

Personalidade e funcionamento cognitivo dos universitários.

Urquijo, Sebastián.

Cita:

Urquijo, Sebastián (Abril, 2012). *Personalidade e funcionamento cognitivo dos universitários. XIII Jornada da Psicologia. Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade do Vale do Sapucaí -UNIVAS, Pouso Alegre - MG.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/48>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfN5/ytv>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Relaciones de la Personalidad, la Salud Mental, el Bienestar Psicológico, los mecanismos de regulación y las Estrategias de Aprendizaje con las trayectorias académicas de estudiantes universitarios.

Sabemos que la educación superior ha experimentado un incremento exponencial de su matrícula, tanto en la Argentina como en el resto del mundo. Tal como expone Fernández Liporace (2001), los organismos internacionales plantean la necesidad de adecuar los sistemas educacionales a sus usuarios y hacen necesario preguntarse acerca de las características de los alumnos universitarios. Curiosamente, éstas no han sido estudiadas de forma sistemática. Por ejemplo, existen múltiples estudios sobre personalidad de estudiantes universitarios, pero fundamentalmente porque este es el grupo utilizado con mayor frecuencia para la validación de los inventarios de personalidad y no por el interés específico de conocer sus características y relacionarlas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a Fernández Liporace (2001), algunas universidades argentinas han presentado proyectos de investigación destinados a analizar con mayor profundidad las características específicas de sus alumnos (Universidad Nacional de Formosa, 2006; Universidad Nacional de Luján, 2006).

La Universidad debería garantizar la salud integral de los alumnos, según lo entiende el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, 2003) proponiendo a las universidades nacionales: a) Trabajar desde la atención primaria de la salud, privilegiando el concepto de persona sana y no el de enfermedad; b) Generar una política de prevención, identificando la problemática y los factores de riesgo de la población estudiantil; c) Establecer programas de educación para la salud, dirigidos entre otros, a los problemas prevalentes en esta franja etárea y d) Poner de relevancia la necesidad y la importancia de contar con datos epidemiológicos propios. Contando con esta información, la universidad puede generar oportunidades que favorecen la formación de sus alumnos, posibilitando que estos cuenten con recursos para mejorar su calidad de vida, factor este fundamental en su rendimiento académico, como así en la posibilidad de generar transferencia a la sociedad.

En el año 2009, el Servicio Universitario de Salud (SUS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a través de la MS Abraham, quién se desempeña como Psicóloga en el mismo, solicitó de manera informal al Centro de Investigaciones en Procesos Básicos, Metodología y Educación –CIMEPB- asistencia para la evaluación e interpretación de resultados específicos sobre la personalidad de algunos de los ingresantes universitarios. Dicha consulta, derivó en una serie de variadas conversaciones como, por ejemplo, la incidencia que las patologías de la personalidad y cognitivas tendrían en el aprendizaje; las causas individuales que determinan la deserción universitaria o las necesidades de prevención de las adicciones y las enfermedades de transmisión sexual. Los resultados de estos intercambios establecieron la necesidad de conocer las características psicológicas de los estudiantes universitarios, la prevalencia de psicopatologías, el funcionamiento cognitivo y la relación de estas variables sobre las trayectorias y el desempeño académico. Durante el año 2010, se firmó un convenio entre el SUS y el CIMEPB, con el objeto de estudiar estos problemas y diseñar, en función de los resultados, intervenciones orientadas a conocer, prevenir y atender la salud mental y los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se inició una etapa de colaboración en la carga e interpretación de los resultados obtenidos de la aplicación del SCL-90 (Derogatis, 1977) (para detección de indicadores de psicopatología) a todos los ingresantes de la Universidad durante 2009 y se conformó un grupo de investigadores con experiencia en el estudio de la personalidad, el aprendizaje, los procesos cognitivos y la psicopatología. De esta manera y con el aval de la participación en proyectos acreditados, publicaciones y presentaciones en congresos, se incluyen en el equipo de trabajo de este proyecto, investigadores con experiencia en el estudio de los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje (Dra. Introzzi, MS Andrés, Lic. Canet Juric, Lic. Ané, Dr. Urquijo); la personalidad y la psicopatología (Esp. Sánchez, Lic. Heredia, Dra. Richard's, Dra. Introzzi, Dr. Urquijo); el desarrollo de instrumentos de evaluación psicológica, metodología de investigación y el análisis estadístico (Dra. Richard's; Dra. Introzzi); la atención psicológica y la promoción y prevención de la salud mental (MS Abraham; Lic. Martinez, Lic. Heredia; MS Andrés). Considerando las dimensiones del estudio, al abarcar a todos los estudiantes de la UNMdP, se incluyen alumnos avanzados de la carrera de Psicología en el equipo, con propósitos de formación y de colaboración, bajo supervisión, en la administración, corrección y carga de datos.

Desde el punto de vista de los aportes científicos, más allá de todos los beneficios que supone esta investigación para la Universidad, sabemos que en el campo de la Psicología de la Educación, el estudio de

las relaciones que existen entre las características psicológicas de los alumnos y su desempeño académico – logro escolar o aprendizaje – ha sido uno de los temas principales de las investigaciones. Publicaciones realizadas por miembros de este equipo de trabajo han aportado evidencias empíricas sobre diferentes características de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el ámbito escolar y universitario (Canet Juric, Richard's, Introzzi, & Andrés, en prensa; Canet Juric, Andrés, Introzzi, Urquijo, & Burín, 2011; Canet Juric, Andrés, Richard's, & Introzzi, 2011; Richard's, Canet Juric, Introzzi & Urquijo, en prensa; Urquijo, Canet Juric, Introzzi, & Andrés, 2012; González y Massone, 2002; López, Urquijo, y Richard's, 2006; Andrés, 2007; Urquijo, Andrés, Canet Juric y Ané, 2007; Canet Juric, Andrés, Urquijo, y Ané, 2007; Canet Juric, Burin, Andrés y Ané, 2007; López, Ledesma, Introzzi y Urquijo, 2007; Massone y Gonzalez, 2008; Canet Juric, Andrés, Introzzi y Richard's, 2008; Urquijo, 2009; Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010; Andrés, Canet Juric y Garcia Coni, 2010; Andrés, Canet Juric, Richard's, Introzzi y Urquijo, S., 2010; Distéfano, Urquijo y González, 2010) sobre las relaciones del aprendizaje con los procesos cognitivos -memoria, atención, funciones ejecutivas- (González y Massone, 2004; Introzzi y Urquijo, 2006; Introzzi, Canet Juric, Andrés y Richard's, 2007; Introzzi, Richard's, Andrés y Canet Juric, 2007; Introzzi, López y Urquijo, 2008; Massone y Gonzalez, 2005 y 2006; Canet-Juric, Urquijo, Richard's y Burin, 2009; Canet Juric, Garcia Coni, Andres y Urquijo, 2009; Introzzi, Canet Juric y Andrés, 2009; García Coni, Canet Juric y Andrés, 2010; Introzzi, Urquijo y López Ramón, 2010; Rubiales, Bakker y Urquijo, 2010; Urquijo, 2010) y sobre diferentes aspectos de la personalidad (Sisto, Pacheco, Guerrero y Urquijo, 2001; Urquijo, Sánchez, Monssón y Heredia, 2001; Urquijo, Giles, Richard's y Pianzola, 2003; Sánchez, 2003, 2007; Gonzalez y Massone, 2003; Richard's y Urquijo, 2006a; Richard's y Urquijo, 2006b; Urquijo y Krzemien, 2007; Krzemien y Urquijo, 2007; Urquijo, Monchietti y Krzemien, 2008; Krzemien y Urquijo, 2009; Richard's y Solanas; 2009).

La influencia que aspectos individuales tan diversos como la inteligencia, la percepción, la memoria, la atención, la adecuación visomotora, los rasgos de personalidad, la autoconfianza o las estrategias para la resolución de problemas tienen sobre el rendimiento académico de los alumnos se encuentra extensamente explorada en la bibliografía clásica. Sin embargo, la literatura nos permite observar que las perspectivas de análisis acerca de la relación entre las características de los procesos cognitivos básicos y la personalidad han tendido a presentarse como disociadas, existiendo serias dificultades a la hora de integrarlas para explicar los fenómenos educativos.

Independientemente de la producción generada por los miembros del equipo de investigación, la literatura científica registra numerosos estudios de fines del siglo pasado que tratan de asociar a la personalidad con el aprendizaje y el desempeño académico (Eysenck, 1965; Furneaux, 1957; Lynn, 1959; Wilson y Lynn, 1990; Goh y Moore, 1978; Eysenck, 1971; Child, 1964; Entwistle & Cunningham, 1968). También existen estudios que han explorado las relaciones entre factores de personalidad y variables cognitivas o habilidades psicológicas generales, con el desempeño escolar, utilizando técnicas de análisis factorial (Cattell, 1945a, 1945b; Meredith, 1967; White, 1968; Hakstian y Cattell 1978; Meredith, 1967; Purkey, 1970; Kifer, 1975; Covington y Omelich, 1979; Byrne, 1984; Hamachek, 1987; Markus, Cross y Wurf, 1990; Leondari, 1993; Covington y Beery, 1976; Bloom, 1976; Chapman y Boersma, 1980; Winne, Woodlands y Wong, 1982; Cooley y Ayres, 1988; Abouserie, 1995; Black, 1974; Chapman y Boersma, 1979; Butkowsky y Willow, 1980; Harris y King, 1982; Wilson y Lynn, 1990; Dwinell & Higbee, 1991; Spielberger, 1966; Riding y Armstrong, 1982; Barbenza y Montoya, 1974). Todos ellos han provisto evidencias empíricas de las diferencias que factores asociados a la personalidad y al funcionamiento cognitivo producen en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este nuevo siglo se mantiene el interés por predecir y explicar las relaciones de las características psicológicas con el aprendizaje (Castro Solano & Casullo, 2002a, 2002b; Corral de Zurita & Alcalá, 2002; Guiping & Huichang, 2001; Henderson-King & Smith, 2006; Kowaleski-Jones, Dunifon & Ream, 2006; Park & Adler, 2003; Poynton, Carlson, Hopper & Carey, 2006; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004; Scales, Benson, Roehlkepartain, Sesma & van Dulmen, 2006; Silverthorn, 2002; Steiner, Ericson, Hernández & Pavelski, 2002; Sternberg, Lautrey & Lubart, 2003; Stoeber, 2002; Webb & Brigman, 2006; Zalaquett, 2006)

Cuando prestamos atención a las relaciones que se establecen entre el desempeño académico y las características individuales, la bibliografía registra una importante cantidad de investigaciones que han explorado una gran cantidad de medidas psicométricas y proyectivas y su relación con el logro. El análisis de la literatura nos ha permitido establecer que, por lo general, los estudios realizados para determinar

asociaciones entre factores psicológicos y aprendizaje se caracterizan por aplicar alguna prueba específica a muchos sujetos o un conjunto más amplio de pruebas a un número menor de personas. Esta exploración bibliográfica revela el esfuerzo sistemático por explorar y determinar las relaciones entre las diferentes características psicológicas y algunos aspectos de la educación y los procesos de aprendizaje. Los trabajos citados, que exploran relaciones entre rasgos de personalidad, procesos cognitivos y desempeño académico se caracterizan por diferir y variar significativamente en sus resultados. Sin embargo, no quedan dudas razonables de que las capacidades cognitivas y las características de la personalidad tienen influencias determinantes sobre los procesos de aprendizaje, expresados en términos de desempeño académico. Si además de considerar esta variabilidad en los resultados tomamos en cuenta la incidencia de las características socioculturales e idiosincrásicas propias de nuestra población, el problema, para la mayoría de los profesionales que se dedican al estudio o la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en cualquiera de sus niveles, es la dificultad de contar con indicadores que permitan realizar inferencias o predicciones certeras sobre la trayectoria y el desempeño académico de los alumnos. Esta carencia comprende también a instituciones de Educación Superior e implica importantes dificultades para planificar y emprender cualquier acción o estrategia preventiva que apunte a evitar la repitencia, la deserción o el bajo desempeño académico de los alumnos de cualquier nivel. De esta manera, el problema comienza a definirse con claridad.

Por ello, nuestra intención es la de iniciar un estudio sistemático, longitudinal, que permita realizar una evaluación de características de la personalidad, de funcionamiento de procesos cognitivos básicos (memoria, atención, funciones ejecutivas, razonamiento, autorregulación) y de bienestar a los estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con el objeto de determinar perfiles psicológicos asociados al aprendizaje y al desempeño académico. Este objetivo, resulta complejo, dado el extenso número de alumnos de la UNMdP y la cantidad de variables en juego, por lo tanto, este proyecto, con una duración de dos años, representa tan sólo el inicio de un programa que esperamos mantener en el tiempo para la obtención de información longitudinal de seguimiento de cohortes y pretende abarcar tan solo una parte bien delimitada y acotada del problema. En este sentido, y para este proyecto de dos años, nos proponemos evaluar a los ingresantes del año 2011 y 2012

A continuación definiremos las variables incluídas en esta primera etapa y describiremos brevemente su relación con los procesos de aprendizaje.

Al proponernos estudiar características psicológicas, debemos considerar que al momento de evaluar el estado psicológico de una persona no puede obviarse el estudio de su personalidad de base. El estado psicológico es la resultante del cruce entre los estresantes ambientales y la personalidad, vale decir la resultante de las diferentes vicisitudes por las que pasa una persona en un momento dado y por su reacción idiosincrática ante ellas. Es por ello que resulta ineludible la evaluación de la personalidad en cualquier proceso psicodiagnóstico. Consideramos al rasgo como la base de la personalidad, y entendemos a los rasgos de acuerdo a la tradicional definición de Allport de 1937: predisposiciones a responder, de manera igual o similar, a diferentes tipos de estímulos, como formas congruentes y duraderas de reaccionar al ambiente (Allport, 1974).

Existen diversos marcos teóricos que abordan el tema de la personalidad y sus rasgos, los cuales pueden ser ubicados en un continuo con los modelos factorialistas-biológicos en un extremo y los cognitivos sociales en el otro. Para los modelos factorialistas, cuyo mayor representante es el modelo de los cinco grandes factores de la personalidad (McCrae y Costa 1990 y 1999), las bases de los rasgos de la personalidad se encuentran en tendencia básicas endógenas (McCrae y otros, 2000). Los modelos cognitivos sociales plantean que la personalidad se relaciona con el aprendizaje principalmente en un contexto social (lo social del modelo), y que dicho aprendizaje se realiza a través de una serie de procesos cognitivos o actividades mentales que codifican y transforman los datos que nos llegan del medio (estímulos y contingencias de refuerzo o castigo) (lo cognitivo) (Sanchez, 2007). Existen otros modelos que conjugan los aspectos biológicos y sociales. Entre ellos no pueden dejar de citarse los modelos de aprendizaje social y evolucionista de Millon (Millon 1969 y 1990). Para Millon los rasgos tienen naturaleza biológica y social, es decir, implican tanto las disposiciones innatas como las experiencias de aprendizaje de una persona.

Más allá del marco conceptual que se aborde, diversos autores coinciden en señalar la importancia que tiene la personalidad en el desarrollo académico de los estudiantes (Bandura, 1987; Castro Solano y Casullo, 2001; Dapelo Pellerano y otros, 2006), ya que desempeña un papel relevante en el desarrollo de las

competencias necesarias para enfrentar adecuadamente los desafíos que conllevan los estudios universitarios, ya que en el mejor de los casos los factores exclusivamente intelectuales explican alrededor de un 25% de la variancia del desempeño académico, por lo que un alto porcentaje de variancia queda sin ser explicada y debe ser atribuida a otros factores (Sternberg, Wagner, Williams y Horvath, 1995). Entre las principales características de la personalidad eficaz para los estudios universitarios se encontrarían un conjunto de capacidades y habilidades tales como asertividad, autoestima, capacidad de trabajo, confianza en sí mismo, estabilidad emocional, etcétera (Dapelo Pellerano y otros, 2006).

Pretender incluir a todos los procesos cognitivos en un único estudio, de dos años de duración, sobre el aprendizaje universitario resulta demasiado ambicioso y un objetivo difícil de conseguir en principio, por ello al hablar de procesos cognitivos, consideramos especialmente a la autorregulación, un concepto que hace referencia a los muchos procesos mediante los cuales el psiquismo humano ejerce control sobre sus propias funciones, estados y procesos. Es una clave importante para comprender cómo el sí mismo está integrado (Vohs & Baumeister, 2004). La autorregulación cognitiva se refiere al control de los procesos o contenidos cognitivos. El principal mecanismo cognitivo que contribuye a efectuar este tipo de regulación o control es la *inhibición cognitiva*. Este proceso interviene suprimiendo las informaciones e ideas no pertinentes que van ocupando los limitados recursos atencionales y de memoria, por lo que resulta fundamental para la atención selectiva y sostenida (Diamond, 2006; Kipp, 2005). La capacidad para suprimir pensamientos y controlar los contenidos que ingresan a la conciencia constituyen una clara manifestación de la inhibición cognitiva (Nigg, 2005; Wegner, 1989), motivo por el cual ocupa un rol central en el aprendizaje y desempeño académico. Otro de los mecanismos que contribuyen en gran medida a la regulación cognitiva es la memoria de trabajo.

La autorregulación emocional ha sido conceptualizada de varias formas; no obstante en la actualidad existe cierto consenso en la bibliografía especializada respecto a definirla como la activación y utilización de determinadas estrategias que los individuos ponen en marcha para modificar el curso, la intensidad, la calidad, la duración y la expresión de las experiencias emocionales en pos del cumplimiento de objetivos individuales (Cole, Martin y Dennis, 2004; Gross, 1998; John y Gross, 2007; Thompson, 1994).

Una de las estrategias de regulación emocional que ha recibido mayor apoyo empírico y experimental es la *reevaluación cognitiva* (Gross y John, 2003). La reevaluación cognitiva hace referencia a la construcción de nuevos significados con el objetivo de neutralizar el impacto emocional o de amplificar el resultado emocional de un evento y se ha asociado su uso con incrementos en el bienestar subjetivo (John & Gross, 2004). La predisposición para adquirir y ejecutar determinadas estrategias de regulación emocional está relacionada con los precursores temperamentales que el individuo trae al nacer. Los resultados de investigaciones en variables temperamentales sugieren que las diferencias individuales en la reactividad y regulación emocional poseen fuertes bases genéticas y se manifiestan ya en etapas tempranas de la vida del niño (Rothbart, Ahadi, y Evans, 2000). Estas predisposiciones afectivas de base, se ven reflejadas en los factores de personalidad propuestos por la taxonomía de los Cinco Grandes (John y Srivastava, 1999) y constituyen los precursores de la reevaluación y otras estrategias de regulación emocional porque tornarían más fácil o más difícil la adquisición y ejecución de dichas estrategias (John y Gross, 2004). Los factores de personalidad según el modelo de los Cinco Grandes, son tendencias básicas de respuesta con bases biológicas (McCrae y Costa, 1999) que inician, guían o mantienen formas de comportarse, pensar y sentir que resultan relativamente estables a lo largo del tiempo y consistentes transituacionalmente.

En el transcurso de los últimos diez años, se destacaron varias investigaciones sobre el bienestar (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Diaz y Sanchez, 2002) que han ampliado el campo conceptual de dicho constructo teórico. En su mayoría los estudios se empadronan entre dos grandes tradiciones generales, una asociada con el desarrollo del potencial humano ó Bienestar Eudemónico, extendiendo esta tradición al concepto bienestar psicológico (Psychological Well-being, PWB) y otra asociada con la felicidad ó Bienestar Hedónico: algunos autores extendieron los límites del concepto al de bienestar subjetivo (Subjective Well-being, SWB). El bienestar subjetivo incluye dos elementos, el balance afectivo: se obtiene restando la frecuencia de emociones positivas y la frecuencia de emociones negativas; y la satisfacción vital percibida, más estable y con un mayor componente cognitivo (Lucas, Diener, y Suh, 1996).

Actualmente la bibliografía positiva plantea, según Castro Solano (2010), tres componentes básicos del bienestar: el afecto positivo; el afecto negativo y el componente cognitivo que resulta de la integración cognitiva que la persona hace cuando evalúa su propia vida. Esta dimensión también se la llama satisfacción

vital. Así, se plantea que los estados emocionales son momentáneos y el bienestar o satisfacción vital es el resultado de un juicio cognitivo y es más estable en el tiempo (Lucas, Diener y Suh, 1996). Ryff (1995) planteó un modelo multidimensional del bienestar psicológico que propone un modelo del bienestar psicológico, compuesto por seis dimensiones: auto-aceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal. Resulta claro que los niveles de bienestar de una persona se relacionarían con su desempeño general en la vida y, sin dudas, en su trayectoria académica. No caben dudas de que resulta de interés investigar qué características cognitivas y psicológicas presentan y con qué herramientas cuentan los alumnos que acceden al nivel superior de enseñanza para encarar sus estudios, en atención a detectar y a analizar sistemáticamente potencialidades y déficits, de cara al diseño de estrategias e intervenciones que apunten a la optimización de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes.

3. HIPÓTESIS:

- Las características de personalidad, el funcionamiento de los procesos cognitivos básicos, el nivel de bienestar psicológico, los mecanismos de regulación emocional y cognitiva, las estrategias de aprendizaje y las características sociodemográficas se asocian de forma significativa y predicen la trayectoria y el desempeño académico de estudiantes universitarios.
- Los perfiles psicológicos, los tipos de psicopatología y las asociaciones entre las variables consideradas varían en función de las características sociodemográficas y de la carrera que se cursa.
- Existen asociaciones entre el funcionamiento de los procesos cognitivos básicos, el bienestar psicológico, los mecanismos de regulación y las características de la personalidad.

4. OBJETIVOS:

Objetivos generales

De investigación:

- Establecer el perfil psicológico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en función las características de su personalidad, su funcionamiento cognitivo, su bienestar psicológico, su capacidad de regulación, su uso de estrategias de aprendizaje y sus características sociodemográficas, relacionándolo con el rendimiento académico.
- Determinar el grado asociación de las variables atributivas independientes (estilos de personalidad, rasgos psicopatológicos, funcionamiento cognitivo, bienestar psicológico, uso de estrategias de aprendizaje y capacidad de autorregulación) con el rendimiento académico real registrado por alumnos universitarios.
- Determinar la existencia de diferencias en todas las variables en estudio según sexo, edad, educación de los padres, tipo de carrera y/o área general de formación y momento de la carrera.
- Identificar, entre las variables atributivas independientes consideradas (estilos de personalidad, rasgos psicopatológicos, memoria, atención, funcionamiento ejecutivo, razonamiento verbal y abstracto, estrategias de aprendizaje y bienestar psicológico) y sus interacciones, predictores de psicopatologías, déficits de aprendizaje, desempeño académico, permanencia y deserción que permitan el diseño de intervenciones tendientes a mejorar su calidad de vida, sus habilidades académicas y la permanencia en la Universidad.

De transferencia:

- Tecnológica, basada en desarrollar y adaptar instrumentos de evaluación psicológica masiva para esta población, considerando especialmente la posibilidad de administración, corrección y carga de resultados a través de plataformas informatizadas.
- De extensión, a través del diseño e implementación, en colaboración con el Servicio de Salud Universitaria, de estrategias de intervención destinadas a la prevención de patologías psicológicas y cognitivas y al mejoramiento del rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en función de los resultados observados en el estudio.

Objetivos específicos

- Describir el nivel de bienestar, las características de la personalidad, la prevalencia de psicopatologías y el funcionamiento cognitivo (memoria, atención, autorregulación y razonamiento) de los

estudiantes, estableciendo trayectorias académicas y perfiles cognitivos y psicológicos diferencias según género, edad, educación de los padres, tipo de carrera o área general de formación y momento de la carrera en el que se encuentren.

- Analizar las relaciones de los perfiles resultantes con la trayectoria y el desempeño académico de los alumnos universitarios.
- Identificar posibles diferencias en el rendimiento académico de los alumnos según sexo, edad, nivel educativo de los padres e inserción laboral.
- Determinar qué conjunto de variables, entre las consideradas en el diseño, predice mejor el rendimiento académico de los estudiantes.
- Generar normas regionales y establecer criterios de confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados, adaptados y/o diseñados para la recolección de datos del estudio.
- Validar tareas experimentales que permiten evaluar de manera separada la capacidad de autorregulación cognitivo comportamental y emocional

5. MÉTODOS Y TÉCNICAS A EMPLEAR:

Población: Se trabajará con grupos de estudiantes universitarios, ingresantes de todas la Facultades y Carreras de la UNMdP, Argentina.

Participantes: Se trabajará con una muestra de tamaño variable en función del número de ingresantes de las cohortes 2013/2014 de todas la Facultades y Carreras de la UNMdP, Argentina. La muestra será de tipo probabilística estratificada proporcional, definiéndose grupos básicos según las características sociodemográficas estudiadas. Los sujetos serán contactados a través del Servicio Universitario de Salud de la UNMdP por los investigadores y un grupo de estudiantes colaboradores. Todos los ingresantes contactados accederán a participar voluntariamente del estudio. Las pruebas utilizadas para detectar psicopatología se aplicarán a todos los estudiantes. El resto de las pruebas, hasta tanto se hayan informatizado los instrumentos, se aplicarán a muestras aleatorias por cuotas, de cada carrera dictada en la UNMdP.

Instrumentos:

Para evaluar la función mnésica (memoria) de los estudiantes universitarios se utilizará el Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense TAVEC (Benedet y Alejandre, 1998). Esta prueba utiliza una lista de 16 palabras divididas en cuatro categorías semánticas. La lista se lee 5 veces seguidas. Luego de cada lectura, el sujeto debe recordar todas las palabras posibles. Al finalizar el quinto ensayo, se lee una lista de interferencia. Luego debe recuperar las palabras de la lista inicial, con y sin pistas semánticas. Después de 20 minutos, debe recuperar la lista nuevamente (memoria diferida) con y sin pistas semánticas. Finalmente, se realiza una prueba de reconocimiento. El instrumento provee información sobre aprendizaje, memoria inmediata, a corto y largo plazo, reconocimiento, uso de estrategias semánticas y seriales, procesos de codificación mnésica, perseveraciones e intrusiones.

Para evaluar la atención selectiva se utilizarán dos tipos de pruebas: una prueba clásica de cancelación (cancelación de formas y de letras) y una prueba informatizada seleccionada del programa de *Tareas de Autorregulación Cognitiva* (Introzzi & Canet Juric, 2012). Esta última, se ha diseñado en base al paradigma experimental de búsqueda visual conjunta de Treisman & Gelade (1980). En esta tarea se le solicita al niño que señale la presencia o la ausencia de un cuadrado azul (estímulo blanco o *target*) que se presenta mezclado entre un conjunto de distractores que deben ser semejantes visualmente al estímulo *target* compartiendo una de las dos características visuales que definen al estímulo *target* o color (círculos azules) o forma (cuadrados rojos) lo más rápido que pueda.

El participante debe presionar dos teclas distintas (Z y M) en función de la presencia o ausencia del estímulo. Se distinguen cuatro condiciones en función de la cantidad de distractores (4, 8, 16 y 32). En cada ensayo la mitad de los distractores son círculos azules y la otra mitad cuadrados rojos. Según el paradigma, cuanto mayores son los tiempos promedio de respuesta (TR) y el porcentaje de errores (en cada condición) se supone que menor es la eficiencia de la atención selectiva (Darowski, Helder, Zacks, Hasher & Hambrick, 2008). La tarea está compuesta por un bloque de 10 ensayos de práctica, seguido de tres bloques de 40 ensayos cada uno. El tiempo medio de ejecución de la tarea es de 3,12 minutos (DE=0,45) y el tiempo de

exposición de cada ensayo depende del tiempo de respuesta del participante. Es decir, hasta que no se emite la respuesta (presionar la tecla Z o M) no se presenta el ensayo siguiente.

Para evaluar el nivel de Bienestar Psicológico se administrará la adaptación española de la Escala de Bienestar de Ryff (Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle y Van Dierendonck, 2006), que aborda seis dimensiones: auto-aceptación, relaciones positivas, autonomía, crecimiento personal, propósito vital y dominio del entorno. El instrumento cuenta con un total de seis escalas y 39 ítems a los que se responden con un formato de respuesta con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). El instrumento ha sido traducido a dieciocho idiomas y fueron y están siendo utilizados en ciencias del comportamiento y de la salud para entender los aspectos positivos de la dimensión psicológica.

La autorregulación comportamental se evaluará a través del principal mecanismo: la inhibición conductual. Para ello se empleará una adaptación de la tarea de las flechas utilizada en el estudio de Davidson et al. (2006). La adaptación de esta tarea forma parte del programa informatizado de *Tareas de Autorregulación Cognitiva* (Introzzi & Canet Juric, 2012) diseñado para evaluar los principales mecanismos de autorregulación cognitiva.

El diseño de esta tarea se basa en la modificación que Davidson, Amso, Anderson & Diamond (2006) efectuaron del paradigma de Simon (Simon y Rudell, 1967). La tarea está conformada por un bloque de práctica (8 ensayos) previo a cada bloque experimental y tres bloques experimentales de 32 ensayos: el *bloque congruente*, el *bloque incongruente* y el *bloque mixto*. Los estímulos (dibujos de manos) han sido diseñados a los fines de este proyecto.

Bloque de práctica: el bloque de práctica permite mostrar y explicar la consigna al participante. Los tres bloques de práctica están conformados por 8 ensayos y si se administran antes de cada bloque experimental (congruente, incongruente y mixto). En esta práctica, si el participante no presenta el 80% de aciertos no se da comienzo al bloque experimental (bloque en que se registran las medidas de desempeño) debiéndose administrar el bloque de práctica nuevamente hasta alcanzar el criterio descrito.

Bloque congruente: en este bloque aparecen mezclados de manera aleatoria un dedo señalando recto hacia abajo (estímulo) en la parte derecha o en la parte izquierda de la pantalla y el sujeto debe presionar la tecla que se ubica del mismo lado (respuesta ipsilateral). Es decir, debe presionar la tecla "S" cuando el dedo se presenta en la mitad izquierda de la pantalla y la tecla "L" cuando el dedo se presenta en la mitad derecha de la pantalla.

Bloque incongruente: en este bloque aparece un dedo en la parte izquierda o derecha de la pantalla pero, a diferencia del bloque anterior esta vez señala hacia el lado opuesto. Es decir, si aparece en el lado derecho de la pantalla el participante debe presionar la tecla "S" (lado contralateral del teclado) pero si aparece en el lado izquierdo de la pantalla debe presionar la tecla "L" (lado contralateral del teclado). Por lo tanto, este es el bloque que permite evaluar el funcionamiento del mecanismo inhibitorio, dado que el participante para no cometer errores, necesariamente debe inhibir la tendencia natural a responder ipsilateralmente.

Bloque mixto: en este bloque aparecen ensayos congruentes e incongruentes mezclados aleatoriamente y el participante debe responder de la manera anteriormente descrita (ipsi o contralateralmente en función del tipo de estímulo). Este bloque permite medir de manera específica la flexibilidad cognitiva dado que el participante está obligado a alternar entre dos reglas (respuesta ipsi o contralateral). Lo interesante de esta tarea es que exige una mínima participación de otros procesos ejecutivos como la *Memoria de trabajo*, pues los dedos se han diseñado con el objeto de que apunten directamente a la tecla que se debe presionar en cada caso (pista o clave visual) y de este modo lograr reducir la carga de memoria en la tarea.

En los tres bloques se obtienen los siguientes índices de desempeño: el porcentaje de respuestas correctas (precisión), la velocidad de respuesta (tiempo medio de reacción) y el porcentaje de respuestas anticipatorias (respuestas más rápidas que los 200 ms). Las respuestas anticipatorias se excluyen del análisis de las respuestas correctas y del tiempo de reacción por considerarse muy rápidas para ser calificadas como respuesta a un estímulo (Davidson et al. 2006).

Para evaluar la memoria de trabajo se utilizará la tarea de memoria de trabajo del programa informatizado de *Tareas de Autorregulación Cognitiva* (Introzzi & Canet Juric, 2012). El diseño de esta tarea se sustenta en el paradigma dual. Las tareas duales requieren que el sujeto ejecute simultáneamente dos tareas, una primaria que implica el mantenimiento en la memoria a corto plazo de un estímulo y una secundaria que es

de interferencia y tiene como objetivo interrumpir cualquier tipo de estrategia que pudiera facilitar el mantenimiento de la información de la tarea primaria. La noción detrás del paradigma dual es que hay un conjunto limitado de recursos de la memoria de trabajo que la tarea primaria y secundaria deben compartir produciendo decrementos en el rendimiento.

La tarea que se usará en este estudio es una adaptación del procedimiento de Logie, Zucco y Baddeley (1990) y Hale, Brownik y Fry (1997). Son seis tareas en total, tres para el dominio cognitivo verbal (verbal, tarea primaria verbal con secundaria verbal, tarea primaria verbal con secundaria espacial) y tres para el dominio cognitivo espacial (espacial, tarea primaria espacial con tarea secundaria espacial, tarea primaria espacial con tarea secundaria verbal). En las tareas primarias se presentan en una pantalla una serie de ítems de uno en uno (dígitos en la tarea verbal y una matriz en la tarea visual) seguidos de una señal de recordar. Para las tareas verbales secundarias, los participantes deben decir en voz alta el color en el que aparece cada ítem. Para las tareas viso-espaciales secundarias, los participantes deben indicar el color de cada ítem tocando o señalando con el cursor una paleta de colores colocada a la derecha del estímulo presentado.

La tarea arroja tres estimaciones de amplitud (cantidad de dígitos que se recuerden o cantidad de localizaciones en una matriz de 4 x 4) para cada dominio (ver descripción dominio párrafo anterior). Se espera que la interferencia intra-dominio o interferencia de dominio específica (tarea verbal primaria con tarea secundaria verbal, tarea espacial primaria con tarea secundaria espacial) genere un menor rendimiento que la interferencia inter-dominio (tarea primaria verbal con tarea secundaria espacial, tarea primaria espacial con tarea secundaria verbal) y que las tareas de span simples (verbal, espacial) evidenciado por una menor amplitud. A su vez rendimientos disímiles para el dominio verbal y para el dominio espacial permiten comprobar la independencia de estos componentes. En relación a la edad se espera que a mayor edad sea menor el efecto generado en la amplitud por la interferencia inter e intra-dominio, traducido por una mayor cantidad de ítems recordados. La tarea está compuesta por seis tareas con nueve ensayos cada una, cada tarea se interrumpe ante dos fallos consecutivos. El tiempo medio de ejecución de la tarea es de 24,4 minutos (DE=3,11).

Debido a que la mayoría de las respuestas deben medirse en milisegundos se hace imprescindible contar con un software que registre no sólo la respuesta del sujeto (precisión) sino la velocidad en la que esta respuesta se produce (TR). Asimismo, en cualquier medición psicológica se torna imprescindible unificar y sistematizar las variables de presentación de los estímulos, tales como tiempos de exposición, tiempos intervalares, disposición y distribución en el campo estimular minimizando así las posibles diferencias que pudieran surgir entre evaluadores y garantizando de esta manera la fiabilidad de la medición del proceso psicológico a evaluar.

Por otra parte, la generación de determinados efectos psicológicos, como por ejemplo *la interferencia*, serían muy difíciles de producir sin una sistematización estandarizada de la presentación de los estímulos (ej. producción de interferencias intra e interdominio en tareas de *memoria de trabajo*).

Para esto es fundamental contar con pruebas informatizadas que resuelvan este tipo de problemas. Estas medidas no sólo no están disponibles en nuestro medio, sino que en general, suelen evaluar de manera aislada los procesos autorregulatorios dependiendo del investigador la selección de los paradigmas y técnicas de abordaje para cada uno de los procesos, no existiendo una batería psicológica estandarizada que se encargue de proporcionar al usuario (investigador o evaluador) de cualquier ámbito (escolar, laboral, clínico, etc.) una herramienta accesible y práctica para medir la totalidad y complejidad de los distintos mecanismos autorregulatorios. Asimismo, se destaca la importancia de contar con baremos regionales discriminados por edad y género, en caso de corresponder, así como de establecer estudios de validación y confiabilidad que aporten evidencia empírica acerca de la medición de los constructos evaluados.

Para evaluar la autorregulación emocional se administrará el Cuestionario de Regulación Emocional –CRE- (Gross y John, 2003) que permite analizar el uso de las estrategias de regulación emocional. Se trata de una Escala Lickert de 10 ítems donde las opciones de respuesta van desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 7 (*totalmente de acuerdo*). Se cuenta con la versión en español (Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez y Garrosa, 2006) y se realizará una adaptación a nuestro medio.

Para evaluar características de personalidad y síntomas psicopatológicos se utilizarán el SCL-90-R (Derogatis, 1977; Derogatis, 1994), el AEP Listado de Adjetivos para Evaluar la Personalidad (Ledesma, Sanchez y Díaz, 2011) y el IPDE Examen Internacional de los Trastornos de la Personalidad (Loranger y otros, 1994; López Ibor, Pérez Urdañiz, y Rubio Larrosa, 1996).

El SCL-90-R es un instrumento de reconocida utilidad para la detección de un amplio rango de sintomatología psicopatológica. Se trata de una escala de síntomas que se administra de forma autoaplicada y que evalúa, según la definición del autor, el grado de malestar psicológico que experimenta una persona durante el período que va desde el momento de la evaluación a una semana atrás. Puede ser utilizado en pacientes en tratamiento psicológico o psiquiátrico y en población general (Sanchez y Ledesma, 2009).

Como los distintos estudios muestran claramente que las puntuaciones medias son superiores en población clínica (Carrasco, Sánchez, Ciccotelli y del Barrio, 2003) y que sirve para discriminar pacientes de controles de población normal (Holi, 2003), el inventario puede ser utilizado como método de cribado para la detección de casos clínicos.

El Listado de Adjetivos para Evaluar la Personalidad [AEP] (Ledesma, Sanchez y Díaz, 2011; Sanchez y Ledesma, 2008) es un instrumento breve para evaluar la personalidad según el modelo de los cinco grandes factores [MCF] (John y Srivastava, 1999; McCrae y Costa, 1999; McCrae y Costa, 1990; Sanchez y Ledesma, 2008). Si bien existen un gran número de instrumentos diseñados para operacionalizar los constructos del modelo (Sanchez y Ledesma, 2008), las diferencias culturales y lingüísticas justifican el desarrollo y la utilización de instrumentos que se adapten a los contextos y poblaciones específicas. A partir de estas consideraciones, se desarrolló este instrumento para evaluar la personalidad según los lineamientos del MCF en nuestro contexto. El AEP consiste en 67 adjetivos para evaluar las cinco dimensiones del modelo. El listado, desarrollado y validado en la ciudad de Mar del Plata, ofrece una alternativa simple para evaluar los factores y posee buenas propiedades psicométricas (Ledesma, Sanchez y Díaz, 2011). Los adjetivos son presentados a los sujetos y estos deben responder cuanto lo describen, en una escala que va de 1 (“no me describe en absoluto”) a 5 (“me describe tal como soy”).

Para evaluar el uso de estrategias de aprendizaje se utilizará el CEVEAPEU (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009), un instrumento que permite recoger información suficiente de los diversos elementos que integran el constructo “Estrategias de Aprendizaje”, incluyendo aquéllos no considerados en otros instrumentos clásicamente utilizados (Bernad, 1999; Gargallo, 2000). El cuestionario goza de una adecuada validez de constructo, contrastada por la valoración de los jueces y por los análisis factoriales. Es cierto que las soluciones factoriales para las dos escalas no son probablemente las más parsimónicas desde el punto de vista estrictamente metodológico, habida cuenta de que son muchos los factores encontrados y de que en algunos casos tienen un número muy reducido de ítems.

En concreto hay seis factores con sólo dos ítems: cuatro de la primera escala (Atribuciones externas, Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, Concepción de la inteligencia como modificable, y Motivación extrínseca) y dos de la segunda (Almacenamiento/Simple repetición, y Manejo de recursos para usar la información adquirida). Todos son factores relevantes en el constructo, reconocibles en la literatura (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991; Román y Gallego, 1994; Valle, González Cabanach, Núñez y González Pienda, 1998) y es preciso mantenerlos para una evaluación integral. Los valores de consistencia interna que se encontraron para ellos son aceptables. Además, los resultados se ajustan suficientemente a la estructura teórica diseñada para elaborar el cuestionario y son defendibles, por tanto.

La información sobre las variables sociodemográficas, se obtendrán del sistema de información de la UNMdP.

Procedimiento:

Se evaluará a todos los sujetos de la muestra manteniendo el estricto anonimato de la información, previo consentimiento informado, aplicando los instrumentos anteriormente descritos, durante el primer cuatrimestre de los años 2013 y 2014. Considerando que se trata de un proyecto complejo en función del elevado número de sujetos a evaluar, se contará con la colaboración de alumnos avanzados de la Carrera de Psicología, para la administración, corrección y carga de los instrumentos. Se prevé el entrenamiento de estos alumnos. Paralelamente se trabajará en el desarrollo de baremos y la adaptación/validación de tareas de autorregulación cognitiva.

En primer lugar, la baremación de las tareas que consistirá en la transformación de las puntuaciones verdaderas de las tareas en puntuaciones centiles con el objetivo de determinar la posición de un alumno respecto de su grupo de referencia. Los baremos consisten en asignar a cada posible puntuación directa un valor numérico que informa sobre la posición que ocupa la puntuación directa en relación con los que

obtienen las personas que integran el grupo normativo donde se bareman las pruebas. En segundo lugar, una vez establecidos los baremos, se efectuarán estudios para evaluar la confiabilidad y validación de las tareas. Para ello, se considerarán índices de fiabilidad y estudios de validez de criterio (grupos de contraste y convergente) y de constructo, con el objetivo de establecer si las tareas miden los mismos constructos que las pruebas directas clásicas, de acuerdo al modelo conceptual desarrollado y si se mantienen estables a lo largo del tiempo (Tornimbeni, Pérez, Olaz & Fernández, 2004).

Plan de análisis: Se realizarán análisis estadísticos descriptivos de todas las variables. Se aplicarán análisis de correlación, de diferencias de medias y de variancia, para establecer asociaciones entre variables y diferencias entre grupos. Se utilizarán pruebas de regresión lineal múltiple para determinar la capacidad predictiva de las variables independientes. Se comprobará la normalidad de los datos mediante la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov para las diferentes submuestras. Se realizarán análisis de inspección gráfica para comprobar los supuestos de normalidad y homocedasticidad de los residuos en cada uno de los modelos de regresión..

Para todos nosotros resulta imprescindible disponer de herramientas informáticas, que posibiliten el análisis de las grandes masas de datos con las que trabajamos en la investigación en psicología. Afortunadamente, existe un número suficientemente extenso de estas herramientas, que abarcan la mayoría de los problemas que debemos afrontar. Sin embargo, la mayoría de los paquetes ofrecen soluciones cerradas al usuario, en la construcción de los algoritmos de estimación. Sería imposible diseñar programas a medida para cada uno de los análisis particulares, pero no por ello se debe descansar en el análisis rutinario a la manera que esté implementado el programa, y desarrollar un exceso de confianza hacia los programas. Por ello sería conveniente evaluar la utilidad y aporte de herramientas más versátiles, que nos permitan, al menos, probar otros algoritmos y reglas de decisión que puedan irse desarrollando, por ejemplo desarrollos en función del Software Inquisit 3 (Millisecond Software, 2010).

La Tabla siguiente resume los tipos de estudios de validez y confiabilidad planificados para la adaptación de las tareas informatizadas del TAC, así como una breve descripción de cada uno y el tipo de análisis de datos correspondientes. Los datos serán analizados utilizando el paquete estadístico SPSS v19.0.

Tabla - Resumen de los estudios de validez y confiabilidad para la adaptación de las tareas informatizadas del TAC

Evaluación	Estudio	Breve descripción	Análisis estadístico
Evaluaciones de validez	a) <i>Estudio de dimensionalidad</i>	Se aplicarán métodos de Análisis Factorial para evaluar el grado de correspondencia entre la estructura de las medidas observadas y esperadas bajo el modelo Teórico de Hasher.	-Análisis Factorial Exploratorio -Análisis Paralelo
	b) <i>Estudios de validez discriminante</i>	Se compararán las medidas observadas de las tareas de inhibición en grupos de sujetos divididos según factores de género y edad, discriminados en grupo clínico n=20 y grupo control n=20.	-Se aplicarán técnicas provenientes de la familia del Modelo Lineal Generalizado (regresión logística/ análisis discriminante).
	c) <i>Estudio de Validez de Constructo</i>	Se analizarán las relaciones entre conductas de inatención e impulsividad y rendimiento en los niveles de cada uno de los mecanismos de inhibición. Se esperaría encontrar una correlación inversa entre inhibición de restricción y e indicadores de impulsividad del SCL-90; entre inhibición de acceso y borrado e indicadores de inatención.	-Análisis de correlación no paramétrico.
Evaluaciones de confiabilidad	a) <i>Estudio de Consistencia interna</i>	Se analizarán los coeficientes de fiabilidad para cada una de las medidas proporcionadas por los cuestionarios autoadministrados. Se proporcionarán estimaciones desagregadas de fiabilidad y errores estándar de medida.	-Análisis mediante los coeficientes Alfa de Cronbach. Estimación de errores de medida según el modelo de la TCT (Teoría Clásica de los Test).
	b) <i>Estudio de la estabilidad temporal</i>	Administración por segunda vez con un lapso temporal de seis meses de las tareas de inhibición y los cuestionarios aplicados.	-Análisis de Correlación Paramétrica

Los resultados de este estudio proporcionarán información básica a través del cual se podrán conocer las características de ingreso y la trayectoria académica, lo que resulta de vital importancia para el diseño de políticas y estrategias sobre el ingreso, la promoción y la permanencia de los estudiantes de la UNMdP. También implica disponer de información específica sobre las características de funcionamiento cognitivo

individual y en función de las diferentes áreas del conocimiento, aportando evidencias empíricas de las relaciones entre aprendizaje, memoria, atención, funcionamiento ejecutivo y razonamiento. Lo mismo puede decirse sobre la información sobre las características de la personalidad, que además de un aporte al desarrollo científico de la psicología, suponen la posibilidad de detectar psicopatologías y proponer planes de acción específicos para su atención. Estos datos, también proveerán información sobre prevalencia de psicopatologías en esta población particular, de importancia especial para la Psicología Clínica. Desde el punto de vista de la tecnología, supone el diseño y la adaptación de instrumentos de evaluación psicológica, de administración masiva, junto a la construcción de las normas respectivas, lo que resulta en un valioso aporte para la psicometría.

El estudio de la intersección entre los procesos de regulación emocional y los de personalidad en contextos de población no clínica resulta un aporte fundamental para ambos campos disciplinarios así como para la mayor comprensión de los procesos de salud mental ya que permitirá vincular el uso de estrategias específicas de la regulación emocional con los rasgos más estables y constantes del individuo. Este estudio aportará al conocimiento en este campo ya que se propone explorar y describir estas variables en un contexto sociocultural diferente de aquellos en los que se han realizado investigaciones hasta el momento. Así, se espera que el presente proyecto contribuya a esclarecer el rol de las variables de predisposición personal y de niveles cognitivos en las trayectorias académicas de los ingresantes de la UNMdP, a la vez que aliente el desarrollo de líneas a nivel regional y latinoamericano. Se necesita saber más acerca de las interacciones con variables contextuales y personales. De tal manera, se debería realizar un esfuerzo por considerar otros posibles factores que fomentan o favorecen las asociaciones planteadas. También es necesario que en el futuro se progrese en la búsqueda y construcción de modelos conceptuales que ayuden a guiar e integrar los resultados de la investigación en el área, así como en la validación y adaptación de instrumentos adecuados a nuestro contexto.

Existe un convenio con el Servicio Universitario de Salud, para el desarrollo del Proyecto, para el acceso a los alumnos de la UNMdP y para la disponibilidad de datos sociodemográficos..

Referencias bibliográficas

- Abouserie, R. (1995) Self-esteem and achievement motivation as determinants of student's approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20, (1), pp. 19-26.
- Allport, G. (1974). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós. 4ª edición. Original (Personality. A Psychological interpretation) publicado en 1937.
- American Psychiatric Association (1995). *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona, Masson. (Original publicado en 1994.)
- Andrés, M. L. (2007) El aprendizaje de la lectura en niños de 5 y 6 años; su relación con el contexto alfabetizador familiar y habilidades prelectoras. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología*. UNMdP. ISSN: 1668-7477.
- Andrés, M.L.; Canet Juric, L. y Garcia Coni, A. (2010) Conciencia sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad. Diseño de un instrumento y evaluación de sus propiedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 199-210. ISSN 1677-0471.
- Andrés, M.L.; Canet Juric, L.; Richard's, M.; Introzzi, I. y Urquijo, S., (2010) Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. *Psicología Escolar e Educacional*, 14(1), 139-148. ISSN 1413-8557.
- Andrés, M.L.; Urquijo, S.; Navarro, JI. y García-Sedeño, M. (2010) Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*. 3(1), 129-140, ISSN 1888-8992.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca.
- Barbenza, C. y Montoya, O. (1974) Logros académicos en relación con características de personalidad en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*; 6(3); 331-340.
- Barreyro, J. P.; Burin, D. & Duarte, A. (2009). Capacidad de la Memoria de Trabajo Verbal. Validez y Fiabilidad de una tarea de amplitud lectora. *Interdisciplinaria*, 26(2), 207-228.
- Benedet, MJ y Alejandro, MA (1998) *Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense TAVEC*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada

- Black, W. F. (1974) Self concept as related to achievement and age in learning-disabled children. *Child Development*, 35, pp. 1137-1140
- Byrne, B. M. (1984) The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, pp. 427-456.
- Bridges, L. J. y Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (Ed.), *Social development* (Vol. 15, pp. 185-211). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Canet Juric, L., Andrés, M. L., Introzzi, I. y Richard's M. (2008) Asociaciones entre el rendimiento en Comprensión de textos y Estrategias Pedagógicas utilizadas por docentes. *Psicología Escolar e Educativa*, 11 (2), 211-221. ISSN: 1413-8557
- Canet Juric, L., Burin, I., Andrés, M. L. y Ané, A. (2007) *Medición de inferencias en la comprensión lectora*. En M. Ison y María Cristina Richaud (Edit.) Avances en investigación en ciencias del Comportamiento en Argentina. Editorial: Universidad Del Aconcagua. ISBN: 978-987-2323-4-0, 815-829
- Canet Juric, L.; Andrés, M. L.; Ané, A. (2005) *Métodos pedagógicos de enseñanza de la lectoescritura desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. En J. Vivas (Comp.) Las Ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI. ISBN 987-544-107-4 UNMDP, Junio de 2005, Mar del Plata, 530-534.
- Canet Juric, L.; Andres, M.L.; Urquijo, S. y Ane, A.M.D (2007) *Métodos de enseñanza de la lectoescritura y desempeño académico*. En Universidad Nacional de Catamarca (Eds.) Lectura y Escritura. Caminos para la construcción del mundo. Catamarca: Editorial Científica Universitaria. Pág. 684-693. ISBN: 978-987-1341-13-9.
- Canet Juric, L.; Garcia Coni, A.; Andres, M.L.; Urquijo, S. (2009) *El desarrollo de las funciones ejecutivas y las habilidades metalingüísticas desde preescolar hasta tercer año de la escolaridad primaria*. En Richaud, M.C. y Moreno, J.E. (edit.) Investigación en Ciencias del Comportamiento. Avances Iberoamericanos. Tomo II, Capítulo IV, pp. 769-787. Bs. As.: Ediciones CIIPME-CONICET ISBN 978-950-692-091-3.
- Canet-Juric, L.; Urquijo, S.; Richard's, M.M. y Burin, D. (2009) Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111, [Julio-Diciembre, 2009]. ISSN 2011-2084.
- Carrasco Ortiz, M., Sánchez Moral, V., Ciccotelli, H., y del Barrio, V. (2003). Listado de Síntomas SCL-90-R: análisis de su comportamiento en una muestra clínica. *Acción psicológica*, 2, 2, 149-161.
- Castro Solano, A. (2010). *Fundamentos de Psicología Positiva*.
- Castro Solano, A. y Casullo, M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18, 1, 65-85.
- Castro Solano, A. y Casullo, M. (2002b). Razonamiento, motivación, intereses profesionales y rendimiento académico en cadetes militares. *Revista iberoamericana de Evaluación y Diagnóstico psicológico*, 13 (1): 83-101.
- Castro Solano, A. y Casullo, M. M. (2002a). Predictores del rendimiento académico y militar de cadetes argentinos. *Anales de Psicología*. 18(2): 247-259.
- Casullo, M., y Castro Solano, A. (1999). Síntomas psicopatológicos en estudiantes adolescentes argentinos. Aportaciones del SCL-90. En *Anuario de Investigaciones VII* (pp. 147-157), Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Cattell, R. B. (1945a) Personality traits associated with abilities. I. With intelligence and drawing ability. *Educational and Psychological Measurement*, 5, pp. 131-146.
- Cattell, R. B. (1945b) Personality traits associated with abilities. II. With verbal and mathematical abilities. *Journal of Educational Psychology*, 36, pp. 475-486.
- Cattell, R. B. (1979). *Personality and learning theory. The structure of personality in its environment*. New York: Springer.
- Chapman, J. & Boersma, F. J. (1979) Academic self concept in elementary learning disabled children. A study with the student's perception of ability scale. *Psychology in the Schools*, 16(2), pp. 201-206.
- Chapman, J. & Boersma, F. J. (1980) *Affective Correlates of Learning Disabilities*. New York: Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Chiappe, P., Hasher, L. & Siegel, L. S. (2000). Working memory, inhibitory control, and reading disability. *Memory & Cognition*, 28, 8-17.
- Child, D. (1964) The relationship between introversion-extroversion, neuroticism and performance in school examination. *British Journal of Educational Psychology*, 34, pp. 178-196.
- CIN (2003) *Políticas de Salud para los Universitarios*.
- Cole, P. M., Martin, S. E. y Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Cooley, E. J. & Ayres, R. R. (1988) Self concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, pp. 174-178.
- Corral de Zurita, N. & Alcalá, M. T. (2002). Estrategias de aprendizaje y estudio de estudiantes universitarios. Recuperado el 9 de mayo de 2006 de <http://www.unne.edu.ar/cyt/2002/09-Educacion/D-003.pdf>
- Covington, M. V. & Beery, R. G. (1976) *Self Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979) Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 1487-1504.
- Cragg, L., & Nation, K. (2008). Go or no-go? Developmental improvements in the efficiency of response inhibition in mid-childhood. *Developmental Science*, 11(6), 819-827.
- Dapelo Pellerano, B.; Marcone Trigo, R.; Martín del Buey, F.; Martín Palacio; E.; Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18,1, 130-134
- Davidson, MC., Amso, D., Anderson, L.C. y Diamond, A. (2006) Development of cognitive control and executive function from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibitions and tasks switching. *Neuropsychologia*, 44, 2037-2078
- Darowski, E. S., Helder, E., Zacks, R. T., Hasher, L., & Hambrick, D. Z. (2008). Age-related differences in cognition: The role of distraction control. *Neuropsychology*, 22, 638-644.
- Derogatis L. (1977). *SCL-90-R, administration, scoring and procedures manual for the R(evised) version*. Baltimore. Johns Hopkins University, School of Medicine.
- Derogatis, L. (1994). *SCL-90- R. Symptom Checklist-90-R. Administration, Scoring and Procedures Manual*. Minneapolis: National Computer System.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. In E. Bialystok & F. Craik (eds.), *Lifespan Cognition: Mechanisms of Change* (pp. 70-95). NY: Oxford University Press.
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I., Valle. C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Díaz, J., y Sánchez, M. P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercibida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14, 100-105.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Distéfano M. L., Urquijo, S. y González, S. (2010) Una intervención educativa para la enseñanza del lenguaje simbólico. *Unión, Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 23; 59-71. ISSN 1815-0640.
- Dwinell, P. L. & Higbee, J. L. (1991) Affective variables related to mathematics achievement among high-risk college freshmen. *Psychological Reports*, 69, pp. 399-403.
- Entwhistle, N. J. & Cunningham, S. (1968) Neuroticism and school attainment. A linear relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 38, pp. 123-132.
- Eysenck, S. G. B. (1965) *Manual of the Junior Eysenck Personality Inventory*. Dunton Green, Hodder & Stoughton.
- Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (Ed.). (1992). *Emotion and its regulation in early development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernández Liporace, M. (2001). Estudio comparativo de rendimientos en capacidad educativa. Tesis doctoral. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Fox, N. A. (Ed.). (1994). *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (Serial No. 240).
- Furneaux, W. D. (1957) Report to Imperial College of Science and Technology. In WILSON & LYNN (1990) *Personality, intelligence and foreign language attainment. Educational Psychology*, 10, (1), pp. 57-71.
- Garber, J., y Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- García Coni, A., Canet Juric, L. & Andrés, M. L. (2010). Desarrollo de la Flexibilidad Cognitiva y de la Memoria de Trabajo en Niños de 6 a 9 Años de edad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(1), 12-19. Guadalajara, México. ISSN: en reserva.
- Gargallo, B.; Suárez-Rodríguez, J.M. y Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), p. 1-31
- Gathercole, S.E., Lamont, E., & Alloway, T.P. (2006). Working memory in the classroom. En S. Pickering (Ed.). *Working memory and education*, pp. 219 -240. Elsevier Press.
- Goh, D. S. & Moore, C. (1978) Personality and academic achievement in three educational levels. *Psychological Reports*, 43, pp. 71-79.
- González, G Massone, A. (2004) El Uso de Procesos Cognitivos de Adquisición, Codificación y Recuperación, en Situaciones de Aprendizaje. *Aprendizaje hoy*; 59; 27-31.
- González, G Massone, A; (2003) Estrategias de Afrontamiento y su relación con Logro Académico en Matemática y Lengua. *Revista iberoamericana de educación*. OEI. ISSN 1681-5653.
- González, G. & Massone, A (2002) Indicadores Institucionales de Logro Académico: un estudio exploratorio en 9no. Año de Educación General Básica en Mar del Plata. *Revista Internacional de Estudios en Educación. RIEE*; 2; 135-145. ISSN 1405-9525. México.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.

- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotional regulation process: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J., y Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting positive and negative emotions. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 95-103.
- Gross, J. J., y Munoz, R. E (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Guiping, W. & Huichang, C. (2001). Coping style of adolescents under academic stress, their locus of control, self esteem and mental health. *Chinese Mental Health Journal*, 15(6): 431 – 434.
- Hakstian, A. R. & Cattell, R. B. (1978) An examination of inter-domain relationships among some ability and personality traits. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 275-290.
- Hale, S., Myerson, J., Emery, L. J., Lawrence, B.M. & Dufault, C. (2007). Variations in working memory across the life span. En A. R. A. Conway, C. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyake, & J. N. Towse (Eds.), Variations in working memory (pp. 227-250). New York: Oxford University Press.
- Hamachek, D. E. (1987) *Encounters with the self*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Harnishfeger, K.K. y Bjorklund, D.F. (1994). A developmental perspective on individual differences in inhibition. *Learning and Individual Differences*, 6 (3), 331-355.
- Harris, W. J. & King, D. R. (1982) Achievement, sociometric status, and personality characteristics of children selected by their teachers as having learning and/or behavior problems. *Psychology in the Schools*, 19, pp. 452-457.
- Henderson-King, D. & Smith, M. N. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2): 195-221.
- Hoyle, R. H. (2010) Personality and Self-Regulation. En R. H. Hoyle (Ed.) *Handbook of Personality and Self-Regulation* (pp. 1-18). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Holi, M. (2003). *Assessment of psychiatric symptoms using the SCL-90*. Academic Dissertation. University of Helsinki, Medical Faculty, Department of Psychiatry, Finland, 28 de marzo.
- Introzzi, I. & Canet Juric, L. (2012). TAC: Tareas de Autorregulación Cognitiva [Software y manual de usuario]. Programa no publicado. (Patente en trámite). Ver video del programa en: <http://www.psychexchange.co.uk/videos/view/21251/>
- Introzzi, I., Canet Juric, L. & Andrés, M. L. (2009) Desarrollo de estrategias de memoria en niños de 5 a 8 años de edad. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 117-125. México, DF. ISSN: 0185-6073.
- Introzzi, I., Canet Juric, L., Andrés, M. L. y Richard's, M. M. (2007). Análisis de Procesos de Codificación y Recuperación en Pacientes con Esclerosis Múltiple. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2, 34-43.
- Introzzi, I.; López, M. F.; Canet Juric, L. (2007) Déficit de categoría gramatical Específica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 10(3), 23-33. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios superiores Iztacala. www.iztacala.unam.mx. ISSN: 1870-8420.
- Introzzi, I.; Urquijo, S. (2006) Procesos de codificación y recuperación mnésica en pacientes con esclerosis múltiple. *Revista Perspectivas*, 3(1), 70-77. ISSN: 1668-7175.
- Introzzi, I.; Urquijo, S. y López Ramón, F. (2010) Procesos de codificación y funciones ejecutivas en pacientes con esclerosis múltiple. *Psicothema*, 22(4); 684-690. ISSN 0214-9915
- Introzzi, I; López Ramón, F.; Urquijo, S. (2008) Desempeño mnésico y funciones ejecutivas en pacientes con Esclerosis Múltiple (EM). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 242-251. ISSN 1794-4724. Bogotá.
- John, O. P. y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life-span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1333.
- John, O. P. y Gross, J. J. (2007) Individual Differences in Emotion Regulation. En J. J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- John, O. y Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York, Guilford.
- Just, M.A. & Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Kifer, E. (1975) Relationships between academic achievement and personality characteristics: A quasi-longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 12, (2), pp. 191-210.
- Kipp, K. (2005). A developmental perspective on the measurement of cognitive deficits in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57 (11), 1256-1260.
- Kowaleski-Jones, L., Dunifon, R. & Ream, G. (2006). Community contributions to scholastic success. *Journal of Community Psychology*, 34(3): 343-362.
- Ledesma, R.; Sanchez, R.; Díaz, C. (2011). Adjective Checklist to Assess the Big Five Personality Factors in the Argentine Population. *Journal of Personality Assessment*, 93, 1, 46-45.
- Leondari, A. (1993) Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19, (3), pp. 357-371.

- Logan, G.D, Schachar, R.J. & Tannock, R. (1997). Impulsivity and inhibitory control. *Psychological Science*, 8, 60–64.
- López Ibor, A.; Pérez Urdaniz, A. y Rubio Larrosa, V. (1996). *IPDE. Examen Internacional de los Trastornos de la Personalidad*. Madrid, Meditor.
- López, M. F.; Ledesma, R.; Introzzi, I.; Urquijo, S. (2007) Aprendizaje Implícito de Gramáticas Artificiales en niños: efecto de la longitud, la valencia y el formato. *PSIC - Revista de Psicología da Vetor Editora*, 8(2), 121-130. ISBN: 1676-7314.
- López, M. F.; Urquijo, S. & Richard's, M. M. (2006) Modificaciones del Paradigma de Gramáticas Artificiales para niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 321-334. Bogotá, Colombia. ISSN: 0120-0534.
- López-Ramón, M. F., Introzzi, I., y Richard's, M. M. (2009). La Independencia del Aprendizaje Implícito con respecto a la Inteligencia durante la Infancia. *Anales de Psicología*, 25(1), 112-122.
- Loranger, A. y otros(1994). The International Personality Disorder Examination (IPDE). *Archives of General Psychiatry*, 51, 215-224
- Luria, A.R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Liveright.
- Lynn, R. (1959) Two personality characteristics related to academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 29, pp. 213-216.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Margalit, M. (1989) Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 22, (1), pp. 41-45.
- Markus, H.; Cross, S. & Wurf, E. (1990) The role of the self system in competence. In Sternberg, J. & Kolligian, J, Jr. (eds.) *Competence Considered*. New Haven: Yale University Press.
- Massone, A. (2003) Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en Matemática y Lengua en Adolescentes de 9no.año de Educación General Básica. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. Febrero 2003. [http://www.campus-oei.org/revista/de los lectores/massone.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/de%20los%20lectores/massone.pdf). ISSN 1681-5653.
- Massone, A. y González, G. (2005) Lectura: Comprensión VS Retención de Información. Una Interpretación Cognitiva. *Revista iberoamericana de educación*; 35(4). ISSN 1681-5653.
- Massone, A. y Gonzalez, G. (2006) Ingreso a la Educación Superior: Identificación de las Estrategias Cognitivas de Aprendizaje usadas por los Ingresantes a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista perspectivas en psicología y ciencias afines*. 3; 78-82. ISSN 1668-7175.
- Massone, A. y Gonzalez, G. (2008) Alfabetización Académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual. en la Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación*, 46(3) <http://www.rieoei.org>.
- Massone, A.; González, G. (2003) Análisis de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje en estudiantes de noveno año de Educación Gral. Básica. *Revista iberoamericana de educación*. OEI. ISSN 1681-5653. <http://www.rieoei.org>.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1999). *A five-factor theory of personality*. En L. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 139–153). New York: Guilford Press.
- McCrae, R.; Costa, P. (1990). *Personality In Adulthood. a Five-Factor Theory Perspective*. New York: Guilford Press.
- McCrae, R.; Costa, P.; Ostendorf, F.; Angleitner, A. Harcaron, M.; Avia, M.; Sanz, .J; Sánchez-Bernardos, M.; Kusdil, M; Woodfiel, R.; Saunders, P. y Smith, P. (2000). Nature Over Nurture. Temperament, Personality, and Life Spand Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173-186.
- Meredith, G. M. (1967) Personality correlates of the Similes Preference Inventory. *Psychological Reports*, 20, pp. 994.
- Millon, T. (1969). *Modern psychopathology*. Philadelphia, Saunders. (Existe versión en castellano: "Psicopatología Moderna: Enfoque biosocial de los aprendizajes erróneos y de los disfuncionalismos". Barcelona, Salvat, 1976)
- Millon, T. (1990). *Toward a new personology: An evolutionary model*. Wiley & Sons, New York.
- Mischel, W., Shoda, Y. y Rodriguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938.
- Miyake, A. & Shah, P. (1999) Toward unified theories of working memory: Emerging general consensos, unresolved theoretical issues and future directions. En Miyake, A. y Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintance and executive control* (pp.442-481). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morein-Zamir, S. & Kingstone, A. (2006). Fixation offset and stop signal intensity effects on saccadic countermanding: a cross modal investigation. *Experimental Brain Research*, 175, 453–462.
- Nigg, J.T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin*, 126 (2), 220-246.
- Park, C. L. & Adler, N. E. (2003). Coping Style as a predictor of health and well-being across the first year of Medical School. *Health Psychology*, 22(6): 627 – 631.
- Poynton, T. A., Carlson, M. W., Hopper, J. A. & Carey, J. C. (2006). Evaluation of an innovative approach to improving middle school students' academic achievement. *Professional School Counseling*, 9(3): 190-196.
- Purkey, W. W. (1970) *Self Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Richard's, M. M. & Urquijo, S. (2006) Trastornos de personalidad y episodios isquémicos agudos. Determinación de perfiles de riesgo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2): 235-244. ISSN: 0185-6073.
- Richard's, M. M. y Urquijo, S. (2006). Construcción de un modelo de predicción de riesgo psicopatológico de enfermedades cardiovasculares. *Anales de Psiquiatría: VII Congreso Virtual de Psiquiatría*, 22 (4). Arán Ediciones. ISSN 0213-0599. p. 211.
- Richard's, M.M. & Solanas, A. (2009). Items selection for building classification trees in clinical settings. *Avances en Medición*, 7, 15-24. ISSN 1692-0023
- Riding, R. J. & Armstrong, J. M. (1982) Sex and personality differences in performance on mathematics tests in 11-year-old children. *Educational Studies*, 8, (3), pp. 217-225.
- Robbins, S. V., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? *A Meta – Analysis. Psychological Bulletin*, 130(2): 261 – 288.
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B. & Garrosa, E. (2006). *Cuestionario de Regulación Emocional – Versión española*. Autorizado por los autores de la versión original en Inglés (Gross y John, 2003). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rothbart, M. K. Ahadi, S. A. y Evans, D. E. (2000) Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135.
- Rubiales, J.; Bakker, L. y Urquijo, S. (2010) Inhibición cognitiva y motora en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* 56(2): 75-82. ISSN: 0001-6896
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Sánchez, R. & Urquijo, S. (2003) Impacto de un programa de educación a distancia sobre el desempeño académico en alumnos universitarios. *Revista IRICE*, 17, 111-126, agosto 2003. ISSN 0327-392X.
- Sanchez, R. (2003) Theodore Millon: una teoría de la personalidad y su patología. *Revista Psico-Usf.*; 8(2); 163-174. Bragança Paulista, SP, Brasil. ISSN 1413-8271.
- Sanchez, R. (2007). Personalidad, temperamento y sociedad. En "Violencia, personalidad y sociedad". G. González Ramella (comp.), Editorial Akadia, Buenos Aires, pág. 233-260,
- Sanchez, R. y Ledesma, R. (2008). Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y como evaluarla. En A. Monjeau (Ed.) *Conocimiento para la transformación* (pág. 131-160). Ediciones Universidad Atlántida Argentina, Mar del Plata.
- Sanchez, R.; Ledesma, R. Análisis Psicométrico del Inventario de Síntomas Revisado (scl-90-r) en Población Clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(3), 265-274.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma Jr., A & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5): 691-708.
- Seligman, M. E. E (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Silverthorn, N. (2002). Examining adolescent self – esteem in the context of development trajectories: Gender and trajectory group differences in social support, coping, stress and academia achievement from grades 8 to 11. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63(11-B): 570.
- Sisto, F.; Pacheco, L.; Guerrero, P.; Urquijo, S. (2001) La tensión y la ansiedad en los rasgos de personalidad. Un estudio exploratorio de validación. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 47(4), 340-350. ISSN 0001-6896.
- Spielberger, C. D. (1966) The effects of anxiety on complex learning and academic achievement. In C. D. Spielberger (Ed.) *Anxiety Behaviour*. New York: Academic Press.
- Steiner, H., Erickson, S. J., Hernández, N. L. & Pavelski, R. (2002). *Journal of Adolescent Health*, 30(5): 326–335.
- Sternberg, R., Lautrey, J. & Lubart, T. (2003). Where are we in the field of intelligence, how did we get here and where are we going? En: R. Sternberg, J Lautrey & T. Lubart (Eds.). *Models of intelligence*, (pp 3-25). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Sternberg, R., Wagner, R., Williams, W.; Horvath, J. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50(11), 912-927.
- Stoeber, S. A. (2002). Multiple predictors of college success: Investigation of an empirical model. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62(7-B): 3367.
- Swanson, H. L., Cochran, K. F., & Ewers, C. A. (1990). Can learning disabilities be determined from working memory performance? *Journal of Learning Disabilities*, 28, 59-68.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N. A. Fox (Eds.) *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development (Vol. 59, pp. 25-52)*.
- Universidad Nacional de Formosa (2006). Rendimiento académico en Ciencias Naturales. Departamento de Ciencias Naturales, UNaF. Inédito.

- Universidad Nacional de Luján (2006). Desempeños en disciplinas exactas y naturales. Departamento de Ciencias Básicas, UNDeL. Inédito.
- Unsworth, N. & Engle, R. (2007). On the division of short term memory and working memory: An examination of simple and complex span and their relation to higher order abilities. *Psychological Bulletin*, 133, 1038- 1066.
- Unsworth, N., Redick, T.S., Heitz, R. P., Broadway, J. M. & Engle, R. W. (2009) Complex working memory span tasks and higher-order cognition: A latent-variable analysis of the relationship between processing and storage. *Memory*, 17(6), 635-654.
- Urquijo, S. (2002) Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. Self-concept and academic achievement in adolescents. Relationships among genre, age and institutions. *Psico-USF*, 7,205-212. ISSN 1413-8271. Jul./Dez. 2002.
- Urquijo, S. (2009) Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Revista Evaluar*, 9, 19-34. ISSN 1667-4545. Publicación Anual del Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPE-UNC)
- Urquijo, S. (2010) Funcionamiento cognitivo e habilidades metalingüísticas na aprendizagem da leitura. Metalinguagem e aquisição da escrita. *Educar em Revista*, 38, xx-xx. ISSN - 0104-4060. Curitiba - Paraná – Brasil. En prensa
- Urquijo, S.; Giles, M.; Richard's, M. y Pianzola, E. (2003) Variables psicológicas asociadas a las patologías isquémico-cardiovasculares. Un estudio de género. *Revista de la Federación Argentina de Cardiología*, 32(2), p. 190-198. ISSN 0326-646X.
- Urquijo, S.; Monchietti, A.; Krzemien, D. (2008) Adaptación a la crisis vital del envejecimiento: Rol de los estilos de personalidad y la apreciación cognitiva. *Anales de Psicología*, 24(2), 299-311. ISSN 0212-9728.
- Urquijo, S.; Sánchez, R.; Monssón, N. & Heredia, L. (2001) Relaciones entre trastornos de la personalidad y enfermedades cardiovasculares. *Psico-USF*, 6(2), pp. 75-84. ISSN 1413-8271. julho/dezembro 2001.
- Verbrugen, F. & Logan, G.D. (2008). Models of response inhibition in the stop-signal and stop-change paradigms. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 33, 647-661.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). *Handbook of self regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford.
- John, O. P. y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life-span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1333.
- Webb, L. D. & Brigman, G. A. (2006). Student Success Skills: Tools and Strategies for Improved Academic and Social Outcomes. *Professional School Counseling*, 10(2): 112-120.
- Wegner, D.M. (1989). *White bears and other unwanted thoughts: Suppression, obsession and the psychology of mental control*. New York: Viking Press.
- White, K. (1968) Anxiety, extraversion-introversion, and divergent thinking ability. *The Journal of Creative Behavior*, 2, pp. 119-127.
- Wilson, R. G. & Lynn, R. (1990) Personality, intelligence components and foreign language attainment. *Educational Psychology*, 10, (1), pp. 57-71.
- Winne, P. H.; Woodlands, M. J. & Wong, B. Y. L. (1982) Comparability of self concept among learning disabled, normal and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15, pp. 470-475.
- Zalaquett, C. P. (2006). Study of Successful Latina/o Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 5(1): 35-47.
- Ziperovich, C. (2000-2003) Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario: entre la formación académica y las prácticas profesionales. El caso de Ciencias de la Educación y Facultad de Arquitectura de la UNC. SECYT-UNC.