

## Sesiones de Pósters

### VINCULACIÓN AFECTIVA PRENATAL EN MUJERES PRIMIGESTAS DURANTE EL EMBARAZO.

TORRECILLA, N.M.; WALDHEIM ARIZU, J.;  
CASTELUCHI A.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la  
Educación. Universidad Católica Argentina.  
[mariana\\_torrecilla@uca.edu.ar](mailto:mariana_torrecilla@uca.edu.ar)

#### RESUMEN

Introducción: El embarazo es un período de preparación para una nueva situación que supone repensar el estilo de vida y modificarlo para incluir al niño y todo lo que la maternidad supone (Lederman y Weis, 2009). Romero, Aler Gay y Olza Fernández (2012) expresan que durante el embarazo en el cerebro de la madre se crean nuevos estados que facilitarán la transición a la conducta maternal tras el parto. Todos estos cambios durante el embarazo están destinados a producir en la madre un estado de gran sensibilidad tras el parto y respuesta a las demandas del recién nacido. Esta adaptación al embarazo, permite que la gestante pueda entrar en contacto con su hijo desde el vientre materno. Al ser seres sociales por naturaleza, necesitamos del contacto del otro en cualquier etapa, y más aún en este momento en el que una vida se está gestando, esta vinculación se inicia cuando se considera al feto, como un ser independiente, con patrones de comportamientos distintos a los demás, como un ser sensible. Objetivo: la presente investigación tiene como propósito describir aspectos de la vinculación afectiva prenatal durante el embarazo en mujeres primigestas en la provincia de Mendoza. Método: A partir de una metodología cuantitativa se realizó un estudio descriptivo de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 45 embarazadas primigestas, 15 de las gestantes cursan el primer trimestre, otras 15 de las gestantes cursan el segundo trimestre y las 15 gestantes restantes cursan el último trimestre de embarazo, con edades

comprendidas entre 18 y 34 años ( $M: 25,71 \pm 18,34$ ). Se utilizó el Cuestionario para la evaluación de la vinculación afectiva prenatal y la adaptación prenatal (EVAP) (La Fuente, 2007) y el Cuestionario de autoevaluación prenatal (PSEQ) (Lederman y Weis, 2009 adaptado y validado en Mendoza por Bertona y Torrecilla, 2016). Resultados: Los resultados muestran que a medida que aumenta la edad gestacional hay un aumento en la vinculación con el hijo no nacido, y variables como el trimestre de gestación, edad de la madre, ocupación de la madre y planificación del embarazo van a influir en esta vinculación.

Palabras claves: vinculación afectiva prenatal, madres primigestas.

### LA INSATISFACCIÓN CORPORAL Y SU RELACIÓN CON EL PATRÓN DE RESTRICCIÓN- DESINHIBICIÓN ALIMENTARIA EN UNA POBLACIÓN DE MUJERES.

RIVAROLA, MF.; ROVELLA, A.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis.

#### RESUMEN

Introducción: Desde la Psicología Cognitiva se propone que la conducta alimentaria está influenciada por variables cognoscitivas, emocionales y conductuales. Diferentes estudios han mostrado que las personas que presentan problemas en la conducta de comer, experimentan sentimientos displacenteros hacia su propia imagen corporal, creando en la alimentación una distracción inmediata para evitar y olvidar tal sensación negativa en su corporeidad (Heatherton & Baumeister, 1991). La teoría de la restricción alimentaria (Polivy & Herman, 1986), la define como la auto-imposición cognitiva del límite de ingesta (dieta) y la Desinhibición en la conducta alimentaria provocada por estados emocionales negativos. En las últimas décadas, las conductas dietantes han

siguientes dimensiones y niveles educativos: Nivel primario: Dinamismo (M=47); Socialización (M=89); Plasticidad (M=48); Ser crítico (M=75); Independencia (M=55); Reflexión (M=50); Habilidades (M=55); Otros (M=50). Nivel secundario: Imaginación (M=64); Sentimiento (M=33); Perseveración (M=54); Valores (M=43); Otros (M=50). De acuerdo a lo investigado es necesario dar cuenta de la necesidad de potenciar la creatividad en los diferentes niveles educativos. Desde este análisis se prioriza facilitar la creatividad dando importancia al espacio que permita y privilegie el crear dentro del proceso enseñanza - aprendizaje.

Palabras clave: Psicología, Educación, Creatividad, profesores.

### **EL USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA CAPACIDAD DE AUTOCONTROL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.**

URQUIJO, S.; DEL VALLE, M.; GALLI, J.I.; CANET JURIC, L.

IPSIBAT - UNMDP – CONICET.

[sebasurquijo@gmail.com](mailto:sebasurquijo@gmail.com)

#### **RESUMEN**

Introducción: De manera general, puede definirse el autocontrol (AC) como la capacidad de emprender acciones voluntarias y deliberadas persiguiendo objetivos a largo plazo mientras nos sobreponemos a impulsos no deseados. El AC permite privilegiar las metas finales y desestimar las tendencias actuales, por lo que se considera que contribuye a la producción de respuestas positivas y se contrapone a comportamientos perniciosos. Aquellas personas con una limitada capacidad de AC ven afectada su habilidad para seguir cursos de acción que requieren esfuerzo, no permitiendo mantener en curso estos objetivos y liberarlos de posibles interferencias. Los estudiantes universitarios requerirían una adecuada capacidad de AC para ser capaces de alcanzar sus objetivos de aprendizaje y enfrentarse a estímulos que resultasen más deseables en el corto plazo. Las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como aquel conjunto de acciones deliberadas y organizadas que un individuo lleva a cabo para alcanzar sus objetivos académicos. Podemos distinguir entre estrategias cognitivas específicamente vinculadas con el procesamiento de la información (búsqueda, organización, elaboración, procesamiento y uso de

la información, etc.) y estrategias metacognitivas, afectivas, de apoyo y control, es decir, estrategias no vinculadas directamente con el procesamiento de la información, pero que coadyuvan a la puesta en marcha del aprendizaje (control de contexto, motivación, atribución, regulación de ansiedad, estado físico y anímico, conocimiento de objetivos, entre otras). Por lo expuesto, es esperable encontrar que estudiantes con niveles mayores de AC utilicen con mayor frecuencia estrategias de aprendizaje, independientemente del grupo. Objetivos: obtener evidencias empíricas sobre las relaciones entre la capacidad de autocontrol y el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Metodología: se trabajó con una muestra de 80 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (sexo: F:63/M:17; edad: M: 24,3 DE: 6,6). Luego de comentar a los sujetos sobre las características del estudio y ofrecerles su participación voluntaria, se realizó la firma de un consentimiento informado y se les administraron el Cuestionario de Evaluación Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios –CEVEAPEU- y la Escala de Autocontrol de Tagney, Baumeister y Boone. Resultados: debido a que algunas de las estrategias de aprendizaje presentaron diferencias en función del sexo, se realizaron correlaciones parciales controlando dichas variables. Los resultados muestran asociaciones estadísticamente significativas entre la capacidad de AC y la frecuencia de uso de algunas estrategias de aprendizaje. Específicamente, las personas con mayores niveles de AC evidenciaron mayor uso de estrategias de búsqueda y selección de la información ( $r=.370$ ,  $p=0,00$ ), de estrategias metacognitivas ( $r=.338$ ,  $p=0,001$ ) y de regulación de componentes afectivos (mayor regulación de ansiedad y mejor estado físico y anímico) ( $r=.270$ ,  $p=0,008$ ). No se encontraron asociaciones entre el AC y las escalas de estrategias motivacionales, estrategias de control del contexto o estrategias de procesamiento y uso de la información. Discusión: Los resultados aportan evidencias de la existencia de relaciones entre la capacidad de AC y la frecuencia de uso y el tipo de estrategias de aprendizaje. Mayores niveles de AC favorecerían el uso de estrategias de aprendizaje adaptativas que, a su vez, facilitarían el proceso de aprendizaje académico en la universidad.

Palabras clave: autocontrol, estrategias de

aprendizaje, estudiantes universitarios.

### **MOTIVACIÓN, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y HÁBITOS DE ESTUDIO EN ESCOLARES DE NIVEL MEDIO.**

MUCH GHIGLIONE, E.; FIOCCHETTI, L.; MARTINEZ NUÑEZ, V.; CANDAS, B.; DE ANDREA, N.; RIVAROLA, M.F.; PÉREZ, M.

Laboratorio de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis.

[patomuch@gmail.com](mailto:patomuch@gmail.com)

#### **RESUMEN**

**Introducción:** Para evaluar las dimensiones cognitivas, afectivas y motivacionales del aprendizaje, es necesario contar con instrumentos adecuados que midan estas tres dimensiones. Varios estudios muestran la relación entre afecto y cognición en el aprendizaje (ver Alonso Tapia, 1995; Braten y Olaussen, 1998; García y Pintrich, 1996; Huertas, 1997; Limón y Baquero, 1999; Pintrich y García, 1993; Pintrich, 2000; Schiefele, 1991; Solé, 1999; Wolters y Pintrich, 1998). Pintrich et al (1991) proponen un instrumento en evalúe las dimensiones o componentes mencionado, el MSLQ (Motivation and Strategies Learning Questionnaire). El instrumento tiene dos grandes dimensiones: Motivación y Estrategias de Aprendizaje. La primera compuesta por subcategorías organizadas en tres categorías (Componente de Valor, Componente Expectativas y Componente Afectiva), y las segundas en subcategorías organizadas en dos categorías (Estrategias cognitivas y metacognitivas y Estrategias de administración de recursos). (Jardey et al, 2016). **Objetivo:** Presentar datos preliminares de la validación del MLSQ en población de escolares secundarios y describir características de motivación y estrategias de aprendizaje en relación a hábitos de estudios en escolares secundarios. **Método:** N=422 (mujeres=229 y varones=193) entre 14 y 20 años (M=16,05; DE=1,107) del segundo ciclo del secundario (4°, 5° y 6°) de escuelas públicas de San Luis (ciudad) y Córdoba (Villa Dolores). Se administró el Cuestionario de Motivación y Estilos de Aprendizajes (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991; 1993), y un cuestionario ad hoc para evaluar hábitos de estudio. Se realizó primero un análisis de confiabilidad y luego un análisis descriptivo sobre la Motivación y las Estrategias de Aprendizaje en

relación a Hábitos de Estudio (t de Student y ANOVA). Resultados: Teniendo en cuenta el Modelo propuesto por Pintrinch et al (1991) en el cual se distinguen dos dimensiones independientes, por un lado, factores implicados en una dimensión Motivación y por otro, factores agrupados en Estrategias de Aprendizaje. El MLSQ posee un índice de confiabilidad alto ( $\alpha=,885$ ; KMO=,811;  $p=,000$ ). Referido a la Motivación en sus componentes de Valor y Expectativas, las subescalas muestran niveles aceptables de confiabilidad (Motivación Intrínseca=,452; Motivación Extrínseca=,675; Valor de la Tarea=,647; Creencias de Control del Aprendizaje=,414; Creencias de Autoeficacia para el Aprendizaje y el Desempeño=,727). El componente Afectivo evidenció índices de confiabilidad bajo (Ansiedad=,292). Sobre las Estrategias de Aprendizaje Metacognitivas, mostraron índices de confiabilidad adecuados (Repetición=,487; Elaboración=,685; Organización=,638; Pensamiento Crítico=,591; Metacognición y Autorregulación=,516), y aceptables y bajos en Estrategias de Administración de Recursos (Esfuerzo y Regulación=,184; Tiempo y Lugar de Estudio=,129; Búsqueda de Ayuda=,380; Aprender con Pares=,482). Los estudiantes dedican entre 1 y 9 horas semanales para estudiar (M=5; DE=1,608). Estudian principalmente solos y en grupo (232) y solos (164), han tenido en el último año experiencias de evaluación negativa (355), y perciben principalmente su desempeño escolar como bueno (238) y regular (122). Se hallaron diferencias respecto del género siendo mayor en mujeres en Creencias de Control de Aprendizaje ( $t=3,224$   $gl=418$   $p=,001$ ), Repetición ( $t=2,876$   $gl=420$   $p=,004$ ), Elaboración ( $t=2,114$   $gl=420$   $p=,035$ ), Organización ( $t=3,859$   $gl=420$   $p=,000$ ) y Regulación y Esfuerzo ( $t=3,269$   $gl=420$   $p=,001$ ). Se encontraron diferencias entre la percepción Regular, Buena y Excelente, siendo más altas en las dos últimas, en Valor de la Tarea ( $F=5,081$   $p=,002$ ), Creencias de Control del Aprendizaje ( $F=8,013$   $p=,000$ ), Ansiedad ( $F=3,332$ ;  $p=,020$ ), Elaboración ( $F=4,133$ ;  $p=,007$ ), Pensamiento Crítico ( $F=4,206$ ;  $p=,006$ ), Metacognición y Autorregulación ( $F=9,336$ ), y Regulación y Esfuerzo ( $F=9,848$ ;  $p=,000$ ). No se hallaron diferencias respecto de la Edad. **Discusión:** Los datos de confiabilidad se relacionan con los de Jardey et al (2016) y se encuentran por debajo de los resultados de la versión original de Pintrich et al