carbon (2020), donde se ha afirmado que la mascarilla afecta en el reconocimiento de seis emociones básicas (ira, felicidad, miedo, asco, tristeza y neutralidad) a adultos alemanes. Se encontró que la mascarilla afecta negativamente en la interpretación de la expresión facial de ira, asco, alegría y tristeza, por

lo que se sugiere que la boca proporciona más información para interpretar y atribuir estos estados emocionales que la mirada. No obstante, no se observaron diferencias en la atribución e interpretación del miedo, lo que sugiere que los ojos proporcionan más información que la boca para este estado emocional. Estos resultados fueron replicados en niños de nueve y diez años (Carbon y Serrano, 2021).

Finalmente, un reciente estudio llevado a cabo por Kim et al., (2022) sugiere que cubrir distintas partes del rostro aumenta, y no disminuye, el reconocimiento de ciertos estados emocionales. Este estudio indica que cubrir los ojos mejora el reconocimiento de la felicidad, mientras que cubrir la boca dificulta la atribución de estados emocionales como la sorpresa y el asco. Asimismo, se afirma que las personas obtienen la información necesaria para atribuir tristeza e ira a partir de los ojos y la boca, es decir, el rostro completo. Kim et al., (2022) también encontraron que cubrir la boca lleva a confundir la tristeza y el asco, provocando dificultades para distinguir estas emociones.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede concluir que el efecto de las mascarillas en la atribución de los estados mentales constituye un campo de investigación en auge que requiere de un mayor número de estudios, los cuales lleven a un consenso en los resultados que actualmente no se da. El presente estudio preliminar plantea tres objetivos: analizar si existen diferencias entre la capacidad para atribuir estados mentales con y sin mascarilla, explorar si existen estados mentales especialmente afectados por la mascarilla y estudiar si se dan diferencias en algunos estados mentales concretos con y sin mascarilla.

2. Método

2.1. Participantes

Este estudio contó con una muestra de 47 adultos, de los cuales 28 son mujeres y 19 hombres, con edades comprendidas entre 18 y 94 años ($M = 36,11$). Se empleó como criterio de exclusión la existencia de algún tipo de psicopatología crónica o grave, así como la presencia de algún trastorno del desarrollo.

2.2. Materiales e instrumentos

Test de Caras (Baron-Cohen et al, 1997)

Este test ha sido empleado con el objetivo de evaluar la ToM implícita, es decir, la habilidad para inferir estados mentales a partir de claves no verbales, utilizando para ello la expresión facial. La prueba se compone de veinte ítems, los cuales están constituidos por una imagen del rostro de una mujer y dos adjetivos referentes a estados mentales de carácter emocional o epistémico. Los participantes deben elegir cuál es el adjetivo que describe con mayor exactitud el estado mental que aparece reflejado en el rostro de la imagen. Se empleó la versión traducida y validada al español de esta prueba (Huerta-Ramos et al, 2021).

Del mismo modo, se empleó una versión modificada de este test, añadiendo mascarillas mediante un programa de edición de imagen a las ilustraciones de cada uno de los ítems. Para realizar estas modificaciones se contó con la autorización expresa del autor original (Baron-Cohen et al, 1997) y de la responsable de su traducción y validación al castellano (Huerta-Ramos et al, 2021).

Codificación y puntuación

0 puntos: si la opción elegida es incorrecta.

1 punto: si la opción elegida es correcta.

La puntuación total máxima es de veinte puntos. Actualmente, no existen puntuaciones ponderadas para este test.

2.3. Procedimiento

De forma previa al comienzo del estudio, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, así como se les dio una breve explicación de las instrucciones a seguir. El instrumento empleado ha sido administrado de forma presencial, manteniendo las medidas de seguridad establecidas por la situación de alerta sanitaria causada por la COVID-19.

El Test de Caras fue administrado haciendo uso de un monitor para asegurar la total nitidez de los ítems. En primer lugar, se mostraron los ítems en la versión modificada con mascarilla, para así evitar el efecto de aprendizaje. En segundo lugar, y tras unos breves minutos de descanso, se mostraron los ítems del test original, es decir, las imágenes sin mascarilla. Las respuestas de los participantes fueron expresadas en voz alta y registradas de forma manual por el experimentador en la hoja de respuestas diseñada para la presente investigación.

2.4. Análisis de datos

Se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes con el objetivo de analizar los datos obtenidos en el Test de Caras cuando los ítems se presentan con o sin mascarilla. Esta prueba estadística permite conocer si existen diferencias significativas entre las medias de ambas mediciones. Del mismo modo, para conocer cuáles son los estados mentales que se perciben mejor cuando llevamos mascarilla, se emplearon los análisis de frecuencia de los datos. Por último, se utilizó el estadístico Chi-Cuadrado (χ^2) para conocer si existen diferencias significativas en algunos estados mentales concretos cuando llevamos mascarilla en comparación con cuando no la llevamos, ya que este estadístico permite analizar la asociación entre dos variables categóricas.

3. Resultados

Para evaluar si hay diferencias entre la capacidad para atribuir estados mentales a partir de claves no verbales cuando llevamos la mascarilla y cuando no la llevamos, se utilizó el estadístico *t* de Student. Los resultados de esta prueba mostraron que existen diferencias de medias estadísticamente significativas entre la ToM implícita cuando llevamos la mascarilla y esta atribución de estados mentales cuando no la llevamos ($t = -2.227$; $p = .031$) (Tabla 1).

Tabla 1

Estadístico *t* de Student. Análisis de las puntuaciones del Test de Caras CON-SIN mascarilla.

	<i>t</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Gl</i>
Puntuación Sin Mascarilla	67.888	17.78	1.757	44
Puntuación Con Mascarilla	60.685	16.98	1.877	44

DT: desviación típica; gl: grados de libertad

Del mismo modo, los análisis de frecuencia indican que hay algunos estados mentales que se perciben mejor que otros cuando llevamos puesta la mascarilla. Estados mentales como sorprendida, asustada y contenta obtuvieron un mayor porcentaje de acierto, en comparación con estados mentales como calculadora, interesada y aburrida, que presentan un menor porcentaje de acierto a la hora de ser atribuidos en los ítems del Test de Caras. Los resultados de los análisis de frecuencia se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Análisis de frecuencia (porcentaje de aciertos) en el Test de Caras con mascarilla.

	%
Sorprendida	97.8
Asustada	93.6
Contenta	91.5
Arrogante	91.5
Culpable	89.4
Triste	85.1
Coqueta	85.1
Pensativa	83
Admirada	83
Enfadada	76.6
Incrédula	76.6
Asqueada	74.5
Angustiada	66
Calculadora	66
Interesada	57.4
Aburrida	53.2

Por último, los resultados del estadístico χ^2 , el cual se ha empleado para analizar si existen diferencias en la atribución de estados mentales concretos cuando llevamos mascarilla en comparación con cuando no la llevamos, han mostrado que existen diferencias estadísticamente significativas para ocho estados mentales. Estas diferencias estadísticamente significativas aparecen en asqueada ($\chi^2 = 17.386$, $p < .001$), enfadada ($\chi^2 = 16.147$, $p < .001$), angustiada ($\chi^2 = 8.570$, $p = .003$), pensativa ($\chi^2 = 38.443$, $p < .001$), admirada ($\chi^2 = 4.108$, $p = .043$), incrédula ($\chi^2 = 11.192$, $p = .001$), aburrida ($\chi^2 = 15.091$, $p < .001$) e interesada ($\chi^2 = 5.829$, $p = .016$).

Tabla 3
Análisis Chi-Cuadrado (χ^2). Diferencias en la atribución de estados mentales concretos CON-SIN mascarilla.

	χ^2	p
Asqueada	17.386	.000
Enfadada	16.147	.000
Angustiada	8.570	.003
Pensativa	38.443	.001
Admirada	4.108	.043
Incrédula	11.192	.001
Aburrida	15.091	.000
Interesada	5.829	.016

4. Discusión

Respecto al primer objetivo del presente estudio, se ha encontrado que se obtiene una puntuación menor en el Test de Caras cuando se presentan los ítems con mascarilla en comparación con la puntuación obtenida cuando se administran los ítems originales. Esto indica que los adultos sanos tienen una mayor dificultad para atribuir estados mentales a otros cuando se lleva mascarilla, perdiéndose información importante para interpretar los gestos faciales. Estos resultados se encuentran en la línea de Carbon (2020) y Ruba y Pollak (2020), quienes afirmaron que el reconocimiento de las emociones se encuentra afectado cuando se lleva mascarilla.

En relación con el segundo objetivo, es decir, explorar si existen estados mentales especialmente afectados por la mascarilla, se ha encontrado que algunos estados mentales resultan más complejos de interpretar cuando llevamos mascarilla en comparación con otros. En este sentido, estados mentales como calculadora, interesada o aburrida parecen ser más difíciles de interpretar cuando únicamente contamos con la mirada como fuente de información, en comparación con estados mentales tales como sorprendida, contenta o asustada, que no se ven tan afectados por la falta de visibilidad del rostro al completo. Estos resultados corroboran la afirmación general de la literatura científica que considera que la pérdida de información varía en función del tipo de estado mental o emoción. La mascarilla no provoca la misma pérdida de información para todos los estados mentales, si no que existen diferencias significativas incluso entre expresiones emocionales muy similares.

Por último, respecto a explorar si se dan diferencias en algunos estados mentales concretos con y sin mascarilla, lo que constituye el tercer objetivo, se ha encontrado que una serie de estados mentales se ven especialmente afectados cuando intentan interpretarse o atribuirse llevando mascarilla. En concreto, el asco, el enfado, la angustia, el estar pensativo, el sentirse admirado, la incredulidad, el aburrimiento y el interés. Los resultados referentes al asco se encuentran en la línea de los presentados por Nestor et al., (2020), quienes han afirmado que la boca proporciona más información que los ojos para la atribución de este estado mental. Por otro lado, estos datos contradicen a los presentados por Baron-Cohen et al., (1997), quienes afirmaron que para las emociones básicas la cara completa proporciona más información que solo los ojos o la boca, mientras que para los estados emocionales complejos los ojos proporcionan más información que la boca, e incluso que el rostro al completo. Los resultados han indicado que la boca y el rostro completo proporcionan información relevante y necesaria no solo para las emociones básicas, sino también para las emociones complejas y diversos estados mentales de conocimiento. Todos estos estados mentales encuentran mayores dificultades en su interpretación debido a que la parte del rostro correspondiente a los ojos es muy similar entre estados mentales muy distintos, siendo necesaria la información que aporta el resto del rostro para poder distinguirlos de forma certera.

Todos estos hallazgos llevan a una conclusión general: las mascarillas han supuesto una dificultad añadida en la atribución de estados mentales a otros, lo que lleva a confusiones en la interpretación que interfieren de forma significativa en la interacción social y la comunicación. Además, algunos estados mentales se perciben mejor que otros cuando llevamos mascarilla, no perdiendo la misma cantidad de información en la interpretación de todas las expresiones faciales, y existiendo unos estados mentales concretos donde la información proporcionada por el rostro completo es especialmente significativa.

5. Conclusión

El presente estudio ha analizado las diferencias existentes entre la atribución de estados mentales con y sin mascarilla, así como los estados mentales concretos en los que se concentran las diferencias. Dado que la investigación de las dificultades en la atribución de estados mentales constituye un campo

en auge debido a la situación de pandemia causada por la COVID-19, y teniendo en cuenta que, actualmente, existen datos muy variados y contradictorios, los resultados aportados por este estudio son de especial relevancia.

Los resultados de este estudio aportan datos novedosos sobre el impacto que las mascarillas tienen en la interpretación de las expresiones faciales y la atribución de estados mentales concretos, puesto que se incluyen, además de emociones básicas, otros estados mentales referidos a emociones complejas y estados de conocimiento. Los estudios preliminares realizados durante la pandemia se han centrado en estudiar las emociones básicas (Carbon, 2020; Kim et al., 2022), siendo estos resultados muy relevantes para completar vacíos actuales en la literatura científica.

Todos los datos aportados por este estudio pueden ser de utilidad para conocer mejor los errores que aparecen en la comunicación y la interacción social actual cuando llevamos la mascarilla, permitiendo la apertura de nuevos campos de investigación y evaluación de la conducta humana y la habilidad de ToM. Asimismo, estos datos pueden servir como base para el diseño de programas de intervención dirigidos a potenciar la habilidad de ToM implícita, de forma que otras señales no verbales, tales como la mirada, la prosodia o la postura corporal, sirvieran en mayor medida para la interpretación de aquellos estados mentales especialmente afectados por el uso de la mascarilla.

Respecto a las limitaciones del estudio, cabe señalar el número reducido de la muestra, teniendo esta un número superior de mujeres que de hombres. Asimismo, las dificultades de administración de las pruebas causadas por las medidas de seguridad impuestas por la COVID-19 que hayan podido actuar como variable extraña en la recogida de los datos. No obstante, dado que se trata de un estudio preliminar, estas limitaciones se pretenden corregir en estudios posteriores.

Partiendo de los datos presentados sería interesante analizar en investigaciones futuras el impacto de distintas variables sobre esta pérdida de información provocada por el uso de las mascarillas. Investigaciones futuras podrían analizar si existen diferencias individuales en esta habilidad de ToM asociada al uso de las mascarillas a partir de la edad y el sexo, así como en relación con variables como las habilidades cognitivas fluidas y cristalizadas, la cantidad de actividad sociocognitiva o cognitiva no social realizada, la profesión desempeñada, el nivel educativo alcanzado o el número de personas con las que se convive.

En conclusión, los resultados aportados por el estudio son de utilidad para clarificar los datos ya existentes, así como para enriquecer la literatura científica dentro de un ámbito en creciente auge debido a la pandemia de la COVID-19. Asimismo, estos datos pueden servir de base para la apertura de nuevas líneas de investigación, así como para el desarrollo de programas de intervención de carácter social.

6. Referencias bibliográficas

- Bänziger, T., Grandjean, D., y Scherer, K. R. (2009). Emotion recognition from expressions in face, voice, and body: the Multimodal Emotion Recognition Test (MERT). *Emotion*, 9(5), 691. <https://doi.org/10.1037/a0017088>
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C. y Robertson, M., (1997). Another Advanced Test of Theory of Mind: Evidence from Very High Functioning Adults with Autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 813-822. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01599.x>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. y Jolliffe, T. (1997). Is There a "Language of the Eyes"? Evidence from Normal Adults, and Adults with Autism or Asperger Syndrome. *Visual Cognition* 4(3), 311-331. <https://doi.org/10.1080/7137567611>
- Baron-Cohen, S. (2000). Is Asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability? *Development and Psychopathology* 12, 489-500. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003126>
- Barrick, E., Thornton, M. A., y Tamir, D. (2020). Mask exposure during COVID-19 changes emotional face processing. *PLoS ONE*, 16(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258470>
- Bombardieri, D., Schmid, P.C., Schmid, M., Birri, S., Mast, F.W. y Lobmaier, J.S. (2013). Emotion Recognition: The Role of Featural and Configural Face Information. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(12), 2426-2442. <https://doi.org/10.1080/17470218.2013.821155>
- Carbon, C.C. (2020). Wearing face masks strongly confuses counterparts in Reading emotions. *Frontiers in psychology*, 11, 2526. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566886>
- Carbon, C.C. y Serrano, M. (2021). The Impact of Face Masks on the Emotional Reading Abilities of Children: A Lesson From a Joint School. University Project. *i-Perception*, 12(4). <https://doi.org/10.5755/01.i-perception.12.4.34447567>

- Dalmaso, M., Zhang, X., Galfano, G. y Castelli, L. (2021). Face Masks Do Not Alter Gaze Cueing of Attention: Evidence From the COVID-19 Pandemic. *i-Perception*. <https://doi.org/10.1177/204166952110584800>
- Eisenbarth, H. y Alpers, G.W. (2011). Happy mouth and sad eyes: scanning emotional facial expressions. *Emotion*, 11(4), 860–5. <https://doi.org/21859204>
- Fischer, A. H., Gillebaart, M., Rotteveel, M., Becker, D., y Vliek, M. (2012). Veiled emotions: the effect of covered faces on emotion perception and attitudes. *Social Psychological and Personality Science*, 3(3), 266-273. <https://doi.org/10.1177%2F1948550611418534>
- Huerta-Ramos, E., Ferrer-Quintero, M., Gómez-Benito, J., González-Higueras, F., Cuadras, D., Del Rey-Mejías, A.L., Usall, J. y Ochoa, S. (2021) Translation and validation of Baron Cohen's face test in a general population from Spain. *Actas Esp Psiquiat*, 49(3), 106-113. <https://doi.org/33969470>
- Kim, G., Seong, S.H., Hong, S.S. y Choi, E. (2022). Impact of face masks and sunglasses on emotion recognition in South Koreans. *PloS ONE*, 17(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263466>
- Kotsia, I., Buciu, I. y Pitas, I. (2008). An analysis of facial expression recognition under partial facial image occlusion. *Image and Vision Computing*, 26(7), 1052–67. <https://doi.org/10.1016/j.imavis.2007.11.0044>
- Kret, M., y De Gelder, B. (2012). Islamic headdress influences how emotion is recognized from the eyes. *Frontiers in psychology*, 3(110). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00110>
- Kulke, L., Langer, T., y Valuch, C. (2021). The Emotional Lockdown: How Social Distancing and Mask Wearing influence Mood and Emotion Recognition. *PsyArXiv* <https://doi.org/10.31234/osf.io/cpxry>
- Low, J., Apperly, I.A., Butterfill, S.A., y Rakoczy, H. (2016). Cognitive Architecture of Belief Reasoning in Children and Adults: A Primer on the Two-Systems Account. *Child Development Perspectives*, 10(3), 184–189. <https://doi.org/10.1111/cdep.12183>
- Nestor, M.S., Fischer, D. y Arnold, D. (2020). “Masking” our emotions: Botulinum toxin, facial expression, and well-being in the age of COVID-19. *Journal of Cosmetic Dermatology*, 19(9), 2154–60. <https://doi.org/32592268>
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-256. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Ruba, A.L. y Pollak, S.D. (2020). Children's emotion inferences from masked faces: Implications for social interactions during COVID-19. *PLOS ONE*, 15(12). <https://doi.org/33362251>
- Schmidtman, G., Logan, A.J., Carbon, C.C., Loong, J.T. y Gold, I. (2020). In the Blink of an Eye: Reading Mental States From Briefly Presented Eye Regions. *i-Perception*, 11(5). <https://doi.org/33088473>
- Song, I.H., Cho, K.J. y Chim, H.R. (2008). The effect of emotional dimension and facial expression's presenting areas on facial expression's recognition: A comparison of gender differences. *Korean Journal of Woman Psychology*, 13(2), 197–214. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.02634666>
- Trainin, N. y Yeshurun, Y. (2021). Reading the mind with a mask? Improvement in reading the mind in the eyes during the COVID-19 pandemic. *Emotion*, 21(8), 1801-1806. <https://doi.org/10.1037/emo0001014>

Algunos de los mejores
Trabajos de Fin de Grado,
Trabajos de Fin de Máster y
Trabajos de Investigación del
curso 2020-2021 de la Facultad
de Psicología y Logopedia de la
Universidad de Málaga

Jornadas organizadas por la
Facultad de Psicología y Logopedia
de la Universidad de Málaga