



Universitat de les
Illes Balears

EVOLUCIÓN DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL DOMINIO COGNITIVO: EXPECTATIVAS, ATRIBUCIONES Y RENDIMIENTO EN MEMORIA VERBAL

Tesis presentada para la obtención del título de Doctora por la *Universitat de les Illes Balears* en el programa oficial de postgrado de Humanidades y Ciencias Sociales (“Cognición y Evolución Humana”), realizada por Carmen Mas Tous bajo la dirección del Dr. Enric Munar i Roca.

El director

La autora

Dr. Enric Munar i Roca

Sra. Carmen Mas Tous

Febrero de 2008

*Vive en mí un recuerdo que a veces despierta cuando duermo.
Con su olor a selva me envuelve, me trae el gorgojeo del agua de sus fuentes.
Vive en mí un recuerdo.*

MANOLO GARCÍA

*Soy vecino de este mundo por un rato
y hoy coincide que también tú estás aquí,
coincidencias tan extrañas de la vida,
tantos siglos, tantos mundos, tanto espacio...
...y coincidir.*

ALBERTO ESCOBAR

AGRADECIMIENTOS

A mi director de tesis, Enric Munar, por corregirme, aconsejarme, orientarme, enseñarme, encarrilarme, reñirme, impulsarme, calmarme, animarme, guiarme, aguantarme y a veces desesperarme. Sé que tiene que ser difícil “dirigir” a una cabezona rebelde como yo. Y a la Dra. Victoria Ferrer por todas las aportaciones realizadas y la inestimable ayuda que nos ha brindado. Gracias por vuestra paciencia.

A los compañeros del departamento y la facultad de Psicología, especialmente a los integrantes del área de Básica, por su apoyo para que todo saliese adelante. Soy afortunada de que viajemos en el mismo barco. Y ojalá sea por muchos años.

Unos y otras han sido mis profesores y maestros desde mi época de estudiante y han hecho de mí (incluyendo además a algunos compañeros de estudios) la psicóloga que soy ahora, la docente apasionada y la investigadora curiosa que empiezo a ser.

Gracias a todos los y las que participaron desinteresadamente en el estudio, sea pasando las pruebas o facilitándome el acceso a la muestra, por permitirme aprender tanto (sobre todo a los muchachitos y muchachitas de la UOM).

Y a todos los “colaborators” que se hincharon a “pasar sujetos”, especialmente a las “chicas PECUOM” y al mimado de la jefa, por enseñarme que se puede ser feliz en un mundo que cambia a toda prisa y hacerme sentir mucho más joven y abierta a todo. Gracias a los tres por darle vida a mi despacho. Y Lu, ¡acaba la carrera ya y cumple tu sueño!

A Margalida Galmés y a Vanesa León, os debo un millón de bocatas, y a todos los miembros de la comunidad universitaria (PAS, PDI y alumnado) que me han dado ánimos por los pasillos. Sobre todo a los que me ayudan a recordar por qué me dedico a este trabajo.

Gracias a todos y todas aquellos y aquellas que me han acompañado en distintos momentos de este largo camino que parecía no acabar nunca, que me han dado fuerzas cada uno a su manera para continuar (unos más comprensivos y empáticos, otros más brutos), desde distintas partes de esta gran piedra redonda: desde distintos lugarsitos de Latinoamérica (un abrazo fuerte a mis queridos uruguayos) a Bilbao (ya me estoy riendo), Madrid (masajitos virtuales), pasando por Bangor (allá por Wales) y llegando a distintos rinconcitos de nuestra hermosa “roqueta”.

A las Catis y a Dolce Gabbana... por coincidir.

Gracias especiales a na Mary (y a su Pedro, que lo suyo se ha llevado de rebote), a n'es nin y a Elena. "Si el presente es de lucha, el futuro es nuestro", ja sabeu que vull dir. ¿Cuándo quedamos para comer en el Jovellanos?

A Marilén, compañera de despotriques, crisis y risas en distintos lugares del planeta. Espero que sigamos saltándonos el régimen juntas durante muchos años. Y que cada vez nos dé más igual lo que piensen de nosotras. Cuando seamos mayores...

A mis chicos del armario de Ikea, sobre todo a Jimmy por ser mi pesadilla, a "little herbs" por hacerme comer peras y montar en bici, y a Darkman, por estar siempre ahí aunque yo no estuviera.

A los amigos y amigas que veo una vez al año (no diré nombres para no dejarme a nadie), aunque cada vez parece que nos hemos visto el otro día (de pagès), por compartir conmigo tan buenos momentos y dejarme "remugar" algún ratito.

Al ejército de Pancho Villa, por cubrirme las espaldas estos últimos meses y hacer que me divierta trabajando. Y a Pancho César por confiar en mí.

Gracias a mi madre por encargarse, entre otras mil cosas, de que mis plantas hayan sobrevivido a mi doctorado (excepto el pobre Pep, la aufabaguera de mi despacho que fue víctima de mi caos, descanse en paz con Jennifer). Y a toda mi familia, por soportar que les haya hecho tan poco caso en este tiempo de locura (y lo que queda, me temo).

A mi despacho (sobre todo a mi mesa, ésa que algunos dudan que exista) y a mi casita, por no echarme fuera por tenerlos tan desordenados (aunque no prometo nada). A los libros que me esperan en la estantería porque prometí leerlos cuando acabase la tesis.

Y finalmente, a Manolita y a Manolator, por acompañarme de manera permanente, insistente, insidiosa, obsesiva, desquiciante, culpabilizante, motivante, estimulante, retadora y omnipresente durante todos estos años (con todos sus días y noches y caminatas por el paseo marítimo dejando un rastro de estrés; gracias también al paseo y al mar, a los zapatos gastados ¡y a mi bici!). "No hago otra cosa que pensar en tí...y no me se ocurre naadaaaaa". Y a ese "muso" que seguirá de vacaciones.

Caminante son tus huellas el camino y nada más... caminante no hay camino, se hace camino al andar. Hoy es siempre todavía, toda la vida es ahora. Por confiar, por respirar serena y saber esperar. Mis agradecimientos también a la música que ha sido banda sonora de este culebrón de dos mil capítulos (quin gusté que s'ha acabat!!).

Palma, enero de 2008.

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO.....	7
<u>CAPÍTULO 1: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: MEMORIA Y</u>	
<u>MOTIVACIÓN.....</u>	9
1.1.- LA MEMORIA: ¿QUÉ ES Y CÓMO ESTUDIARLA?.....	9
1.1.1.- Una definición de memoria.....	9
1.1.2.- Modelos y tipos de memoria.....	12
1.1.2.1.- Clasificación estructural: el modelo multialmacén.....	14
1.1.2.1.1- La memoria operativa o de trabajo	14
1.1.2.2.- Tipos de memoria a largo plazo según su contenido.....	16
1.1.2.2.1.- Memoria procedimental y memoria declarativa	16
1.1.2.2.2.- Memoria episódica y memoria semántica	16
1.1.2.3.- Memoria explícita e implícita.....	17
1.1.2.4.- Modelo de los niveles de procesamiento.....	17
1.1.2.5.- Fases de la memoria.....	18
1.1.2.6.- Clasificación según criterios clínicos.....	19
1.1.2.6.1.- En función del periodo de tiempo que comprende	19
1.1.2.6.2.- En función de un suceso (hecho traumático)	19
1.1.2.7.- Memoria primaria, secundaria y terciaria.....	20
1.1.2.8.- Memoria cotidiana.....	20
1.1.2.9.- Clasificación en función del formato en que se codifica la información.....	21
1.1.2.10. Modelo neuropsicológico modular.....	21
1.2.- ASPECTOS MOTIVACIONALES:	
EXPECTATIVAS Y ATRIBUCIONES.....	23
1.2.1.- El estudio de la motivación: un breve repaso histórico.....	23
1.2.2.- La orientación cognitiva en el estudio de la motivación.....	25
1.2.3.- Las expectativas.....	26
1.2.3.1.- Expectativas de eficacia.....	27
1.2.3.2.- Expectativas de resultado.....	29

1.2.4.- La motivación de logro y la teoría de la atribución.....	31
1.2.4.1.- Las atribuciones causales.....	32
1.2.4.2.- Estabilidad y expectativas.....	34
1.2.4.3.- Emociones/afectividad.....	35
<u>CAPÍTULO 2: LA MEMORIA A LO LARGO DE LA VIDA.....</u>	<u>37</u>
2.1.- DESARROLLO DE LA MEMORIA.....	37
2.2.- CAMBIOS EN LA MEMORIA EN ADULTOS MAYORES.....	39
2.2.1.- Sistemas de memoria.....	40
2.2.1.1.- Memoria sensorial.....	40
2.2.1.2.- Memoria a corto plazo y memoria de trabajo.....	40
2.2.1.3.- Memoria a largo plazo.....	42
2.2.2.- Procesos de memoria.....	44
2.2.2.1.- Codificación.....	44
2.2.2.2.- Almacenamiento.....	44
2.2.2.3.- Recuperación.....	45
2.2.3.- Funciones de memoria: la memoria cotidiana.....	46
2.2.4.- Metamemoria.....	48
2.2.5.- Algunos comentarios.....	49
2.3.- EXPLICACIONES DEL DECLIVE DE LA MEMORIA EN LOS MAYORES.....	50
2.3.1.- Explicaciones desde la psicología cognitiva.....	50
2.3.2.- Explicaciones desde la psicología evolutiva.....	55
2.3.3.- Una propuesta integradora.....	57
2.3.4.- Influencia de las expectativas y las atribuciones.....	59
<u>CAPÍTULO 3: INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL RENDIMIENTO COGNITIVO.....</u>	<u>61</u>
3.1.- MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	61
3.1.1.- Autoeficacia y rendimiento.....	62
3.1.1.1.- Mediadores entre eficacia y rendimiento.....	63
3.1.1.2.- Autoeficacia y rendimiento académico.....	64

3.1.2.-	Atribución causal y rendimiento académico.....	64
3.1.3.-	Motivación intrínseca y rendimiento académico.....	68
3.2.-	MOTIVACIÓN, MEMORIA Y EDAD.....	74
3.2.1.-	Creencias de autoeficacia y rendimiento en memoria.....	74
3.2.2.-	Atribuciones, memoria y edad.....	77
 <u>CAPÍTULO 4: DIFERENCIAS DE GÉNERO.....</u>		 81
4.1.-	DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES..	81
4.1.1.-	El estudio de Maccoby y Jacklin.....	81
4.1.2.-	Diferencias en inteligencia general.....	82
4.1.3.-	Diferencias en el dominio cognitivo.....	82
4.1.3.1.-	Diferencias en memoria verbal.....	84
4.1.4.-	Diferencias en el dominio afectivo-motivacional.....	87
4.1.5.-	Diferencias en el dominio social.....	87
4.1.6.-	Diferencias en inteligencia emocional.....	88
4.1.7.-	Consideraciones sobre el enfoque diferencial.....	89
4.2.-	ETIOLOGÍA DE LAS DIFERENCIAS.....	90
4.2.1.-	Los factores biológicos.....	91
4.2.2.-	Las explicaciones psicosociales.....	93
4.2.2.1.-	La teoría de la socialización diferencial.....	93
4.2.2.1.1.-	Nacer varón	95
4.2.2.1.2.-	Nacer mujer	96
4.2.2.2.-	Modelos psicológicos de las diferencias sexuales.....	98
4.2.3.-	Estudio de las diferencias de género desde una perspectiva cognitivo-motivacional.....	99
4.2.3.1.-	Género y estilo atribucional.....	99
4.2.3.2.-	Género y expectativas.....	102

TRABAJO EMPÍRICO	105
<u>CAPÍTULO 5: OBJETIVOS Y MÉTODO</u>	107
5.1.- Objetivos.....	107
5.2.- Hipótesis.....	108
5.3.- Participantes: descripción de la muestra.....	109
5.4.- Instrumentos.....	115
5.5.- Procedimiento.....	116
5.6.- Diseño y variables.....	118
<u>CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS</u>	119
6.1.- Estudio de la normalidad.....	120
6.2.- Comparación entre géneros dentro de cada grupo de edad.....	126
6.2.1.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido.....	126
6.2.2.- Atribuciones.....	131
6.3.- Comparación entre grupos de edad	142
6.3.1.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido.....	142
6.3.2.- Atribuciones.....	154
<u>CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</u>	167
7.1.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido.....	168
7.1.1.- Objetivo 1: diferencias de género.....	168
7.1.2.- Objetivo 2: diferencias de edad.....	170
7.1.3.- Reflexiones y conclusiones.....	172
7.2.- Atribuciones.....	178
7.2.1.- Objetivo 1: diferencias de género.....	178
7.2.2.- Objetivo 2: diferencias de edad.....	180
7.2.3.- Reflexiones y conclusiones.....	181
7.3.- Limitaciones y nuevas cuestiones.....	191
7.4.- A modo de propuesta: implicaciones prácticas.....	196
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
ANEXOS	229

INTRODUCCIÓN.

El punto de partida de este trabajo se sitúa en el hecho de que el envejecimiento de la población es un fenómeno que plantea nuevas necesidades y que nos lleva a nuevos retos, tanto teóricos como prácticos, en el campo de las Ciencias Sociales y de la Salud. Las previsiones indican que las personas mayores del futuro, además de representar un porcentaje importante de nuestra sociedad, presentarán características muy diferentes a la cohorte generacional actual: gozarán de mayor nivel de vida, poseerán un nivel cultural claramente superior, serán más participativas y tendrán mayor concienciación sobre la vejez y preparación para la misma (Muñoz, 2002). Todo ello hará que las necesidades de atención sean muy diferentes a las actuales, por lo que los y las profesionales deberán familiarizarse con el nuevo perfil de persona mayor.

Hoy por hoy, la mayoría de los programas de intervención e instrumentos de trabajo en este ámbito se han diseñado para una tipología específica de persona mayor: la persona enferma o en declive, lo cual es comprensible teniendo en cuenta las urgentes necesidades que presentan estas personas y su entorno social. Sin embargo, una vez consolidadas las líneas de trabajo y aplicación centradas en las personas mayores con deterioro, es necesario pensar también en esas otras personas mayores, afortunadamente la gran mayoría, que disfrutan de un nivel de salud más que suficiente y que disponen de la motivación y el tiempo necesarios para implicarse en actividades que les aporten satisfacción personal. En consecuencia, las intervenciones y programas que se diseñen deben ir más allá de mitigar en lo posible las consecuencias de una pérdida irreversible o de intentar compensar una pérdida ya producida. Los nuevos objetivos a perseguir han de ser prevenir y fortalecer a la persona para alejarla de ciertos riesgos asociados al envejecimiento e, incluso, centrarse en desarrollar vías de intervención e instrumentos que permitan a las personas mayores aprovechar la posibilidad de crecimiento y ganancia que la mayoría de ellas conserva (Villar, 2003). En este sentido, cabe destacar que en la Conferencia Internacional sobre la Educación, celebrada en Hamburgo en julio de 1997, se proclamó abiertamente que la formación y desarrollo intelectual de las personas mayores constituirá una de las claves para resolver positivamente los problemas que se le presentarán a la sociedad del siglo XXI.

En esta línea se ha extendido en los últimos años la idea del ejercicio cognitivo como una forma de prolongar el bienestar mental y la calidad de vida a lo largo de los años. Aunque parece inevitable que con la edad los procesos mentales sean cada vez

más lentos y se observe un declive en algunos aspectos, esta tendencia puede frenarse, e incluso invertirse, mediante intervenciones cognitivas. A nivel cognitivo, los cambios asociados al envejecimiento se manifiestan a grandes rasgos en: un enlentecimiento en el procesamiento de la información (Salthouse, 1996), una disminución de la capacidad atencional (Rogers, 2002; Vega y Bueno, 1995), un declive en algunos aspectos de la memoria (memoria de trabajo y memoria episódica, especialmente para hechos recientes) (Fernández-Ballesteros, Moya, Íñiguez y Zamarrón, 1999; Montenegro, Montejo, Reinoso, Andrés y Claver, 1998), y un declive en las denominadas funciones ejecutivas (Andrés y Van der Linden, 2000). Aunque hay que recalcar que la edad no afecta por igual a todos los aspectos de la cognición, ya que algunas capacidades cognitivas, como el procesamiento semántico (Aguilar, Navarro, Llorens y Marchena, 2002), se conservan con la edad.

A medida que nuestra sociedad envejece, aumenta el interés por entender más y mejor estos efectos de la edad sobre el funcionamiento cognitivo. Por otra parte, vamos hacia una sociedad en la que adquirir, manejar y difundir información, a menudo a través de nuevas tecnologías, no sólo es parte integral de la vida laboral, sino también un aspecto enormemente importante de la vida cotidiana, en el hogar y en la sociedad. Estos dos aspectos de la vida contemporánea, el aumento de edad de la población y la importancia cotidiana del manejo de información y tecnología, han dado como resultado que el estudio del envejecimiento cognitivo sea cada vez más importante. La estimulación y entrenamiento cognitivos nos permiten mejorar las funciones mentales, mostrándose eficaces para ayudar a retrasar el inicio del declive cognitivo asociado al envejecimiento (Goldberg, 2001). A partir de esa premisa, han surgido diferentes programas en esta línea.

Las intervenciones pueden clasificarse atendiendo a numerosos parámetros (Baltes y Danisch, 1980). En términos generales, para una mayor efectividad y generalización de los resultados, la intervención debe ser multimodal y multifactorial, y enmarcarse en la prevención primaria y promoción de la salud (Montejo, Montenegro y Claver, 2002). La intervención multimodal y multifactorial es la que abarca el fenómeno desde distintos ámbitos, teniendo en cuenta factores cognitivos, conductuales, afectivos, sociales y otros. En el marco de la prevención primaria se trabaja con el individuo sano para evitar, o al menos, retrasar, el comienzo del deterioro cognitivo asociado a la edad, y desde la promoción de la salud se trata de desarrollar las capacidades cognitivas del individuo sano y de mejorar su adaptación al entorno para que viva una vida más plena

y satisfactoria. En este marco de intervención, se empezaron a desarrollar programas de entrenamiento en memoria, la mayoría de ellos dirigidos al entrenamiento en estrategias y técnicas de memoria (Israel, 1992; Le Poncin, 1992), aunque algunos de ellos, más actuales, también se plantean como objetivo el entrenamiento o la estimulación de otros procesos psíquicos básicos (Puig, 2003) y la modificación de actitudes negativas sobre la pérdida de memoria (como el método UMAM del Ayuntamiento de Madrid).

En una revisión de las intervenciones diseñadas para mejorar la función cognitiva en adultos sin alteración cognitiva, McDougall (1999) concluye que deberían considerarse en ellas varios factores que influyen en el rendimiento cognitivo, como son las creencias de autoeficacia, y que debería enfatizarse, en dichas intervenciones, la modificación de las actitudes de los participantes sobre el declive de la memoria relacionado con la edad. Además, este autor plantea la necesidad de inclusión de medidas subjetivas para valorar la efectividad de las intervenciones. En este mismo sentido, algunos estudios muestran como la visión negativa que se tenga de las propias capacidades, de la vejez y de los cambios asociados a la edad pueden perjudicar el rendimiento mental de las personas mayores (Levy, 1996; Lovelace, 1990). Por otra parte, Caprio-Prevette y Fry (1996) señalan que se han incrementado los estudios dirigidos a investigar los efectos de varias estrategias cognitivas, técnicas mnemotécnicas, creencias de control y creencias sociales en el rendimiento en memoria en personas mayores sanas. Sin embargo, son escasos los estudios sobre la efectividad de programas multifactoriales de entrenamiento cognitivo que incluyan, además del entrenamiento en estrategias de memoria, intervenciones en reestructuración cognitiva y en controlabilidad y competencia en memoria, mediante el uso de autoinstrucciones y de reentrenamiento atribucional.

En la línea de lo anteriormente expuesto, un estudio previo (Mas, Jiménez, Munar y Rosselló, 2004) evidenció la necesidad de considerar, en la elaboración y evaluación de programas de entrenamiento cognitivo para personas mayores, variables tales como el rendimiento percibido, las expectativas de autoeficacia, las atribuciones y otros factores de tipo motivacional o emocional que pueden influir en estas personas a la hora de enfrentarse a tareas cognitivas y de valorar su funcionamiento cognitivo. Es fundamental, pues, que este tipo de programas incluyan técnicas dirigidas a modificar actitudes y creencias negativas acerca del propio funcionamiento mental y sobre los cambios cognitivos asociados al envejecimiento (especialmente en relación a la memoria, preocupación principal de los mayores), y que todos estos aspectos sean evaluados para determinar la efectividad de la intervención. Los resultados preliminares

de dicho trabajo también ponen de manifiesto que es necesario, de cara a aumentar la motivación de los participantes y disminuir la ansiedad que manifiestan ante los fallos de memoria, que se dedique una especial atención al entrenamiento en memoria y al cambio de actitudes y creencias respecto a la misma, pero sin limitarse en absoluto a ella. Creemos que un programa de entrenamiento cognitivo para personas mayores debe ser variado y cubrir una amplia gama de funciones cognitivas (atención, lenguaje, funciones ejecutivas...).

A partir de todo ello, nos planteamos la necesidad de profundizar en el estudio de las variables que pueden afectar al rendimiento cognitivo de las personas, como paso previo a tener en cuenta a la hora de diseñar programas dirigidos al colectivo de mayores, surgiendo así una serie de interrogantes. Entre ellos destacamos la importancia de conocer cómo influyen estas variables en el rendimiento, pero también qué factores pueden modular esta influencia. Así, el primer interrogante que surgió fue si variables sociodemográficas, como la edad y el género de la persona evaluada, pueden tener alguna influencia tanto sobre variables de tipo motivacional, como son las expectativas y las atribuciones, como sobre el rendimiento real en una tarea de memoria.

Esa necesidad y estos primeros interrogantes se plasmaron en una aproximación inicial al tema que se expuso en la memoria de investigación presentada en noviembre de 2006 con el título “Diferencias de género y edad en la motivación y el rendimiento en memoria verbal”. En este trabajo se analizaron las diferencias de género en el rendimiento en memoria verbal y en variables de tipo motivacional (las expectativas y las atribuciones) en dos grupos de edad: un grupo de personas jóvenes y un grupo de personas mayores.

La principal conclusión del estudio fue que el género y la edad influyen en el rendimiento en una tarea de memoria verbal, así como sobre variables de tipo motivacional -las expectativas y el estilo atribucional-, que, a su vez, pueden influir en el rendimiento cognitivo de las personas. Los resultados mostraron que existen claras diferencias de género en las expectativas, el rendimiento y las atribuciones ante una tarea de memoria verbal que se manifiestan de manera diferente en función del grupo de edad (jóvenes o mayores). Además, se obtuvieron diferencias de edad que variaban en función del género. Según los resultados de este estudio, hombres y mujeres afrontarían su envejecimiento cognitivo de manera diferente, lo que nos proporciona algunas pautas a tener en cuenta a la hora de diseñar programas dirigidos al colectivo de mayores.

Durante la realización de este trabajo previo y su posterior evaluación, surgieron nuevas perspectivas de estudio, algunas de las cuales se plasman en esta tesis doctoral:

- Así, en el estudio previo, se trabajó con dos grupos de edad extremos (jóvenes y mayores), sin tener en cuenta la franja de edad intermedia. Por otra parte, las edades del grupo de mayores abarcaban un rango muy amplio (entre los 51 y 78 años). Por ello, se ha considerado interesante ampliar el estudio incluyendo más grupos de edad y con un rango de edad más estrecho. Ello posibilitará conocer con más detalle los cambios de las variables estudiadas con la edad, tanto en general como en cada uno de los géneros, lo que permitiría ampliar la información obtenida en el estudio previo sobre el afrontamiento del envejecimiento cognitivo en ambos géneros y sobre las pautas a tener en cuenta a la hora de plantear intervenciones dirigidas al colectivo de mayores.

- Por otra parte, el estudio anterior puso claramente de manifiesto la necesidad de incorporar la visión transversal de género. En este sentido, los resultados que se obtuvieron plantean interrogantes acerca del papel que la socialización diferencial puede tener en la explicación de las diferencias de género. Además, la ampliación de los grupos de edad, no sólo nos permitirá un mayor conocimiento sobre el cambio en las variables estudiadas con los años, sino también sobre la evolución del patrón de diferencias de género a lo largo de todo el ciclo vital. En el estudio anterior, se contemplaban sólo, como se ha dicho, dos grupos de edad: un grupo de jóvenes, en un momento vital concreto y que todavía no se habían incorporado al mercado laboral; y un grupo de mayores, que, como hemos visto, abarcaba un amplio rango de edad en el que se incluían personas en momentos vitales diferentes y que fueron socializadas en momentos históricos y culturales diferentes. Pero no se incluía el grupo de edad de las personas en la plenitud de su desarrollo profesional y que además han sido socializadas en otro momento diferente.

Ello nos llevó a plantear esta investigación. Por una parte, para completar los resultados del estudio anterior profundizando en el estudio de los cambios con la edad, pero, además, hemos querido dar un paso más para ampliar los conocimientos sobre el tema, enfatizando especialmente el enfoque de género y la importancia que la socialización de las personas puede tener en la forma como se enfrentan a diversas situaciones, en nuestro caso, tareas de tipo cognitivo.

En una primera parte del trabajo se desarrolla el marco teórico. En éste se realizará una revisión de la literatura en torno a los dos principales temas del trabajo, la memoria y la motivación, incluyendo un capítulo sobre la influencia de esta última en el rendimiento cognitivo. Además, se tendrán en cuenta también los estudios al respecto que contemplan los otros dos ejes transversales del trabajo: el género y la edad. Tras el marco teórico, en una segunda parte se presentará el trabajo de investigación realizado y las conclusiones que de él se derivan.

En el primer capítulo del marco teórico se realiza una delimitación de los conceptos de memoria y motivación en los que se centrará el estudio empírico. En primer lugar se explican cuáles son las principales clasificaciones y modelos de memoria, para a continuación centrarnos en los modelos de la psicología de motivación que giran en torno a los temas de las expectativas y las atribuciones causales, variables que se sabe que pueden influir en el rendimiento cognitivo de las personas. Un segundo capítulo se centra en el desarrollo de la memoria, especialmente en los cambios que se producen en ésta con el envejecimiento y de las explicaciones que se dan para dichos cambios desde diferentes perspectivas. En el tercer capítulo se presenta una revisión de la literatura sobre la influencia de la motivación en el rendimiento cognitivo (en concreto las expectativas y atribuciones). Los estudios al respecto se han centrado sobre todo en el ámbito educativo, por lo que en primer lugar se revisan los conocimientos que se tienen sobre la influencia de la motivación en el rendimiento académico. A continuación, se presenta una revisión de los estudios sobre la influencia de las variables motivacionales objeto del trabajo (expectativas y atribuciones) en el rendimiento en memoria de los mayores. El cuarto y último capítulo del marco teórico se centra en el estudio de las diferencias de género, tanto en el funcionamiento cognitivo en general como en la memoria verbal en particular. Además se repasará la evidencia disponible acerca de la etiología de estas diferencias, haciendo especial hincapié en las explicaciones socio-cognitivas, concretamente en las que se basan en presupuestos cognitivo-motivacionales (las más relacionadas con el tema que nos ocupa), y en la teoría de la socialización diferencial.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: MEMORIA Y MOTIVACIÓN

El objetivo de este primer capítulo es llevar a cabo una delimitación conceptual de los dos tópicos centrales de este trabajo: la memoria y la motivación. En primer lugar, se exponen los principales modelos y clasificaciones de la memoria, para, después, enmarcar en éstos la tarea utilizada en el estudio empírico que constituye la segunda parte de este trabajo. A continuación nos centraremos en las variables que, como se ha avanzado, influyen en la manera cómo una persona se enfrenta a tareas de memoria, como son las atribuciones causales y las expectativas. En este segundo apartado del presente capítulo se resumen algunos de los trabajos más destacados que han estudiado ambos conceptos, tanto las expectativas como las atribuciones, desde la psicología de la motivación. En concreto, se hará especial énfasis en el modelo de expectativas de Bandura y en el modelo de atribución causal de Weiner.

1.1.- LA MEMORIA: ¿QUÉ ES Y CÓMO ESTUDIARLA?

En este apartado veremos, de manera breve, cómo podemos definir la memoria, y se desarrollarán las diferentes clasificaciones y modelos que se han propuesto para su estudio.

1.1.1.- Una definición de memoria.

Si nos paramos a pensarlo, resulta impresionante el papel trascendental que juega la memoria en la realización de prácticamente todas las actividades que permiten que una persona desempeñe con normalidad las múltiples y diversas tareas que le impone la vida cotidiana: levantarse, caminar, asearse, vestirse, cocinar, conducir, ir al trabajo, desempeñar adecuadamente su trabajo, comunicarse con los demás, etc., etc. Sin embargo, como señala Ruiz-Vargas (1991), pocas veces somos conscientes de la trascendencia de la memoria para nuestras vidas.

Los intelectuales de todos los tiempos se han referido, con mayor o menor interés y con mayor o menor tino, a la memoria. Por citar sólo algunos ejemplos, Cicerón (siglo I a.C.) decía que “la memoria es el tesorero y guardián de todas las cosas”; en el siglo XVII, Montaigne utilizó la misma analogía para señalar que la “memoria es el estuche de la ciencia”; y a finales del siglo XIX, Herman Ebbinghaus, autor del considerado como primer estudio experimental sobre la memoria, a pesar de que en el *Prefacio* de su obra *Sobre la memoria* señaló que el término memoria sería

utilizado en su sentido más amplio, a lo largo de su trabajo mantuvo la idea de memoria en el sentido de un almacén donde guardamos las cosas que deseamos retener.

En cuanto al concepto actual de memoria, de un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Madrid (Ruiz Vargas, 1991), en el que se preguntó a 80 estudiantes de diferentes facultades “¿Qué crees tú qué es la memoria?”, se extrajo la siguiente conclusión: las experiencias de la vida cotidiana nos enseñan que la memoria es una habilidad mental que nos permite almacenar, retener y recuperar información sobre acontecimientos pasados. Sin ir más lejos, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define la memoria como la “facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado”. Si consultamos la enciclopedia virtual Wikipedia, vemos que la memoria aparece definida como “la capacidad para recordar una cosa”.

Pero más allá de estas consideraciones generales, en la literatura científica sobre el tema contamos con trabajos que demuestran que la memoria es algo más que almacenar y recordar información. Por lo tanto, las definiciones anteriores requieren ser ampliadas. En este sentido, basándose en ideas procedentes de trabajos experimentales sobre la memoria, Ruiz-Vargas (1994) reformula, matiza y amplía la definición de memoria y la considera como un complicado sistema de procesamiento de la información que opera a través de procesos de almacenamiento, codificación, construcción, reconstrucción y recuperación de la información.

De hecho, la memoria ha sido definida desde diferentes modelos y perspectivas, surgiendo diferentes clasificaciones que veremos más adelante en este capítulo. No obstante, aunque habitualmente la memoria se define en función del tipo al que nos estemos refiriendo, podemos citar, a modo de síntesis, algunas definiciones con un cariz integrador. Según Peña-Casanova y Barraquer-Bordas (1983), la memoria representa la capacidad de fijar los acontecimientos vividos por un individuo y evocarlos en un momento dado en función de su mejor adaptación y creatividad. Cairo Valcárcel (1989) subraya que la memoria es un proceso activo mediante el cual podemos grabar y reproducir una situación dada y especialmente aquella que tiene importancia para la subsistencia. Banyard y cols. (1995) la definen como el proceso completo de codificar la información de una manera tal que pueda representarse mentalmente, almacenarse durante un periodo de tiempo y luego recuperarse en una ocasión subsiguiente. Finalmente, destacaremos la definición de Pollán y Fiz (2002), según las cuales la memoria es la capacidad de evocar y actualizar acontecimientos, vivencias y aprendizajes que formaron parte de nuestra vida, actualizarlos y adaptarlos a nuevas

situaciones, recordar y activar nuestra identidad y facilitar nuestra capacidad creativa, al poder combinar lo ya existente, conocido y vivido con lo novedoso y espontáneo.

Una cuestión que surge al intentar definir la memoria es cuál es la relación de ésta con las capacidades de aprendizaje. Los individuos somos el fruto de nuestras experiencias pasadas. Lo que conocemos, lo que experimentamos, va configurando nuestras características individuales. Este proceso es posible gracias a la intervención de las capacidades de aprendizaje y memoria, mediante las cuales adquirimos nuevas respuestas que podrán influir, de forma más o menos determinante, en nuestra conducta futura (Sandi, Venero y Cordero, 2001). Aunque es difícil comprender procesos tan complejos, Larry Squire (1987) simplificó su formulación, definiendo el aprendizaje como el proceso por el cual se adquiere nueva información, y la memoria como la persistencia del aprendizaje en un estado al que se pueda acceder posteriormente. En cualquier caso, ambos conceptos están irremisiblemente entrelazados. De hecho, el aprendizaje también suele definirse como el proceso por el cual se adquiere la memoria. Y para poder constatar si ha tenido lugar un aprendizaje es necesario, en cualquier caso, que induzcamos su evocación o recuerdo.

Por último, otra pregunta que podemos plantearnos es ¿por qué y para qué tenemos memoria los seres humanos? Para responder a esta pregunta hay que tener en cuenta el valor adaptativo de la memoria. Así, según Ruiz-Vargas (1994), la función primaria de la memoria humana sería dotar a los individuos del conocimiento necesario para guiar una conducta adaptativa con independencia de la complejidad de la situación. Si tenemos en cuenta que los elementos causales de cualquier conducta humana se concretan en una amplia variedad de procesos y operaciones mentales (que incluirían la definición de una meta, un plan para alcanzarla, una evaluación de los recursos disponibles así como de los costes-beneficios, procesos de juicio, razonamiento y solución de problemas), y que todos ellos utilizan grandes cantidades de conocimiento almacenado en la memoria, se hace patente no sólo la necesidad de la memoria sino también el papel crucial que juega ésta dentro de la globalidad y complejidad de la mente humana. El ser humano *necesita* una memoria, pero no para almacenar y retener información “porque sí”, sino porque la inconmensurable diversidad y complejidad de situaciones a las que tiene que hacer frente exige que esa base de conocimiento recuperable esté aumentando y reorganizándose continuamente.

1.1.2.- Modelos y tipos de memoria.

Como señalan Montejo, Montenegro, Reinoso, De Andrés y Claver (2001), y como ya hemos avanzado anteriormente, definir la memoria es hacer referencia a su función de almacenamiento y recuperación de la información. Pero la memoria humana es un proceso complejo, no es una función unitaria. Es, fundamentalmente, una serie de sistemas interconectados, cada uno con objetivos diferentes y con características distintas. Actualmente, desde la psicología cognitiva, la memoria no se considera sólo como el almacén de datos que sirve para reconocer y recordar percepciones, emociones y hechos pasados, sino que se entiende también como el mecanismo cognitivo que permite la construcción de significados, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

La memoria se ha estudiado desde diferentes puntos de vista y desde diferentes disciplinas, generándose clasificaciones claramente diferenciadas que la dividen de acuerdo a diversos criterios: el periodo de tiempo que comprende o la antigüedad de los recuerdos; el tipo de información que se recuerda; el formato en que la información está codificada; las etapas del proceso de la memoria o del recuerdo; la clase de recuerdo que se necesita; si los recuerdos datan de antes o de después de un traumatismo o una enfermedad; entre otros (Clare y Wilson, 1997). Las diferentes clasificaciones se resumen en el cuadro 1.1 y a continuación se comentan brevemente.

<p>1- CLASIFICACIÓN ESTRUCTURAL: MODELO MULTIALMACÉN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memoria sensorial - Memoria a corto plazo → memoria operativa - Memoria a largo plazo <p>2- SEGÚN CONTENIDO (MLP):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memoria declarativa <ul style="list-style-type: none"> o Memoria episódica o Memoria semántica - Memoria procedimental <p>3- SEGÚN INSTRUCCIONES EN EL MOMENTO DE LA PRUEBA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memoria explícita - Memoria implícita <p>4- MODELO DE NIVELES DE PROCESAMIENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jerarquía de niveles: análisis sensorial, fonético y semántico. - 2 tipos de procesamiento: repaso de mantenimiento y repaso de elaboración. <p>5- FASES O ETAPAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición o registro - Almacenamiento o retención - Recuperación o evocación <p style="margin-left: 350px;">} Codificación</p> <p>6- CLASIFICACIÓN SEGÚN CRITERIOS DE MEDICINA CLÍNICA:</p> <p>A) En función del periodo de tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memoria inmediata, operativa - Memoria a largo plazo <ul style="list-style-type: none"> o Capacidad para demorar el recuerdo o Memoria reciente o Memoria remota - Memoria prospectiva <p>B) En función de un suceso, generalmente un hecho traumático:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memoria anterógrada - Memoria retrógrada <p>7- CLASIFICACIÓN MEMORIA PRIMARIA, SECUNDARIA, TERCIARIA</p> <p>8- MEMORIA COTIDIANA.</p> <p>9- SEGÚN FORMATO EN QUE SE CODIFICA LA INFORMACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memoria verbal - Memoria visual <p>10- MODELO NEUROPSICOLÓGICO MODULAR.</p>
--

Cuadro 1.1. Modelos y clasificaciones de la memoria.

1.1.2.1.- Clasificación estructural: el modelo multialmacén.

El modelo multialmacén de Atkinson y Shiffrin (1968) es el modelo estructural más conocido. Según este modelo, la estructura de la memoria incluye tres sistemas:

1. Memoria Sensorial (MS) o Registro Sensorial, que sirve de registro de las sensaciones o impresiones que llegan por los sentidos (ruidos, luz, sensaciones táctiles, etc.). Tiene una amplia capacidad y la información sensorial permanece durante un breve periodo de tiempo (aproximadamente un segundo), pudiendo ser transferida a otro sistema o desaparecer. Este registro tiene almacenes específicos para cada modalidad sensorial.
2. Memoria a Corto Plazo (MCP) o Almacén a Corto Plazo. Es un sistema que retiene la información durante cerca de 30 segundos. Es de capacidad limitada, puede retener 7-8 ítems, y es transitorio. Atkinson y Shiffrin postulan la existencia en este almacén de un lugar o “retén de repaso” con un número limitado de compartimentos donde se va almacenando la información de manera que la más antigua ocupa el primer compartimento y tiene más posibilidad de ser desplazada por nueva información entrante a no ser que actúe sobre ella un proceso controlado por el sujeto, el repaso. Mediante el repaso, la información se transfiere a la Memoria a Largo Plazo y se consolida.
3. Memoria a Largo Plazo (MLP) o Almacén a Largo Plazo. Es el sistema en el que la información permanece durante largo tiempo o de forma permanente. Su capacidad es ilimitada.

Esta representación no significa que existan tres estructuras fisiológicas separadas en el cerebro, sino que estos tres sistemas se diferencian en propiedades específicas como la capacidad del almacén (limitada o ilimitada), la duración temporal o el tipo de codificación de los elementos.

1.1.2.1.1.- *La memoria operativa o de trabajo:*

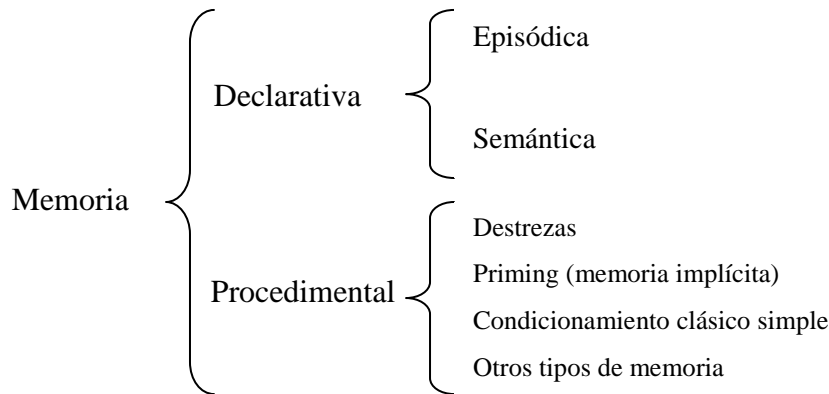
Según Montejo y cols. (2001), la mayoría de los investigadores afirman que la MCP es un componente básico para el funcionamiento de todo el sistema cognitivo.

Baddeley y Hitch (1974), estudiando las funciones que tiene la MCP, se preguntaron “¿para qué sirve?” y propusieron el término de memoria en funcionamiento o memoria operativa. La memoria de trabajo o memoria operativa puede definirse como aquella capacidad que nos permite retener información durante un corto intervalo temporal y que, además, nos capacita para poder realizar operaciones mentales utilizando dicha información, elaborándola para ofrecernos una representación actualizada del mundo que nos rodea y de nuestra interacción con él (Ruiz-Vargas, 1991). A partir de la obra de Baddeley y Hitch (1974), la memoria de trabajo se concibe como un sistema constituido por tres grandes componentes funcionales con objetivos y desarrollos específicos. El primero de esos componentes es el llamado *Ejecutivo Central*, concebido como el conjunto de capacidades o recursos imprescindibles para manipular la información, razonar, tomar decisiones y coordinar la función de los dos componentes restantes, que se hallan subordinados a él –razón por la cual fueron tildados de componentes *esclavos* o secundarios. La función principal de estos dos sistemas subsidiarios parece radicar en el almacenamiento y retención temporal de información. Estos dos sistemas son el llamado *bucle articulatorio o fonológico* y la llamada *agenda visoespacial*. El lazo articulatorio o bucle fonológico es el componente más estudiado: interviene en todas las tareas que tienen relación con el lenguaje, siendo obligatorio el acceso al lazo articulatorio de toda información verbal. La agenda visoespacial es el sistema encargado de crear y manipular imágenes visuales; toda información visual debe acceder de forma obligatoria a este subsistema. La actividad de ambos subsistemas es coordinada por el Ejecutivo Central. Con el concepto de memoria de trabajo o en funcionamiento se pretende unir las dos dimensiones involucradas para la ejecución de una tarea: el procesamiento cognitivo y el almacén transitorio de la información que se necesita durante la realización de la tarea de que se trate.

La MCP y la memoria operativa son términos que se solapan en ciertos aspectos, ¿cómo podemos diferenciarlos? Una distinción es que la MCP es considerada como un sistema unitario de almacenamiento; en cambio, la memoria operativa se concibe como un sistema compuesto por tres componentes. Otra diferencia fundamental es que la MCP es sólo un almacén de retención de información, y la memoria operativa realiza otras actividades que no son exclusivamente memoria, como la resolución de problemas, la comprensión de textos, las tareas aritméticas, etc. (Montejo et al., 2001).

1.1.2.2.- Tipos de memoria a largo plazo según su contenido:

En los últimos años se ha considerado la MLP como un sistema complejo que puede dividirse en distintos tipos de memoria, en muchos casos estableciendo dicotomías. Una de las clasificaciones más integradoras al respecto es la de Squire (1987), que se resume en el siguiente esquema:



A continuación se comentan las principales dicotomías de la MLP:

1.1.2.2.1.- *Memoria declarativa y memoria procedimental.*

La memoria declarativa se refiere al conocimiento que se representa con palabras. Es la memoria del “saber qué”. Según diversos autores (como Tulving, 1972), incluye la memoria episódica y semántica. Es más vulnerable al olvido, sobre todo la episódica.

La memoria procedimental es la memoria del “saber cómo” se hace algo y se representa por acciones que son observadas por otras personas: cómo se monta en bicicleta, cómo se nada o conduce, se escribe a máquina, etc., es una información difícil de expresar con palabras. Es una memoria muy resistente al olvido. Entre los ejemplos de este tipo de memoria se encuentran las destrezas o habilidades perceptivas y motoras, el efecto de priming y el condicionamiento.

1.1.2.2.2.- *Memoria declarativa: memoria episódica y memoria semántica.*

Tulving (1972) diferencia entre estos dos tipos de memoria y los define con las siguientes características:

- La memoria episódica es la memoria de los hechos que han sucedido. Los contenidos de esta memoria están organizados en función del tiempo y del espacio en

que ocurrieron. Responde a las preguntas ¿qué ocurrió?, ¿cuándo? y ¿dónde? La codificación en esta memoria está relacionada con pautas personales y con frecuencia va ligada a los estados emocionales existentes mientras sucedieron las experiencias. Sólo permite recuperar hechos que se han vivido previamente y se ve más afectada por el olvido debido a la exigencia de referencias espaciales y temporales que se hacen para recuperar los episodios.

- La memoria semántica se refiere al almacenamiento del conocimiento en general, del mundo exterior y del lenguaje. La organización de esta memoria es conceptual, atiende al significado y relaciona unos conceptos con otros. De esta memoria se puede extraer información que no ha sido originalmente almacenada por medio de la combinación de unos conceptos con otros.

1.1.2.3.- Según las instrucciones en el momento de la prueba: memoria explícita e implícita.

Esta distinción se comenzó a emplear a partir de estudios con pacientes amnésicos en los que se comprobó que tenían alterada su capacidad de aprendizaje consciente o explícito, pero podían aprender ciertas tareas mediante aprendizaje inconsciente o implícito (Schacter, 1987). La memoria explícita requiere la intención de recordar y conlleva la conciencia de tener que hacerlo, mientras que en la memoria implícita no hay conciencia explícita de tener que recordar. Operativamente, las tareas que miden ambos tipos de memoria se diferencian por las instrucciones que se dan al sujeto en el momento de la prueba: en las tareas explícitas se pide recuerdo, mientras que en las implícitas no (Vega y Bueno, 1995).

1.1.2.4.- Modelo de los niveles de procesamiento.

Craik y Lockhart (1972) plantean un único almacén de memoria con diferentes niveles de procesamiento. En este modelo, el recuerdo es considerado como el producto o resultado de las distintas actividades que se aplican a la información.

Este modelo defiende los siguientes supuestos (Puente, 1993):

- Existe una jerarquía de niveles de procesamiento: (1º) Análisis sensorial, que es el nivel más superficial. Por ejemplo, juzgar si una palabra está escrita con mayúsculas o no sólo requiere un análisis visual. (2º) Análisis fonético, que es la representación del sonido. Por ejemplo, se realiza ante la tarea de decidir si una palabra

rima con otra. (3º) Análisis semántico o del significado, que es el nivel más profundo de procesamiento.

- La profundidad del nivel de procesamiento para un estímulo depende de la tarea que se pide, no todas las tareas requieren utilizar el nivel semántico de procesamiento.

- Cada nivel de procesamiento produce una huella de memoria, siendo el nivel superficial el que produce la más débil y en el procesamiento semántico o conceptual la huella más profunda o persistente.

- Según el nivel de procesamiento se requiere mayor o menor atención o diferentes recursos cognitivos.

- Hay dos tipos de procesamiento: (a) procesamiento tipo I o repaso de mantenimiento, que es un tipo de procesamiento para mantener la información en la memoria sin que se realice un análisis adicional; (b) procesamiento tipo II o repaso de elaboración, que implica un análisis de la información que facilita el recuerdo ya que la relaciona con otras almacenadas en la memoria.

- Por último, estos autores consideran que lo que determina el recuerdo es el tiempo de elaboración y la profundidad del procesamiento.

Este modelo se ha criticado, entre otras cuestiones, por la dificultad de diferenciar entre niveles de procesamiento y porque no siempre la profundidad del procesamiento determina el recuerdo. Posteriormente se han estudiado otras variables que influyen en el procesamiento, como la mayor elaboración de la información, la distintividad de la información y el nivel de esfuerzo cognitivo o recursos de procesamiento dedicados a la tarea (Montejo et al., 2001).

1.1.2.5.- Fases de la memoria.

En el proceso de recordar se pueden diferenciar tres momentos o fases que pueden verse afectadas por diversos factores (Montejo et al., 2001): (1) Fase inicial de adquisición o registro, es el momento en que se capta o recibe la información. (2) Fase de retención o almacenamiento, en la cual se almacena el material. (3) Fase final de recuperación o evocación, es el momento en el que se extrae de la memoria el material que se quiere recordar.

Para algunos autores estas fases se reducen a dos: codificación y recuperación. La codificación supone la transformación del material que nos llega del exterior en códigos (palabras, imágenes) que puedan ser almacenados y manejados posteriormente;

incluiría las fases de adquisición y retención. La recuperación supone la evocación de la información y coincide con la del mismo nombre al hablar de tres fases.

1.1.2.6.- Clasificación según criterios de medicina clínica.

En el ámbito de la medicina clínica, se clasifica la memoria en función de dos tipos de criterios:

1.1.2.6.1.- En función del periodo de tiempo que comprende.

Clare y Wilson (1997) resumen el planteamiento en función del cual la memoria se divide según el periodo de tiempo transcurrido entre la recogida de la información y la necesidad de recordarla. La memoria se divide en:

1. Memoria inmediata, operativa (o de trabajo): Es la memoria que trabaja con información recogida en los últimos segundos. Por ejemplo, usamos esta dimensión de la memoria cuando consultamos un número de teléfono y lo mantenemos en nuestra mente el tiempo necesario para marcarlo.
2. Memoria a largo plazo: En este sistema la información es almacenada hasta que se necesita de nuevo. La memoria a largo plazo está constituida por varios componentes:
 - a. La capacidad para demorar el recuerdo (“delayed memory”) es la memoria que se requiere para los hechos ocurridos o la información presentada en los minutos previos.
 - b. La memoria reciente es la memoria para hechos sucedidos o información recibida en días o semanas anteriores.
 - c. La memoria remota es la memoria para hechos que sucedieron o para información que ha sido procesada hace muchos años.
3. Memoria prospectiva: Es la memoria necesaria para cosas que estamos planeando hacer en un futuro.

1.1.2.6.2.- En función de un suceso, generalmente un hecho traumático.

Cuando alguien ha sufrido un accidente, traumatismo o enfermedad, podemos hacer una distinción entre dos tipos de recuerdos: (a) La memoria retrógrada es la memoria para hechos o informaciones almacenadas antes del suceso (accidente, suceso

traumático o enfermedad) que ha dado lugar al problema de memoria; (b) La memoria anterógrada es la memoria para las informaciones o sucesos acaecidos desde ese determinado hecho, refiriéndose, por tanto, al establecimiento de nuevos aprendizajes.

1.1.2.7.- Memoria primaria, secundaria y terciaria.

Algunos autores mantienen aún esta clasificación que ya empleó William James (1890) diferenciando entre la memoria primaria y la secundaria: (a) El término memoria primaria se refiere al contenido de lo que se acaba de presentar a la conciencia. Corresponde a la memoria inmediata y a la memoria a corto plazo. (b) La memoria secundaria se refiere a lo acaecido hace algún tiempo. Corresponde a la memoria a largo plazo y, dentro de ésta, a la memoria reciente. (c) La memoria terciaria se refiere a lo acaecido hace mucho tiempo. Es la memoria remota. Se incluye, por lo tanto, en la memoria a largo plazo.

1.1.2.8.- Memoria cotidiana.

En los últimos años se ha propiciado el estudio de la memoria desde una perspectiva ecológica en la que interesa evaluar los aspectos relacionados con actividades de la vida diaria dando menor importancia a la ejecución de memoria en tareas de laboratorio. Es la llamada memoria cotidiana, en la que se incluyen varios tipos de memoria (Montejo et al., 2001):

- La memoria prospectiva es la memoria de las actividades que van a ser realizadas en el futuro. Incluye la capacidad de acordarse de llevar a cabo una acción en el futuro, por lo general en un momento determinado, y la capacidad de acordarse del plan establecido para llevar a cabo la acción.
- La memoria retrospectiva se refiere a los recuerdos de acciones que hemos hecho en el pasado y de las que podemos tener dificultades para recordar si han sido realizadas o no, por ejemplo, las acciones automáticas o el guardar objetos y no recordar dónde.
- La memoria espacial se refiere a la capacidad de orientarse en el espacio, la localización de objetos o lugares, la valoración de las distancias y el conocimiento en general del espacio geográfico.

- La memoria de caras es la memoria que nos permite identificar como conocidas las caras de personas que hemos visto anteriormente. Se trataría de una tarea de reconocimiento.
- La memoria de nombres es la capacidad de recordar el nombre de una persona asociado a su cara, uno de los olvidos cotidianos más frecuentes.

También se incluyen en la memoria cotidiana, según algunos autores, la memoria autobiográfica, la memoria de las actividades, la memoria de las localizaciones inusuales, la memoria de hechos remotos e incluso la memoria de textos, medida clásica de la memoria episódica.

1.1.2.9.- Clasificación según el formato en que se codifica la información.

El tipo de información que captamos y retenemos en la memoria puede llegarnos de distintas formas. La distinción más importante al respecto se establece entre la memoria verbal y la memoria visual (Clare y Wilson, 1997). La memoria verbal es la memoria para la información en forma de palabras, tanto oral como escrita. La memoria visual es la memoria para las cosas que tienen que ser recordadas de forma visual, tales como caras, dibujos o la forma de un edificio.

1.1.2.10.- Modelo neuropsicológico modular.

Por último, cabe comentar que la neuropsicología clínica, a partir del estudio de pacientes con daño cerebral, ha desarrollado modelos del funcionamiento cognitivo normal, como el modelo de Moscovitch y Umiltà (1990). Este modelo mezcla varios niveles de análisis: trata de explicar cómo funciona la memoria (procesos), para qué sirve y además sitúa estos procesos en determinadas zonas cerebrales que supuestamente actúan en cada fase. Con los estudios realizados hasta la fecha se puede afirmar que no hay una estructura cerebral específica para la memoria, sino que son varias las zonas cerebrales implicadas en este proceso: el hipocampo, la zona perihipocampal y la corteza ocupan un lugar central en el modelo. Se postula la existencia de una serie de sistemas modulares además de un procesador central no modular que actúa como sistema controlador. La investigación en el campo neuropsicológico permitirá ir confirmando o rechazando estos supuestos.

En resumen, desde el campo de la psicología cognitiva se han realizado diversas clasificaciones de la memoria y a lo largo de los años se han ido modificando algunas denominaciones. Las clasificaciones más relevantes son el modelo estructural (donde destaca el modelo multialmacén) y el modelo según los niveles de procesamiento. En este campo también se ha difundido la clasificación de la memoria en Primaria, Secundaria y Terciaria. Asimismo han surgido algunos modelos y clasificaciones desde el campo de la neuropsicología clínica y de la medicina clínica. Como es evidente, no hay una equivalencia exacta entre los distintos tipos de memoria contemplados en las diferentes clasificaciones.

Para terminar, cabe decir que, de las diferentes clasificaciones presentadas, el trabajo empírico que se presenta en la segunda parte de esta tesis doctoral se centrará en el análisis del rendimiento en una tarea que implica los siguientes tipos o denominaciones de la memoria: memoria a corto plazo (inmediata) y memoria a largo plazo (concretamente, la capacidad para demorar el recuerdo o “delayed memory”), memoria declarativa y explícita, memoria primaria y memoria verbal.

1.2.- ASPECTOS MOTIVACIONALES: EXPECTATIVAS Y ATRIBUCIONES.

En este apartado se lleva a cabo una delimitación conceptual desde la psicología de la motivación de dos conceptos, las expectativas y las atribuciones, cuya relación con la memoria se analizará en este trabajo. En primer lugar, se realiza un breve recorrido histórico para después pasar a centrarnos en los modelos de Bandura y Weiner sobre expectativas y atribución causal, respectivamente.

1.2.1.- El estudio de la motivación: un breve repaso histórico.

Aunque las especulaciones sobre la motivación se remonten, al menos, al periodo de la filosofía clásica, es muy reciente su estudio científico (Mayor y Tortosa, 2005). La motivación (etimológicamente mover, lo que mueve) ha tenido a lo largo de la historia diversas acepciones, que han promovido orientaciones diferentes en su investigación, cuyo desarrollo ha ocupado, fundamentalmente, el último siglo. Como apunta Mayor (2004), los conocimientos actuales acerca de la motivación son el resultado de un largo curso de decantación histórica. Hoy, este campo de estudio constituye un área de la psicología realmente fecunda. Sin embargo, como señala González (2005), cuando emprendemos el estudio de la motivación humana nos encontramos con múltiples problemas. Uno de los que más llama la atención es el referido a la cantidad de significados que se le asignan al término “motivación”, pues se asocia (entre otros) a fenómenos tan diferentes como impulsos, incentivos, expectativas, volición, intereses, metas o atribución (Garrido, 2000). Ello refleja la diversidad de modelos que pretenden explicar cualquier comportamiento humano y puede afirmarse de la psicología en su conjunto, aunque se magnifica en un campo tan proclive a la diversidad de acercamientos como el de los motivos humanos (Mayor, Tortosa, Montoso y Carpintero, 1987; Mayor y Tortosa, 1995).

A modo de resumen, a partir de las revisiones de Manassero y Vázquez (1995a) y de Mayor y Tortosa (2005), podemos distinguir una serie de etapas históricas en el estudio de la motivación. En una primera época de dominio del paradigma mecanicista, que se puede considerar que abarca hasta la mitad del siglo XX, la investigación sobre motivación estuvo centrada en las variables que movían a un organismo en reposo a entrar en actividad. Los experimentos se centraron en la observación de animales (ratas, monos...) en situaciones de privación (hambre, sed, etc.). Conceptos tales como instinto, impulso, activación, necesidad y energización dominaron estos trabajos, cuyos líderes

fueron Hull y Spence, entre otros, y cuya principal preocupación trataba de la necesidad y la actividad, las tendencias de aproximación y evitación, la homeostasis y los mecanismos motivacionales subyacentes.

En las dos décadas subsiguientes a la mitad del siglo, los cuatro enfoques teóricos dominantes en motivación fueron la teoría asociacionista-conductista (Watson), la teoría psicoanalítica (Freud), la teoría del impulso (Hull y Spence) y la teoría cognitiva (Lewin, Tolman y Atkinson). La competencia entre ellas originó un desplazamiento del mecanicismo (Hull) hacia el cognitivismo (Lewin, Tolman), basado en el reconocimiento de que una recompensa tiene una gran variedad de significados y cada uno de ellos puede tener implicaciones motivacionales diferentes.

La perspectiva cognitiva no sólo aporta unas propuestas teóricas diferentes, sino también una perspectiva empírica nueva: la investigación se centra en la motivación humana, y, dentro de ella, en los asuntos relacionados con el nivel de aspiración, las tareas de logro en competencia respecto al éxito y fracaso, en suma, lo que se ha denominado motivación de logro. La formalización teórica de esta perspectiva se debe a Atkinson (1964) y ha sido la base de lo que se han denominado teorías de expectativa x valor. Los puntos esenciales de estas teorías son los siguientes: (1) El individuo es un ser siempre activo, cuya conducta se caracteriza por su dirección (desdoblada en elección y persistencia); como consecuencia, se concede importancia al estudio de las diferencias individuales (necesidad de logro, ansiedad respecto al éxito/fracaso, locus de control, etc.). (2) La motivación es el producto de las expectativas (probabilidad subjetiva respecto al éxito y fracaso) y el valor del resultado (éxito o fracaso) que se espera obtener.

Estas nuevas tendencias se consolidan en la década de los 70 y 80, donde descendió notablemente el estudio de la motivación en animales y se amplió el enfoque sobre la conducta humana de competencia de logro. En el estudio de la motivación de logro comienzan a cobrar importancia las atribuciones causales. Los distintos trabajos centrados en la orientación del valor y la expectativa, y particularmente en la motivación de logro, están siendo revisados por autores como Eyring (1995) o Wigfield y Eccles (2000), quienes, en general, vienen enfatizando la estrecha relación existente entre procesos motivacionales y procesos cognitivos.

En la actualidad, se puede decir que no existe una gran teoría unificada de la motivación, e, incluso, que esta idea se ha abandonado, y lo que existe es una gran variedad de perspectivas en su estudio basadas en las cogniciones interrelacionadas

surgidas como consecuencia de las creencias y pensamientos generales sobre los objetivos de logro que constituyen las metas de cada individuo. La competencia por el logro constituye el centro de estudio de la motivación y, dentro de él, tienen un papel relevante la necesidad de logro y las adscripciones causales (“goal theory”) como centro de relaciones con numerosas cogniciones y conceptos nuevos, cuya cantidad aumenta progresivamente en este enfoque, tal vez favorecido por la falta de una elaboración teórica más unitaria (Manassero y Vázquez, 1995a). Paralelamente, se observa un creciente interés en las emociones, sin olvidar la estrecha relación que tradicionalmente ha existido entre motivación y emoción.

1.2.2.- La orientación cognitiva en el estudio de la motivación.

La motivación, en general, constituye una de las grandes claves explicativas de la conducta humana y, como ya se ha mencionado, puede jugar un papel crucial en el rendimiento cognitivo de las personas, y, entre ellas, de las personas mayores. El procesamiento de la información que llevan a cabo las personas no se da en absoluto de manera aséptica, sino que viene siempre regulado por las necesidades, los motivos, las aspiraciones y las emociones del sujeto (Rosselló, 1996). Hay toda una serie de factores cognitivos a tener en cuenta: el análisis de la información y de su procesamiento, las autovaloraciones, los juicios y las atribuciones causales, la percepción y la recuperación de los éxitos y fracasos anteriores, la intencionalidad, las creencias, la motivación intrínseca, etc.

La orientación cognitiva en el estudio de la motivación defiende el carácter propositivo de la conducta humana que es, en gran medida, guiada por la anticipación de metas. Una teoría cognitiva de la motivación se centra en los procesos mentales o “pensamientos” como determinantes causales de la secuencia cognición-acción. Una típica secuencia de acontecimientos desde la perspectiva cognitiva de la motivación sería la siguiente (Reeve, 1994): los acontecimientos del entorno inciden en los sentidos humanos, aportando vivencias sensoriales que son procesadas por el sistema nervioso central; la información sensorial es atendida, transformada, organizada, elaborada y tenida en cuenta mientras se recupera de la memoria la información que facilita el flujo del procesamiento de información; según el significado que le damos a este procesamiento de la información nos creamos expectativas, metas constructivas, hacemos planes, etc; nuestras expectativas, metas y planes son agentes activos que dan

lugar a los fenómenos motivacionales porque dirigen nuestra atención y nuestro comportamiento hacia una secuencia de acción en particular; una vez realizada la acción/conducta se producen las consecuencias a las que se atiende, evalúa y se explican; esta actividad cognitiva provocada por las consecuencias de la acción se une al flujo del procesamiento de la información en lo que constituiría la regulación cognitiva constante de la conducta.

1.2.3.- Las expectativas.

Al explicar la conducta, los teóricos cognitivos suelen hacer uso del término “expectativa”. Este término fue usado por primera vez en el análisis motivacional de la conducta por dos de los teóricos pioneros en el ámbito de la motivación: Edward Tolman y Kurt Lewin y se fue introduciendo en la literatura científica desde distintos contextos de investigación. Desde los años 50 y con el auge de las orientaciones cognitivas, recibe un importante impulso con modelos como el de Atkinson (1964), que será la base de las denominadas teorías de expectativa x valor, ya mencionadas anteriormente.

Los psicólogos cognitivos actuales definen la expectativa como la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta (Reeve, 1994). La expectativa permite a la persona predecir la probabilidad de que se dé un acontecimiento o una consecuencia, y se trata de una estructura de conocimiento basada en la experiencia previa.

Cabe remarcar que existe más de un tipo de expectativa. Así, Albert Bandura (1977, 1986) propuso una popular distinción al diferenciar entre “expectativas de eficacia” y “expectativas de resultado”. La expectativa de eficacia representa el juicio que una persona hace sobre la seguridad que tiene de poder realizar una conducta en particular. Una expectativa de resultado es la estimación que hace la persona de que la conducta, una vez realizada, tendrá un resultado concreto. Resumiendo, una expectativa de eficacia es la estimación de la persona de la probabilidad de que pueda realizar un acto, mientras que la expectativa de resultado es la estimación hecha por la persona de la probabilidad de que, a partir de dicho acto, se consigan ciertas consecuencias sociales, físicas y auto-evaluativas. La distinción de Bandura entre expectativa de eficacia y expectativa de resultado enfatiza el hecho de que ambos son determinantes causales de la iniciación y persistencia de la conducta. Tanto las expectativas de eficacia

como las expectativas de resultado son determinantes causales de la conducta lo suficientemente independientes las unas de las otras como para tener que estar presentes en grados altos si una conducta se ha de dar y ha de persistir.

Debido al interés que tienen estos conceptos para la presente investigación, vamos a detenernos un poco más en ellos.

1.2.3.1.- Expectativas de eficacia.

Como ya se ha comentado, una expectativa de eficacia es una estimación probabilística de la certeza que tiene una persona de poder realizar una conducta o secuencia de conductas de manera adecuada. La investigación realizada por Bandura y sus colegas (Bandura, 1993; Goddard, Hoy y Hoy, 2000; Pajares, 1997; Welch y West, 1995) indica que las expectativas de eficacia están estrechamente ligadas a la implicación inicial en la tarea, la persistencia y la realización exitosa. Es decir, generalmente, cuando las personas esperan poder realizar una conducta adecuadamente, también están dispuestas a participar en las actividades que implican tales conductas, a desplegar los esfuerzos necesarios para cumplir con los retos que se presentan y a persistir si se presentan obstáculos (Bandura, 1989a). Cuando las personas esperan no poder realizar una conducta de manera exitosa, no están dispuestas a participar en las actividades que requieren tales conductas, se esfuerzan menos, se conforman con resultados mediocres antes de acabar y se rinden si se presentan obstáculos (Bandura, 1989a).

Dada la importancia que tienen las expectativas de eficacia en la iniciación, persistencia y regulación de la conducta, sería útil analizar cómo surgen. Podemos decir que las expectativas de eficacia surgen de cuatro antecedentes: experiencia directa, experiencia indirecta, persuasión verbal y estado fisiológico. A continuación se explican brevemente las principales conclusiones al respecto a partir del resumen que realiza Reeve (1994).

La experiencia directa es la mayor fuente de expectativas de eficacia (Bandura, 1986). Si se evalúa que una conducta se ha realizado exitosamente, entonces aumenta la eficacia percibida, pero si se juzga que una actividad no ha sido realizada exitosamente, entonces baja la eficacia percibida. La importancia que tiene el rendimiento individual en cuanto a las expectativas de eficacia futuras depende de la fuerza de las expectativas que ya tiene la persona. Si el éxito repetido ha creado en la persona una fuerte expectativa de eficacia, un fracaso ocasional no provocará cambios en su expectativa de

eficacia anterior. Sin embargo, en la medida en que la expectativa de eficacia no es firme, los fracasos recientes serán predictivos de los juicios de eficacia futuros.

La expectativa de efectividad de una persona se basa no sólo en la experiencia directa, sino también en las observaciones de cómo otras personas han realizado la misma conducta (experiencia indirecta). La expectativa de eficacia puede verse incrementada observando cómo otras personas realizan la conducta con éxito. El ver a otros realizar la conducta tiende a convencer a la persona que observa de que “si ellos lo pueden hacer, yo también”. Por otra parte, la experiencia indirecta puede tener también el efecto contrario. La observación de la incapacidad de una persona de realizar la conducta puede reducir la expectativa de efectividad: “Si ellos no lo pueden hacer, ¿qué me hace pensar que yo si puedo?”. El grado en que la experiencia indirecta puede afectar las expectativas de eficacia depende de dos factores. Primero, cuanto mayor es la similitud percibida entre el observador y el actor, mayor impacto tendrá la experiencia indirecta. Segundo, cuanta menos experiencia tiene el observador en relación con la conducta observada, mayor impacto tendrá la conducta observada (dado que tiene poca experiencia en la que basar sus juicios). Por lo tanto, la experiencia indirecta es una fuente potente de expectativas de eficacia en el caso de las personas con poca experiencia que observan cómo actúan otras personas parecidas a ellas, mientras que no lo es tanto para las personas con experiencia que observan cómo actúan personas que se parecen poco a ellas.

Otro de los antecedentes que influyen en las expectativas de eficacia es la persuasión verbal, como cuando alguien intenta convencer a otro de que puede realizar una conducta a pesar de la evaluación de ineficacia que ha hecho el individuo. “Dar ánimos” es una manera de persuadir a las personas para que se fijen en sus habilidades potenciales y que ignoren sus deficiencias y sus fracasos anteriores. Si la persuasión verbal es efectiva, es probable que la persona espere realizar una conducta con éxito y despliegue y mantenga un mayor esfuerzo. Por supuesto, la efectividad que pudiera tener la persuasión quedaría en entredicho si entrara en contradicción con la experiencia directa, en forma de feedback de rendimiento discrepante.

Por último, existe una forma definitiva de creación y cambio de las expectativas de eficacia que se puede observar mediante la medición del estado fisiológico. La fatiga, la falta de aliento y el dolor son señales de ineficacia física. Además, la activación del sistema nervioso autónomo indica tensión, miedo y estrés y por ende ineficacia. Por otra parte, la ausencia de fatiga, dolor, nerviosismo y activación del sistema nervioso

autónomo tiende a incrementar la sensación de eficacia del individuo (Bandura y Adams, 1977).

Tanto la experiencia indirecta, como la persuasión verbal, como el estado fisiológico desempeñan un papel relativamente menor a la hora de determinar las expectativas de eficacia (la experiencia directa es el mayor determinante). El estado fisiológico afecta los juicios de eficacia y las expectativas cuando no se tiene certeza de eficacia inicial. Una expectativa de eficacia incierta hace que la persona atienda a toda la información que le indique cómo podría actuar. En cambio, en el caso de que las expectativas de eficacia estén inicialmente bastante arraigadas, las personas no tienden a fijarse en las señales fisiológicas (Carver y Blaney, 1977).

1.2.3.2.- Expectativas de resultado.

Mientras que las expectativas de eficacia implican juicios por parte de la persona sobre lo bien que puede realizar una conducta concreta, las expectativas de resultado implican juicios por parte de la persona sobre si una conducta en concreto tendrá un resultado específico. Básicamente, las expectativas de resultado son del tipo “Si hago la conducta X bien, entonces obtendré el resultado Y”.

Las expectativas de resultado, como las expectativas de eficacia, se suelen explicar en términos probabilísticos. Si uno cree que obtendrá un resultado seguro si realiza una determinada conducta bien, entonces se tiene una alta expectativa de resultado. Si se cree que seguramente no se obtendrá un resultado deseado si se realiza una determinada conducta bien, entonces se tiene una baja expectativa de resultado. Así, las personas tienen más tendencia a perseguir metas que creen que podrán conseguir. Cuatro factores determinan las expectativas de resultado (Reeve, 1994): el feedback del resultado, la dificultad de la tarea, la información derivada de las comparaciones sociales y las diferencias de personalidad.

Cualquier experiencia de fracaso o de éxito tras la realización de una tarea es de suma importancia a la hora de adquirir y cambiar una expectativa de resultado. Mientras las personas realizan una tarea tienen la capacidad de evaluar si su actividad produce resultados exitosos o si fracasa. La evaluación de éxito o fracaso es subjetiva (“lo hice mejor de lo que pensaba y, por tanto, siento que he tenido éxito”) u objetiva (“he ganado el premio, así que he tenido éxito”). El éxito inicial produce un sesgo hacia una mayor probabilidad de éxito en las expectativas de resultado siguientes, mientras que el fracaso

inicial produce un sesgo hacia una menor probabilidad de éxito (Feather, 1966; Feather y Saville, 1967).

Además del feedback de rendimiento, las expectativas de resultado también están determinadas por las percepciones de la dificultad de la tarea. Las evaluaciones sobre la dificultad de la tarea dependen de las características específicas y destacadas de la tarea. Por lo general, las tareas consideradas difíciles llevan a expectativas de éxito bajas, mientras que las tareas consideradas fáciles llevan a expectativas de éxito altas.

El tercer determinante de las expectativas de resultado es la observación de los resultados obtenidos por otros en la misma tarea (DeVillis, DeVillis y McCauley, 1978). La persona que realiza una actividad casi siempre es consciente de que existe una norma grupal de lo que constituye el éxito o el fracaso en esa actividad. Si el actor es consciente de los resultados que han tenido otros en el pasado, su expectativa de resultado se basará parcialmente en este tipo de comparación social.

Un último determinante de las expectativas de resultado son las características de personalidad. Una de las diferencias individuales que predisponen a la gente a sobreestimar sus posibilidades de éxito antes de realizar una tarea es la necesidad de logro (por ejemplo, Weiner, 1974a). Las personas con alta necesidad de logro suelen tener expectativas de resultado excesivamente optimistas. Por otra parte, las expectativas de resultado de las personas con baja necesidad de logro suelen ser pesimistas en el sentido de que subestiman sus posibilidades de éxito.

Hasta aquí hemos visto las variables que inciden en la adquisición y el cambio tanto de las expectativas de eficacia como de las expectativas de resultado. Por razones prácticas y teóricas es importante detallar los determinantes de los dos tipos de expectativas. A nivel teórico, el hecho de que las expectativas de eficacia y de resultado tengan distintos determinantes es razón añadida para establecer una distinción conceptual. A nivel práctico, implica la necesidad de aplicar distintas estrategias terapéuticas a personas con expectativas bajas pero realistas, por ejemplo. Así, y de acuerdo con lo ya comentado, para cambiar las expectativas de eficacia algunas posibilidades prometedoras son la experiencia directa, la experiencia indirecta, la persuasión verbal y el estado fisiológico. Por otra parte, para cambiar las expectativas de resultado es mejor dirigir la atención hacia el feedback de resultado, las percepciones de la dificultad de la tarea, la información derivada de la comparación social y los factores de personalidad.

1.2.4.- La motivación de logro y la teoría de la atribución.

Como ya se ha dicho, la teoría de la motivación de logro se ha considerado la antesala de las teorías que se acercan al estudio de la motivación desde un punto de vista cognitivo. Se preocupó de explicar, de algún modo, qué ocurría en el sujeto y no sólo aquello que se observaba desde fuera. Sus primeros teóricos fueron Atkinson (1966, 1978) y McClelland (1961, 1965), aunque posteriormente cada uno le dio un enfoque distinto. Otro investigador de gran peso en este ámbito ha sido Heckhausen (1987, 1991).

Según esta teoría, el motivo que empuja toda acción y dirige la conducta es la consecución competitiva, de manera exitosa, de un nivel de realización o estándar, que reporta así un sentimiento de importancia a la persona (Bueno Álvarez, 1995). El motivo de logro es la tendencia a buscar el éxito en tareas que implican la evaluación del desempeño, o en palabras de McClelland (1989), el interés por conseguir un estándar de excelencia. Para este autor, se trata de una disposición estable de personalidad adquirida durante la infancia (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953), si bien no se trata de un motivo inamovible y determinado desde la infancia, sino que más bien al contrario, éste puede modificarse en función de numerosas variables, tanto externas como propias del individuo (Chóliz, 2004a, 2004b).

De entre las teorías explicativas de la motivación de logro destacan la teoría de la decisión de Atkinson (1957) y, especialmente, la teoría de la atribución, elaborada por Weiner (1974b, 1986, 1993). Ésta no sólo ha sido la primera teoría en presentar la motivación de logro desde un punto de vista cognitivo, sino que, además, ha dado un enorme empuje al estudio de la motivación, sobre todo en el aprendizaje escolar y en contextos relacionados con el rendimiento, sentando las bases de innumerables estudios y programas de intervención (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005; González, 2005).

La teoría de la atribución como tal tiene su origen en la psicología del sentido común de Heider, en torno al año 1950. Posteriormente, autores como Weiner llevaron a cabo diferentes estudios sobre atribución que tuvieron gran influencia en la investigación y la práctica en diversos campos, como el clínico, el ocupacional o el educativo. El primer postulado de la teoría de la atribución es que las personas buscan descubrir por qué ocurren los acontecimientos (Heider, 1958; Jones y Davis, 1965; Kelley, 1967, 1973; Weiner, 1980). Los seres humanos quieren conocer las causas de

las cosas que les ocurren a ellos y a los demás y la curiosidad muchas veces empuja a saber por qué. Una atribución es una explicación causal de uno de estos sucesos (Bruning et al., 2005). La teoría de la atribución proporciona un marco para entender por qué la gente responde de forma tan diferente ante unos mismos resultados (Eccles y Wigfield, 2002; Graham y Weiner, 1996; Stipek, 1996).

1.2.4.1.- Las atribuciones causales.

El primer paso de la teoría es identificar las causas y señalar las semejanzas y diferencias entre las explicaciones que las personas dan a los sucesos ocurridos. Naturalmente existen multitud de causas, casi tantas para cada suceso como individuos, pero es posible clasificar todas éstas a lo largo de tres dimensiones causales: el locus de causalidad, la estabilidad y la controlabilidad (Hareli y Weiner, 2000; Manassero y Vázquez, 1995a; Pintrich y Schunk, 1996; Weiner, 1985, 1986).

Una primera distinción hace referencia al locus de causalidad o “lugar” donde se encuentra la causa: puede haber causas internas o localizadas dentro de la persona (inteligencia, atractivo físico) y causas externas o localizadas fuera de la persona (factores ambientales, como dificultad de la tarea o popularidad).

Las posibles causas del éxito o del fracaso, también varían en función de su consistencia o estabilidad (Heider, 1958; Weiner, 1980). Algunas atribuciones son relativamente estables en el tiempo (por ejemplo, inteligencia, habilidad y personalidad), mientras que otras son relativamente transitorias o cambiantes (por ejemplo, humor, suerte y el tiempo). Es decir, las fuentes de atribuciones que se mantienen en el tiempo se llaman estables, mientras que las que cambian con el tiempo y con las situaciones se llaman inestables (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978).

Weiner propuso (1972) que las causas de los resultados se podían clasificar según estas dos dimensiones: las causas internas y estables producen atribuciones de habilidad; las causas internas pero inestables producen atribuciones de esfuerzo; las causas externas y estables producen atribuciones de dificultad de tarea; y, finalmente, las causas externas e inestables producen atribuciones de suerte.

Finalmente, la controlabilidad (Weiner, 1979, 1986) se refiere al grado de control que el agente (o suceso en sí mismo) tiene o ha tenido sobre la causa que ha producido el resultado acaecido. Esta dimensión surge de que algunas causas con el mismo locus y constancia (o estabilidad) provocan reacciones diferentes. Por ejemplo, el fracaso atribuido a falta de esfuerzo merece mayor castigo que el adscrito a la mala

salud, aun cuando ambos son internos e inestables. De ahí la dimensión de controlabilidad: el esfuerzo es controlable, pero no la aptitud ni la salud física.

Las tres dimensiones esenciales son, pues, el *locus*, que hace referencia a la localización de la causa: interna o externa; la *estabilidad*, que se refiere a la naturaleza temporal de la causa, que puede ser relativamente estable o puede cambiar de una situación a otra; y la *controlabilidad*, que hace referencia al grado de control voluntario que puede ejercerse sobre una causa. También se han barajado otras dos dimensiones, la globalidad (si eso ocurre en todos los sitios o sólo en determinados) y la intencionalidad (si se ha hecho premeditadamente o no), pero no han tenido suficiente justificación como para tenerlas en consideración (Bueno Álvarez, 1995; Weiner, 1986).

Weiner (1984) señaló también la existencia de unos antecedentes o determinantes causales que contribuyen al verdadero proceso psicológico atribucional al que se debe la adscripción causal del éxito o fracaso de las acciones. Diversas investigaciones (Bernstein, Stephan y Davis, 1979; Kovenklioglu y Greenhaus, 1978) descubrieron que los sujetos con éxito consideraban como causas del mismo la habilidad y el esfuerzo, mientras que los que fracasaban señalaban la mala suerte y la dificultad de la tarea. Los antecedentes causales de todas estas atribuciones son: la información relativa al éxito o fracaso de los demás (claves o señales informativas específicas), las relaciones establecidas entre causa y efecto (estructuras psicológicas), los factores atencionales (procesos psicológicos) y las tendencias hedonistas.

Por otra parte, las consecuencias de las atribuciones causales son del mayor interés para la psicología de la motivación. Los aspectos fundamentales a tener en cuenta son las expectativas y las reacciones emocionales. En realidad, cada dimensión causal está asociada unívocamente con una serie de consecuencias psicológicas. Así, por ejemplo, el locus afecta a la autoestima, de modo que la atribución del éxito a factores internos eleva la autoestima, y la atribución del fracaso a factores internos la rebaja. La estabilidad se relaciona con cambios en la expectativa de éxito o fracaso: si se alcanza el éxito o fracaso y las causas del resultado se perciben como permanentes, se anticipará de nuevo el éxito o fracaso con un alto grado de probabilidad. Por ejemplo, la atribución del éxito a la aptitud permite abrigar buenas expectativas de cara al futuro; en cambio, el fracaso debido a la mala suerte eleva la probabilidad de que el futuro sea diferente porque el resultado se atribuye a causas inestables. El lazo entre la estabilidad causal percibida y el cambio de expectativa se considera, pues, como una ley psicológica. Y la estabilidad también influye: la indefensión se produce cuando se

anticipa que el futuro será tan negativo como el presente. Por último, la controlabilidad se relaciona con los sentimientos personales y ajenos. De esta forma, la adscripción del fracaso a falta de esfuerzo provoca sentimientos de culpa y, si una persona ajena a nosotros fracasa debido a la falta de esfuerzo, provoca sentimientos de cólera porque es controlable, pero si se debe a una causa incontrolable, como la deficiencia, produce sentimientos de piedad y simpatía (Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1992).

De esta manera, se ponen de relieve los tres elementos esenciales de la teoría: antecedentes causales o estímulos, las consecuencias psicológicas o respuestas, y la capacidad mental del organismo, es decir, una interpretación de la conducta en clave o modelo E.O.R (ver cuadro 2.1.).

Antecedentes causales	Adscripciones causales	Dimensiones causales	Consecuencias psicológicas		Consecuencias conductuales
			cognitivas	afectivas	
información reglas atención memoria	aptitud esfuerzo suerte tarea otros	locus externo interno estabilidad estable inestable controlabilidad controlable incontrolable	expectativa de éxito	orgullo esperanza culpa relajación	elección intensidad persistencia calidad

Cuadro 1.2. Teoría atribucional de Weiner (1984).

Veamos más detenidamente algunas de las variables del modelo.

1.2.4.2.- Estabilidad y expectativas.

Como señalan Manassero y Vázquez (1995a), las consecuencias psicológicas del pensamiento causal operacionalizado en las dimensiones causales ha sido objeto de numerosas investigaciones. La expectativa de consecución de metas, una de las variables centrales en la investigación sobre motivación, fue tempranamente relacionada por Heider (1958) con antecedentes atribucionales (capacidad, facilidad de la tarea y planificación de esfuerzo), en tanto que otros (Rotter, Chance y Phares, 1972; Tolman,

1932) lo relacionaron con el refuerzo anterior, a lo que Atkinson (1964) añadió la competencia y la información con otros. Otros teóricos de la atribución propusieron la percepción de la estabilidad de las causas como un factor más adecuado para explicar los cambios de expectativas, gracias a una considerable cantidad de investigación desarrollada en diversos ámbitos. Uno de los experimentos del grupo de Weiner (Weiner, Nierenberg y Goldstein, 1976) confirmó que la expectativa de éxito era mucho mayor para las personas que atribuían dicho éxito a la facilidad de la tarea o a la gran capacidad mental que para las personas que lo atribuían a la suerte o al esfuerzo. Recordemos que la facilidad de la tarea y la capacidad se consideran factores estables de una situación, mientras que la suerte y el esfuerzo se consideran inestables. Es razonable pensar que la gente que cree que su éxito se debe a una característica estable tenga mayor seguridad en el éxito futuro al creer que esa característica seguirá existiendo.

La posición atribucional que relaciona la estabilidad causal percibida y los cambios en las expectativas, sobre una amplia base de apoyo empírico, es sintetizada por Weiner (1986) en una ley general y tres corolarios:

Principio de expectancia: Los cambios en la expectativa de éxito después de un resultado son influidos por la estabilidad percibida de la causa del evento.

Corolario 1: Si el resultado de un evento es adscrito a una causa estable, entonces este resultado será anticipado con mayor certeza, o con una expectancia mayor, en el futuro.

Corolario 2: Si el resultado de un evento es adscrito a una causa inestable, entonces la certeza o expectativa de ese resultado puede permanecer inalterada, o el futuro que se anticipará será diferente del pasado.

Corolario 3: Resultados adscritos a causas estables serán anticipados para ser repetidos en el futuro con mayor grado de certeza que los resultados adscritos a causas inestables.

1.2.4.3.- Emociones/afectividad.

Un último y más reciente elemento que ha entrado en juego a la hora de estudiar las atribuciones causales es el de las emociones o reacciones afectivas que desencadenan determinadas adscripciones causales y qué efectos tienen éstas sobre futuras actuaciones del sujeto. De hecho, la nueva teoría atribucional considera las emociones como determinantes directos e indirectos de la conducta (Bueno Álvarez, 1995).

Las relaciones que se establecen entre atribuciones y emociones consiguientes vienen a resumirse así (Bueno Álvarez, 1995; Curren y Harich, 1993; Weiner, Russell y Lerman, 1979): en cuanto a los resultados del éxito, la felicidad es experimentada de forma uniforme, independientemente de la causa percibida de éxito. Sin embargo, otras emociones están correlacionadas con atribuciones específicas. Así, las atribuciones de capacidad están frecuentemente asociadas con sentimientos de competencia y orgullo; el esfuerzo se asocia con sentimientos de relajación y satisfacción; la dificultad de la tarea con la alegría; y la suerte con la gratitud. Con relación a los resultados del fracaso, las atribuciones de poca capacidad están asociadas con la resignación, la incompetencia o la humillación; la falta de esfuerzo con la culpabilidad; la dificultad de la tarea con el enfado; y la suerte con la frustración o la insatisfacción.

A modo de resumen, en este apartado hemos presentado los modelos motivacionales más relevantes para el tema de este trabajo. En primer lugar, hemos visto el modelo de motivación de expectativa de Bandura y los factores que influyen en los distintos tipos de expectativas. Finalmente, hemos hecho un recorrido por el modelo de atribución causal de Weiner y hemos profundizado en las consecuencias cognitivas y emocionales de la atribución causal.

CAPÍTULO 2. LA MEMORIA A LO LARGO DE LA VIDA.

2.1.- Desarrollo de la memoria.

Bajo el título de este apartado, aparentemente sencillo, nos encontramos, cuando revisamos la literatura sobre el tema, varias dificultades que limitan nuestras posibilidades de comprender cómo se desarrolla la memoria en toda su complejidad.

Por una parte, como ya hemos visto, la memoria se entiende como un constructo multidimensional que abarca diversos sistemas: la memoria sensorial, la memoria a corto y largo plazo, la memoria de trabajo o *working memory*, la memoria declarativa y procedimental, etc. Todos estos componentes de la memoria se relacionan fuertemente con otras habilidades cognitivas, como la atención o las funciones ejecutivas (Gómez-Pérez y Ostrosky-Solís, 2006). El primer problema con el que nos encontramos es que el desarrollo de estas habilidades cognitivas (memoria, atención y funciones ejecutivas) implica un patrón complejo de cambio que dificulta el esbozo de un patrón general. Algunos estudios indican que algunos aspectos muestran cambios significativos con la edad y otros que mantienen una remarcable estabilidad a lo largo del ciclo vital (Klenberg, Korkman y Lahti-Nuuttila, 2001; Plude, Enns y Brodeur, 1994).

Por otra parte, aunque la investigación en memoria se ha llevado a cabo en toda una variedad de grupos de edad, muy pocos estudios hasta la fecha han abarcado un análisis del ciclo vital en un único proyecto (Plude et al., 1994), lo cual es comprensible si tenemos en cuenta las dificultades que entrañan los estudios longitudinales. Además, aunque se hayan estudiado una variedad de grupos de edad, la mayoría de estudios se centran en dos etapas concretas: la infancia-adolescencia y el envejecimiento, existiendo una discontinuidad en la literatura entre la exploración de las capacidades del primer grupo y del segundo (De Luca et al., 2003). Es habitual que el rendimiento de los grupos de edad intermedia se utilice como medida de control para estudiar el desarrollo de una determinada habilidad cognitiva en el otro grupo objeto del estudio (sean niños o adultos mayores).

Por tanto, como señalan Gómez-Pérez y Ostrosky-Solís (2006), nos encontramos ante el hándicap que supone la escasez de estudios evolutivos que incluyan un amplio rango de edad, así como un amplio espectro de funciones cognitivas (especialmente memorísticas, en nuestro caso), lo que restringe la comprensión del desarrollo como un proceso continuo y complejo. El trabajo empírico que presentamos se centra

precisamente en dos grupos de edad intermedia, como también en dos grupos de adultos mayores. Como hemos visto, nos encontramos con un vacío en la literatura en relación a cómo se desarrolla la memoria en edades intermedias. Sin embargo, afortunadamente, existen algunos estudios que han realizado aproximaciones hacia el conocimiento de si existe un patrón general en el desarrollo cognitivo a lo largo de todo el ciclo vital.

Como señalan Zelazo, Craik y Booth (2004), ha sido documentado un patrón de desarrollo en forma de U invertida para una variedad de procesos o mecanismos cognitivos básicos, desde la velocidad de procesamiento y la memoria a corto plazo (Kail y Salthouse, 1994), a la capacidad de cambio atencional (Cepeda, Kramer y González de Sather, 2001), pasando por diversas funciones ejecutivas (Dempster, 1992). Es decir, se produce una progresiva mejora relacionada con la edad en el funcionamiento cognitivo durante la infancia y la adolescencia (Zelazo y Müller, 2002), una estabilización durante la juventud y la edad adulta y un declive durante el envejecimiento (Mayr, Spieler y Kiegl, 2001; McDowd y Shaw, 2000). Por ejemplo, los niños y los adultos mayores muestran un rendimiento más pobre en tareas de función ejecutiva y memoria de trabajo que los adultos jóvenes (Zelazo y Frye, 1998). No obstante, aunque se haya descrito una tendencia general hacia un incremento en las puntuaciones en los tests cognitivos durante la infancia y un decremento durante el envejecimiento (De Luca et al., 2003; Gathercole, 1998; Gomes, Molholm, Chistodoulou, Ritter y Cowan, 2000; Grady y Craik, 2000; Haaland, Price y Larue, 2003; Lewis, Kelland y Kupke, 1990; Plude et al., 1994; Siegel, 1994; Trenerry, Crosson, DeBoe y Leber, 1990), las comparaciones de un amplio rango de edades en una variedad de funciones cognitivas evidencian que las trayectorias evolutivas de las distintas funciones pueden no ser homogéneas (Gómez-Pérez y Ostrosky-Solís, 2006).

Partiendo de esta base, dado que para nuestro estudio no resulta relevante la literatura sobre el desarrollo de la memoria en niños y adolescentes, no hemos llevado a cabo una revisión de la misma. En cuanto a la edad adulta joven e intermedia, como hemos visto, los estudios muestran una estabilización de las puntuaciones, por lo que no nos vamos a entretener tampoco en ella. Sí presentamos a continuación una revisión de los cambios que se producen en la memoria con la edad en una etapa de la vida sobre la que versan una gran variedad de estudios: el envejecimiento. En ello nos vamos a centrar en los próximos apartados.

Por último, cabe comentar un aspecto relevante si tenemos en cuenta la procedencia de la muestra de nuestro estudio. Como señalan Gómez-Pérez y Ostrosky-

Solís (2006), una variable adicional que puede influir potencialmente en los cambios evolutivos es la educación. Multitud de estudios han demostrado una fuerte asociación entre el nivel educativo y el rendimiento en varias medidas neuropsicológicas (Ardila, Ostrosky-Solís, Rosselli y Gómez, 2000; Ardila, Rosselli y Ostrosky-Solís, 1992; Ardila, Rosselli y Rosas, 1989; Castro-Caldas, Petersson, Stone-Elander y Ingvar, 1998; Ostrosky-Solís, Ramírez, Picasso y Vélez, 2004). Incluso se ha propuesto que en la evaluación neuropsicológica, la escolarización es una variable más significativa que la edad (Ostrosky-Solís, Ardila, Rosselli, López y Mendoza, 1998).

2.2.- Cambios en la memoria en adultos mayores.

La memoria es la función superior más ampliamente estudiada en el ámbito del envejecimiento normal. La justificación se halla en que constituye la queja subjetiva más frecuente de las personas mayores. No obstante, aunque muchas personas mayores se quejan de que olvidan cosas (dónde se ha dejado un objeto, si se tenía que hacer algo, una cita, etc.), eso no significa que el olvido sea una consecuencia inevitable del envejecimiento. De hecho, según Vega y Bueno (1995), en un estudio realizado en Estados Unidos, el 20% de los ancianos con más de 85 años de edad indicó que nunca había tenido problemas con su memoria. A pesar de ello, y aunque la hipótesis de un deterioro generalizado por la edad no está admitida, sí que se ha constatado una disminución de la habilidad para realizar tareas que dependen del aprendizaje y la memoria. Aunque existe cierto consenso acerca de que el rendimiento de la memoria realmente empeora en las personas mayores, también hay acuerdo acerca de que la pérdida depende, en gran medida, de la tarea específica que se considere, ya que el rendimiento en algunas tareas empeora considerablemente, en tanto que en otras se aprecia poco o ningún declive (Craik, 2002). Por tanto, como veremos, si bien es verdad que algunos aspectos de la memoria se deterioran con el paso de los años, también es verdad que otros se hallan bien preservados.

Hay diferentes formas de abordar el tema. En este apartado vamos a resumir los conocimientos actuales sobre los cambios en la memoria con la edad recopilados a partir de los trabajos de revisión de Berger y Thompson (1998), Craik (2002), Montejo et al. (2001), Montenegro et al. (1998), Muñoz (2002) y Vega y Bueno (1995). Para

empezar, nos centraremos en describir las alteraciones en los diferentes sistemas de memoria según los modelos estructurales. A continuación, se resumen los resultados disponibles acerca de los cambios que se producen en los procesos de memoria. Por último, resumiremos la evidencia disponible desde el marco de estudio de la memoria cotidiana y de la metamemoria.

2.2.1.- Sistemas de memoria.

Cada uno de los sistemas de memoria se ve afectado de forma diferente a medida que aumenta la edad.

2.2.1.1.- Memoria sensorial:

Dentro de este almacén se diferencia entre una memoria icónica para el sistema visual y una memoria ecoica para el sistema auditivo. El conocimiento sobre la relación entre memoria sensorial y edad procede fundamentalmente de los trabajos realizados sobre la memoria icónica. Apenas existe información sobre la relación entre la memoria sensorial del sistema auditivo y el envejecimiento.

En general, no existe alteración en la memoria icónica debido a la edad, aunque sí cierto enlentecimiento al realizar algunas tareas (Cerella, 1990; Walsh y Thompson, 1978; Walsh y Prasse, 1980). Algunos de los estudios realizados sobre memoria sensorial visual indican que, con el aumento de la edad, se produce un incremento en el tiempo requerido para identificar un estímulo visual, el cual se relaciona más con procesos atencionales y perceptivos que con déficits de memoria (Hultsch y Dixon, 1990). Pero, aunque las personas mayores obtienen puntuaciones inferiores cuando se evalúa su memoria icónica, todo parece indicar que el transcurso de los años influye poco en los posibles decrementos de la memoria sensorial (Muñoz, 2002). Por otro lado, lo esencial en cuanto a la memoria sensorial es valorar las alteraciones sensoriales que puedan afectar al registro de la información.

2.2.1.2.- Memoria a corto plazo y memoria de trabajo.

De un modo simple, y tal y como ya especificábamos en el apartado anterior, podríamos decir que la memoria a corto plazo es el lugar donde se almacena la información nueva y la memoria de trabajo es el lugar donde se trabaja con esta información nueva y con otra proveniente de la memoria a largo plazo. Ambas se refieren a un presente inmediato.

En la evaluación tradicional de la memoria a corto plazo (generalmente mediante la prueba de amplitud de dígitos) no aparecen déficits en la capacidad de almacenamiento asociados a la edad en ausencia de demencia (Calero, 2000). Sin embargo, según Montejo y cols., 2001, la observación empírica, las manifestaciones de los mayores y otras pruebas muestran que sí se producen olvidos en los que está implicada la memoria de trabajo.

En general, puede decirse que se produce un deterioro significativo en la memoria de trabajo a partir de los 70 años. Algunos autores asocian o explican las alteraciones en este sistema de memoria por un deterioro más general en habilidades cognitivas (Dobbs y Rule, 1989). Otros apelan a una creciente deficiencia en el procesamiento de la información (Salthouse, Mitchell, Skovronek y Babcock, 1989; Brébion, Smith y Ehrlich, 1997). Según Montenegro y cols. (1998) los problemas podrían estar relacionados con el ejecutivo central de la memoria operativa que, como defiende Baddeley (1990), funciona más como un sistema atencional que como un almacén de memoria. Según esto, puede que los problemas de atención estén influyendo en los mayores para que obtengan un menor rendimiento en algunas tareas de memoria a corto plazo.

Los estudios sobre la preservación diferencial según la edad entre elaboración activa (memoria de trabajo) y almacenamiento pasivo (memoria a corto plazo) son controvertidos. No obstante, podemos concluir que estos estudios han puesto de manifiesto una menor eficiencia de la memoria activa o de trabajo con el envejecimiento. Sin embargo, los déficits mnésicos que presentan las personas mayores no tienen un carácter homogéneo. La severidad de los trastornos varía en función de las circunstancias particulares de cada tarea y/o de las características del sujeto (Muñoz, 2002). Richardson y Vecchi (2002) hallaron diferencias significativas entre jóvenes y mayores en una tarea visoespacial que implicaba la reconstrucción mental de imágenes fragmentadas. Jenkins, Myerson, Joerding y Hale (2000) concluyeron que el rendimiento en una tarea de aprendizaje de pares asociados se ve más afectado por la edad cuando se trabaja con información visoespacial que con información verbal. En cambio, en tareas de repetición y detección que requerían supervisión y coordinación, Bopp y Verhaegen (2007) no han hallado diferencias relacionadas con la edad en el componente visoespacial de la memoria de trabajo, aunque sí las hallaron en el componente verbal.

2.2.1.3.- *Memoria a largo plazo.*

Los mayores presentan también quejas de memoria que pertenecen al ámbito de la memoria a largo plazo, aunque los estudios muestran que no todos los tipos de memoria a largo plazo se ven afectados por el envejecimiento, algunos tipos se conservan.

A un nivel general, el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo es estable y puede aumentar con la edad, observándose pérdidas sólo cuando se producen lesiones graves en el cerebro. Una vez que la información se ha colocado en la memoria a largo plazo, las personas de 80 años la almacenan permanentemente igual que las de 20 años (Vega y Bueno, 1995). Los problemas en la memoria a largo plazo aparecen por dos causas: un sistema poco eficaz de codificación de la información y dificultades en la recuperación de la información almacenada, es decir, en el recuerdo. El tratamiento superficial y la deficiente organización de la información influyen de manera determinante en los problemas que presentan los mayores en la memoria a largo plazo. (Calero, 2000)

Por lo que respecta al tipo de memoria más susceptible de sufrir alteraciones con el paso de los años, de acuerdo a su contenido, dentro de la memoria declarativa, es la memoria episódica (información ligada al contexto) la que tiende a empeorar de forma más notable. Sin embargo, la memoria semántica (independiente del contexto y que permite recordar los conocimientos generales que tenemos sobre el mundo) está relativamente preservada y no suele presentar cambios significativos (Calero, 2000), aunque algunos estudios (Vega y Bueno, 1995) matizan esta afirmación al encontrar disminuciones relacionadas con la edad en algunas tareas de memoria semántica (algunas pruebas de vocabulario y de fluidez verbal). La fuente de estas disminuciones es probable que no esté en la estructura o en el contenido de la memoria semántica, sino que algunos procesos semánticos pueden estar afectados por el envejecimiento, mientras que otros no (Vega y Bueno, 1995). De cualquier modo, desde distintos enfoques se ha apuntado lo difícil que resulta decidir en la práctica si una información particular es semántica o episódica, especialmente cuando se considera la comprensión y la producción del lenguaje oral cotidiano (Light y Burke, 1988).

Suele considerarse que la memoria procedimental (memoria implicada en el aprendizaje de las habilidades perceptivo-motrices, cognitivas y en el condicionamiento) se conserva bastante bien (Craik, 2002). No obstante, hay autores

que afirman que para la evaluación de este tipo de memoria se han empleado métodos en los que intervienen diferentes procesos subyacentes que no han sido descritos con exactitud, por lo que un análisis riguroso de éstos podría hacer cambiar la concepción actual acerca de los efectos que la edad produce sobre la memoria procedimental.

En relación con la distinción planteada entre memoria explícita y memoria implícita, en los experimentos realizados con mayores comparados con jóvenes se puede observar que hay deterioro en la memoria explícita, mientras que no hay evidencias de declive en las tareas de memoria implícita (Howard y Howard, 1992; Light y Singh, 1987). O sea, los mayores tienen mayores problemas cuando se les exige un esfuerzo intencional y voluntario para recordar. No obstante, se han encontrado diferencias significativas con la edad en favor de los jóvenes en un tipo de memoria implícita, denominada memoria implícita asociativa (memoria de nuevas asociaciones entre ítems no relacionados previamente) (Howard, 1988).

En cuanto a la memoria remota o a muy largo plazo, también denominada terciaria, existe la creencia, muy afianzada entre los mayores, de que recuerdan mejor los hechos de su infancia que los sucedidos recientemente. Esto estaría de acuerdo con la centenaria ley enunciada por Ribot según la cual la información se olvida en secuencia inversa al orden en que se aprende. La memoria remota se suele evaluar mediante cuestionarios en los que se solicita el recuerdo y/o el reconocimiento de sucesos públicos. El problema de la familiaridad diferencial de los sucesos que se proponen para recordar se ha intentado soslayar mediante el empleo de sucesos personales de igual relevancia para todos los sujetos, pero con esta estrategia resulta difícil la verificación de las respuestas (Vega y Bueno, 1995). En definitiva, parece ser que, aunque las diferencias de edad son mínimas en memoria remota (la memoria remota resiste los efectos del tiempo), ésta no es superior en los mayores al recuerdo de sucesos recientes (Erber, 1981).

En conclusión, no podemos afirmar que todos los tipos de MLP están alterados en los mayores. Parece ser que se conservan con la edad la memoria procedimental, la memoria implícita y, en gran medida, la semántica. Los problemas se producen en la memoria episódica y se asocian al enlentecimiento y a un tipo de memoria que se estudia en la vida diaria, la memoria de las actividades. Hemos visto también que no se puede mantener el mito de la conservación intacta de la memoria remota.

2.2.2.- Procesos de memoria.

Si nos centramos en los niveles de procesamiento (modelo de Craik y Lockhart), éstos se mantienen con los años, pero se pueden investigar las características peculiares por grupos de edad que podrían determinar diferencias en el rendimiento mnésico. Los principales problemas en los mayores en cuanto a los niveles de procesamiento parecen encontrarse en las fases de adquisición o codificación y de recuperación, que son las más estudiadas en la literatura.

2.2.2.1.- Codificación.

En el estudio del declive de memoria debido a la edad, podemos decir que los mayores presentan déficit en la codificación, dado que al recibir información que deben aprender la elaboran de forma más superficial (se fijan en el sonido y la forma, pero no en el significado y su relación con datos previos) que los jóvenes, lo que daría lugar a peores rendimientos de memoria (Montejo et al., 2001; Rankin y Collins, 1986). Utilizando el paradigma de Craik y Lockhart para comparar el recuerdo de las personas mayores frente al de los jóvenes, se ha obtenido tradicionalmente que apenas hay diferencias entre grupos de edad cuando las tareas conllevan procesamiento poco elaborado, mientras que el recuerdo de los jóvenes es superior al de los ancianos cuando las tareas exigen procesamiento más profundo o elaborado (Montenegro et al., 1998).

Una posible explicación a los problemas de codificación puede estar relacionada con los beneficios aportados por el ambiente en el cual se ha producido el aprendizaje y se realizará el recuerdo. Basándose en la hipótesis de la especificidad de la codificación (que sostiene que todas las claves que están presentes al aprender algo actúan como indicios en el momento del recuerdo), las investigaciones han puesto de manifiesto que los mayores no utilizan espontáneamente las estrategias de codificación, pero se benefician de sus efectos cuando se les induce o se les orienta a utilizarlas (Vega y Bueno, 1995). En definitiva, cuando a los mayores se les inducen las claves dirigiendo su codificación llegan a rendir como los jóvenes; en cambio les resulta más difícil autoiniciar esta codificación y no son capaces de retener las claves que más tarde les ayudarán.

2.2.2.2.- Almacenamiento.

Como ya se ha dicho anteriormente, se ha visto que, una vez que el material ha sido depositado en el almacén a largo plazo, se mantiene tan eficientemente en personas

de 80 años como en quienes tienen 20 años. Incluso si una persona es incapaz de recuperar la información, una vez que se almacena se cree que permanece en la memoria a largo plazo, aunque resulte inaccesible. Presumiblemente, si se diera la señal correcta en la situación adecuada, se podría recuperar la información (Vega y Bueno, 1995).

2.2.2.3.- *Recuperación.*

El déficit en la recuperación de la información es la principal queja de los mayores y es cierto que gran parte de los problemas se deben a no tener acceso a la información almacenada, como un mensaje, una cara, un número de teléfono, etc. Existen diversas líneas de evidencias que apoyan que ello es así. Por un lado, cuando se han comparado los resultados obtenidos por las personas mayores en tareas de reconocimiento frente a tareas de recuerdo, se ha observado que se producen menos diferencias en comparación con las personas jóvenes en el primer tipo de tareas que en el segundo (Vega y Bueno, 1995). Se cree que el reconocimiento exige poco esfuerzo de recuperación, mientras que el recuerdo exige más. Por tanto, parece que la memoria de reconocimiento apenas se ve afectada con la edad. Se ha visto que si se somete a personas mayores a pruebas de reconocimiento difíciles, incluso más difíciles que las de recuerdo, no hace que éstas obtengan peores resultados que las personas jóvenes (Craik y McDowd, 1987). Por otra parte, cuando se han comparado condiciones de recuerdo libre y de recuerdo con claves, también se ha encontrado que los mayores emplean mecanismos de recuperación menos efectivos que los jóvenes, puesto que cuando se les da indicios o señales para recordar (recuerdo con claves), mejoran su ejecución en comparación con la línea base de recuerdo libre (Poon, 1985). Estudios recientes muestran también que la capacidad de reconocimiento es similar para jóvenes y mayores tanto en tareas de tipo visual como auditivo (Humes, Burk, Coughlin, Busey y Strauser, 2007).

Existen interacciones entre codificación y recuperación, por lo que la recuperación de la información va a estar influida por el tipo de procesamiento que se haya realizado. Según lo anteriormente expuesto (Montejo et al., 2001), en los mayores el procesamiento es más superficial y, en consecuencia, las claves superficiales o fonéticas proporcionarán más ayuda que las claves profundas o semánticas.

De manera resumida, la codificación en las personas mayores se caracteriza por ser más superficial y tener más dificultad para ser autoiniciada; en cambio, si se les

dirige pueden llegar a rendir igual que las personas jóvenes aunque sean algo más lentas. En cuanto a la recuperación, al igual que en otras edades, se obtienen mejores resultados en tareas de reconocimiento. En tareas de recuerdo con claves no se observan rendimientos más altos con la clave semántica, puesto que la más empleada por las personas mayores es la fonética, la cual es de procesamiento más superficial (Montejo et al., 2001).

2.2.3.- Funciones de memoria: la memoria cotidiana.

En este apartado se revisan las alteraciones de los mayores en funciones o situaciones cotidianas, empleando una perspectiva más ecológica.

En cuanto a la *memoria prospectiva*, se postula que está alterada en los mayores. Aunque los estudios que han comparado la memoria prospectiva de mayores y de jóvenes han encontrado una ejecución igualada para ambos grupos de edad e incluso, en algunos estudios, los mayores superaban a los jóvenes (Poon y Schaffer, 1982), la explicación estaría en el uso frecuente de ayudas externas por parte de los mayores. Cuando se investiga el empleo de ayudas externas como notas, apuntes o agendas, que actúan como claves, se ve cómo los mayores tienden a olvidar más que los jóvenes si no las emplean (West, 1988).

La *memoria espacial* está también implicada de lleno en la vida cotidiana de las personas, algo que suele pasar desapercibido salvo que aparezcan problemas con ella. Las actividades espaciales más comunes para los mayores incluyen recordar las localizaciones de los objetos, buscar objetos perdidos, mantenerse orientados en entornos a gran escala y recorrer rutas hacia destinos deseados. La evidencia disponible sugiere que los mayores no están en desventaja cuando tienen que recordar dónde han puesto algún objeto o cuando se tienen que desplazar en entornos familiares, pero sí aparecen disminuciones en su ejecución cuando se encuentran en contextos reales que no les son familiares (Vega y Bueno, 1995).

La *memoria de caras* se ha estudiado habitualmente con tareas de reconocimiento. Bartlett y Leslie (1986) no encuentran diferencias según la edad cuando hay que discriminar caras entre otras nuevas caras o cuando se han presentado varias poses en la fase de presentación. En cambio, hay decremento con la edad cuando se ha presentado sólo una pose en un primer momento y luego los distractores son varias expresiones de la misma cara. En general, este tipo de memoria parece mantenerse en

los mayores y, si hay alteraciones, pudieran deberse a un problema neurológico asociado (Montejo et al., 2001).

La *memoria para el discurso* (que incluye la comprensión y el recuerdo del lenguaje hablado y de pasajes escritos de diversas longitudes) ha sido estudiada mediante el recuerdo de textos como medida de la memoria episódica. Las variables que se manejan para explicar las diferencias en el rendimiento son, entre otras, el tipo de material, la organización de las ideas y las características del lector. Investigaciones (Vega y Bueno, 1995) en las que la tarea criterio utilizada ha sido el recuerdo de unidades significativas de orden superior –ideas principales, argumento del texto, comprender un conjunto de frases, abstracción esquemática-, han puesto de manifiesto los buenos resultados conseguidos por los mayores. Por el contrario, si se les pide que recuerden toda la información, frase por frase, los mayores ejecutan mucho peor que los jóvenes. Podríamos reflexionar sobre lo útil y adaptativo que resulta para los mayores centrarse en el argumento de los textos y de los discursos. Sabiendo que la información de orden inferior se mantiene peor en la memoria y que los mayores son particularmente sensibles a la pérdida de los detalles, es posible que hayan aprendido a seleccionar las ideas principales para favorecer así el recuerdo del texto.

Otro aspecto de memoria cotidiana investigado tiene que ver con la representación de la memoria y con la *distinción entre recuerdos percibidos y generados*, distinción que se aplica a la memoria de todos los tipos de información, no sólo del discurso, sino también de escenas, sucesos y acciones. Se suele asumir que las representaciones de la memoria provienen de sucesos percibidos, pero puede haber recuerdos de acciones que nunca se han realizado, aunque se hayan planeado, considerado o intentado. A pesar de que la representación de los recuerdos percibidos es una mezcla de elementos generados interna y externamente, las personas suelen ser capaces de distinguir entre sucesos reales e imaginados, lo que se conoce como “monitorización de la realidad”. Con la edad parece que disminuye la capacidad para distinguir entre recuerdos percibidos y generados y que aumenta la probabilidad de cometer errores de confusión (Vega y Bueno, 1995).

Por último, una queja habitual de los mayores, que se relaciona con los procesos de recuperación, es su mayor dificultad para encontrar palabras comunes y nombres apropiados que son familiares en el lenguaje hablado y escrito cotidiano. Es el fenómeno conocido como “*tener una palabra en la punta de la lengua*”. Afecta con

mayor frecuencia a los mayores frente a los jóvenes, aunque ambos lo resuelven mediante distintas estrategias: los jóvenes revisan el alfabeto o diccionario y los mayores esperan que aparezcan las palabras de forma inesperada (Montejo et al., 2001).

En conclusión, varias de las funciones que se incluyen en la memoria cotidiana están alteradas en los mayores: la memoria prospectiva, aunque el empleo de ayudas externas compensa el déficit; la memoria espacial, especialmente en situaciones que no son familiares para la persona; la memoria de textos, con un recuerdo más general de las historias; y la capacidad para distinguir entre sucesos percibidos y generados. Por otro lado, la memoria de caras suele mantenerse en los mayores, aunque con ciertos problemas de discriminación si hay distractores. Por último, hemos visto que un olvido muy frecuente en los mayores, debido a problemas de recuperación, es no conseguir encontrar una palabra concreta que se quiere expresar.

2.2.4.- Metamemoria.

La metamemoria es un conjunto de conocimientos, creencias y actitudes que el sujeto tiene sobre el funcionamiento de sus procesos mnésicos (Muñoz, 2002). El concepto de metamemoria fue empleado por primera vez por Flavell en 1971 y revisado permanentemente por la literatura. Incluye el conocimiento sobre el sistema de memoria y su funcionamiento general, la autoconciencia sobre lo que sabemos y los juicios o quejas que emitimos sobre nuestra memoria, y el control ejecutivo para resolver situaciones de memoria (Montejo et al., 2001).

En lo que respecta al factor de “autoconocimiento” de la memoria, la mayoría de los estudios indican que las personas mayores saben tanto sobre el funcionamiento de la memoria, los factores que facilitan o dificultan el recuerdo y la utilidad de varias habilidades de la misma como los jóvenes (Muñoz, 2002). Pero sí aparecen diferencias sustanciales entre los jóvenes y las personas mayores en la evaluación de la propia cognición (Ryan, 1992; Vega y Bueno, 1995). Existen una serie de creencias en los mayores respecto a su memoria que no siempre son acertadas: se consideran menos eficaces y tienden a prestar atención a los fallos de memoria, lo que puede llevarles a tener una alta frecuencia de quejas de memoria, siendo algunas de las más frecuentes: tener una palabra en la punta de la lengua, olvidar dónde ha puesto algo, comprobar si ha hecho algo u olvidar algo que le dijeron (Montejo et al., 2001).

Cuando se estudia la correlación de estas quejas con el rendimiento real en memoria los resultados no son concluyentes y las quejas (evaluación subjetiva) no correlacionan en todos los casos con el rendimiento objetivo, posiblemente porque en las quejas de memoria influyen otros factores además del rendimiento real (estado de ánimo, estrés emocional, percepción del estado de salud) (Montejo et al., 2001). Pero, aun teniendo en cuenta la poca validez predictiva sobre la ejecución de memoria que pueden tener las quejas, son importantes por las implicaciones en el mundo real, puesto que contribuyen a la autoconciencia y a la decisión de emplear estrategias de memoria. Las personas mayores perciben el estado de su memoria peor que los adultos jóvenes, lo que les desmotiva y repercute negativamente a la hora de afrontar una tarea de memoria (Devolder y Pressley, 1991); en la vida diaria los mayores se encuentran con numerosas situaciones en las que ponen a prueba sus habilidades cognitivas y si no se consideran capaces de afrontarlas puede llevarles a déficits funcionales. La autoeficacia en memoria y creencias relacionadas pueden determinar el empleo de estrategias cuando están ejecutando una tarea. Es poco probable que los sujetos con creencias de baja autoeficacia empleen de forma espontánea las estrategias apropiadas (Hertzog y Dunlosky, 1996), lo que influiría en su rendimiento.

2.2.5.- Algunos comentarios.

No podemos terminar este apartado referido a los cambios en la memoria con la edad sin tener en cuenta una serie de consideraciones relevantes al respecto. A lo largo de las páginas anteriores nos hemos centrado en las pérdidas que se producen en la memoria con la edad, aunque también se ha señalado que algunos sistemas de memoria se mantienen e incluso pueden mejorar con la edad. Como señala Ruiz-Vargas (2002), la memoria de las personas mayores unas veces presenta fallos y otras funciona perfectamente, dependiendo de la tarea con que se evalúe. Por ejemplo, como se ha comentado, se conservan con la edad la memoria procedimental, la memoria implícita y, en gran medida, la semántica. Por tanto, aunque a lo largo del capítulo nos hemos centrado en los cambios que se producen con la edad, no debemos olvidar que no son todo pérdidas.

Aún más, como señala Park (2002), uno de los principales desafíos para la investigación del envejecimiento cognitivo, que está todavía por resolver, es entender el significado, sobre todo para la vida cotidiana, del aumento del conocimiento que se produce simultáneamente al declive en el procesamiento. Esto es de gran importancia

para comprender el funcionamiento de las personas mayores en situaciones reales y complejas, fuera del laboratorio. Resulta relativamente fácil demostrar las pérdidas cognitivas en el laboratorio, cuando hay que realizar tareas novedosas en que las vivencias previas y el conocimiento almacenado no son de utilidad. Sin embargo, cuando estas mismas personas llevan a cabo tareas complicadas, familiares, en el mundo real, lo hacen con un rendimiento muy alto, debido al apoyo prestado por sus conocimientos y vivencias. El declive en la capacidad de procesamiento no resultará en absoluto aparente en entornos familiares. Se debe tener presente que el impacto del declive cognitivo o las pérdidas que acompañan a la edad es moderado cuando las personas mayores funcionan en un ambiente familiar, resultando más aparente en situaciones novedosas, en que el conocimiento adquirido y las vivencias previas no son tan relevantes.

2.3.- Explicaciones del declive de la memoria en los mayores.

Como hemos visto, el declive de la memoria se estudia teniendo en cuenta al propio sujeto, al ambiente y a la tarea. Por ello, se admite la validez de hipótesis distintas que expliquen desde perspectivas complementarias el deterioro de la memoria en los mayores. En este apartado veremos, en primer lugar, las hipótesis propuestas desde la psicología cognitiva y desde la psicología evolutiva, para finalizar con una propuesta integradora.

2.3.1.- Explicaciones desde la psicología cognitiva.

Desde la psicología cognitiva se han propuesto muchas hipótesis. A continuación se resumen dos revisiones de las propuestas explicativas del declive de la memoria en los mayores. La primera de ellas (Light, 1991) agrupa las hipótesis en cuatro categorías:

1) Problemas en la metamemoria:

Según Light (1991), si tenemos en cuenta el amplio concepto de metamemoria, los mayores tendrían fallos en algunos o todos sus aspectos: un conocimiento insuficiente de la memoria, el empleo deficiente de las estrategias por simple desuso y por la disminución del uso espontáneo de las mismas, una falta de control en las situaciones de memoria, etc. Sin embargo, no hay suficiente apoyo experimental que demuestre que las diferencias por edad se deban a diferencias en metamemoria.

2) Déficit en la codificación semántica:

Según este planteamiento, las dificultades de comprensión del lenguaje, dado que la comprensión es necesaria para la retención, darían lugar a las alteraciones de la memoria en los mayores. Para comprobar esta hipótesis se han comparado varios aspectos relacionados con la comprensión y recuperación de contenidos semánticos. Estos estudios han dado como resultado que no se encuentran diferencias por edad en la organización del conocimiento a modo de redes (Bowles, Williams y Poon, 1983), en la propagación de la activación (Howard, McAndrews y Lasaga, 1981), en las inferencias realizadas, ni en el uso del contexto para entender una palabra. Por otra parte, se han encontrado en las personas mayores bajos resultados en fluidez verbal, una menor exactitud en las definiciones y al nombrar objetos, y un mayor número de episodios de palabras en la “punta de la lengua”. Valorados en conjunto todos estos datos, algunos de ellos contradictorios, la conclusión, según Light, es que no parece que haya déficit en la memoria de las personas mayores por esta causa.

3) Problemas en la recuperación deliberada de la información:

La memoria puede evaluarse a través de medidas directas, en las que se recupera de forma deliberada la información, como el recuerdo y el reconocimiento (memoria explícita), y de medidas indirectas, como completar palabras dada la sílaba inicial o varias letras, la identificación de palabras que están difusas y las tareas de decisión léxica (memoria implícita). Estas últimas pruebas permiten medir el *priming* de repetición o efecto de facilitación de la información previamente presentada. Se han encontrado niveles semejantes de *priming* en distintas edades en varias pruebas como completar palabras, identificar palabras borrosas, nombrar dibujos, decisión léxica y libre asociación de categorías. En cambio, el rendimiento es inferior en los mayores cuando se emplean estudios de memoria explícita tanto en tareas de recuerdo como de reconocimiento (Howard y Howard, 1992; Light y Singh, 1987).

4) Reducción en los recursos de procesamiento:

Esta hipótesis intenta explicar los cambios en la memoria por la edad en función de una disminución de los recursos generales de procesamiento. Se han estudiado tres temas: capacidad atencional reducida, capacidad de memoria operativa reducida, y enlentecimiento cognitivo.

En esta última línea se enmarca el segundo de los trabajos de revisión a que nos referíamos. Así, según Park (2002), los principales mecanismos propuestos para

explicar las diferencias de edad en el funcionamiento cognitivo son cuatro: la velocidad con que se procesa la información, el funcionamiento de la memoria operativa, la función inhibitoria y el funcionamiento sensorial.

a) Teoría de la velocidad de procesamiento: Salthouse (1991, 1996) ha propuesto una teoría bien desarrollada, basada, en parte, sobre los trabajos previos de Birren (1965) y otros, que sugiere que el mecanismo fundamental para explicar la varianza relacionada con la edad es un descenso generalizado en la velocidad con que se llevan a cabo las operaciones mentales. Salthouse (1996) hizo acopio de una cantidad impresionante de evidencias que señalaban que casi toda la varianza atribuible a la edad, en casi todas las tareas cognitivas, desde la memoria hasta el razonamiento, puede explicarse conociendo la tasa a la que los participantes llevan a cabo comparaciones rápidas en tareas de velocidad perceptiva.

El constructo de velocidad de procesamiento ha demostrado ser muy poderoso cuando se usa como una medida de las diferencias individuales a la hora de explicar las variaciones relacionadas con la edad en las tareas cognitivas ¿Cómo afecta este enlentecimiento a la función cognitiva? Si una persona no puede procesar rápidamente información o ideas, tampoco puede analizar información de forma secuencial, ni asimilar por completo la información nueva en el momento de su llegada. Como consecuencia, la rapidez mental disminuye y la capacidad de pensar se simplifica y es más superficial porque se pierden informaciones importantes. Según Salthouse (1996), el rendimiento en las tareas cognitivas se deteriora con la edad porque las personas mayores llevan a cabo más lentamente los pasos o fases iniciales en las tareas complejas, y esta ralentización también puede tener como consecuencia que nunca se alcancen las fases finales, ya que los productos de las operaciones previas podrían no estar disponibles. Así, cuanto más complicadas sean las operaciones mentales precisas para llevar a cabo una tarea, más probable es que los procesos empleados por las personas mayores para su realización sean distintos de los realizados por los más jóvenes, debido a las limitaciones impuestas por el enlentecimiento asociado a la edad. Por ello, las principales diferencias en el rendimiento entre los adultos jóvenes y mayores se observarán cuando las tareas sean muy difíciles (Park, 2002).

b) Capacidad de la memoria operativa: Craik y Byrd (1982) desarrollaron un marco muy importante para explicar los efectos del envejecimiento cognitivo en relación al constructo de memoria operativa. Sugirieron que, con los años, aparecen

dificultades para llevar a cabo lo que denominaron “procesamiento iniciado personalmente o autoiniciado”. La mejor medida de lo que Craik y Byrd denominaron “recursos de procesamiento” son las tareas de memoria operativa. La memoria operativa puede conceptualizarse como la cantidad de recursos disponibles en un momento determinado para procesar información sobre la marcha (*on-line*), lo cual podría implicar almacenamiento, recuperación y transformación de la información. Salthouse y cols. (1989) encontraron un menor rendimiento en los mayores al realizar tareas que implican a la vez procesamiento y almacenamiento de la información en tareas complejas, lo que permite pensar que los recursos de memoria operativa están alterados con la edad. En la práctica, la memoria de dígitos es una tarea poco compleja y por lo tanto se ve poco afectada, sin embargo, la actividad de comprensión y recuerdo de textos que necesita generalmente mantener datos o información en el almacén mientras se opera con ellos o con otros, se ve más afectada.. A pesar del déficit asociado a la edad en los recursos de procesamiento identificados con la memoria operativa, Craik y Byrd (1982) sugirieron que este déficit podría paliarse mediante la provisión de “apoyos ambientales” a las personas mayores. Los estudios lo confirman y señalan la importancia de tener en cuenta la carga que el material plantea a la memoria operativa a la hora de diseñar la información cotidiana que tendrán que recordar las personas mayores (Park, 2002).

En definitiva, el déficit en la memoria de trabajo tiene importantes implicaciones en el funcionamiento cognitivo del individuo, pues este tipo de memoria se utiliza en distintas tareas cognitivas, como el razonamiento, el cálculo, el lenguaje, la escucha, la lectura y la escritura. Y el tipo de operaciones de memoria de trabajo para las cuales los ancianos presentan un particular impedimento son aquellas que requieren realizar: la coordinación del procesamiento cognitivo en tareas de procesamiento mental complejo, así como la realización de simples operaciones mentales aritméticas; la supresión de las estrategias de recuerdo habituales y la producción de secuencias alfabéticas no familiares; o una actualización eficiente en la memoria de ciertos elementos de la prueba, particularmente cuando el sujeto se encuentra sometido a una presión de tiempo.

c) Hipótesis de la inhibición: Relacionada con la capacidad de la memoria operativa, se plantea la hipótesis de la disminución de la eficacia de los procesos inhibitorios. Hasher y Zacks (1988) defienden esta hipótesis como causante del deterioro de la memoria en los mayores: la ineficacia en los mecanismos de inhibición

podría provocar una mayor entrada de información irrelevante en la memoria operativa (pensamientos, interpretaciones de palabras y hechos), una codificación inicial más débil de la información relevante y una mayor competencia de ideas relacionadas. Las dificultades para concentrarse sobre la información pertinente e inhibir la atención hacia aspectos irrelevantes tendrían como consecuencia un menor rendimiento de memoria con la edad.

La noción de un mal funcionamiento inhibitorio puede ser de gran importancia para la comprensión de la conducta de las personas mayores en muchas situaciones cotidianas (Park, 2002). Así, serían más susceptibles a la distracción cuando se enfrentan con varias fuentes de información de entre las que deben atender sólo a una, al igual que sucede en las conversaciones múltiples que se producen en una fiesta. Además, las dificultades de inhibición darían lugar a un peor control mental en situaciones sociales.

Esta hipótesis viene respaldada por evidencias obtenida a partir de una variedad de paradigmas experimentales, que incluyen priming negativo (Hamm y Hasher, 1992; Kane, Hasher, Stoltzfus, Zacks y Connelly, 1994; Tipper, Weaver, Cameron, Brehaut y Bastedo, 1991), procesamiento de textos (Hamm y Hasher, 1992) y producción de palabras (Arbuckle y Gold, 1993).

d) Las funciones sensoriales: El Estudio Berlín sobre Envejecimiento ha aportado datos llamativos acerca de los mecanismos subyacentes al funcionamiento cognitivo en las personas mayores. Lindenberger y Baltes (1994) recogieron gran cantidad de datos médicos, sensoriales, cognitivos y sociales de una muestra de adultos mayores en Berlín y presentaron evidencias acerca de que casi toda la varianza relacionada con la edad en las 14 pruebas de habilidad cognitiva (incluyendo medidas de velocidad de procesamiento, razonamiento, memoria, conocimiento general y fluidez verbal) estaba mediada por el funcionamiento sensorial, evaluado mediante pruebas sencillas de agudeza visual y auditiva.

Aunque las hipótesis revisadas no tienen un apoyo experimental concluyente, contribuyen a entender las posibles causas asociadas al declive de la memoria con la edad. Además, se precisa más investigación para establecer la relación entre los diferentes mecanismos explicativos del envejecimiento cognitivo.

2.3.2.- Explicaciones desde la psicología evolutiva.

Hasta aquí se han expuesto las explicaciones que se mantienen en el campo de la psicología cognitiva. Pero estas explicaciones no consideran otras variables asociadas al deterioro de la memoria en el envejecimiento que según otros autores deberían tenerse en cuenta. Así, por ejemplo, según Berger y Thompson (1998), autores enmarcados en la perspectiva de la psicología evolutiva, las deficiencias en el funcionamiento cognitivo asociadas a la edad pueden ir ligadas al proceso del envejecimiento primario y son el resultado de cambios neurofisiológicos y biológicos inevitables. Pero, además, ciertos factores secundarios, que están asociados a la edad pero que no forman parte del envejecimiento secundario, pueden explicar algunos de los cambios cognitivos de las personas mayores. Estos factores secundarios incluyen el bajo concepto que las personas mayores suelen tener de sí mismas, disponer de menos oportunidades para aprender durante la vejez, así como el hecho de que las personas mayores pueden no ser capaces de demostrar su valía intelectual, ni estar interesadas en hacerlo, de alguna de las formas en que los psicólogos suelen medir el funcionamiento cognitivo. Según estos autores, dos aspectos serían primordiales para explicar los cambios con la edad:

a) Los cambios en el cerebro: Al parecer, los cambios relacionados con la edad que tienen el mayor impacto en el deterioro cognitivo están relacionados con la ralentización de los procesos de comunicación cerebral. Éstos se hacen mucho más lentos con la edad, hecho que empieza a evidenciarse al final de la cincuentena. La ralentización de los diversos procesos neuronales puede detectarse por la producción cada vez menor de los neurotransmisores clave, como la dopamina, el glutamato, la acetilcolina y la serotonina, los cuales permiten que los impulsos nerviosos se comuniquen de una célula a otra. Otros aspectos relativos al cerebro, y que también disminuyen con la edad, son el volumen de líquido neuronal, la velocidad del flujo sanguíneo cerebral y la activación de varias partes del córtex (Albert y Moss, 1996; Scheibel, 1996). La ralentización de los procesos de comunicación del cerebro afecta a la función cognitiva al provocar una disminución del tiempo de reacción, cuyas consecuencias en el procesamiento cognitivo han sido comentadas anteriormente.

Desde el campo de las neurociencias, el estudio de los cambios que se producen en el cerebro con el paso de los años es un tema de interés creciente y se está acumulando un gran volumen de conocimiento sobre ello en los últimos años. Éste no

es el tema principal del presente trabajo, por lo que no vamos a tratarlo con más detalle o profundidad.

b) Las percepciones acerca de la propia capacidad cognitiva: La visión negativa que se tenga de uno mismo y de la vejez también puede perjudicar la capacidad mental de las personas mayores. Para un adulto mayor, uno de los principales cambios asociados con el envejecimiento es el deterioro cognitivo, sobre todo la pérdida de memoria, que admiten sufrir la mayor parte de las personas mayores.

La primera vez que las personas mayores advierten experimentar estos problemas, suelen alarmarse y preguntarse si ya ha empezado la senilidad. Y puesto que los estereotipos culturales ponen su énfasis en el deterioro de la memoria, incluso en ciertas ocasiones puntuales, en las que se olvida el nombre de alguien o no se recuerda dónde se han dejado las gafas, pueden parecer un mal presagio si se consideran como signos de que aumenta la propensión a olvidar cosas o, incluso, de demencia. Una cosa es sufrir lapsus de memoria en la treintena, cuando se pueden atribuir a una distracción o a un día agitado, y otra muy distinta es sufrirlos a los 60 años, ya que, entonces, parecen confirmar las expectativas culturales del deterioro de la memoria durante la vejez (Berger y Thompson, 1998). De hecho, los estudios demuestran que bajo la influencia de tales expectativas, las personas con edades comprendidas entre los 50 y los 70 años tienden a sobrevalorar su memoria en la juventud y olvidan de forma selectiva de que forma olvidaban entonces. Como consecuencia, las personas mayores no evalúan con mucha precisión su pérdida real de memoria y la consideran, en total, mucho mayor de lo que es en realidad. Esta sobrevaloración de las dificultades de la memoria puede crear en los mayores una pérdida de confianza que, por sí misma, perjudica a la memoria, y que puede acentuarse más aún si los demás, al ver que intentan recordar algo, perciben esas dudas como una muestra de que tienen problemas de memoria y actúan en consecuencia (Lovelace, 1990).

El impacto de la discriminación por razones de edad sobre el funcionamiento intelectual de las personas mayores se demostró claramente en el experimento de Levy (1996). Antes del experimento los participantes habían sido expuestos de un modo subliminal a palabras que expresaban ideas positivas o negativas atribuidas a las personas de su edad. Los que estuvieron expuestos a palabras que evocaban estereotipos positivos de la vejez (“guía, sensato, despierto, sabio, erudito, mejor, aconsejar, creativo, inteligente, perspicaz, astuto”) obtuvieron mejores resultados en varias

mediciones cognitivas que los participantes expuestos a palabras que evocaban estereotipos negativos (“Alzheimer, decadencia, dependiente, senil, olvidadizo, demencia, muerte, olvido, confuso, decrepito, incompetente, enfermo”). Cuando se repitió el mismo experimento con jóvenes, no se observaron esas diferencias en la puntuación. Al parecer, los estereotipos negativos sólo resultan perjudiciales cuando la persona teme que éstos puedan ser aplicables a uno mismo. Los autores del estudio concluyen:

“De este estudio se desprenden dos mensajes. El pesimista es que las capacidades memorísticas de los individuos más mayores pueden verse perjudicadas por estereotipos sobre sí mismos, cuyo origen esté en un estereotipo dominante e insidioso sobre el envejecimiento. En concreto, el estereotipo de que es inevitable ir perdiendo la memoria puede convertirse en una profecía que conlleva su propio cumplimiento. Sin embargo, de este estudio también podemos extraer un mensaje optimista, ya que los resultados indican que la disminución de la memoria no es inevitable. De hecho, los estudios demuestran que la función de la memoria se puede ampliar en la vejez” (Levy, 1996).

La conclusión de diferentes estudios en esta línea es que parece evidente que las expectativas culturales negativas sobre la capacidad intelectual de las personas mayores llevan directamente a problemas de rapidez mental en los miembros de este grupo, con independencia de los efectos provocados por los cambios físicos en el cerebro asociados al envejecimiento. En resumen, los estereotipos culturales sobre el envejecimiento influyen en la percepción que tenemos sobre nuestras capacidades cognitivas, y ello, a su vez, en el rendimiento cognitivo.

2.3.3.- Una propuesta integradora.

Otra propuesta más amplia para explicar qué variables intervienen en las alteraciones de memoria de los mayores es la de Montejo y cols. (2001), que se resume en el cuadro siguiente (cuadro 2.1. en la página siguiente):

<p>Variables orgánicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leve decremento del volumen neuronal en el neocórtex. - Mayor pérdida neuronal en estructuras subcorticales. - Disminución en las conexiones dendríticas. - Aparición de ovillos neurofibrilares y placas neuríticas. - Descenso de acetilcolina y otros neurotransmisores. - Modificación de la circulación cerebral. - Otros.
<p>Variables sociodemográficas y sanitarias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Años de educación y nivel de estudios alcanzado. - Labor profesional desempeñada. - Nivel de salud y autopercepción del mismo. - Otros.
<p>Variables sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aislamiento social. - Estereotipos. - Exigencias ambientales. - Otros.
<p>Variables psicológicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Personalidad. - Estado de ánimo. - Autoestima. - Motivación. - Estilo atribucional. - Posibles cuadros depresivos. - Situaciones de estrés. - Percepción subjetiva del problema. - Otros.

Cuadro 2.1. *Variables que intervienen en las alteraciones de memoria de los mayores (Montejo et al., 2001)*

Estas variables interactúan en cada persona de forma diferente y hay que tenerlas en cuenta, tanto en la valoración individual de la memoria como en los estudios poblacionales. El trabajo que aquí se presenta, como ya se ha avanzado en la introducción, se va a centrar en la influencia de variables de tipo psicológico que según la literatura pueden afectar al rendimiento cognitivo de los mayores, concretamente variables motivacionales como las expectativas y el estilo atribucional.

2.3.4.- Influencia de las expectativas y las atribuciones.

El tema de las expectativas respecto a la memoria en las personas mayores, como veremos, ha sido fundamentalmente estudiado desde el enfoque de la metamemoria, que, como ya se ha visto, se relaciona con una de las hipótesis explicativas del declive de la memoria con la edad. En cuanto al estilo atribucional, existen diversos estudios que muestran la influencia de las atribuciones en el rendimiento en memoria de las personas mayores, destacando los del grupo de Margie E. Lachman (Blatt-Eisengart y Lachman, 2004; Lachman, 1990; Lachman, 1991; Lachman y McArthur, 1986; Lachman, Steinberg y Trotter, 1987; Weaver y Lachman, 1990) y los de Christopher Hertzog (Baldi y Hertzog, 2000; Hertzog, Lineweaver y McGuire, 1999; Hertzog, McGuire y Lineweaver, 1998; Lineweaver, y Hertzog, 1998). Estos autores entienden el estudio de las atribuciones como una forma de evaluar el sistema de creencias de la persona sobre el funcionamiento de la memoria. Las creencias sobre la memoria han sido exploradas como una posible explicación para algunas de las diferencias de edad en el rendimiento en memoria, además de como objetivo para intervenciones diseñadas para mejorar el funcionamiento objetivo y subjetivo de la memoria en adultos mayores. Debido a la relevancia de estos estudios para el presente trabajo, serán revisados con detalle en un próximo apartado del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3.

INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL RENDIMIENTO COGNITIVO.

En la última parte del capítulo anterior hemos visto las principales explicaciones que se proponen para dar cuenta de los cambios en la memoria relacionados con la edad. Hemos visto que deben tenerse en cuenta cambios que se producen a diferentes niveles: influyen en la memoria tanto factores orgánicos, como psíquicos, comportamentales y socioculturales. Esto es así porque la memoria no es algo aislado, sino un proceso activo en el que interviene todo el sistema mental. Por tanto, puede verse influida por multitud de aspectos, entre ellos los factores motivacionales y emocionales.

El presente trabajo se centra en el estudio de las diferencias de edad y género en algunas de las variables que influyen en la manera cómo una persona se enfrenta a tareas de memoria, en concreto las expectativas y las atribuciones causales. Por ello, en este capítulo vamos a centrarnos específicamente en estas variables, las cuales han sido fundamentalmente estudiadas desde la psicología de la motivación y desde la psicología de la educación. En el primer capítulo, se ha desarrollado el marco conceptual, en el que se resumían algunos de los trabajos de los principales autores que han estudiado tanto las expectativas como las atribuciones (Bandura y Weiner, respectivamente), enmarcándolos dentro de los estudios de la psicología de la motivación. En este capítulo, se revisan los conocimientos sobre la influencia de estas variables motivacionales en el rendimiento cognitivo de las personas. Estos trabajos se han llevado a cabo principalmente desde la psicología de la educación, centrándose en las repercusiones de aquéllas sobre el rendimiento académico, tanto en el ámbito escolar como universitario. A continuación, pasaremos a un mayor nivel de concreción y se presentará una revisión de los estudios que relacionan las creencias de autoeficacia y las atribuciones causales con el rendimiento en tareas de memoria de las personas mayores.

3.1.- Motivación y rendimiento académico.

Este apartado que ahora empieza, pretende aproximarse al conocimiento existente sobre la influencia de la motivación en el rendimiento cognitivo de las personas a partir de los estudios realizados en el ámbito del rendimiento académico. En este ámbito de estudio se ha llegado a la conclusión de que los niveles de aprendizaje y

de rendimiento académico logrados por los alumnos dependen de múltiples factores, tanto contextuales como personales, entre los que la motivación es uno de los más importantes. La motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico, por lo que profundizar en su estudio es siempre importante. Sin embargo, como señalábamos anteriormente, uno de los principales problemas al emprender el estudio de la misma es la cantidad de significados que se le asignan al término “motivación” (impulsos, incentivos, expectativas, volición, intereses, metas o atribución) (Garrido, 2000). Ello refleja la diversidad de modelos que pretenden explicar cualquier comportamiento humano. Si nos centramos en el campo de la educación y el aprendizaje, el panorama no es muy diferente, ya que no existe consenso sobre cómo denominar al objeto de estudio. Los términos más frecuentemente utilizados son: motivación académica, motivación escolar, motivación en educación, motivación de los estudiantes, motivación y rendimiento, motivación y aprendizaje, motivación para el aprendizaje y motivación para el logro (González, 2005). En este trabajo, nos centramos en la relación entre dos variables motivacionales, como son la autoeficacia y las atribuciones causales, y el rendimiento académico. No obstante, aunque el núcleo de este capítulo gira en torno a estos dos conceptos, reservaremos un pequeño espacio para resumir las conclusiones obtenidas sobre motivación y rendimiento desde el enfoque de estudio de la motivación intrínseca/extrínseca (relacionado en el ámbito académico con el estudio de las metas de los estudiantes).

3.1.1.- Autoeficacia y rendimiento.

Diferentes perspectivas apoyan la idea de que la expectativa puede influir en la puesta en marcha y la dirección de una conducta y en la persistencia y el esfuerzo necesarios para tener éxito en numerosos ámbitos, también en el aprendizaje y el rendimiento académico. Un tipo de expectativa relevante para la motivación académica es la expectativa de eficacia, también denominada autoeficacia percibida, percepción de eficacia, sentimiento de eficacia, creencia de autoeficacia, autoeficacia o eficacia.

Los conceptos básicos del modelo de Bandura sobre la autoeficacia han sido expuestos en el apartado 2.1.3.1. Este modelo fue aplicado a la motivación académica en ámbitos complementarios: la eficacia de los/las estudiantes, la individual del profesorado y la colectiva del centro. A continuación dirigiremos nuestro interés al primero de ellos, delimitando cuáles son los mediadores entre la eficacia y el aprendizaje, y especificaremos sus relaciones con el rendimiento académico.

3.1.1.1.- *Mediadores entre eficacia y rendimiento.*

Sin descartar que la autoeficacia académica del alumnado afecte directamente a su rendimiento, Bandura (1993) afirma que gran parte de sus efectos los ejerce a través de otros procesos: los mediadores. Como resume González (2005), ciertas consecuencias de la autoeficacia sobre el rendimiento están mediadas por procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de elección.

- Mediadores cognitivos: los pensamientos sobre eficacia afectan a la actividad cognitiva, y ésta, a su vez, potencia o deteriora la actuación. Esta afirmación, válida para cualquier ámbito de actuación humano, lo es de manera especial para todas las formas de aprendizaje. De manera más concreta, Bandura (1993, 1997) apunta que algunos de los procesos que pueden verse afectados son: la predicción de sucesos, la visualización de escenarios de actuación, el funcionamiento cognitivo superior y la utilización de estrategias.

- Mediadores motivacionales: los pensamientos sobre autoeficacia también se relacionan de diversos modos con otros constructos motivacionales, condicionando así el rendimiento en el aprendizaje (Bandura, 1993, 1997; Pérez y Garrido, 1993; Villamarín, 1999). La autoeficacia influye en la atribución que realiza el alumnado sobre sus éxitos o fracasos, condiciona el potencial motivador del valor asignado a una actividad (Bong, 2001), se relaciona con la formulación y consecución de metas y con la actitud respecto al futuro (Pérez y Garrido, 1993), además de con la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman y Bandura, 1994).

- Mediadores afectivos: los pensamientos sobre la autoeficacia afectan a la cantidad de estrés y depresión que pueden experimentar el alumnado al enfrentarse a situaciones amenazadoras o difíciles (Bandura, 1993), lo que influye en el rendimiento académico (Bandura, Barbaranelli, Caprara, Gervino y Pastorelli, 2003; Chemers, Hu y García, 2001; Finney y Schraw, 2003).

- Mediadores conductuales (selección): Uno de los ámbitos en los que la eficacia ejerce una influencia mayor es el de la elección de actividades y el esfuerzo y la persistencia en su realización (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 2001; Zeldin y Pajares, 2000; Zimmerman, 2000). En concreto, su impacto sobre el curso futuro de la vida está claramente establecido en la elección de carrera (Olaz, 2003; Villamarín, 1999).

3.1.1.2.- *Autoeficacia y rendimiento académico.*

Multon, Brown y Lent (1991) realizaron un meta-análisis de gran cantidad de investigaciones en las que se discutían los nexos entre autoeficacia y rendimiento académico. En él concluyen que esos trabajos ofrecen suficiente apoyo a la hipótesis de la influencia positiva de los pensamientos de autoeficacia sobre los resultados académicos. Esto es así en diferentes muestras de alumnos/as, con distintos diseños experimentales y para diversas medidas, tanto de la autoeficacia académica como del rendimiento. Éste se evaluó, sobre todo, a través de tres índices: las notas de cada materia o la media de todas ellas; tareas y destrezas básicas, como problemas matemáticos y pruebas de comprensión lectora; y tests de rendimiento escolar y de aptitudes.

En estudios posteriores se corrobora el influjo ejercido por la autoeficacia percibida sobre el rendimiento en múltiples campos y niveles educativos: entre alumnos/as de secundaria y bachillerato, en matemáticas (Bouffard-Bouchard, Parent y Larivée, 1991; Pérez y Garrido, 1993; Pietsch, Walker y Chapman, 2003), en ciencias sociales (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992) y en todas las asignaturas cursadas por ellos/as (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996); entre universitarios/as, en matemáticas (Lent, Brown y Gore, 1997), en estadística (Finney y Schraw, 2003), en todas las materias estudiadas (Chemers et al., 2001; Roces, González y Tourón, 1997, con ciertos matices) y en la composición de textos escritos (Zimmerman y Bandura, 1994). De acuerdo con el modelo de Bandura, la influencia de la eficacia académica sobre los resultados se ejerció tanto de forma directa como a través de alguno de los diferentes mediadores mencionados.

3.1.2.- *Atribución causal y rendimiento académico.*

El contexto de las situaciones relativas al rendimiento académico cuenta con una especial atención en cuanto a investigación en lo que a atribución se refiere. La relevancia del tema estriba básicamente en que la atribución que los y las estudiantes hacen de su éxito o fracaso académico pasado incide de forma significativa en su rendimiento futuro, al actuar como antecedente o motivación de logro (Alonso, Cantón, Pozo y Reboloso, 2001-2002).

En el trabajo de González (2005) se analizan las relaciones bidireccionales entre estas dos variables, pues se parte de que el rendimiento de un alumno/a condiciona el tipo de atribuciones que realiza, y de que éstas influyen en los resultados escolares

obtenidos. Como hemos avanzado anteriormente, unos adecuados patrones de atribución facilitan la implicación en la tarea, por lo que se reconoce una clara influencia indirecta de la atribución sobre el rendimiento a través de los mediadores (Navas, Castejón y Sampascual, 2000). En cambio, su efecto directo no es tan fuerte ni indiscutido, especialmente en estudios de laboratorio. Esa correlación es mayor cuando las investigaciones se llevan a cabo en contextos de clases reales, y se ha constatado en diversos ámbitos: las diferentes asignaturas cursadas, la comprensión y elaboración de textos, y la memorización de la información. Los patrones atribucionales más habituales son los siguientes (González, 2005): los alumnos/as con rendimiento académico alto adscriben el éxito a la capacidad o al esfuerzo elevados, y el fracaso al esfuerzo insuficiente; en cambio, la atribución del éxito al azar y del fracaso a la falta de capacidad o a la mala suerte covaría positivamente con rendimientos bajos.

Así, con alumnado de 9 a 12 años de edad, Greene (1985) constató que la atribución del fracaso a la falta de capacidad (“Suspendo porque no soy muy bueno/a para los estudios”) fue un buen predictor de los resultados académicos negativos evaluados mediante diferentes índices: tests de rendimiento en matemáticas, lenguaje o lectura; prueba de inteligencia general; mediana de las notas del curso anterior; y estimación del profesorado. Los datos obtenidos por Vispoel y Austin (1995) en secundaria también correlacionan de forma significativa las notas de varias materias (inglés, matemáticas, música y educación física) con las atribuciones: los que obtuvieron mejores calificaciones, en mayor medida que los de peores notas, tendieron a explicar los éxitos por causas internas, tales como el interés, el esfuerzo o la utilización de las estrategias adecuadas. También adscribieron, en menor proporción que sus compañeros/as, los fracasos a la falta de capacidad, a la suerte y a la actuación de padres y madres o del profesorado. Sampascual, Navas y Castejón (1994) comprobaron que los/las adolescentes de segundo y tercero de ESO con notas altas o satisfactorias en matemáticas las adscribieron al esfuerzo en mayor medida que sus compañeros/as con peor rendimiento en esta asignatura. También con alumnado de secundaria obligatoria, Manassero y Vázquez (1995b, 2000) encontraron que la adscripción del éxito al esfuerzo o a la capacidad pronosticó adecuadamente la nota obtenida en matemáticas. Con estudiantes de la misma edad, los resultados obtenidos por Barca y Peralbo (2002) revelaron que la atribución del éxito al esfuerzo o a la capacidad fueron predictores positivos del rendimiento académico medio, mientras que la atribución a la suerte fue un predictor negativo. Con estudiantes de la universidad, Valle, González, Rodríguez,

Piñeiro y Suárez, (1999) encontraron resultados en la misma línea que los estudios anteriores.

Chan (1994) analizó la influencia ejercida por la atribución sobre la comprensión lectora. La atribución se evaluó mediante dos índices contrapuestos: el control personal, definido como las explicaciones del éxito por la capacidad, el esfuerzo o la utilización de estrategias, y del fracaso por la ausencia de estas dos últimas causas; y la indefensión aprendida, atribuyendo el éxito a la suerte, y el fracaso a la capacidad. A partir de los resultados obtenidos en comprensión lectora por alumnos/as de 10 a 15 años, encontró una correlación negativa y significativa entre el sentimiento de indefensión y las puntuaciones en pruebas de lectura. De manera análoga, Zimmerman y Kitsantas (1999), en secundaria, constataron que los/las estudiantes que atribuyeron sus dificultades en la elaboración de textos a la deficiente utilización de estrategias fueron los que tenían mejores resultados, manifestando además superiores niveles de interés y de autoeficacia para esta actividad.

Con estudiantes universitarios y estudiando el rendimiento académico general, Valle, González, Núñez y González (1998) hallaron que el atribuir los buenos resultados a causas de naturaleza interna repercute positivamente sobre el autoconcepto y sobre el rendimiento académico, y también contribuye a adoptar un enfoque de aprendizaje profundo. En una tarea de memorización, también Devolver y Pressley (1992) encontraron una covariación positiva entre atribución y rendimiento en adultos: quienes explicaron los resultados por factores no controlables recordaron una menor cantidad de información. El tema de la relación entre atribución y memoria en personas adultas será tratado con mayor profundidad en un próximo apartado.

Como hemos visto, los estudios evidencian una clara relación entre atribución y rendimiento. Por este motivo, Alonso y cols. (2001-2002) señalan que no sólo es importante su estudio para ampliar el conocimiento teórico sobre los procesos atribucionales en una población determinada, sino de manera especial para hacer uso de dicho conocimiento en la predicción del rendimiento de los/las estudiantes y, de forma más indirecta, en el posible diseño de intervenciones dirigidas a incrementar la motivación de logro con el propósito último de la mejora del rendimiento académico.

Cabe mencionar finalmente una línea de estudio actual que intenta relacionar las atribuciones causales y el rendimiento académico con las metas académicas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las metas académicas se refieren a los motivos de tipo académico que tienen los estudiantes para guiar su comportamiento. En contextos

educativos o en tareas relacionadas con el aprendizaje se distingue entre distintos tipos de metas (Hayamizu y Weiner, 1991; Valle, González, Cuevas y Núñez, 1996): se habla de alumnos con una orientación hacia metas intrínsecas cuando muestran tendencia a aproximarse a la tarea centrándose en el aprendizaje y en el desarrollo del conocimiento y de las propias competencias. En cambio, los sujetos con una orientación hacia metas extrínsecas se aproximan a la tarea fijándose en el resultado material, en la nota que pueden obtener o en la aprobación y los halagos de los demás que pueden lograr. Dentro de las metas de tipo extrínseco, los autores (Hayamizu y Weiner, 1991; siendo confirmado posteriormente por Valle et al., 1996) distinguen dos orientaciones: una denominada de “refuerzo social”, que tiene que ver con la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener juicios positivos por parte de padres, profesores y compañeros, y de evitar el juicio negativo o el rechazo. La otra orientación hacia metas extrínsecas de rendimiento es aquella denominada “de logro” y se relaciona con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes, avanzar en sus estudios y proyectarse hacia el futuro. Las tres tendencias motivacionales no son mutuamente excluyentes y el estudiante puede perseguir más de una de ellas.

Corral (2003) y Corral y Leite (2002), en sendos estudios con población universitaria se propusieron conocer las atribuciones causales predominantes en esta etapa educativa y la relación entre metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico. Hallaron que la orientación hacia metas intrínsecas o de aprendizaje correlaciona positiva y significativamente con atribuciones causales de capacidad (y no de esfuerzo, lo cual resulta inesperado), y que la orientación hacia metas de logro correlaciona positiva y significativamente con atribuciones causales al esfuerzo y con un mayor rendimiento académico. Por otra parte, los resultados también revelaron que la atribución causal a la capacidad y el autoconcepto académico correlacionan positiva y significativamente con el rendimiento académico.

Según estas autoras, la explicación del porqué los estudiantes orientados hacia metas intrínsecas o de aprendizaje no tienden a atribuir sus resultados al esfuerzo, atribuyéndolos a su propia capacidad, se encontraría en el contexto cultural y en las representaciones sociales predominantes sobre la relación de la inteligencia con el esfuerzo. Se tiende a concebir la inteligencia como un don natural que, en los medios académicos, se manifiesta en la rapidez y facilidad de los aprendizajes. Se la posee o no se la posee. Desde esta representación, altos niveles de esfuerzo indicarían bajos niveles de inteligencia. Por el contrario, la rapidez y facilidad para adquirir nuevos

conocimientos y realizar diversas tareas académicas indicaría un buen nivel de inteligencia. El no reconocimiento del esfuerzo como factor causal de los resultados académicos con orientación hacia metas de aprendizaje no significaría que necesariamente el esfuerzo no esté presente y todo dependa de su propia capacidad. Podría estar significando solamente el ocultamiento del esfuerzo por considerarlo una condición negativa para su propio autoconcepto académico y para la valoración de su propia capacidad, factores ambos que son altamente positivos en estos estudiantes.

3.1.3.- *Motivación intrínseca y rendimiento académico.*

Aunque nuestro trabajo y, por tanto, el marco teórico del mismo, se centra en la motivación desde el enfoque de los modelos de expectativas y de atribución causal, al hilo de los estudios comentados en el apartado anterior, resulta conveniente hacer un inciso en los resultados obtenidos desde el enfoque de estudio de la motivación intrínseca/extrínseca. Ello resulta relevante ya que complementa la revisión realizada desde las otras perspectivas y nos proporciona una panorámica más completa del estado actual de la cuestión.

La distinción entre motivación intrínseca y extrínseca ha dado lugar a un escalamiento de conductas según su grado de internalización (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000a, b, 2002). Este escalamiento comienza por la desmotivación, pasa por diferentes niveles de la motivación extrínseca y finaliza con la motivación intrínseca. La desmotivación es un estado de ausencia de motivación, de falta de intención para actuar y se concibe como distinta de la motivación intrínseca y de la extrínseca. Cuando está desmotivado, el alumno carece de intencionalidad y de sentido de causación personal, lo que le lleva a sentirse desilusionado con las actividades académicas y, en algunos casos, al abandono de los estudios (González, 2005). Se define como motivación extrínseca aquella motivación que viene elicitada por una recompensa manifiesta independiente de la tarea en sí. Los incentivos extrínsecos serían, por tanto, aquellos que proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma (Rosselló, 1996), ya sea dispensada por otro o autoadministrada (Deci, Kasser y Ryan, 1997). En la actualidad, se considera multidimensional, proponiéndose cuatro tipos de motivación extrínseca (Ryan, Connell y Grolnick, 1992; Deci y Ryan, 2000; o Ryan y Deci, 2000a, b, 2002) que se diferencian según su nivel de autonomía: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

La motivación intrínseca sería, en cambio, la que no depende de incentivos externos, ya que el incentivo es inherente a la propia actividad (Rosselló, 1996). Las actividades intrínsecamente motivadas son las que son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno (Deci y Ryan, 2000). En el contexto académico, Ryan y Deci (2000b) consideran la motivación intrínseca como una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender. En este contexto, Vallerand (1997) sostiene que pueden diferenciarse tres tipos de motivación intrínseca: motivación para conocer, motivación de logro y motivación para experimentar estimulación. La motivación intrínseca aumenta el sentimiento personal de competencia y autodeterminación (Eysenck, 1985), favoreciendo la autoestima y la satisfacción, y fomentando la autorregulación del comportamiento y el estilo atribucional interno, lo que estimula una orientación hacia la autonomía. En cuanto al rendimiento académico, Reeve (2002) llevó a cabo la revisión de numerosas investigaciones previas que habían descrito la relación entre motivación intrínseca y rendimiento académico, llegando a dos conclusiones: los alumnos intrínsecamente motivados tienen más éxito en el ámbito educativo, y los estudiantes se benefician de los profesores que apoyan la autonomía y la motivación intrínseca. Dado que la motivación intrínseca hacia una actividad determinada tiene importantes ventajas en cuanto al rendimiento y la salud psíquica, parece aconsejable, en primera instancia, intentar motivar intrínsecamente. En relación a los condicionantes que debemos tener en cuenta para conseguir dicho objetivo, hay que señalar que si, como acabamos de ver, la motivación intrínseca aumenta el sentimiento de competencia y de autodeterminación, parece que también se da la relación inversa y que, en efecto, la competencia percibida mientras se realiza una actividad y la creencia de ser uno mismo el “causante” de la propia conducta aumentan la motivación intrínseca (Rosselló, 1996; González, 2005). También se ha evidenciado como un condicionante de la motivación intrínseca la disponibilidad de apoyo emocional y la posibilidad de establecer relaciones personales positivas (Deci y Ryan, 2000).

Un último aspecto a considerar en relación a la motivación intrínseca es su evolución en el ámbito académico a lo largo de las diferentes etapas educativas. Según González (2005), en repetidas ocasiones se ha constatado que en el ámbito académico se produce un cambio evolutivo gradual, desde una motivación preferentemente intrínseca en los inicios de la escolaridad hacia otra orientación predominantemente extrínseca de regulación externa a partir de los primeros años de secundaria. Cuanto más ascienden de

curso, mayor probabilidad tienen los alumnos de manifestar las siguientes características: menor interés por el reto que supone el aprendizaje de nuevos contenidos, citando cada vez menos la curiosidad como motivo para el aprendizaje; descenso en sus calificaciones, incrementándose los índices de fracaso escolar y, en consecuencia, las tasas de abandono del colegio y del sistema educativo formal. ¿Cuándo se detiene este declive en la motivación? Ratelle, Guay, Larose y Senecal (2004) aseguran que el acceso a la universidad representa el punto de inflexión en el que se invierte la tendencia, ya que en esta etapa se disminuye el control sobre el alumno y se favorece en mayor medida la autonomía y la elección de materias, de temas o de fechas límite. Todo ello contribuye a elevar la motivación intrínseca y los niveles más autodeterminados de motivación extrínseca. En esta línea, un estudio de Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) con estudiantes universitarios muestra una orientación motivacional intrínseca más que extrínseca, evidenciando además una alta valoración de las tareas y unos niveles considerablemente altos de creencias de control del aprendizaje y de autoeficacia.

Mas y Medinas (2007), llevaron a cabo un estudio con el objetivo de estudiar precisamente las motivaciones para el estudio en un grupo de universitarios de primer curso. Las preguntas planteadas fueron: ¿qué motiva a estudiar a nuestros universitarios?, ¿cómo evolucionan las motivaciones para el estudio en esa etapa educativa?, ¿qué variables pueden influir en sus motivaciones?, ¿determinan los diferentes motivos el rendimiento de los estudiantes? Para responder a ello, aplicaron un cuestionario compuesto por 21 ítems en los que los estudiantes debían indicar su grado de acuerdo en una escala de 0 a 10. Estos 21 ítems se relacionaban con diferentes motivaciones para el estudio de una asignatura concreta. La mayoría de ítems se referían a la dicotomía entre motivación intrínseca y extrínseca, aunque también se incluyeron ítems relacionados con la motivación de logro y las expectativas de eficacia, además de un ítem sobre la posible influencia en la motivación de los estudiantes de la valoración que hacían de la profesora que impartía la asignatura. Además debían cumplimentar los datos personales, que incluían la edad, el sexo y si trabajaban además de estudiar. Por último, debían indicar la frecuencia de asistencia a clase, su nivel de comprensión de la asignatura, su nivel de estudio de la asignatura, y, por último, la nota esperada (numérica).

En general, los resultados mostraron un mayor nivel de acuerdo de los estudiantes en ítems que representaban una combinación de motivación intrínseca y de

motivación extrínseca, es decir, parece ser que los universitarios de nuestra muestra se encuentran motivados para el estudio tanto por motivos intrínsecos como extrínsecos. Ello concordaría con la idea de que el acceso a la universidad representa un punto de inflexión en las motivaciones de los estudiantes. Hay que señalar además que uno de los ítems con un mayor grado de acuerdo tiene un componente de motivación de logro importante (“estudio la asignatura para hacer bien el examen”). En cuanto a las diferencias entre grupos en cuanto a las motivaciones para el estudio y las demás variables estudiadas, los resultados más relevantes se produjeron en las variables “edad” y “frecuencia de asistencia a clase”. No se producen diferencias a destacar en función de las variables “género” y “trabajo”.

A modo de resumen, los resultados evidencian que el grupo de mayor edad presenta una orientación motivacional claramente intrínseca y unas mejores calificaciones finales. ¿A qué podría deberse esto? Estudios como los de Rinaudo y cols., (2003) evidencian una clara relación entre motivación intrínseca y uso de estrategias. El alumnado motivado intrínsecamente está más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de las tareas, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y a emplear estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas (Lepper, 1988). Por otra parte, según Rinaudo y cols. (2003), una orientación motivacional extrínseca está asociada con el uso de estrategias de repaso, que son las que resultan en procesamientos más superficiales del material de estudio. Todo ello, nos lleva a concluir que la orientación motivacional intrínseca del grupo de estudiantes de más edad explicaría su mayor rendimiento en la asignatura, al llevarles a utilizar estrategias de estudio más profundas y basadas en la comprensión y elaboración del material de estudio. En relación a la importancia de la frecuencia de asistencia a clase, los resultados mostraron que el alumnado que asistía regularmente a clase presentó niveles de motivación para el estudio significativamente más altos que el alumnado con una baja asistencia a clase, especialmente en los ítems relacionados con la motivación intrínseca, la motivación de logro y las expectativas de eficacia. La frecuencia de asistencia a clase influye también en el nivel de comprensión y estudio de la asignatura, en la nota esperada y en la nota obtenida. Por último, cabe destacar las diferencias halladas entre los grupo en función de la nota obtenida. Los/las estudiantes con mejores calificaciones presentan un perfil motivacional de tipo más intrínseco y orientado al logro, además de presentar unas mejores expectativas y un mayor nivel de comprensión y estudio de la asignatura.

La siguiente pregunta que cabría hacerse es ¿cómo evoluciona la motivación académica en etapas posteriores de la vida? e ¿influye ello en su rendimiento? El campo de estudio de la educación de adultos es cada vez más importante, dada la realidad de la necesidad de formación a lo largo de toda la vida. No obstante, aún son escasos los estudios con estudiantes más mayores, como, por ejemplo, los alumnos de los programas universitarios para mayores. Según Sancho, Blasco, Martínez-Mir y Palmero (2002), el análisis de los factores motivacionales asociados al seguimiento de los cursos, programas y actividades de educación para las personas adultas mayores es una de las líneas de investigación más prometedoras en la literatura gerontológica a lo largo de los últimos veinticinco años.

Estos autores llevaron a cabo un estudio con el objetivo de medir la motivación para el estudio en un grupo de adultos mayores de entre 50 y 79 años. Pretendían averiguar en qué grado la motivación puede verse alterada o disminuida por la influencia de factores como la edad, la jubilación o el sexo y comprobar si el hecho de envejecer conlleva una realización inadecuada de las tareas intelectuales o, por el contrario, el hecho de realizarlas por placer mejora el rendimiento. Los resultados mostraron altos niveles de motivación en este tipo de alumnos, que se muestra, entre otras cosas en el interés que muestran por los cursos, la satisfacción que les produce seguir en ellos, la regularidad con la que asisten a las clases, con escasas ausencias a ellas, y en la probabilidad de seguir estudiando. En cuanto a las variables que pueden influir en la motivación, los resultados muestran que el nivel de motivación para el estudio no se ve alterado por el hecho de envejecer (tanto los alumnos más mayores como los más jóvenes tienen puntuaciones muy altas de motivación para el estudio). Los estudios coinciden en destacar el alto nivel de motivación de este grupo de estudiantes y en que ésta no depende de la edad (Orte, March y Vives, 2007). La jubilación no conlleva la disminución de la motivación para la realización de actividades socioeducativas. En cuanto a la variable sexo, aunque los datos muestran una mayor participación femenina en este tipo de programas educativos, los resultados de Sancho et al. (2002) no resultaron concluyentes para afirmar que las mujeres tienen mayor motivación para el estudio que los hombres. No obstante, los autores destacan que sí mostraron que las mujeres se perciben más motivadas que los hombres. Los autores concluyen que los estudios cursados en la Universidad para Mayores favorecen el bienestar de las personas que participan en ellos, ya que su autoestima se ve reforzada por las actividades intelectuales que en ellos se realizan.

Un estudio similar, realizado por Jiménez, González, Navarro, Manassero y Mas (2006) mostró también altos niveles de motivación en un grupo de estudiantes del programa universitario para mayores con un rango de edad comprendido entre los 50 y los 83 años. Nuevamente, los resultados mostraron también que la motivación no depende de la edad. En cuanto al género, en este caso se hallaron diferencias significativas en la línea de que las mujeres valoran más negativamente su capacidad para estudiar.

Es necesario hacer notar que en estos estudios no se analiza la relación entre los niveles de motivación y el rendimiento. De hecho, destaca la ausencia en la literatura de estudios que analicen precisamente dicha relación en el colectivo de estudiantes de los programas para mayores. Como decíamos, el estudio de la motivación en este tipo de colectivo es una línea de investigación prometedora pero que cuenta aún con pocos estudios publicados. Son numerosas las posibles líneas de estudio que se plantean. Una de ellas podría ser precisamente la relación entre los niveles de motivación y el rendimiento a estas edades.

3.2.- Motivación, memoria y edad.

Los estudios sobre la influencia de la motivación en el rendimiento en memoria se han circunscrito a una parte de la vida: la madurez y la senectud. Ello no resulta sorprendente si tenemos en cuenta, como ya hemos visto, que es en esta etapa cuándo se producen cambios en la memoria y, por tanto, también en la forma cómo se perciben y valoran las propias capacidades. A la relación entre motivación, memoria y edad dedicaremos este apartado, empezando por las creencias de autoeficacia y acabando con la revisión de la literatura existente al respecto sobre el estilo atribucional.

3.2.1.- Creencias de autoeficacia y rendimiento en memoria.

En el apartado anterior hemos comentado la influencia de diferentes variables, entre ellas las atribuciones y las expectativas, sobre el rendimiento cognitivo de las personas a partir de estudios procedentes de la psicología de la educación. Por otra parte, habíamos visto que las diferencias de edad en el rendimiento en memoria están bien documentadas y que gran parte de los trabajos se han centrado en identificar las fuentes del declive de la memoria, especialmente los cambios relacionados con la edad en la velocidad y en los procesos atencionales. Pero en la investigación realizada hasta el momento ha habido poco énfasis en los factores actitudinales y motivacionales que podrían contribuir al declive de la memoria, aunque hay evidencia de que las creencias y actitudes sobre la memoria están relacionadas con el rendimiento en tareas de memoria (Lachman, 1991; Lachman et al., 1987; West y Thorn, 2001).

En el capítulo anterior, hemos comentado el papel que los problemas en la metamemoria pueden tener en los cambios del rendimiento memorístico con la edad. El concepto de metamemoria, como ya se ha dicho, incluye diferentes procesos y tipos de información. Una gran parte de la investigación sobre este tema con personas mayores se ha centrado en las creencias acerca de la memoria. En concreto, ha habido gran interés por el concepto de eficacia de la propia memoria, derivado de la noción más general de eficacia personal de Bandura (1989b): la creencia del individuo en su habilidad para movilizar la motivación, los recursos cognitivos y el curso de acción necesario para ejercer control sobre las demandas planteadas por una tarea. La eficacia de la propia memoria se define como las creencias en la propia capacidad para usar la memoria de manera efectiva en varias situaciones (McDougall, 1999). Como señala Cavanaugh (2002), la eficacia de la propia memoria puede contemplarse, desde un

punto de vista constructivo, como una jerarquía de las creencias que cada cual mantiene acerca de sí mismo como memorizador. La jerarquía abarca las creencias generales, las que son específicas para un ámbito, para un contexto y las momentáneas o actuales. La eficacia de la propia memoria se considera como una influencia primaria, aunque mediada, sobre el rendimiento de tres maneras (Bandura, 1989b; Berry y West, 1993; Cavanaugh y Green, 1990): (a) en la construcción y selección de estrategias; (b) en el grado de esfuerzo o persistencia; y (c) en el efecto de los resultados sobre el rendimiento. Las teorías sobre el desarrollo adulto de la metamemoria postulan que hay influencia mutua entre la eficacia de la propia memoria, las habilidades mnemónicas y el rendimiento, así como la necesidad de tener en cuenta las diferencias individuales (Cavanaugh y Green, 1990; Hertzog, Dixon y Hulstsch, 1990).

La mayoría de investigaciones sobre las diferencias de edad en la eficacia de la propia memoria se han dirigido al estudio de la relación entre eficacia personal y rendimiento. Los resultados han indicado que las creencias sobre la eficacia de la propia memoria son a menudo inadecuadas y que su correlación con el rendimiento es moderada (Cavanaugh, 2002). En otros estudios (McDonald-Miszczak, Hertzog y Hulstsch, 1995; Rebok y Balcerak, 1989), las correlaciones entre eficacia de la propia memoria y rendimiento en memoria no fueron significativas o los resultados fueron confusos, aunque, según McDougall (1999), estos hallazgos pueden ser debidos a una deficiente operacionalización de la eficacia de memoria o a una instrumentación pobre. Además, como señala Cavanaugh (2002), hay que tener en cuenta que la relación entre ambos está mediada y varía dependiendo del tipo de tarea de memoria y de las instrucciones.

Cabe recordar aquí la importancia de los estereotipos sobre la vejez en las creencias sobre la eficacia de la propia memoria que pueden presentar los mayores. En el apartado 2.3.2. comentábamos la influencia que los estereotipos culturales pueden tener sobre la percepción que las personas mayores tienen acerca de su memoria y las consecuencias en el rendimiento que ello conlleva. Se ha encontrado que los estereotipos culturales negativos ejercen una gran influencia sobre lo que los adultos mayores piensan y creen sobre su propia memoria y, por consiguiente, en sus desempeños en tareas de memoria (Erber, Szuchman y Prager, 1997; Hess, Auman, Colcombe y Rahhal, 2003; Pérez, Peregrina, Justicia y Godoy, 1995; Troyer y Rich, 2002). Diversos estudios muestran que los adultos mayores creen que son menos competentes en tareas de memoria, que hay un declive después de la adultez intermedia en la memoria, en la cognición y en el

control de ésta, y que son más olvidadizos y más lentos cognitivamente (Jin, Ryan y Anas, 2001; Lineweaver y Hertzog, 1998; Turner y Pinkston, 1995). Estas creencias negativas pueden llevarlos a tener expectativas muy pobres sobre su funcionamiento y, por consiguiente, reducir el esfuerzo dedicado a las tareas de memoria (Cavanaugh, Feldman y Hertzog, 1998; Troyer y Rich, 2002), lo que llevaría a un desempeño más bajo en dichas tareas.

Aunque es necesario señalar también que estudios como el de Turvey, Schultz, Arndt, Wallace y Hertzog (2000) han encontrado que, aunque los adultos mayores tengan creencias negativas sobre el funcionamiento de su memoria, su desempeño en tareas de memoria es exitoso. Además, algunos estudios han comprobado que los adultos mayores tienen una actitud más positiva en cuanto al declive de la memoria con la edad, considerando la posibilidad de la estabilidad del funcionamiento de la memoria (Hertzog, 2002). No obstante, a la luz de la literatura revisada, podemos decir que las creencias que las personas tengan sobre su memoria, positivas o negativas, influyen sobre su desempeño, ya sea para promoverlo o entorpecerlo.

Antes de terminar este apartado, cabe hacer referencia a la influencia de los estados afectivos y emocionales (como la ansiedad o la depresión) sobre las creencias que los adultos mayores tienen acerca de su memoria. Los resultados de diversos estudios (Dellefield y McDougall, 1996, Jonker, Smits y Deeg, 1997; McDougall y Kang, 2003; Ponds y Jolles, 1996; Verhaeghen, Geraerts y Marcoen, 2000) demuestran, por ejemplo, que, en personas con altos índices de depresión, la autoeficacia en memoria se encontró disminuida. Por otra parte, también autores como Turvey y cols. (2000) encontraron que, aunque las personas con síntomas depresivos tengan creencias negativas sobre su memoria, su desempeño en tareas de memoria puede ser bueno, lo que indica que el estado depresivo influye en las cogniciones, pero no en el desempeño en sí mismo. No obstante, los estados afectivos y emocionales deben ser tenidos en cuenta, ya que, al influir en las cogniciones asociadas al funcionamiento de la memoria, pueden afectar negativamente al rendimiento de las personas mayores, dadas las bajas expectativas y compromiso que les llevarían a tener acerca de su memoria (Ochoa, Aragón y Caicedo, 2005).

3.2.2.- Atribuciones, memoria y edad.

Continuando con la revisión de las investigaciones sobre la relación entre las creencias y actitudes sobre la memoria y el rendimiento en tareas de memoria, Blatt-Eisengart y Lachman (2004) señalan que el estudio de un tipo de creencias, las atribuciones de rendimiento, pueden proporcionar conocimiento sobre la forma cómo se interpreta el resultado en una tarea de memoria y cómo ésta puede afectar a la conducta futura en situaciones similares. Los estilos atribucionales pueden variar a lo largo de las situaciones y con la edad. La investigación previa ha mostrado que las personas adultas jóvenes y mayores difieren en las atribuciones que hacen tanto para el rendimiento en memoria de otras personas (Rever et al., 1997; Guo, Erber y Szuchman, 1999) como para el propio rendimiento (Lineweaver y Hertzog, 1998). La investigación previa, gran parte de la cual ha estado focalizada en las atribuciones que las personas hacían del rendimiento de otros en situaciones hipotéticas, muestra que las personas tienden a hacer atribuciones de capacidad sobre el bajo rendimiento en memoria de personas mayores y sobre el buen rendimiento de adultos jóvenes (Lachman y McArthur, 1986). Otros estudios (Bieman-Copland y Ryan, 1998; Erber, Prager, Williams y Caiola, 1996; Rever, Szuchman y Prager, 1997; Lachman, 1990) encuentran que la gente tiende a atribuir los fallos de las personas mayores a causas internas, estables e incontrolables (como la falta de capacidad) y los fallos de los adultos jóvenes a causas internas, inestables y controlables (como la falta de esfuerzo o la atención insuficiente).

Aunque mucha de la investigación pasada ha estudiado las atribuciones para el rendimiento de un “otro hipotético”, ha habido algunos estudios de las atribuciones para la propia ejecución. Evaluándose a sí mismos, las personas mayores informan de que es más probable que hagan atribuciones internas o disposicionales para los resultados negativos, esto es, atribuyendo la causa del resultado negativo a una propiedad del agente o actor (Blanchard-Fields, 1994; Blanchard-Fields y Abeles, 1996). Lachman et al. (1987) encontraron que entre los adultos mayores, las atribuciones a factores internos estuvieron relacionadas con una mejor ejecución y autoevaluaciones más positivas en una tarea de memoria. Más aún, quienes no atribuyen un rendimiento favorable en tareas de memoria a sí mismos es menos probable que mejoren en un ensayo subsiguiente (Lachman y McArthur, 1986; Lachman et al., 1987).

Otros estudios se han centrado en la distinción entre atribuciones controlables e incontrolables, encontrando que las personas mayores tienden a hacer atribuciones a

factores incontrolables (como la capacidad) más que a factores controlables (como el esfuerzo o el uso de estrategias) (Baldi y Hertzog, 2000; Devolder y Pressley, 1992). Las personas mayores que hacen atribuciones internas de capacidad tienen un rendimiento más pobre en tareas de memoria que quienes hacen atribuciones internas de habilidad o esfuerzo (Devolder y Pressley, 1992; Lachman y McArthur, 1986; Lachman et al., 1987). Hertzog y cols. (1998) examinaron la relación entre atribuciones, creencias sobre el control de la memoria y uso de estrategias en una tarea de recuerdo libre, encontrando que las personas mayores tuvieron menos tendencia a atribuir a la habilidad (interna, controlable) y atribuían más a la capacidad (interna, incontrolable) que las personas jóvenes. Se ha encontrado relación entre las atribuciones a factores controlables y el rendimiento (Baldi y Hertzog, 2000). Devolder y Pressley (1992) hallaron que los participantes que rendían mejor en una tarea de memoria hicieron más atribuciones a causas controlables (esfuerzo, uso de estrategias) y que aquellas personas mayores que atribuyeron a causas controlables rindieron tan bien como el grupo de edad más joven.

Los trabajos revisados también muestran que es importante diferenciar entre las atribuciones hechas para el éxito y para el fracaso (Abramson et al., 1978; Lachman y McArthur, 1986; Weaver y Lachman, 1990). Para el éxito, las atribuciones a factores internos y estables pueden potenciar el reconocimiento del valor del propio resultado y la probabilidad de éxitos repetidos. Para el fracaso, la atribución a factores externos e inestables puede tener una función autoprotectora. Los estudios sugieren que se hacen más atribuciones adaptativas (a factores externos e inestables) para los fracasos de personas jóvenes que para los de personas mayores (Erber et al., 1996; Lachman y McArthur, 1986). Las atribuciones a factores controlables suelen considerarse adaptativas a pesar del resultado de la ejecución, ya que la atribución a causas controlables puede ser asociada con la toma de responsabilidad hacia los resultados exitosos o con la oportunidad de cambiar los resultados futuros cuando no son exitosos utilizando más esfuerzo o nuevas estrategias (Weiner, 1985; Blatt-Eisengart y Lachman, 2004).

Según Hertzog y cols. (1998), el control percibido sería un constructo crítico para explicar las relaciones entre creencias, atribuciones y rendimiento en una tarea de memoria. Afirman que las personas mayores que informan que creen tener algún control sobre su funcionamiento en memoria deberían, en teoría, beneficiarse de esas creencias. Deberían estar más motivadas a utilizar el esfuerzo para aprender, probablemente

usando estrategias que pudieran compensar los decrementos en memoria causados por la edad (Lachman, 1991; Lachman et al. 1987). El uso de una estrategia de esfuerzo para aprender materiales en una tarea de memoria implica alguna creencia implícita de que la memoria puede ser afectada positivamente por algo que una persona hace (Lachman y McArthur, 1986; Lachman et al. 1987). Hertzog y cols. (1998) encontraron que las personas de edad sentían un menor control sobre su memoria que las jóvenes, y que quienes sintieron menos control mostraron un menor uso espontáneo de estrategias en la realización de la tarea de memoria. Estos autores encontraron también que controlando las atribuciones se reducía significativamente el efecto de la edad en el recuerdo.

Por su parte, Blatt-Eisengart y Lachman (2004) intentaron profundizar aún más en el estudio de las diferencias en los patrones de atribución y examinaron la relación entre atribuciones, uso de estrategias y rendimiento en una tarea de recuerdo libre en personas jóvenes, de mediana edad y mayores. Sus resultados demuestran que existe una relación entre edad, atribuciones y rendimiento en tareas de memoria. Cabe destacar que, contrariamente a lo esperado, hallaron que era más probable que las personas mayores y de mediana edad con bajo rendimiento usasen atribuciones más adaptativas que las jóvenes. En las personas mayores y de mediana edad, los/las participantes con menor rendimiento consideraron que los factores internos incontrolables eran menos influyentes que los/las participantes con más alto rendimiento, es decir, utilizaron un patrón autoprotector. En el caso de las personas jóvenes no hubo interacción entre el patrón atribucional y el rendimiento, posiblemente indicando una menor necesidad de atribuciones protectoras o autopotenciadoras para la memoria entre las personas jóvenes.

En resumen, los estudios revisados ponen de manifiesto que existe una relación entre la edad, las atribuciones y el rendimiento en memoria. Como hemos visto, las personas mayores tienden a hacer atribuciones a factores incontrolables (como la capacidad) más que a factores controlables (como el esfuerzo o el uso de estrategias). Por otra parte, se observa que los adultos mayores que hacen atribuciones internas de capacidad tienen un rendimiento más pobre que aquellos que hacen atribuciones internas de esfuerzo. Por último, cabe destacar que, según algunos estudios, ante el bajo rendimiento las personas mayores parecen mostrar un estilo atribucional “autoprotector”. Todos estos resultados sugieren que es necesario seguir profundizando

en el estudio de la relación entre las atribuciones, el rendimiento y la edad, con el objetivo de diseñar intervenciones que ayuden a las personas mayores a preservar su funcionamiento mnésico al influir en sus creencias sobre los factores controlables como el uso de estrategias.

CAPÍTULO 4.

DIFERENCIAS DE GÉNERO.

4.1.- Diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres.

La discusión sobre las semejanzas y diferencias entre mujeres y varones, y sobre las posibles causas de las diferencias, es un tópico que no pierde actualidad, tanto en el dominio de la opinión pública como en el de la investigación científica. Sabemos que los seres humanos somos más semejantes que diferentes, pero justamente son las diferencias las que nos llaman la atención, y las que tienen que ver con el género nos interesan especialmente (Bonilla, 2004).

Desde la psicología, el enfoque tradicional de estudio de esta cuestión ha sido el de la psicología diferencial, el cual se ha centrado en estudiar las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a los intereses individuales, los atributos de la personalidad, los rasgos y las capacidades (Hare-Mustin y Marececk, 1994). A continuación se presenta un resumen de los estudios de revisión realizados en torno a este tema.

4.1.1.- *El estudio de Maccoby y Jacklin.*

Uno de los mejores intentos para sistematizar la literatura sobre diferencias sexuales corresponde al compendio de Maccoby y Jacklin, publicado en 1974. Esta monografía, considerada como un texto clásico de la psicología diferencial sexual, fue realizada analizando cualitativamente todos los estudios, aproximadamente 1600, que investigaban diferencias sexuales y habían sido publicados hasta 1970 en revistas americanas.

Esta primera revisión sistemática mostró que había un conjunto de hipótesis claramente rechazables y que, en consecuencia, dejaban sin fundamento algunas creencias estereotipadas, como que las mujeres son más sociables y sugestionables, tienen menor autoestima, menor motivación de logro y menor capacidad analítica que los varones. En realidad, fueron muy pocas las hipótesis que quedaron claramente verificadas a partir de este trabajo y hacían referencia principalmente al dominio cognitivo: había diferencias en habilidad verbal (con ventaja para las chicas), visoespacial y matemática, así como en la disposición a la agresividad, tanto física como verbal (con ventaja para los chicos en las tres). En cambio, la investigación revisada en este trabajo no había llegado a establecer la existencia de diferencias o semejanzas en

otras características sociales y de personalidad, pendientes de verificar, incluyendo: nivel de actividad, competitividad, dominancia-sumisión, conducta maternal, pasividad, miedo y ansiedad.

Aunque esta primera revisión sea considerada un precedente y una referencia obligada de todo trabajo que se realice en este campo, fue pronto cuestionada, tanto por las limitaciones del método narrativo que utiliza como por deficiencias de los estudios revisados. Desde los años ochenta, y a partir del trabajo de Maccoby y Jacklin, se han realizado diversos estudios utilizando la técnica del meta-análisis que aportan muchas precisiones a sus conclusiones. Una revisión de estos meta-análisis la tenemos en Hyde (1995), Jayme y Sau (1996) y Bonilla (2004), cuyas conclusiones se resumirán a continuación.

4.1.2.- Diferencias en inteligencia general.

Como señala Muñiz (2000), un campo clásico de estudio es el de las diferencias en inteligencia en función del género. Tras muchos años de investigación, se ha observado una tendencia generalizada y consistente a la disminución de las diferencias entre géneros. La estructura diferencial de la inteligencia es idéntica para ambos géneros, observándose con frecuencia una mayor variabilidad intragrupal que intergrupala. Los resultados actuales no muestran diferencias significativas en inteligencia general, ya que la propia construcción de los instrumentos de evaluación (baterías de cociente intelectual que incluyen tareas de varios dominios cognitivos: verbal, espacial, numérico, razonamiento...) neutraliza las posibles diferencias (Bonilla, 2004). Por ello, parece más interesante centrarse en el estudio de las diferencias y semejanzas en dominios específicos de habilidad.

4.1.3.- Diferencias en el dominio cognitivo.

En lo referente al dominio cognitivo, según Kimura y Clarke (2002), muchos estudios han coincidido en señalar las mayores habilidades verbales de las mujeres y se ha recurrido a diferentes hipótesis para explicar estas diferencias, tanto de tipo biológico, entre las que podemos destacar las teorías sobre la lateralización del cerebro, como de tipo psicosocial (Ionescu, 2000). Según Kimura y Clarke (2002) las diferencias son claras cuando se trata de una lista de palabras con significado, hallándose estas diferencias desde la infancia hasta la vejez y en diferentes grupos étnicos (Herlitz, Nilsson y Bäckman, 1997; Kimura, 1999). Encontramos en la literatura reseñada

diversos estudios que han hallado diferencias en habilidades cognitivas, entre ellas, el recuerdo detallado de narraciones complejas (Persinger y Richards, 1995), tareas visoespaciales (Herlitz et al., 1997), habilidades verbales generales (Cicirelli, 1967) y comprensión lectora (Flanagan et al., 1961; Preston, 1962). No obstante, hay que insistir en que la conclusión general, apoyada por el trabajo clásico de Maccoby y Jacklin (1974) de que las mujeres tienen mejores habilidades verbales que los hombres, mientras que los hombres son superiores que las mujeres en tareas matemáticas y visoespaciales, ha sido cuestionada y matizada por diferentes metaanálisis ya mencionados (Bonilla, 2004; Hyde, 1995; Jayme y Sau, 1996). Cabe añadir además otros estudios, como el de Hyde y Linn (1988) o el de Young y Wilson (1994), que llegan incluso a la conclusión de que si estas diferencias existen, son tan pequeñas que son insignificantes.

Como señala Bonilla (2004), se puede concluir que las diferencias entre sexos en las habilidades verbales dependen de la habilidad específica y, cuando se observan, favorecen a las mujeres. La mayoría son de pequeña magnitud –uso del lenguaje, comprensión lectora, producción de lenguaje hablado y deletreo-, siendo moderadas en la habilidad para la escritura. Las diferencias se manifiestan más claramente en grupos con dificultades verbales. Lo que no está claro es si la magnitud de las diferencias ha disminuido con el tiempo (a través de las generaciones). Según Hyde (1995), sí lo habría hecho. Según esta autora, la disminución de las diferencias entre los géneros con el paso del tiempo sería una consecuencia de la flexibilización de las prácticas de socialización en relación con los papeles asignados a los géneros.

En cuanto a las habilidades matemáticas, la investigación indica que, con muestras representativas de la población general, el rendimiento en matemáticas no se asocia al género o su efecto es pequeño y está moderado por el tipo de tarea, la edad y el nivel de capacidad de los sujetos: las diferencias más amplias a favor de los varones se observan en estudiantes mayores, brillantes y en tareas de resolución de problemas. Las diferencias han disminuido con el tiempo, pero aún son notables en personas con talento matemático y parecen asociadas al uso de estrategias de manipulación espacial. Otros factores que contribuyen a explicar las diferencias se relacionan con la práctica y con expectativas y creencias sobre las matemáticas y la capacidad de ambos géneros en este ámbito.

Por otra parte, las diferencias entre sexos en rendimiento viso-espacial aparecen moderadas por la edad, el tipo y el nivel de habilidad evaluada. La magnitud aumenta

con la edad y la más amplia y consistente se observa en tareas de rotación mental, pero se ha reducido en destrezas de percepción espacial. Todas estas habilidades parecen susceptibles de mejora a través de la práctica. En visualización, la magnitud de las diferencias depende del nivel de habilidad y parece mediada por destrezas de rotación mental. Estas diferencias favorecen a los varones, pero hay habilidades viso-espaciales donde el patrón se invierte.

Bonilla (2004) concluye que, ante la heterogeneidad de resultados en las diferentes habilidades cognitivas, y dadas sus implicaciones sociales y educativas, junto con el peso de los estereotipos, es recomendable no exagerar diferencias que puedan convertirse en realidades. Las magnitudes registradas permiten afirmar que las diferencias entre varones y entre mujeres superan a las observadas entre ambos sexos. Se han identificado factores, como el nivel de capacidad, la práctica y los estereotipos, que hacen que el funcionamiento cognitivo de subgrupos de varones y de mujeres sea cualitativamente distinto y no generalizable a todos los sujetos de cada grupo.

4.1.3.1.- *Diferencias de género en memoria verbal.*

Como hemos visto, algunos estudios han coincidido en señalar las mayores habilidades verbales de las mujeres (Kimura y Clarke, 2002), aunque debe tenerse siempre en cuenta el tipo de tarea del que estamos hablando. A continuación, vamos a revisar la literatura sobre las diferencias de género en memoria verbal, la cual, recordemos, es el tipo de memoria implicada en la tarea utilizada en el estudio que se presenta en la segunda parte de este trabajo.

Si nos centramos, en primer lugar, en los estudios de modelos de sistemas de memoria (Schacter y Tulving, 1994), se han hallado diferencias de género en tareas de memoria episódica (Herlitz et al., 1997). En cuanto a la memoria semántica, aunque no se han hallado diferencias en tareas como recordar información general y comprensión de palabras, las mujeres superan a los hombres en tareas que incluyen el recuerdo de palabras, el recuerdo de conocimientos recién adquiridos, recuerdo libre, recuerdo y reconocimiento de frases (Herlitz et al., 1997).

En el área específica del recuerdo de palabras, la investigación ha sido escasa. Exceptuando unos pocos estudios del recuerdo inmediato y demorado de palabras (Schaie y Willis, 1993; Zelinski, Gilewski y Schaie, 1993) y el recuerdo y reconocimiento de palabras (Herlitz et al., 1997), no tenemos conocimiento de estudios que informen de diferencias de género en estas tareas. Como señalábamos, según

Kimura y Clarke (2002), la superioridad de las mujeres parece clara cuando se trabaja con listas de palabras con significado. Una posible interpretación de este descubrimiento es que las mujeres son más capaces que los hombres de evocar la imagen correspondiente al estímulo verbal (Harshman y Paivio, 1987). En este caso, sería esperable que las mujeres tuvieran una ventaja particular para palabras concretas. Herlitz, Airaksinen y Nordström (1999) compararon el recuerdo de palabras concretas y abstractas, pero la presentación de las palabras fue visual, lo que dificulta la comparación con otros estudios, ya que la mayoría de estudios han utilizado presentaciones orales. Kimura y Clarke (2002), realizaron un estudio en el que presentaron diversas tareas de memoria verbal a hombres y mujeres, incluyendo una que contenía palabras de diferente concreción. Estos autores obtuvieron mejores puntuaciones en las tareas de memoria verbal para las mujeres que para los hombres. Las palabras concretas eran recordadas mejor que las abstractas, pero las mujeres presentaban la misma ventaja en los estímulos abstractos que en los concretos, lo que sugiere que contar con un referente real para la palabra a recordar no es una condición necesaria para la ventaja de las mujeres en memoria verbal. Los autores de este estudio plantean en un primer momento que la explicación de estas diferencias podría hallarse en diferencias subyacentes en el cerebro de hombres y mujeres, relacionadas con la asimetría de los hemisferios cerebrales. Sin embargo, estudios con pacientes operados de lesiones en un hemisferio u otro (Berenbaum, Baxter, Seidenberg y Hermann, 1997; Kimura, 1999; Milner, 1962) llevan a concluir que, aunque se han encontrado diferencias entre los sexos en la asimetría del cerebro para la fluidez verbal, esta no parece ser la explicación de la superioridad de las mujeres en memoria verbal. Los autores concluyen finalmente que es necesaria más investigación para establecer de modo preciso las bases de la ventaja femenina.

Para terminar este apartado, cabe citar el estudio de Ionescu (2000) sobre diferencias de género en el recuerdo de palabras y dibujos. Este estudio es relevante porque, además de estudiar las diferencias en el rendimiento, estudian las estimaciones que hombres y mujeres hacen sobre su rendimiento, el cual constituye un aspecto central del trabajo empírico realizado y que se presentará tras este capítulo. En este estudio, un grupo de hombres y mujeres universitarios realizaron una prueba de memoria que consistía en el recuerdo de 40 dibujos y 40 palabras. Antes y después de la tarea se les pidió que hicieran estimaciones sobre su recuerdo posterior. Aunque no se encontraron diferencias de género para el total correcto recordado, para el recuerdo de

las imágenes, para el recuerdo de las palabras o en las estimaciones sobre el rendimiento antes de la tarea, sí hubo diferencias significativas en las estimaciones después de la prueba: las mujeres subestimaron su rendimiento para las palabras y los hombres subestimaron su rendimiento para las imágenes. Por una parte, estos resultados contradicen los resultados obtenidos por Herlitz y cols. (1997) que apoyaban la existencia de diferencias de género en memoria verbal. Por otra parte, los resultados sobre las estimaciones de rendimiento antes y después de la tarea resultan desconcertantes ¿A qué pueden deberse las diferencias de género en la estimación del rendimiento en memoria en función de los estímulos presentados?, ¿Y por qué las diferencias se producen en las estimaciones de rendimiento tras la tarea y no en las estimaciones antes del test de memoria?, ¿Puede la edad de los participantes ser una variable a considerar para explicar los resultados? El autor del estudio no tiene una respuesta clara para estas preguntas y concluye que este fenómeno debe investigarse más para contribuir a las teorías actuales sobre las diferencias de género.

Por último, en relación a la pregunta de si la edad es una variable a considerar para explicar las diferencias de género, cabe resaltar los resultados obtenidos por Bleecker, Bolla-Wilson, Agnew y Meyers (1988) en una tarea de memoria verbal administrada a hombres y mujeres de diferentes edades. Los resultados de este estudio mostraron como, a nivel general, los hombres obtuvieron puntuaciones más bajas que las mujeres, lo que concuerda con otros estudios ya comentados. En cuanto a la edad, los resultados mostraron cambios relacionados con la edad sólo en el rendimiento de los hombres, es decir, las diferencias entre el rendimiento de hombres y mujeres en la tarea de memoria verbal se incrementaron con la edad. En otro estudio, Kramer, Yaffe, Lengenfelder y Delis (2003), evaluaron el rendimiento en una tarea de recuerdo de una lista de palabras en 1187 hombres y mujeres divididos en dos grupos de edad: un primer grupo con un rango de edad desde los 16 a los 47 años y un segundo grupo con edades comprendidas entre los 55 y los 89 años. Los resultados mostraron que el rendimiento en memoria verbal declinaba con la edad en el grupo de 16 a 47 años en el caso de los hombres, pero no en las mujeres. En el grupo de mayor edad, el rendimiento en la tarea declinó con la edad tanto en los hombres como en las mujeres.

4.1.4.- Diferencias en el dominio afectivo-motivacional.

En cuanto al dominio afectivo-motivacional, Bonilla (2004) concluye que la investigación revela diferencias de pequeña a moderada magnitud en disposiciones personales. Las mujeres se muestran más ansiosas, confiadas y preocupadas por las relaciones que los varones, y éstos parecen más asertivos, influyentes y seguros de sí mismos. Los resultados son consistentes con la dualidad entre una orientación instrumental o agente –asociada a asertividad- y una orientación expresiva o comunal –asociada a ternura-, e indican que las personas aportan a la vida cotidiana experiencias derivadas de su rol de género. Ello sugiere que los cambios aparentes en el sistema de valores y creencias que sustentan los roles de género no han cuestionado la dicotomía entre valores de acción y justicia, ligados a lo masculino, y valores de cuidado y responsabilidad, vinculados a lo femenino. Jayme y Sau (1996) concluyen que se encuentran diferencias de género en ciertas variables de personalidad, precisamente aquellas de las que se nutren los estereotipos de género, a través de las cuales hombres y mujeres se orientan por distintos intereses.

4.1.5.- Diferencias en el dominio social.

Por último, como resume Bonilla (2004), los resultados indican de pequeñas a moderadas diferencias en conducta social. Los varones son más propensos a la agresión, según la situación y tipo de agresión, mientras que las mujeres se preocupan más por el daño infligido y parecen inhibidas por una mayor ansiedad y culpa. También parecen más conformistas e influenciables cara a cara y bajo presión grupal, sobre todo en trabajos firmados por varones. Son más hábiles en la emisión y recepción de mensajes no verbales, en particular expresiones faciales, empatía evaluada por informes y expresiones de cordialidad. Los varones tienden más a la ayuda concreta, en público y en respuesta a una necesidad. Los estudios en conducta social se reducen a menudo a contextos artificiales y no pueden extrapolarse a la vida real, y los resultados se ven afectados por el tipo de diseño, el método de medida y la naturaleza de las conductas. Además, los datos estadísticos no informan del origen de las diferencias. En este sentido, en lugar de indagar quién “es más” o “tiene más”, sería interesante analizar, desde un enfoque orientado a los procesos, como se producen y mantienen esos fenómenos y cuáles son sus consecuencias en la vida de las personas (Martínez - Benlloch y Bonilla, 2000).

4.1.6.- Diferencias en inteligencia emocional.

En este apartado vamos a realizar una aproximación a un campo de estudio novedoso, como es el de la inteligencia emocional, con el objetivo de complementar los resultados hallados en la literatura desde el enfoque clásico de estudio de las diferencias de género en el dominio afectivo-motivacional y en el dominio social que acabamos de ver en el apartado anterior. La inteligencia emocional es un término relativamente reciente, que hace referencia a un constructo que complementa el concepto tradicional de inteligencia enfatizando las contribuciones emocionales, personales y sociales a la conducta inteligente. Como éste es un concepto nuevo, no posee un cuerpo de investigación muy amplio. Principalmente, la investigación desarrollada en torno a la inteligencia emocional se ha centrado en la conceptualización y factorización del constructo, a través de estudios empíricos, relacionando la inteligencia emocional con características de personalidad y con otras variables cognitivas. Existen distintas conceptualizaciones sobre la inteligencia emocional, aunque como resumen Candela, Barberá, Ramos y Sarrió (2002), si analizamos detenidamente las diversas definiciones, aparecen una serie de elementos comunes en todas ellas, como son: la capacidad de identificar y discriminar nuestras propias emociones y las de los demás, la capacidad de manejar y regular esas emociones y la capacidad de utilizarlas de forma adaptativa en la interacción con los demás.

Respecto a la investigación sobre la variable género y la inteligencia emocional, cabe destacar el trabajo de revisión realizado por Candela y cols. (2002). Tradicionalmente se ha considerado que las mujeres son más emocionales, debido a una socialización más en contacto con los sentimientos, afirmándose que ellas suelen ser emocionalmente más expresivas que los varones, y que reconocen mejor las emociones en los demás. Las mujeres suelen mostrar mayor habilidad que los hombres en ciertas competencias interpersonales, al menos en ciertas culturas en las que ellas son educadas para permanecer más en contacto con los sentimientos y sus matices. De acuerdo con esta característica, el objetivo central de ese trabajo es comprobar si la psicología se ha ocupado de analizar esas diferencias de género en inteligencia emocional. Dicha revisión da cuenta de que los investigadores no han dirigido sus trabajos hacia este objetivo, ya que los autores de la misma encuentran muy pocos estudios que consideren la variable género como un elemento de análisis. Se analizan en profundidad tres trabajos que incorporan la variable género, de los cuales tan sólo uno establece hipótesis sobre la relación del género con la inteligencia emocional (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000), mientras que los otros dos estudios analizan el género como una variable

demográfica más dentro de su investigación, pero no lo plantean como un objetivo de trabajo (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, y Thome, 2000; Dawda y Hart, 2000).

Teniendo en cuenta los tres estudios revisados, los autores encuentran que no existen diferencias en inteligencia emocional general entre varones y mujeres, lo que vendría a contradecir la creencia popular de que las mujeres están más en contacto con las emociones. Sin embargo, sí que parece haber ciertas diferencias en factores concretos de la inteligencia emocional, por ejemplo, las mujeres parecen tener mayores habilidades interpersonales, y son más hábiles a la hora de percibir y comprender las emociones. Por otra parte, los varones destacan en habilidades de control de impulsos y tolerancia al estrés. Sin embargo, no es posible extraer conclusiones sólidas, debido a la poca investigación desarrollada sobre la variable género y la inteligencia emocional. Debido a que no hay conclusiones respecto a la existencia o no de diferencias significativas entre varones y mujeres, y menos aún sobre el posible origen de esas diferencias, sería necesaria más investigación para determinar las diferencias específicas entre varones y mujeres, por ejemplo, en percepción de emociones o en comprensión y manejo de emociones. Otro aspecto a evaluar es la causa de esas diferencias que parece haber en habilidades concretas, según apuntan los estudios analizados.

4.1.7.- Consideraciones sobre el enfoque diferencial.

Para terminar este apartado, es necesario hacer algunas consideraciones críticas sobre el enfoque diferencial. En este enfoque, el sexo se concibe como un simple marcador que sirve como variable de clasificación de los sujetos. Los grupos se configuran “a priori” partiendo de esta característica demográfica, que se trata a modo de variable independiente, y se compara la actuación de ambos grupos en alguna o algunas variables dependientes, con el fin de observar qué efecto tiene sobre las respuestas de los sujetos el hecho de haber sido clasificados de acuerdo con su sexo. Buena parte de estos estudios son de naturaleza descriptiva y carecen de un marco teórico del que se deriven predicciones concretas sobre los resultados. Mucha de la información disponible procede de resultados incidentales de estudios que no tenían como objeto verificar el efecto asociado al género en variables de interés teórico y/o práctico; resultados que pueden recibir “a posteriori” distintas interpretaciones, ninguna de las cuales se ha expuesto a ser refutada (Delgado y Prieto, 1997). Desde un punto de vista metodológico, el hecho de que las variables sexo y género no se puedan manipular experimentalmente determina que la investigación sea de naturaleza comparativa y

correlacional. Sabemos que las correlaciones reflejan una interdependencia entre variables y no autorizan a establecer explicaciones causales de la misma; es posible que exista una tercera variable cuyo efecto se confunde con el sexo, exagerándolo o enmascarándolo. La manifestación de diferencias puede variar en función de la edad o la generación de los sujetos, su bagaje cultural, su experiencia, el contexto en que se registra la conducta, las demandas de las tareas, el sexo del personal investigador, etc. Son muchos los factores que determinan el rendimiento en una tarea, los cuales pueden ser o no fundamentales para la distinción conceptual entre grupos, es decir, que pueden tener que ver o no con el sexo. Así, una variable como la edad está implicada tanto en el desarrollo de las habilidades cognitivas del sujeto, en general, como en cambios biológicos y sociales que son diversos para varones y mujeres (Hegelson, 2002). A la incidencia de variables “extrañas” se añaden otras fuentes de variación que afectan a los resultados, tales como el muestreo de los sujetos y los instrumentos de evaluación utilizados, lo que dificulta la posibilidad de comparar estudios y puede incidir en la variación de las diferencias observadas.

4.2.- Etiología de las diferencias.

Los resultados de la comparación entre sexos son contradictorios y complejos y no es fácil establecer su etiología, donde se mezclan los factores biológicos y sociales. Muñiz (2000) señala, de entre las diversas hipótesis planteadas para explicar estas diferencias, hoy por hoy la más parsimoniosa parece ser la distinta aculturación de hombres y mujeres en nuestra sociedad, sin que ello signifique que haya que descartar el estudio de los factores biológicos implicados. Como alternativa a la dicotomía entre naturaleza y cultura, los modelos psicobiosociales parten de la premisa de que muchas variables no pueden ser clasificadas en estas categorías. Los genes, la química cerebral, la educación y la interacción social inciden de forma simultánea en el psiquismo y es difícil y artificioso separar sus efectos (Halpern y LaMay, 2000). Una revisión de los factores etiológicos de las diferencias observadas, tanto desde la perspectiva biológica como psicosocial, la encontramos en el trabajo de Barberá, Martínez-Benloch y Pastor (1988). A continuación, comentaremos brevemente estos factores.

4.2.1.- Los factores biológicos.

En este ámbito, se ha estudiado la contribución de factores biológicos, como la genética y la influencia de las hormonas gonadales –estrógenos y testosterona-, en la estructura y organización cerebral. Estas líneas de investigación son polémicas y los resultados no concluyentes. Sin embargo, existe evidencia de diferencias en algunas áreas del cerebro (Cahill, 2005). Así, por ejemplo, cabe destacar los estudios sobre el cuerpo calloso –estructura que conecta los dos hemisferios cerebrales- que parecen indicar que es mayor en las mujeres, en consonancia con la teoría de que su cerebro se organiza más bilateralmente que el de los varones al representar funciones cognitivas (Kimura, 1992). Técnicas de imaginería cerebral han mostrado diferentes patrones de actividad para hombres y mujeres cuando realizan tareas cognitivas (Shaywitz et al., 1995). Goldstein y cols. (2001) encontraron diferencias anatómicas en cada lóbulo cerebral según el sexo. Midió el volumen relativo de determinadas áreas de la corteza cerebral con respecto al volumen total del cerebro y observaron que muchas regiones eran proporcionalmente mayores en las mujeres que en los hombres, mientras que otras eran mayores en éstos, aunque se ignora si la disparidad anatómica se traduce en diferencias en las facultades cognitivas.

La estructura y la organización del cerebro han sido relacionadas, a su vez, con los niveles hormonales prenatales, aunque las conclusiones son, de momento, tentativas (Bonilla, 2004). Desde la neurobiología se ha propuesto que, del mismo modo que las hormonas gonadales inician y dirigen el desarrollo de órganos reproductores diferenciados, también programan u “organizan” el cerebro de tal modo que los individuos de sexos diferentes responderán a los estímulos de ciertas maneras características de su sexo. Según Burges (2000), los conjuntos de datos de este modelo, conocido como el modelo hormonal lineal y propuesto desde la neuroendocrinología, son simples correlaciones. La afirmación causal central es la hipótesis de que la conducta típica de género depende causalmente de las hormonas gonadales prenatales. Como señala Burges (2000) esta afirmación se pone en entredicho si se analizan críticamente los resultados de los estudios conocidos como el caso del *hombrismo*.

Estos trabajos se centraron en el análisis de la configuración de la identidad de género (y, por tanto, de sus capacidades, aptitudes y conductas) de dos poblaciones de chicas expuestas durante su etapa fetal a altos niveles de andrógenos. Los autores del estudio concluyeron que ciertas chicas, en comparación con sus hermanas que se

tomaron como grupo control, poseían intensa energía, preferencias por juegos de chicos, fuera de casa y atléticos, poco interés por muñecas y cuidado de niños, preferencia por vestidos funcionales, y poca o ninguna fantasía acerca del matrimonio, embarazo y maternidad. Según los investigadores, la población estudiada presentaba un mayor nivel de *hombrismo* que las hermanas no afectadas de las familias en cuestión. Sin embargo, si se analiza con más detalle el estudio realizado, se observa que las conclusiones del estudio están sesgadas, ya que la definición del término *hombrismo* se hizo en base al modelo de comportamiento infantil femenino dominante en familias de clase alta, de zonas urbanas, de países desarrollados donde los papeles masculino-femenino están muy estereotipados y mantenidos educacionalmente. Los investigadores no consideraron relevante que niñas no expuestas a la influencia de la testosterona (incluidas algunas hermanas de las pacientes) presentaban comportamiento del tipo considerado como *hombrismo*. Además, alguna de las niñas expuestas tenía preferencias consideradas típicamente femeninas (muñecas, vestidos, matrimonio, etc.). Por tanto, no se pueden mantener los efectos deterministas de la testosterona, es decir, no se pueden considerar los comportamientos de tipo *hombrista* como resultado exclusivo de ella, puesto que se dan en sujetos no expuestos a la misma. Las influencias de variables medioambientales no están contempladas en las investigaciones y aparecen como una cuestión central.

Como señala Burges (2000), los datos aportados desde la neurobiología sobre las diferencias sexuales pueden ser analizadas desde otro prisma: el modelo seleccionista del desarrollo cerebral, sostenido por teóricas y científicas feministas, que involucra afirmaciones acerca de la relación entre las estructuras cerebrales, la conducta y la función cognitiva muy diferentes a las anteriores. Una de las implicaciones de este enfoque es que muchas de las características de personalidad, cognición, etc., no están preinstaladas en el cerebro antes del nacimiento debido a algún programa hormonal o de otro tipo, sino que se desarrollan al mismo tiempo que el individuo madura, en el contexto de cierto ambiente social. Según este modelo, la preponderancia, en la población general, de las denominadas *conductas femeninas* entre las mujeres y de las denominadas *conductas masculinas* entre los hombres apoya la idea de que las experiencias sociales diferenciadas por sexos de los bebés machos y hembras, provocadas por sus anatomías reproductoras inducidas hormonalmente, moldean la conducta que posteriormente se asocia con el género al moldear la conectividad sináptica que, en última instancia, subyace a tal conducta. En este tratamiento teórico,

las correlaciones entre hormonas y conducta se colocan en términos causales diferentes dependiendo de otras características específicas de la historia del individuo. Aunque las hormonas continúan teniendo relevancia causal, esta relevancia no consiste en modelar la estructura cerebral de forma irreversible, sino en sus efectos anatómicos y fisiológicos, que provocan diferentes respuestas sociales en relación con los individuos y que inducen diferentes autopercepciones por parte de los individuos afectados.

La idea de que las características del ambiente social de los niños y niñas influyen en las características de su conducta posterior no es ninguna novedad. Lo que es novedoso aquí es que esta idea se integra en una teoría biológica del desarrollo y funcionamiento del cerebro, más que proponerse como una explicación alternativa a las explicaciones biológicas en general.

A continuación, pasamos a resumir los modelos explicativos de las diferencias de género basados en factores de tipo psicosocial.

4.2.2.- *Las explicaciones psicosociales.*

Desde la perspectiva psicosocial, cabe destacar dos enfoques de estudio claramente entrelazados y que se amplían el uno al otro: desde un punto de vista más sociológico, nos centraremos en la teoría de la socialización diferencial, resumida por Poal (1993), y, desde un punto de vista más estrictamente psicológico, veremos como diversas teorías han enfatizado complejos y diferentes procesos psicológicos que se sitúan en el origen y fundamento de la diferenciación de los géneros.

4.2.2.1.- *La teoría de la socialización diferencial.*

A continuación se resumen, partiendo del trabajo de Poal (1993), los principales postulados de la *teoría de la socialización diferencial*:

Se entiende por socialización el proceso a través del cual las personas aprenden los valores, expectativas y costumbres de la sociedad en la que han nacido. Así, la familia, los amigos, la escuela, la televisión, los compañeros de trabajo, etc., nos van transmitiendo continuamente los parámetros dentro de los cuales se permite y se espera que las personas actúen en nuestra sociedad. Por socialización diferencial se entiende el hecho de que, en este proceso, hombres y mujeres reciben unos mensajes y una educación diferentes. Así, según el sexo en que nos ha tocado nacer, las personas recibimos durante toda la vida (especialmente durante la infancia, aunque no sólo

durante ésta) unos mensajes distintos sobre lo que se espera de nosotras, sobre cómo debemos comportarnos, sobre qué debemos sentir y a qué debemos aspirar. Esta socialización diferencial determina que, a través de la interiorización de mensajes distintos, mujeres y varones acaben pensando y actuando de forma distinta.

Las diferencias entre los sexos, que dicho tipo de socialización genera, contribuyen a confirmar la creencia previa de que los sexos son distintos y, por tanto, contribuyen a justificar la necesidad de continuar socializando a los sexos de forma desigual. La socialización es, por tanto, un proceso que se autojustifica a sí mismo, es decir, que se retroalimenta. Aunque existan algunas diferencias biológicas objetivas entre los sexos, las diferencias de actitudes y conductas entre ellos son básicamente de origen social.

Las diferencias de mensajes y expectativas respecto a cada sexo podrían resumirse en una diferencia fundamental: a las mujeres se las educa básicamente para el ámbito privado (doméstico, reproductivo, afectivo) y a los hombres para el ámbito público (laboral, académico, científico, político, etc.). Si lo analizamos neutralmente, observamos que ninguno de esos dos ámbitos es intrínsecamente mejor o peor que el otro, es decir, que cada uno de esos ámbitos presenta ventajas y desventajas y puede ser en parte gratificante y en parte frustrante. La socialización que recibe cada uno de los sexos tiene aspectos positivos/ventajosos y aspectos negativos/desventajosos.

Así, lo negativo de la socialización diferencial y de sus consecuencias no son las características intrínsecas a cada ámbito, sino el hecho de que socialmente se infravalore a uno de ellos (el privado). El ámbito privado es considerado socialmente como menos prestigioso, lo que supone una importante discriminación para el sexo que ha sido socializado para dicho ámbito (las mujeres) e implica que se mantenga una educación que es globalmente discriminatoria hacia ellas. Ello las sitúa en una posición desventajosa respecto al otro sexo, ya que se las prepara mal para su incorporación y progreso en el ámbito socialmente “importante” (o sea, el público).

Como hemos visto, nuestra sociedad adoctrina a las personas de forma distinta y tiene expectativas diferentes sobre ellas en función de su sexo, y ya desde el nacimiento a los niños se les viste y se les educa de forma distinta que a las niñas. Cabe preguntarse entonces, ¿Qué consecuencias tiene la socialización diferencial en las actitudes y conductas de cada uno de los géneros?, ¿Qué implica nacer varón y qué nacer mujer?

4.2.2.1.1.- Nacer varón:

- Como se ha dicho, ser varón es socialmente considerado ventajoso, ya que supone haber nacido en un sexo que inspira orgullo y prestigio. Los varones, por el simple hecho de serlo, disponen de mayores libertades y se les permiten más transgresiones. Así, a los niños se les permite e incluso fomenta el ser más activos, traviosos, agresivos, aventureros y descuidados que a las niñas. Todo lo anterior generará en los varones sentimientos de orgullo, seguridad en sí mismos, iniciativa, tendencia a la acción y a la independencia. Esto viene reforzado por el hecho de que a los niños y adolescentes se les estimula más que a las niñas y chicas hacia el éxito, prestándoles más apoyo y atención para que alcancen metas diversas de tipo académico, deportivo y, sobre todo, económico. Sin embargo, nacer en el sexo protagonista y prestigiado tiene también sus desventajas, dado que supone cargar sobre sus espaldas múltiples e importantes expectativas. Así, se espera que los niños/jóvenes/hombres se comporten permanentemente como seres agudos, capaces, exitosos, valientes y que no traicionen la esperanza de ser el sexo fuerte sobre el cual recae el progreso y el futuro del mundo. Los varones deben, además, afrontar retos y desafíos con poco apoyo afectivo, ya que se espera que serán capaces de hacerlo sin ayuda. Así, a los niños se les conforta poco afectivamente. Está demostrado, por ejemplo, que a las bebés se las acaricia más que a los bebés y se atiende más rápidamente a su llanto (Dowling, 1982).

- La sociedad, pues, espera mucho de los hombres, por lo cual les exige mucho pero también les estimula y alienta a nivel intelectual y práctico para que alcancen los estándares. Paralelamente se confía mucho en ellos, por lo cual se sobrevaloran sus capacidades e infravaloran sus necesidades de apoyo y expresión afectiva, presuponiéndoles muchas veces menos emotividad y reprimiéndoles valores como la ternura, la sensibilidad y la capacidad para expresar sentimientos. Por una parte se les brindan grandes libertades, pero también se les reprimen algunas de sus potencialidades, básicamente relacionadas con la esfera afectiva.

- Todo ello puede generar aspectos positivos como predisposición a la autoexigencia, iniciativa, seguridad en sí mismos, capacidad de decisión y de autosuperación, pero también negativos como tendencia a la excesiva competitividad, agresividad, terquedad, bloqueo afectivo, poca tolerancia a la frustración, inseguridad y sentimientos latentes de insatisfacción. Incluso aunque algunos de estos aspectos (como

la competitividad) sean adaptativos para una sociedad como la nuestra, llevados al extremo pueden ser socialmente conflictivos y personalmente insatisfactorios.

- A modo de resumen, podríamos decir que, por el hecho de pertenecer al sexo considerado socialmente como el más fuerte e importante, a los hombres se les tiende a sobrevalorar, sobreexigir e infraproteger.

4.2.2.1.2.- Nacer mujer:

- Las mujeres, a la inversa, pertenecen al sexo considerado como secundario y menos fuerte, por lo cual se las tiende a infravalorar, infraestimular y sobreproteger. Haber nacido en el sexo considerado complementario puede generar sentimientos de inadecuación y baja autoestima.

- Paralelamente se presupone que las mujeres son física y afectivamente más frágiles que los hombres, y se presupone también que a una mujer le acecharán más peligros y sufrimientos que a un hombre (sean de tipo externo como violaciones, abusos y agresiones diversas, o naturales como la menstruación y el parto). Todo ello conduce a que a las mujeres se les limiten las libertades y se tienda a sobreprotegerlas, pudiendo generar en éstas pasividad, miedo y tendencia a la autolimitación.

- Igualmente, el sexo femenino está infravalorado, por lo cual se espera menos de las mujeres que de los hombres, confiándose menos en ellas, y no se espera ni se pretende que deban afrontar retos o desafíos de carácter, por ejemplo, sociolaboral. Así pues, no se les estimula suficientemente hacia el logro y la competitividad, se les exige por debajo de sus posibilidades reales y no se les ofrece tanta atención y apoyo en la obtención de metas académicas o laborales como a los varones. Todo lo anterior puede tener como consecuencia sentimientos de infravaloración o inseguridad y poca confianza en sí mismas, poca motivación hacia el logro, el éxito y la competitividad, y poca tendencia a la acción y a tomar la iniciativa.

- Por otra parte, ser “telón de fondo” en vez de protagonista, no ser el foco de atención ni de grandes expectativas, tiene sus ventajas: se puede pasar más desapercibida, desarrollarse en mayor libertad al ritmo propio, con mayor capacidad de maniobra/rectificación y, por tanto, mayor margen de tolerancia a los errores y menor ansiedad. Esto favorece el aprendizaje y el desarrollo, que vienen también favorecidos por un ambiente afectivamente más cálido que el que rodea a los varones. Igualmente, se les permiten válvulas de escape diversas como el poder expresar los miedos e

inseguridades. Todo ello puede generar una buena autoestima básica, un buen nivel de tolerancia a la frustración y una buena capacidad para reconocer y rectificar los propios errores así como para solicitar ayuda, todo lo cual, a su vez, mejora las posibilidades de aprendizaje, desarrollo y autosuperación.

Como vemos, aparecen también consecuencias que pueden parecer contradictorias. Ello se debe a que aspectos socializadores que pueden ser positivos, llevados al extremo resultarán negativos. Así, por ejemplo, que no se les presione hacia el éxito o que se les permita la expresión de inseguridades y temores puede facilitar el aprendizaje a ritmo propio, generar menor ansiedad respecto a los propios errores, etc. Sin embargo, que no se les estimule hacia el éxito o que se les fomente la expresión de temores puede generar apatía, inseguridad, tendencia a la delegación y poca iniciativa.

Por último, no podemos acabar este apartado sobre la socialización diferencial sin señalar que el ser socializado para un solo ámbito es desventajoso para ambos sexos, ya que se educa a las personas para desarrollarse en uno solo de los ámbitos. La socialización diferencial, pues, parcializa y limita a las personas, resultando empobrecedora para ambos sexos, lo cual genera insatisfacciones diversas. El hecho de que la socialización diferencial no resulte satisfactoria ni para los varones ni para las mujeres ha supuesto que, en general, en la actualidad la tendencia sea a que ninguno de los dos sexos acepte ya limitarse al ámbito para el que ha sido socializado. Esto ha determinado (junto a otros factores) la aparición de cambios sociales al respecto. En la propia socialización diferencial se hallaba pues, la semilla del cambio. Por lo tanto, aunque la socialización diferencial es, como decíamos, un mecanismo que se retroalimenta, es también un proceso que se autodestruye. Los mencionados cambios sociales determinan que en la actualidad se espere y exija de cada sexo cosas distintas a aquéllas para las que habían sido socializados. Tanto mujeres como varones se hallan pues, hoy en día, ante una situación compleja para la que no disponen de claros modelos. Ello nos lleva a la importancia de tener en cuenta las variables sociohistóricas: en el estudio de las diferencias de género, debemos tener en cuenta la edad de las muestras con las que trabajamos, dado que la socialización que han recibido puede presentar matices que marquen diferencias en los resultados hallados en función de la generación a la que pertenecen.

4.2.2.2.- Modelos psicológicos de las diferencias sexuales.

Desde un *punto de vista más estrictamente psicológico*, Barberá y cols. (1988) señalan que, en general, y aun a riesgo de simplificar, podemos destacar dos procesos básicos para explicar cómo las personas internalizamos los modelos que se nos transmiten mediante la socialización diferencial y que se traducen en diferencias entre los géneros: la identificación y la imitación. En torno a ellos, las teorías psicoanalíticas y las del aprendizaje social han fundamentado sus respectivas explicaciones sobre las diferencias psicológicas desarrolladas entre varones y mujeres. Por su parte, un tercer grupo de teorías –teorías cognitivas- insiste en la importancia que la elaboración del conocimiento interno ejerce sobre la socialización de roles sexuales y en la identidad de género.

Barberá y cols. (1988) señalan también que a partir de la década de los 70 se han ido desarrollando una serie de modelos explicativos que, desde un enfoque marcadamente cognitivo, han intentado fundamentar las diferencias sexuales y de género registradas en los diversos ámbitos del comportamiento humano. Las interpretaciones socio-cognitivas diferencian los conceptos de sexo –que aglutinaría los aspectos biológicos- y género –en donde confluirían los factores socio-cognitivos. Estos modelos cuestionan la supuesta relación existente entre dimorfismo sexual biológico y polaridad de género en sus diversas versiones de masculinidad y feminidad. Dentro de las interpretaciones socio-cognitivas, estas autoras describen dos perspectivas distintas: la que presenta el estudio de las diferencias sexuales desde los presupuestos procesuales de la información, y la que lo enfoca desde un prisma actitudinal, con especial incidencia en las explicaciones de carácter motivacional. Tanto unas como otras coinciden al destacar la relevancia y posible trascendencia de los roles sexuales a lo largo de un proceso evolutivo, durante el cual los componentes biológicos interactúan con factores de tipo histórico-cultural, en estrecha relación con el desarrollo cognitivo del sujeto y con su autoconcepto personal, conformando la identidad de género. La segunda de estas perspectivas, la que se basa en presupuestos cognitivo-motivacionales, resulta de especial relevancia para el trabajo que presentamos, por lo que las conclusiones de los estudios realizados en esta línea se presentarán con más detalle en el próximo subapartado.

Como conclusión, podemos decir que las teorías explicativas de las diferencias de sexo y género son tan plurales y complejas como los resultados mismos. Un modelo psicobiosocial aporta elementos para entender la complejidad, al integrar el efecto de factores biológicos y ambientales, bajo la asunción de que hay consecuencias no predecibles más que en su interacción recíproca; interacción que refleja la naturaleza biopsicosocial de las personas (Bonilla, 2004). Es posible que mujeres y varones sean socializados para tomar parte en ciertas actividades, tengan más o menos habilidades y/o interés que el otro género. La forma en que son tratados, debido a diferencias temperamentales innatas y/o estereotipos, puede amplificar la expresión fenotípica de una diferencia inicial mínima (Feingold, 1994). Como señala Burges (2000), no podemos desarrollar nuestro cerebro sin estar en determinado contexto social, ambiental y cultural. En la medida que el cerebro necesita desarrollarse en un entorno pertinente, la unión de los asuntos anatómicos o los extraanatómicos y culturales es muy fuerte, de tal manera que es muy difícil distinguirlos.

4.2.3.- Estudio de las diferencias de género desde una perspectiva cognitivo-motivacional: nivel de expectativas y patrones atribucionales.

Dentro del ámbito de la psicología de género existen, como ya se ha comentado, distintos modelos explicativos de las diferencias de género. Los más actuales son las teorías socio-cognitivas que incorporan la dimensión motivacional para analizar la influencia que los procesos psicológicos ejercen sobre la conducta de las personas (en el caso que nos ocupa, varones y mujeres). Los componentes motivacionales y emocionales, en tanto que parte esencial de la psique humana, influyen sobre las creencias, pensamientos e ideas, condicionan el ejercicio de la voluntad e intervienen en las acciones (Barberá, 1998b). Los distintos modelos se desarrollan a partir de diversas variables de naturaleza cognitivo-motivacional. Aquí nos centraremos en dos de ellas: el nivel de expectativa alcanzado por mujeres y varones, y los distintos patrones atributivos que unos y otras utilizan cuando juzgan sus acciones o las de los demás.

4.2.3.1.- Género y estilo atribucional.

Según Barberá (1998b), desde los años 80 han ido desarrollándose investigaciones que ponen de relieve el empleo de estilos atributivos diferenciados según el grupo de adscripción sexual. Se cree que, por regla general, los hombres

tienden a atribuir sus éxitos a factores internos y estables como la capacidad (Burgner y Hewstone, 1993), mientras que sus fracasos se explican por factores externos e incontrolables. Según Docampo (2002), aunque algunos estudios revelan patrones menos adaptativos en las chicas, especialmente cuando fracasan, hay estudios en los que esta tendencia no se observa, e incluso hay investigaciones que evidencian lo contrario. Por ejemplo, Docampo (2002), en un estudio con adolescentes, concluye que las explicaciones causales de las chicas en una tarea con solución fueron más positivas que las de los chicos; sin embargo, no se hallaron diferencias en una tarea sin solución.

Desde la psicología de la educación, se han realizado estudios al respecto. Según González (2005), los pensamientos sobre lo que causa el éxito o el fracaso pueden variar en función de diferentes factores, entre ellos el género. Al respecto, Ziegler y Heller (2000) y Ziegler y Stoeger (2004), constatan diferencias en atribución especialmente claras en ciertas disciplinas, como las matemáticas o la física, tradicionalmente asociadas de forma preferente a uno de los géneros. Aunque su rendimiento en ambas asignaturas es similar al de los varones, las mujeres tienden a manifestar expectativas menores respecto a su capacidad en ellas. Según los autores, uno de los motivos parece estar en la socialización que reciben por parte de sus padres: éstos creen que la capacidad es el factor determinante del éxito de sus hijos en ambas materias, mientras que para el de sus hijas consideran más decisivo el esfuerzo. En consecuencia, los padres animan a sus hijos (y no tanto a sus hijas) a continuar desarrollando su talento en los campos de las matemáticas o la física; algo similar suele ocurrir con los profesores. A juicio de estos autores, esas diferencias se acentúan entre alumnos de superior capacidad: las chicas superdotadas fueron las que mostraron expectativas de éxito especialmente poco realistas, sobre todo tras un fracaso, atribuyéndolo a la falta de capacidad.

Por otra parte, Campbell y Henry (1999), con universitarios, no encontraron diferencias debidas al género en la consistencia de las atribuciones realizadas (comparando las del principio de curso con las del final) ni en los estilos atribucionales (optimista o pesimista). Sí se evidenciaron peculiaridades en las causas seleccionadas: las chicas valoraron más el esfuerzo como causa del éxito, mientras que los chicos lo adscribieron más a la capacidad. En una dirección similar a esta última conclusión apuntan los resultados de Barca, Peralbo y Muñoz (2003) con alumnos de cuarto de ESO: los chicos consideraron que la capacidad (o su ausencia) era la causa más

influyente en las calificaciones obtenidas, mientras que para las chicas la variable más relevante fue la dificultad de la materia.

Desde la psicología del género, Barberá y cols. (1988) señalan que la inferencia de que los logros masculinos se atribuyen con frecuencia al alto nivel de capacidad, aumenta enormemente cuando los éxitos se refieren a pruebas estereotipadamente masculinas. Sin embargo, en las mujeres los logros no se suelen considerar factores diagnósticos de su capacidad personal, recurriéndose, en caso de éxito, a explicarlo mediante causas compensatorias facilitadoras (buena suerte, prueba fácil o gran esfuerzo) (Lightbody, Siann, Stocks y Walsh, 1996; Georgiou, 1999; Powers y Wagner, 1984). Ello favorece una imagen de los varones como sujetos altamente motivados hacia el éxito y mucho menos asociados que las mujeres a situaciones de fracaso, y les permite realzar la imagen que tienen de sí mismos (Smith, Sinclair y Chapman, 2002). A su vez, la falta de capacidad que se supone inherente a las mujeres repercutirá también sobre el propio significado que adquieren otros factores compensatorios como, por ejemplo, el nivel de esfuerzo. Mientras que en los varones esta variable suele venir motivada por factores extrínsecos, y depende de sus repercusiones sobre el medio ambiente (obtención de recompensas externas), en las mujeres es más probable que el esfuerzo se perciba como un factor intrínsecamente motivado, dependiente de la propia satisfacción personal (Barberá et al., 1988).

Hansen y O'Leary (1985) sugirieron tres posibles explicaciones, no excluyentes entre sí, acerca del desarrollo de patrones atributivos diferenciados según el género. La primera es que las atribuciones son un reflejo de la realidad social comportamental, la segunda considera que las diferencias en atribuciones causales son debidas a la intervención de procesos cognitivos diferenciales, y, finalmente, para la tercera explicación las atribuciones muestran la discriminación real existente, a la vez que sirven para mantener el *statu quo* social marcado por el género.

Barberá y cols. (1988) concluyeron que los avances de los modelos atributivos eran bastante pesimistas para las mujeres, ofreciendo una imagen de sujetos diferentes e incapacitados, que ejercen un gran esfuerzo (intrínsecamente motivado) sobre pruebas fáciles (con poca trascendencia social y bajo estatus) para compensar su falta de talento personal. Las consecuencias que de ahí derivan son enormes, si tenemos en cuenta que los patrones de atribución causal se relacionan de forma sistemática con las expectativas respecto de acciones futuras, así como con la evaluación de las ejecuciones,

repercutiendo también sobre el desenvolvimiento afectivo global (Weiner, Russell y Lerman, 1978).

4.2.3.2.- *Género y expectativas.*

Tal y como ya señalaron Barberá y cols. (1988), existe una amplia documentación acerca de las diferentes percepciones que tienen los hombres y las mujeres sobre sus respectivas competencias, en el sentido de que, por regla general, las mujeres desarrollan estimaciones inferiores sobre sus capacidades, acciones y, consecuentemente, sobre sus expectativas de éxito ante situaciones futuras. Sin embargo, bajo esta aparente coincidencia general subyacen algunas interesantes polémicas acerca de la interpretación que los diversos autores dan del hecho, o debidas también a la falta de acuerdo respecto a la supuesta relación existente entre componentes de expectativa y atribuciones causales. En este contexto, resulta especialmente interesante el debate acerca de si las diferencias encontradas reflejan un patrón generalizado de bajo autoconcepto/baja expectativa en las mujeres o si éstas son específicas de la tipificación sexual de la tarea, existiendo un claro predominio de diseños experimentales sobre pruebas estereotipadamente masculinas. Esta segunda posición ayudaría a entender los rendimientos diferenciales obtenidos por varones y mujeres en matemáticas y lenguaje, dos dominios considerados de forma tradicional como estereotipos masculino y femenino, respectivamente. En este sentido, cabe señalar el estudio de Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles y Wigfield (2002) que constató diferencias en el autoconcepto matemático y verbal de chicos y chicas (el autoconcepto matemático favoreció a los chicos y el de lengua o lectura a las chicas).

En este punto, cabe comentar algunos estudios realizados desde la psicología de la educación, concretamente desde el marco de estudio del autoconcepto académico, claramente relacionado con el de autoeficacia académica. Aunque existen diferentes posturas respecto a cómo se relacionan estos conceptos, existen numerosas referencias al autoconcepto por parte de autores relevantes del modelo de autoeficacia (González, 2005). Así, por ejemplo, Schunck (1991) afirma que el autoconcepto “es un constructo global que incluye la autoeficacia y otros aspectos del yo; en la jerarquía del autoconcepto, los pensamientos sobre autoeficacia se sitúan en los niveles inferiores, puesto que son específicos de un determinado ámbito”. Algunas investigaciones en este campo han buscado diferencias asociadas al género en la propia estructura del autoconcepto, planteándose al respecto dos posturas (González, 2005). La primera, que

se denomina de “invarianza de género”, mantiene que la estructura factorial es idéntica para sujetos de ambos géneros, con similares correlaciones entre factores y análogos pesos de cada uno de ellos en el total. La segunda, conocida como “estereotipo de género”, espera que existan diferencias en la estructura asociadas a esta variable, que serían el reflejo de las distintas formas de socialización, según el género del estudiante, o de las diversas elecciones de materias. Los resultados de los estudios al respecto aportan evidencia a favor tanto de la primera como de la segunda perspectiva. Por ejemplo, Marsh (1993), tras analizar el autoconcepto de varios miles de alumnos de séptimo a décimo curso, concluyó que la estructura multidimensional del autoconcepto fue invariante, para chicos y chicas en todos los niveles de edad contemplados. Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, y Baumert, (2005) también encontraron esa misma invarianza de género en la relación entre autoconcepto académico y rendimiento o interés. Sin embargo, el estudio de Marsh y Yeung (1998) confirmó ciertos estereotipos de género: el autoconcepto matemático favoreció a los chicos y el de lengua o lectura a las chicas, aunque las diferencias fueron menores de lo esperado. Por otra parte, Jacobs y cols. (2002) constataron estas diferencias en el autoconcepto matemático y verbal de chicos y chicas, además de apreciar que las diferencias en el verbal aumentan con la edad, pero en el matemático se reducen.

Para terminar, desde una perspectiva más amplia aunque relacionada con el tema que nos ocupa, cabe destacar en este punto estudios de psicología evolutiva como el de Caprara, Caprara y Steca (2003) que han relacionado la estabilidad y el cambio de personalidad a lo largo de los años con la autoestima, los valores y el bienestar psicológico. Estos autores, realizaron tres estudios con una muestra de hombres y mujeres italianos. En cada estudio, las relaciones entre personalidad y edad eran analizadas a través de rangos de edad, desde adultos jóvenes a adultos mayores. Los datos de estos estudios muestran diferencias de género a la hora de enfrentarse al envejecimiento con éxito, resultando que las mujeres parecen estar mejor preparadas para enfrentarse al envejecimiento con éxito. Los hombres persisten en presentar una imagen de sí mismos que es difícilmente consistente con su pérdida de energía, apertura y estabilidad emocional. Las mujeres presentan niveles más bajos que los hombres en autoestima y autoconcepto, pero sus niveles no cambian en los diversos grupos de edad; sin embargo, en los hombres declinan significativamente. Las mujeres parecen estar más inclinadas a reajustar sus objetivos.

En este último capítulo, se ha realizado una revisión de los estudios sobre las diferencias de género en las habilidades cognitivas, profundizando especialmente en las diferencias en habilidades verbales, sobre todo en lo concerniente a la memoria verbal. Se han revisado también las principales hipótesis explicativas de estas diferencias, haciendo especial hincapié en las explicaciones de tipo psicosocial. Se han resumido los resultados obtenidos por trabajos anteriores sobre las diferencias de género en las expectativas y el estilo atribucional, conceptos clave del trabajo empírico que aquí se presenta. Por último, a través de los diferentes apartados, se ha tenido en cuenta también la posible influencia de la edad en las potenciales diferencias de género.

A continuación pasamos a presentar el trabajo empírico.

TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5.

OBJETIVOS Y MÉTODO.

5.1.- Objetivos.

El estudio tuvo como objetivo investigar la posible influencia del género y la edad sobre el rendimiento en una tarea de memoria verbal y sobre variables motivacionales, concretamente las expectativas y el estilo atribucional. Algunos estudios previos, como hemos visto en apartados anteriores, muestran diferencias tanto de género como de edad al respecto. En primer lugar, el presente trabajo analizó si las diferencias de género tradicionalmente encontradas se siguen dando y se mantienen a lo largo de diferentes edades o si se producen cambios entre generaciones que puedan reflejar cambios sociales producidos en los roles de género y que se traducen, por ejemplo, en una educación igualitaria para chicos y chicas. Por otra parte, también se pretendía conocer cómo cambiaban las variables mencionadas con la edad, tanto en general como teniendo en cuenta el género, debido a la importancia que esta información puede tener a la hora de diseñar programas de intervención cognitiva dirigidos al colectivo de personas mayores.

Por tanto, el trabajo aquí presentado se marcó los siguientes objetivos de estudio:

- 1) Analizar las diferencias de género en las variables de tipo motivacional y en el rendimiento real dentro de cada grupo de edad, es decir, estudiar las diferencias de género dentro de cada uno de los cuatro grupos de edad.
- 2) Analizar las diferencias entre grupos de edad en las variables de tipo motivacional y en el rendimiento real, tanto en general como por género, es decir, analizando las diferencias de edad dentro del grupo de hombres y dentro del grupo de mujeres.

5.2.- Hipótesis.

A la vista de los resultados revisados sobre el tema, descritos en la primera parte de este trabajo, se formularon las hipótesis siguientes:

- En relación al primer objetivo:

- 1) En los dos grupos de personas mayores, esperamos encontrar diferencias de género significativas en el sentido siguiente: las mujeres presentarán un mejor rendimiento que los hombres en la tarea; en cambio, las expectativas y la percepción de rendimiento de las mujeres serán menores que en el grupo de hombres. En relación al estilo atribucional, se espera que las mujeres mayores atribuyan su éxito en mayor medida al esfuerzo y al interés por la tarea, y que los hombres lo atribuyan en mayor medida a la capacidad. Por otra parte, se espera que los hombres atribuyan el fracaso a causas externas y las mujeres a causas internas.
- 2) En el grupo de personas de 30 a 40 años, no se esperan encontrar diferencias de género significativas en ninguna de las variables.
- 3) En el grupo de personas jóvenes no se esperan encontrar diferencias de género en el rendimiento real y percibido ni en las expectativas. En cuanto al estilo atribucional, no marcamos una hipótesis de partida, sino que enfocamos su estudio de manera exploratoria para conocer la situación en la generación actual.

- En relación al segundo objetivo de estudio:

- 4) Se esperan encontrar diferencias significativas en todas las variables entre los grupos de edad, aunque se espera que en las mujeres se mantengan puntuaciones más estables, especialmente en el rendimiento en memoria verbal, que en los hombres.

5.3.- Participantes: descripción de la muestra.

La muestra estaba formada por 296 personas voluntarias, divididas en cuatro grupos de edad:

- Grupo 1 (19-25). Estaba formado por 74 estudiantes de edades comprendidas entre los 19 y 25 años ($M = 20.19$; $SD = 1.977$), divididos a su vez en dos grupos en función del sexo: 37 hombres ($M = 21.05$; $SD = 2.147$) y 37 mujeres ($M = 19.32$; $SD = 1.334$). Todos/as eran estudiantes de la *Universitat de les Illes Balears* pertenecientes a los estudios de Psicología (64.9%), Pedagogía (15%), y otros estudios (20.1%). La mayoría eran estudiantes de primer curso (67.6%), aunque también había alumnos/as de segundo (17.6%) y tercer curso (14.8%). En cuanto a la situación laboral, el 70.3% se dedicaban sólo al estudio y el 29.7% además trabajaban en ámbitos como la hostelería, dependienta/cajera, profesor/a de clases de repaso y otros.

Hay que señalar que la mayoría de las chicas procedían de primero de Psicología; en cambio, el grupo de chicos tiene una procedencia más variada. Ello es debido al bajo porcentaje de chicos que estudian carreras como la de Psicología, lo que hizo necesario recurrir a otros estudios y a otros cursos para conseguir voluntarios masculinos. La distribución de los/las participantes en función de los estudios y la situación laboral para cada uno de los grupos, se presenta en la tabla 5.1.

ESTUDIOS	TOTAL (n=74)		CHICAS (n=37)		CHICOS (n=37)	
	nº	%	nº	%	nº	%
Psicología	48	64.9	36	97.3	12	32.4
Pedagogía	11	15	1	2.7	10	27
Otros	15	20.1	-	-	15	40.6
TRABAJA						
No	52	70.3	28	75.7	24	64.9
Sí	22	29.7	9	24.3	13	35.1
MEDIA DE EDAD	20.19		19.32		21.05	

Tabla 5.1. Descripción del grupo 1 (19-25).

- Grupo 2 (30-40). Estaba formado por 74 personas de entre 30 y 40 años ($M = 33.18$; $SD = 3.072$), divididas a su vez en dos grupos en función del sexo: 37 hombres ($M = 33.24$; $SD = 3.077$) y 37 mujeres ($M = 33.11$; $SD = 3.107$). La procedencia de la muestra era diversa: se reclutaron voluntarios/as entre el alumnado de distintas carreras de la UIB (37.8%), entre los/las estudiantes de esa franja de edad de los estudios de acceso a la universidad para mayores de 25 años (6.8%), se pidió al alumnado de clases de Pedagogía y Psicología su participación en el estudio reclutando voluntarios/as entre sus familiares y amigos (37.8%), y se contó también con la participación de voluntarios/as entre el personal trabajador de la universidad (17.6%). En cuanto al grupo de estudiantes, procedían de Pedagogía (39.3%), Fisioterapia (21.4), Psicología (14.3) y otros estudios (24%). En la tabla 5.2. se puede ver la descripción de la muestra en función del nivel de estudios, la situación laboral y la profesión. A modo de resumen, podemos ver que la mayoría son licenciados/as o diplomados/as o estudiantes universitarios, que se encuentran activos laboralmente y que se distribuyen en una variedad de profesiones, destacando las de administrativo/a y las del ámbito de la educación. Cabe destacar que los porcentajes son similares al desglosar por sexos, excepto en algunas categorías de la variable profesión: en el apartado “oficios” son todo hombres, y en el de “ama de casa” y “dependienta” todo mujeres.

	TOTAL		HOMBRES		MUJERES	
	nº	%	nº	%	nº	%
NIVEL DE ESTUDIOS						
Licenciatura/diplomatura	28	37.8	14	37.8	14	37.8
Estudiantes universitarios	28	37.8	12	32.4	16	43.2
Acceso mayores 25	5	6.8	3	8.1	2	5.4
Formación profesional	7	9.5	4	10.8	3	8.1
BUP/Bachillerato	3	4.1	1	2.7	2	5.4
Básicos	3	4.1	3	8.1	-	-
SITUACIÓN LABORAL						
Trabaja	68	91.9	34	91.9	34	91.9
Paro	-	-	-	-	-	-
Estudiante	2	2.7	1	2.7	1	2.7
Otros	4	5.4	2	5.4	2	5.4

PROFESIÓN						
Directivos/as o ejecutivos/as de empresas	4	5.4	3	8.1	1	2.7
Técnicos/as administraciones públicas	7	9.5	5	13.5	2	5.4
Administrativo/a	13	17.6	7	18.9	6	16.2
Psicólogos	7	9.5	2	5.4	5	13.5
Educación	13	17.6	6	16.2	7	18.9
Hostelería	3	4.1	-	-	3	8.1
Comerciales	5	6.8	4	10.8	1	2.7
Dependiente	4	5.4	-	-	4	10.8
Oficios	5	6.8	5	13.5	-	-
Trabajadores sanitarios	6	8.1	1	2.7	5	13.5
Amas de casa	2	2.7	-	-	2	5.4
Otros	5	6.8	4	10.8	1	2.7

Tabla 5.2. Descripción del grupo 2 (30-40).

- Grupo 3 (51-64). Estaba formado por 74 personas de entre 51 y 64 años ($M = 58.15$; $SD = 3.583$), divididas a su vez en dos grupos en función del sexo: 37 hombres ($M = 59.05$; $SD = 3.274$) y 37 mujeres ($M = 57.24$; $SD = 3.692$). Todas ellas eran estudiantes del programa universitario para mayores (*Universitat Oberta per a Majors-UOM*) de la *Universitat de les Illes Balears*. En cuanto al curso en que se encontraban (el programa universitario para mayores consta de 5 cursos), el 45.9% eran de primero, 35.1% de segundo, 9.5% de tercero, 8.1% de cuarto y 1.4% de quinto. La media de años de educación formal anterior es de 11.19 ($SD = 3.88$), lo que corresponde a un nivel educativo medio de bachiller superior-inicio de estudios universitarios. El 14.9% tenían estudios básicos, el 29.7% estudios de bachillerato (elemental o superior), el 31.1% estudios de nivel universitario (diplomatura o licenciatura) y el 24.3% estudios de formación profesional. En cuanto a la situación laboral, el 24.3% seguían en activo, el 50% estaban jubilados/as o prejubilados/as, el 14.9% eran amas de casa y el 10.8% presentaban otras situaciones como paro o excedencia. Estos datos, además de otros referentes a la profesión y estado civil de los/las participantes mayores se resumen en la tabla 5.3. En dicha tabla se desglosa además cada una de los niveles en función del sexo. De manera resumida, podemos decir que los hombres presentan un nivel de estudios ligeramente superior al de las mujeres,

que el perfil laboral dominante es el de un jubilado o prejubilado procedente del ámbito de la banca o administrativo y que la mayoría se encuentran casados. En el caso de las mujeres, vemos que hay un importante porcentaje de amas de casa, aunque en el resto de profesiones no se producen grandes diferencias (excepto en la categoría “educación”, integrada totalmente por mujeres). En cuanto al estado civil, podemos observar que hay un mayor número de viudas.

	TOTAL		HOMBRES		MUJERES	
	nº	%	nº	%	nº	%
CURSO UOM						
1º	34	45.9	22	59.5	12	32.4
2º	26	35.1	7	18.9	19	51.4
3º	7	9.5	5	13.5	2	5.4
4º	6	8.1	3	8.1	3	8.1
5º	1	1.4	-	-	1	2.7
NIVEL DE ESTUDIOS						
Básicos	11	14.9	3	8.1	8	21.6
Bachillerato	22	29.7	10	27	12	32.4
Universitarios	23	31.1	14	37.8	9	24.3
Formación prof.	18	24.3	10	27	8	21.6
SITUACIÓN LABORAL						
En activo	18	24.3	10	27	8	21.6
Jubilado/a o prejubilado/a	37	50	26	70.3	11	29.7
Ama de casa	11	14.9	-	-	11	29.7
Otros	48	10.8	1	2.7	7	18.9
PROFESIÓN						
Banca	19	25.7	14	37.8	5	13.5
Administrativo/a	16	21.6	8	21.6	8	21.6
Empresario/a	5	6.8	3	8.1	2	5.4
Comercial	3	4.1	2	5.4	1	2.7
Telecomunicaciones	3	4.1	2	5.4	1	2.7
Educación	3	4.1	-	-	3	8.1
Médico	3	4.1	2	5.4	1	2.7
Enfermero/a-ATS	4	5.4	2	5.4	2	5.4
Ama de casa	11	14.9	-	-	11	29.7
Otros	7	9.5	4	10.8	3	8.1

	TOTAL		HOMBRES		MUJERES	
	nº	%	nº	%	nº	%
ESTADO CIVIL						
Casado/a	51	68.9	28	75.7	23	62.2
Soltero/a	6	8.1	3	8.1	3	8.1
Separado/a-divorciado/a	6	8.1	3	8.1	3	8.1
Viudo/a	6	8.1	1	2.7	5	13.5
Pareja de hecho	5	6.8	2	5.4	3	8.1
MEDIA DE AÑOS DE EDUCACIÓN FORMAL	11.19 SD= 3.88		11.68 SD= 4.12		10.7 SD= 3.61	
MEDIA DE EDAD	58.15		59.05		57.24	

Tabla 5.3. Descripción del grupo 3 (51-64).

- Grupo 4 (65-83). Estaba formado por 74 personas de entre 65 y 83 años ($M = 69.88$; $SD = 4.794$), divididas a su vez en dos grupos en función del sexo: 37 hombres ($M = 70.3$; $SD = 4.853$) y 37 mujeres ($M = 69.46$; $SD = 4.764$). Todas ellas eran estudiantes del programa universitario para mayores (*Universitat Oberta per a Majors-UOM*) de la *Universitat de les Illes Balears*. En cuanto al curso en que se encontraban, el 45.9% eran de primero, 25.7% de segundo, 12.2% de tercero, el 10.8% de cuarto y el 5.4% de quinto. La media de años de educación formal anterior es de 11.59 ($SD= 3.99$), lo que corresponde a un nivel educativo medio de bachiller superior-inicio de estudios universitarios. El 20.3% tenían estudios básicos, el 27% estudios de bachillerato (elemental o superior), el 39.2% estudios de nivel universitario (diplomatura o licenciatura) y el 13.5% estudios de formación profesional. En cuanto a la situación laboral, el 1.4% seguían en activo, el 83.7% estaban jubilados/as o prejubilados/as, el 13.5% eran amas de casa y el 1.4% presentaban otras situaciones. Estos datos, además de otros referentes a la profesión y estado civil de los/las participantes mayores se resumen en la tabla 5.4. En dicha tabla se desglosa además cada uno de los niveles en función del sexo. En este grupo, se observa un perfil similar al del grupo 3, pero bastante más acentuado (por ejemplo en cuanto al nivel de estudios o al perfil profesional). Llama la atención que el 100% de los hombres se declara jubilado, mientras que un 27% de las mujeres se consideran amas de casa. También destaca la mayor proporción de viudas frente a la de viudos.

	TOTAL		HOMBRES		MUJERES	
	n°	%	n°	%	n°	%
CURSO UOM						
1°	34	45.9	20	54.1	14	37.8
2°	19	25.7	7	18.9	12	32.4
3°	9	12.2	4	10.8	5	13.5
4°	8	10.8	3	8.1	5	13.5
5°	4	5.4	3	8.1	1	2.7
NIVEL DE ESTUDIOS						
Básicos	15	20.3	6	16.2	9	24.3
Bachillerato	20	27	8	21.6	12	32.4
Universitarios	29	39.2	18	48.6	11	29.7
Formación prof.	10	13.5	5	13.5	5	13.5
SITUACIÓN LABORAL						
En activo	1	1.4	-	-	1	2.7
Jubilado/a o prejubilado/a	62	83.8	37	100	25	67.6
Ama de casa	10	13.5	-	-	10	27
Otros	1	1.4	-	-	1	2.7
PROFESIÓN						
Banca	4	5.4	4	10.8	-	-
Administrativo/a	13	17.6	5	13.5	8	21.6
Empresario/a	13	17.6	10	27	3	8.1
Comercial	5	6.8	5	13.5	-	-
Telecomunicaciones	3	4.1	3	8.1	-	-
Educación	5	6.8	1	2.7	4	10.8
Médico	3	4.1	3	8.1	-	-
Enfermero/a-ATS	1	1.4	-	-	1	2.7
Moda-costura	4	5.4	-	-	4	10.8
Ama de casa	11	14.9	-	-	11	29.7
Otros	12	16.2	6	16.2	6	16.2

	TOTAL		HOMBRES		MUJERES	
	n°	%	n°	%	n°	%
ESTADO CIVIL						
Casado/a	46	62.2	32	86.5	14	37.8
Soltero/a	4	5.4	1	2.7	3	8.1
Separado/a-divorciado/a	4	5.4	2	5.4	2	5.4
Viudo/a	19	25.7	2	5.4	17	45.9
Pareja de hecho	1	1.4	-	-	1	2.7
MEDIA DE AÑOS DE EDUCACIÓN FORMAL	11.59 SD= 3.99		12.3 SD= 4.71		10.89 SD= 3.02	
MEDIA DE EDAD	69.88		70.3		69.46	

Tabla 5.4. Descripción del grupo 4 (65-83).

5.4.- Instrumentos.

Para la recogida de los datos se utilizaron los siguientes materiales e instrumentos:

- a) Ficha personal elaborada *ad hoc* (véase el anexo 1), en la que se registraron los datos personales, y los valores de las expectativas y el rendimiento percibido ante ambas partes de la tarea de memoria.
- b) Lista de aprendizaje de pares asociados, tomada de Montejo y cols. (2001) (véase el anexo 2). Estos autores se han inspirado para su confección en el subtest de Pares Asociados del WMS-R y el Test de Pares Asociados de Randt, Brown y Osborne (1980). La lista consta de 8 pares de palabras que se presentan tres veces, preguntando tras cada grupo de 8 pares las que se recuerdan diciendo la primera palabra del par según un protocolo establecido. Una vez que se han presentado los 3 grupos de palabras, finaliza la parte de recuerdo inmediato. En una segunda parte, se lleva a cabo la evaluación del recuerdo demorado, en la que, sin presentar de nuevo los pares se indica la primera palabra y el sujeto debe decir la segunda. A partir de esta prueba se obtuvieron dos puntuaciones: una para el recuerdo inmediato, que oscila entre 0 y 24 puntos (un punto por cada par acertado) y otra puntuación para el recuerdo demorado, que oscila de 0 a 8 puntos (un punto por cada par acertado).
- c) Adaptación de la Escala de Dimensiones Causales (Manassero y Vázquez, 1995) (véase anexo 3). En ella se pregunta a los participantes sobre su percepción de éxito o fracaso en la prueba de memoria, sobre la causa que consideran la

explicación principal de los resultados obtenidos y sobre la emoción experimentada como consecuencia de éstos.

5.5.- Procedimiento.

En primer lugar, se procedió a reclutar la muestra de voluntarios. Para los grupos 3 y 4, se acudió a las clases de la UOM. Se explicó que desde el Departamento de Psicología se estaba llevando a cabo un estudio sobre la memoria y se solicitaron personas voluntarias dispuestas a acudir a una sesión de evaluación individual de media hora de duración. Se indicó que el equipo de investigación se adaptaría totalmente a su disponibilidad horaria y que una vez finalizado el estudio se les convocaría para darles a conocer los resultados obtenidos. Para conseguir los voluntarios del grupo más joven (grupo 1), se acudió a varias clases de la carrera de Psicología y a la clase de primero de Pedagogía. Como ya se ha comentado, hubo dificultades para conseguir voluntarios masculinos. Para solucionar este problema, se contó con el apoyo de un grupo de alumnos de segundo de Psicología que, a cambio de una mejora en la nota de prácticas de una asignatura, reclutó entre sus amigos y conocidos a los voluntarios que faltaban, con la condición de que fueran estudiantes universitarios. En cuanto al grupo 2 (30-40), como ya se ha comentado en la descripción de la muestra, los voluntarios/as fueron reclutados a partir de diferentes vías. En todos los casos se trataba de personas que aceptaron participar voluntariamente en el estudio sin recibir ningún tipo de compensación, siendo tratados de acuerdo con las normas éticas de la investigación propuestas por la APA.

Todas las personas voluntarias para el estudio fueron citadas de manera individual para llevar a cabo las sesiones de evaluación. Dichas sesiones se realizaron en el laboratorio de psicología básica del departamento de psicología de la *Universitat de les Illes Balears* (UIB). En primer lugar, el evaluador o evaluadora rellenaba la ficha con los datos personales de la persona evaluada (véase el anexo 1). A continuación se pasaba a realizar la primera parte de la prueba de memoria (recuerdo inmediato). Primeramente se daban las instrucciones de la prueba: “A continuación le voy a leer 8 pares de palabras que usted tiene que aprender. Un ejemplo podría ser “escalera-luna”. Después, cuando yo le diga la primera palabra de la pareja, usted deberá decirme la segunda. En el ejemplo que le he puesto, yo diré escalera y usted dirá ¿?... No se preocupe por no acordarse de todas a la primera, porque repetiremos los 8 pares de palabras 3 veces. Preste mucha atención. ¿Preparado/a?”. Una vez dadas las

instrucciones y asegurada la comprensión de las mismas por parte de la persona evaluada mediante el ejemplo, se pedían las expectativas antes de empezar la prueba (“En una escala de 0 a 10, si 0 significa muy mal y 10 muy bien, ¿cómo espera que le vaya a ir esta prueba?”) y se registraban en la ficha personal (anexo 1). Tras ello, se realizaba la prueba de recuerdo inmediato que constaba de 3 bloques de 8 ensayos cada uno. Tras responder a los 3 bloques, se pedía a la persona evaluada cuál era la percepción que tenía de su rendimiento (“En una escala de 0 a 10, si 0 significa muy mal y 10 muy bien, ¿cómo cree que le ha ido, cómo lo valora?”), registrándose también en la ficha personal.

Tras la prueba de recuerdo inmediato, los/las participantes llevaban a cabo una prueba de cambio atencional visual de la batería de pruebas ANT (Amsterdam Neuropsychological Tasks, De Sonneville, 2000). Esta prueba no se ha tenido en cuenta en el análisis de los datos, ya que tenía como único objetivo distraer a los/las participantes antes de realizar la prueba de recuerdo demorado. Tras los 15 minutos de duración de esta prueba, se pasaba a evaluar el recuerdo demorado. Se indicaba a los/las participantes que se les iban a volver a pedir los pares de palabras asociados del principio de la sesión y se les pedía que indicasen sus expectativas en esta fase en la escala de 0 a 10, registrándolas también en la casilla correspondiente de la ficha personal. Tras el recuerdo demorado, se registraba también el rendimiento percibido en esta parte en la escala de 0 a 10.

Una vez finalizada la prueba, se comunicaban los resultados al participante y se pasaba a cumplimentar la adaptación de la Escala de Dimensiones Causales (anexo 3). En primer lugar, se preguntaba a la persona evaluada si consideraba los resultados obtenidos como un éxito o como un fracaso. A continuación se le preguntaba cuál pensaba que era la causa principal de este éxito o fracaso, a partir de una lista que incluía diferentes opciones (la tarea, el esfuerzo, la capacidad, el interés por la tarea, el evaluador y problemas en la sesión de evaluación) además de la opción “otros”. Por último, se preguntaba al evaluado/a cuál era el sentimiento o emoción predominante que había tenido al conocer los resultados de la prueba, también con la ayuda de una lista que incluía diferentes opciones tanto con un componente afectivo como negativo.

5.6.- Diseño y variables.

Se trabajó con un diseño transversal de grupos independientes. En resumen, las variables del estudio fueron las siguientes:

- Variables independientes: sexo (hombre o mujer) y grupo de edad (con los cuatro grupos mencionados).
- Variables dependientes: Fueron 9, 3 para la fase de recuerdo inmediato, 3 para la fase de recuerdo demorado, y 3 en relación a las atribuciones realizadas tras conocer los resultados de la prueba.
 - Expectativas (de 0 a 10), en el recuerdo inmediato y en el demorado.
 - Puntuación real en la prueba de recuerdo inmediato y demorado. Originariamente, la puntuación en el recuerdo inmediato variaba en una escala de 0 a 24 y la del recuerdo demorado en una escala de 0 a 8. Para facilitar las comparaciones, se transformaron ambas puntuaciones a una escala de 0 a 10.
 - Rendimiento percibido (de 0 a 10), en el recuerdo inmediato y en el demorado.
 - Consideración de los resultados como un éxito o como un fracaso, calculándose el número y el porcentaje de personas que eligen una u otra opción.
 - Causa principal a la que se atribuyen los resultados obtenidos, calculándose el porcentaje de personas que eligen cada una de las opciones.
 - Sentimiento predominante al conocer los resultados de la prueba, calculándose el número y porcentaje de personas que elige cada una de las opciones. Esta última variable se consideró inicialmente relevante, ya que, como hemos visto en el marco teórico, las diferentes adscripciones causales tienen diferentes consecuencias emocionales. No obstante, finalmente no se analizan estadísticamente los resultados relativos a esta variable, dado que, al concretar las hipótesis de trabajo, los datos no permitirían extraer conclusiones al respecto más allá de un nivel descriptivo. Por ello, para cada grupo, se presentan sólo los estadísticos descriptivos sobre la emoción o sentimiento predominante al conocer los resultados de la prueba, tanto cuando éstos se consideran un éxito como cuando se consideran un fracaso.

CAPÍTULO 6.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.

En este capítulo se expone el análisis estadístico de los resultados. Para realizar dicho análisis se utilizó el programa estadístico SPSS 11.5 para Windows. A continuación se presenta el análisis realizado, el cual se estructura del siguiente modo en función de los objetivos y de las hipótesis planteadas:

- En primer lugar se presenta el estudio de normalidad de las variables cuantitativas continuas, el cual determinará la vía de análisis (paramétrica o no paramétrica) a seguir para cada una de las comparaciones entre grupos que se llevarán a cabo en los siguientes apartados.

- En el siguiente apartado, en relación con el primero de los objetivos planteados, se analizarán las posibles diferencias de género dentro de cada grupo de edad, empezando por los más jóvenes y acabando por los más mayores. Primeramente se presentará el análisis de las variables cuantitativas relativas a las expectativas, el rendimiento real y el rendimiento percibido, para seguidamente realizar el estudio de las variables relativas a las atribuciones.

- Posteriormente, y en relación al segundo de los objetivos del trabajo, se analizarán las posibles diferencias entre los grupos de edad, primero en general y después para cada uno de los géneros. Igual que en el apartado anterior, se analizarán primero los resultados relativos a las expectativas y al rendimiento real y percibido para, finalmente, exponer los resultados del cuestionario sobre atribuciones.

Los niveles de significación se sitúan en un $\alpha = 5\%$. Cuando las diferencias alcanzan el nivel de significación se calcula, para las variables “expectativas”, “rendimiento real” y “rendimiento percibido”, el tamaño del efecto de acuerdo con los procedimientos y consideraciones apropiadas al caso según Clark-Carter (2002). En nuestro caso, debido a que en los casos en que hallamos significación estadística estamos analizando los datos por vía no paramétrica, el tamaño del efecto se calcula a partir de la fórmula siguiente: $r = Z/\sqrt{N}$. El tamaño del efecto nos indica en qué medida son diferentes los grupos estudiados. Según Cohen (1988), los puntos de corte para interpretar los resultados son los siguientes: a partir de una $r = 0,1$ se considera que el tamaño del efecto es pequeño; cuando la r supera el valor 0,243 el tamaño del efecto pasa a considerarse moderado; y cuando la r es superior o igual a 0,371 el tamaño del efecto es grande.

En el caso de la variable “causa principal del éxito”, si la prueba pertinente muestra que hay relación entre las variables se calcula el coeficiente de contingencia para conocer en qué medida están asociadas dichas variables.

6.1.- Estudio de la normalidad.

Se llevó a cabo un estudio de la normalidad de la distribución de las variables cuantitativas continuas (expectativas, puntuación y rendimiento percibido, tanto del recuerdo inmediato como del demorado) para cada una de las submuestras que posteriormente serán comparadas entre sí.

Debido al tamaño muestral (menor que 50), para las submuestras de hombres y de mujeres de cada uno de los grupos de edad se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk. Los resultados pueden verse en las tablas 6.1a, 6.1b, 6.1c, 6.1d, 6.1e, 6.1f, 6.1g y 6.1h. En el caso de las submuestras formadas por cada uno de los grupos de edad, dado que el tamaño es superior a 50, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados pueden verse en las tablas 6.1i, 6.1j, 6.1k, 6.1l.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
expectativas recuerdo inmediato	,919	37	0,01
puntuación rendimiento inmediato transformada	,901	37	0,003
rendimiento percibido recuerdo inmediato	,911	37	0,006
expectativas recuerdo demorado	,902	37	0,003
puntuación recuerdo demorado transformada	,641	37	<0,001
rendimiento percibido recuerdo demorado	,762	37	<0,001

Tabla 6.1a. *Estudio de la normalidad para la submuestra de hombres del grupo 1.*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
expectativas recuerdo inmediato	,931	37	0,024
puntuación rendimiento inmediato transformada	,904	37	0,004
rendimiento percibido recuerdo inmediato	,946	37	0,072
expectativas recuerdo demorado	,958	37	0,171
puntuación recuerdo demorado transformada	,600	37	<0,001
rendimiento percibido recuerdo demorado	,883	37	0,001

Tabla 6.1b. Estudio de la normalidad para la submuestra de mujeres del grupo 1.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
expectativas recuerdo inmediato	,928	37	0,019
puntuación recuerdo inmediato transformada	,878	37	0,001
rendimiento percibido recuerdo inmediato	,926	37	0,016
expectativas recuerdo demorado	,932	37	0,026
puntuación recuerdo demorado transformada	,617	37	<0,001
rendimiento percibido recuerdo demorado	,681	37	<0,001

Tabla 6.1c. Estudio de la normalidad para la submuestra de hombres del grupo 2.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
expectativas recuerdo inmediato	,913	37	0,007
puntuación recuerdo inmediato transformada	,886	37	0,001
rendimiento percibido recuerdo inmediato	,903	37	0,004
expectativas recuerdo demorado	,940	37	0,047
puntuación recuerdo demorado transformada	,655	37	<0,001
rendimiento percibido recuerdo demorado	,854	37	<0,001

Tabla 6.1d. Estudio de la normalidad para la submuestra de mujeres del grupo 2.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
expectativas recuerdo inmediato	,923	37	0,014
puntuación recuerdo inmediato transformada	,955	37	0,143
rendimiento percibido recuerdo inmediato	,954	37	0,127
expectativas recuerdo demorado	,930	37	0,023
puntuación recuerdo demorado transformada	,890	37	0,002
rendimiento percibido recuerdo demorado	,930	37	0,022

Tabla 6.1e. Estudio de la normalidad para la submuestra de hombres del grupo 3.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
expectativas recuerdo inmediato	,904	37	0,004
puntuación recuerdo inmediato transformada	,945	37	0,069
rendimiento percibido recuerdo inmediato	,931	37	0,025
expectativas recuerdo demorado	,940	37	0,048
puntuación recuerdo demorado transformada	,795	37	<0,001
rendimiento percibido recuerdo demorado	,932	37	0,026

Tabla 6.1f. Estudio de la normalidad para la submuestra de mujeres del grupo 3.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
expectativas recuerdo inmediato	,813	37	<0,001
puntuación recuerdo inmediato transformada	,973	37	0,503
rendimiento percibido recuerdo inmediato	,931	37	0,024
expectativas recuerdo demorado	,951	37	0,102
puntuación recuerdo demorado transformada	,890	37	0,002
rendimiento percibido recuerdo demorado	,937	37	0,037

Tabla 6.1g. Estudio de la normalidad para la submuestra de hombres del grupo 4.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
expectativas recuerdo inmediato	,876	37	0,001
puntuación recuerdo inmediato transformada	,938	37	0,040
rendimiento percibido recuerdo inmediato	,949	37	0,088
expectativas recuerdo demorado	,947	37	0,080
puntuación recuerdo demorado transformada	,750	37	<0,001
rendimiento percibido recuerdo demorado	,910	37	0,005

Tabla 6.1h. *Estudio de la normalidad para la submuestra de mujeres del grupo 4.*

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Estadístico	gl	Sig.
Expectativas recuerdo inmediato	,220	74	<0,001
puntuación rendimiento inmediato transformada	,154	74	<0,001
rendimiento percibido recuerdo inmediato	,158	74	<0,001
Expectativas recuerdo demorado	,141	74	0,001
puntuación recuerdo demorado transformada	,420	74	<0,001
rendimiento percibido recuerdo demorado	,218	74	<0,001

a Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla 6.1i. *Estudio de la normalidad en el grupo de edad 1.*

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Estadístico	gl	Sig.
expectativas recuerdo inmediato	,213	74	<0,001
puntuación recuerdo inmediato transformada	,161	74	<0,001
rendimiento percibido recuerdo inmediato	,132	74	0,003
expectativas recuerdo demorado	,131	74	0,003
puntuación recuerdo demorado transformada	,410	74	<0,001
rendimiento percibido recuerdo demorado	,259	74	<0,001

a Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla 6.1j. *Estudio de la normalidad en el grupo de edad 2.*

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Estadístico	gl	Sig.
expectativas recuerdo inmediato	,226	74	<0,001
puntuación recuerdo inmediato transformada	,140	74	0,001
rendimiento percibido recuerdo inmediato	,138	74	0,001
expectativas recuerdo demorado	,211	74	<0,001
puntuación recuerdo demorado transformada	,199	74	<0,001
rendimiento percibido recuerdo demorado	,140	74	0,001

a Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla 6.1k. *Estudio de la normalidad en el grupo de edad 3.*

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Estadístico	gl	Sig.
expectativas recuerdo inmediato	,258	74	<0,001
puntuación recuerdo inmediato transformada	,116	74	0,015
rendimiento percibido recuerdo inmediato	,146	74	<0,001
expectativas recuerdo demorado	,138	74	0,001
puntuación recuerdo demorado transformada	,249	74	<0,001
rendimiento percibido recuerdo demorado	,120	74	0,010

a Corrección de la significación de Lilliefors

Tabla 6.11. *Estudio de la normalidad en el grupo de edad 4.*

Como puede verse en las tablas, se obtiene una significación inferior a 0,05 en la mayoría de los casos, lo que implica rechazar la hipótesis nula de normalidad. Sólo se distribuyen normalmente las siguientes variables:

- En el grupo de mujeres del grupo 1: rendimiento percibido en el recuerdo inmediato y expectativas en el recuerdo demorado.
- En el grupo de mujeres del grupo 2: expectativas en el recuerdo demorado.

- En el grupo de hombres del grupo 3: puntuación en el recuerdo inmediato transformada y rendimiento percibido en el recuerdo inmediato.
- En el grupo de mujeres del grupo 3: puntuación en el recuerdo inmediato transformada.
- En el grupo de hombres del grupo 4: puntuación en el recuerdo inmediato transformada y expectativas en el recuerdo demorado.
- En el grupo de mujeres del grupo 4: rendimiento percibido en el recuerdo inmediato y expectativas en el recuerdo demorado.

Dado que en la mayoría de los casos no se cumple la condición de normalidad en ambas o en una de las submuestras de las comparaciones a realizar, para el análisis de los datos se optó por la vía no paramétrica, aplicando la prueba U de Mann-Whitney o la prueba de Kruskal-Wallis (en función del número de grupos a comparar). En los cuatro casos siguientes al cumplirse la condición de normalidad, se optó por la vía paramétrica, aplicando la prueba t de Student para comprobar la igualdad de medias:

- La comparación entre sexos en el grupo 3 en la variable “puntuación en el recuerdo inmediato transformada”.
- La comparación entre los grupos de edad 3 y 4 en los hombres en la variable “puntuación en el recuerdo inmediato transformada”.
- La comparación entre los grupos de edad 1 y 4 en las mujeres en las variables “rendimiento percibido en el recuerdo inmediato” y “expectativas en el recuerdo demorado”.

6.2.- Comparación entre géneros dentro de cada grupo de edad.

6.2.1.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido.

a) *Análisis de las diferencias de género en el grupo de edad 1 (19-25 años):*

Se realizó la prueba U de Mann-Whitney, obteniéndose los estadísticos de contraste reflejados en la tabla 6.2. Además se resumen en la tabla los estadísticos descriptivos obtenidos (media y desviación estándar) para cada uno de los grupos comparados y para el total:

	expectativas recuerdo inmediato	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	503,500	683,000	475,000	429,500	649,500	505,500
Z	-2,010	-,016	-2,291	-2,791	-,469	-2,015
Sig. Asintót. (bilateral)	,044	,987	,022	,005	,639	,044
R	-,23		-,27	-,32		-,23
Media (y DE) hombres	6,08 (1,89)	8,21 (1,55)	7,81 (1,79)	7,57 (2,05)	9,16 (1,45)	8,86 (1,51)
Media (y DE) mujeres	5,11 (1,27)	8,18 (1,20)	6,73 (2,02)	6,19 (1,78)	9,29 (1,27)	8,80 (1,85)
Media (y DE) total	5,59 (1,67)	8,19 (1,55)	7,27 (1,97)	6,88 (2,03)	9,22 (1,35)	8,47 (1,72)

Tabla 6.2. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: sexo) y descriptivos del grupo 1.*

Vemos que se producen diferencias significativas entre chicos y chicas jóvenes en las siguientes variables: expectativas, tanto en el recuerdo inmediato como en el demorado, y rendimiento percibido, tanto en el recuerdo inmediato como en el demorado. En todos los casos, las puntuaciones del grupo de chicos son superiores a las de las chicas. En cuanto al valor de r, según Cohen (1988), se consideraría un tamaño del efecto moderado en el caso de las variables “rendimiento percibido recuerdo inmediato” y “expectativas recuerdo demorado”, y un tamaño del efecto pequeño en el caso de las expectativas en el recuerdo inmediato y el rendimiento percibido en el recuerdo demorado. No se observan diferencias significativas entre los grupos en las puntuaciones reales en la prueba en ninguna de las dos fases de la prueba (ni en el recuerdo inmediato ni en el demorado). En las gráficas 6.1 y 6.2 se presenta un resumen de los resultados obtenidos.

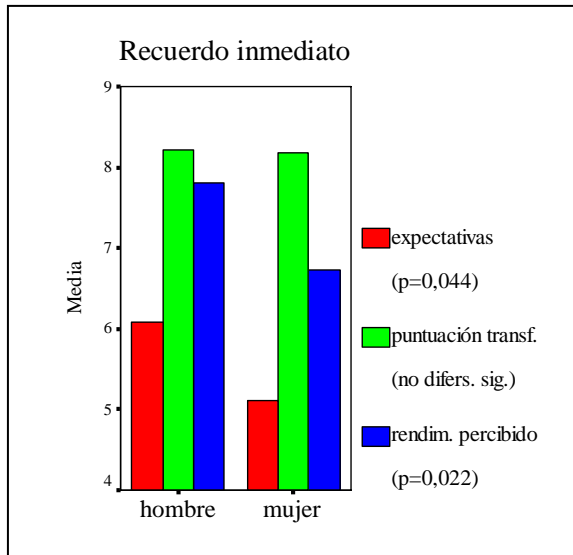


Gráfico 6.1.

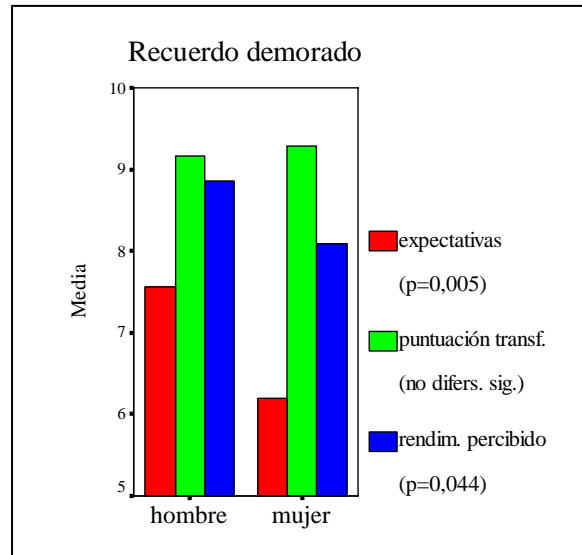


Gráfico 6.2.

b) *Análisis de las diferencias de género para el grupo de edad 2 (30-40 años):*

Los estadísticos de contraste obtenidos al aplicar la prueba U de Mann-Whitney, así como los estadísticos descriptivos, se resumen en la siguiente tabla:

	expectativas recuerdo inmediato	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	613,500	661,000	593,500	479,500	657,500	471,500
Z	-,798	-,258	-,998	-2,249	-,358	-2,447
Sig. asintót. (bilateral)	,425	,796	,318	,025	,720	,014
R				-,26		-,28
Media (y DE) hombres	5,65 (1,34)	8,81 (1,20)	7,62 (1,91)	7,59 (1,74)	9,49 (0,91)	9,14 (1,34)
Media (y DE) mujeres	5,43 (1,24)	8,93 (1,004)	7,32 (1,67)	6,62 (1,93)	9,39 (1,004)	8,16 (1,88)
Media (y DE) total	5,54 (1,32)	8,87 (1,10)	7,47 (1,78)	7,11 (1,89)	9,44 (0,95)	8,65 (1,71)

Tabla 6.3. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: sexo) y descriptivos del grupo 2.*

No se producen diferencias significativas entre ambos grupos (hombres y mujeres de 30 a 40 años) en las variables referentes al recuerdo inmediato ni en la puntuación en el recuerdo demorado, aunque sí se observan diferencias significativas en las expectativas y el rendimiento percibido en el recuerdo demorado. Las diferencias

encontradas van en el sentido de que las mujeres presentan puntuaciones menores que las de los hombres (ver gráficos 6.3 y 6.4). El tamaño del efecto, de acuerdo con Cohen (1988) es moderado.

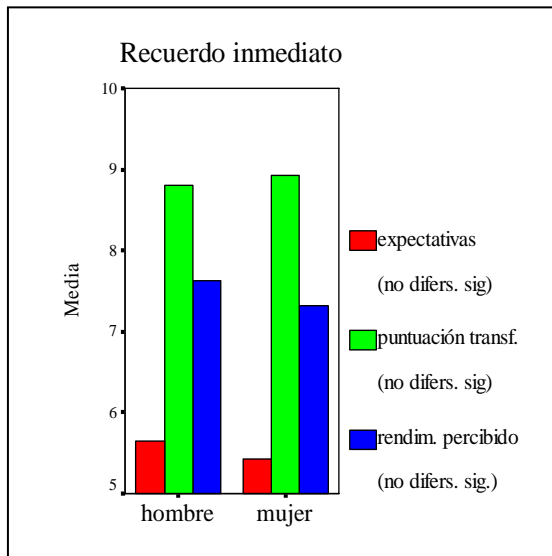


Gráfico 6.3.

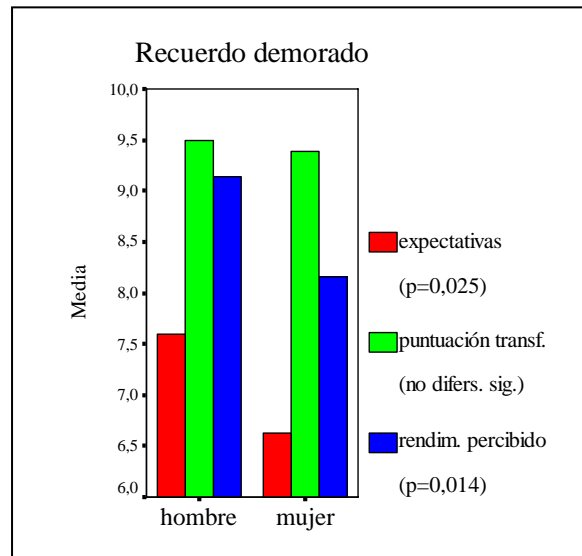


Gráfico 6.4.

c) Análisis de las diferencias de género para el **grupo de edad 3** (51-64 años):

Los estadísticos de contraste obtenidos al aplicar la prueba U de Mann-Whitney, así como los estadísticos descriptivos se resumen en la siguiente tabla:

	expectativas recuerdo inmediato	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	626,500	*	570,000	608,500	464,000	593,500
Z	-,658		-1,259	-,843	-2,467	-,995
Sig. asintót. (bilateral)	,511		,208	,399	,014	,320
R					-,29	
Media (y DE) hombres	5,43 (1,24)	6,98 (1,69)	5,78 (1,83)	5,49 (1,74)	7,64 (1,91)	6,70 (2,16)
Media (y DE) mujeres	5,27 (1,22)	8 (1,04)	6,27 (1,45)	5,81 (1,45)	8,68 (1,44)	7,19 (2)
Media (y DE) total	5,35 (1,18)	7,49 (1,49)	6,03 (1,66)	5,65 (1,6)	8,16 (1,76)	6,95 (2,08)

Tabla 6.4. Estadísticos de contraste (variable de agrupación: sexo) y descriptivos del grupo 3.

* Para la variable “puntuación recuerdo inmediato transformada”, dado que, como hemos visto, se cumple la condición de normalidad que nos lleva a optar por la vía paramétrica, se aplicó la prueba t para la igualdad de medias. Dado que la prueba de Levene es estadísticamente significativa ($F=8,874$; $p= 0,004$), asumiremos que las varianzas no son iguales. La prueba t correspondiente arrojó los siguientes resultados:

Prueba T para la igualdad de medias						
t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
-3,103	59,940	,003	-1,0135	,32662	-1,66686	-,36016

Tabla 6.5. Prueba de muestras independientes para la variable “puntuación recuerdo inmediato transformada”

Se observan diferencias significativas entre grupos (hombres y mujeres del grupo de edad 3) en las puntuaciones de rendimiento real en la prueba. Las diferencias encontradas van en el sentido de que las mujeres obtienen puntuaciones mayores que las de los hombres (ver gráficos 6.5 y 6.6). El tamaño del efecto, de acuerdo con Cohen (1988) es moderado. En el resto de variables no se observan diferencias significativas entre los grupos.

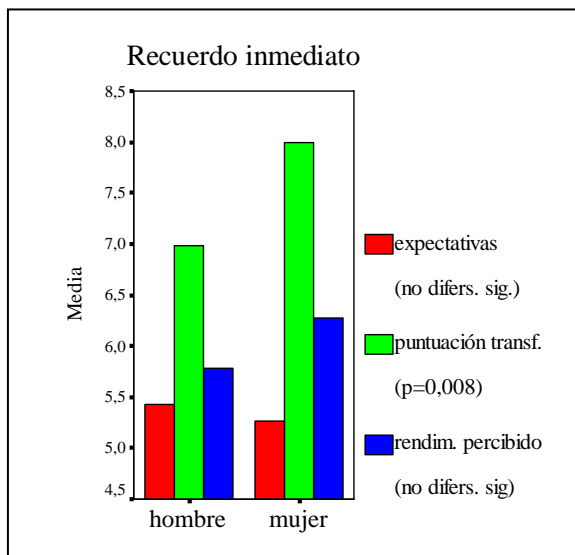


Gráfico 6.5.

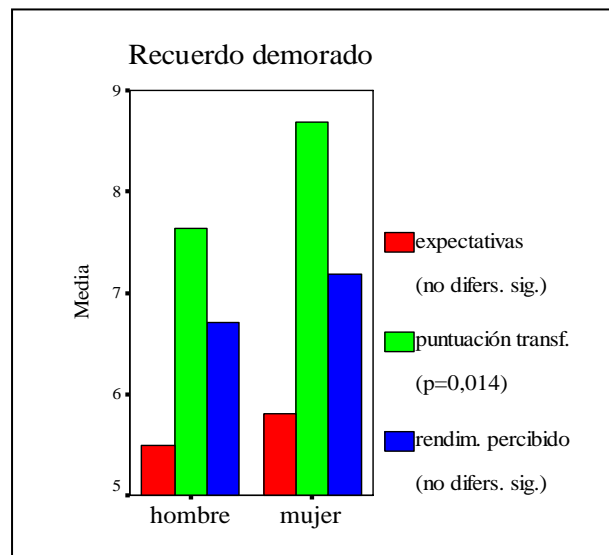


Gráfico 6.6.

d) *Análisis de las diferencias de género para el grupo de edad 4 (65-83 años):*

Los estadísticos de contraste obtenidos al aplicar la prueba U de Mann-Whitney, así como los estadísticos descriptivos, se resumen en la siguiente tabla:

	expectativas recuerdo inmediato	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	666,500	575,000	618,000	646,500	488,000	616,500
Z	-,209	-1,188	-,734	-,417	-2,228	-,743
Sig. asintót. (bilateral)	,834	,235	,463	,677	,026	,457
R					-,26	
Media (y DE) hombres	5,24 (1,4)	7,12 (1,72)	6,08 (1,55)	5,84 (1,61)	7,97 (1,65)	6,89 (2,15)
Media (y DE) mujeres	5,38 (1,23)	7,56 (1,76)	5,92 (1,91)	6,08 (1,94)	8,75 (1,72)	7,27 (2,26)
Media (y DE) total	5,31 (1,31)	7,34 (1,74)	6 (1,73)	5,96 (1,77)	8,36 (1,72)	7,08 (2,19)

Tabla 6.6. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: sexo) y descriptivos del grupo 4.*

No se observan diferencias significativas entre ambos sexos, excepto en la puntuación de rendimiento real en la parte de recuerdo demorado. Las diferencias encontradas van en el sentido de que las mujeres obtienen una puntuación mayor que la de los hombres (ver gráfico 6.8). El tamaño del efecto, de acuerdo con Cohen (1988) es moderado.

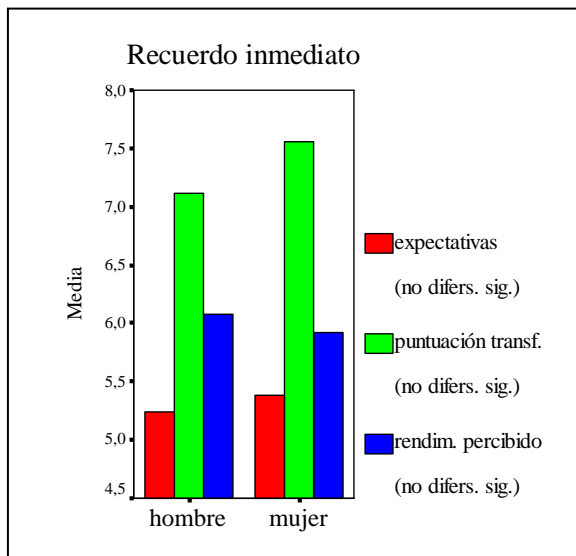


Gráfico 6.7.

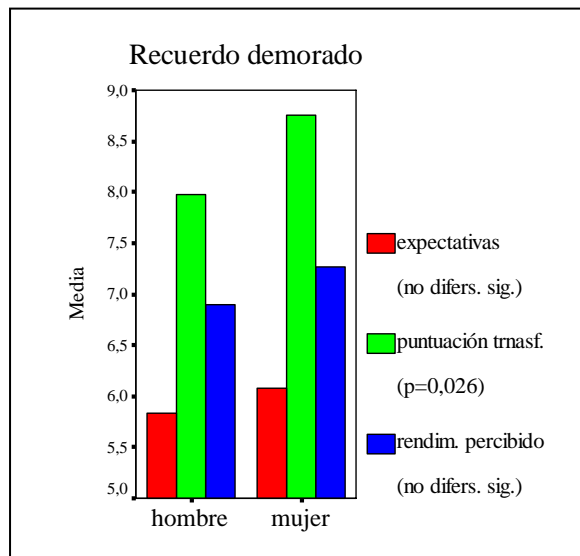


Gráfico 6.8.

6.2.2.- Atribuciones.

a) *Análisis de las diferencias de género en el grupo de edad 1 (19-25 años):*

A continuación se presentará la tabla de contingencia en la que se reflejan los porcentajes de las causas a las que cada uno de los sexos atribuyen su éxito en la prueba dentro del grupo de edad más joven. Hay que decir que sólo dos chicos y dos chicas han considerado sus resultados en la prueba como un fracaso. Debido a este número tan reducido que dificulta extraer conclusiones relevantes referentes a las atribuciones ante el fracaso, hemos decidido centrarnos para el análisis estadístico en los casos que consideran sus resultados como un éxito. Esta misma circunstancia se repetirá en el resto de grupos de edad y en el caso del análisis de las diferencias entre los grupos de edad, tanto en general como teniendo en cuenta el género. Por ello, las atribuciones ante el fracaso percibido se tendrán en cuenta sólo a un nivel descriptivo y las conclusiones deberán ser tomadas con extremada cautela.

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 70)					
		Tarea (facilidad)	Esfuerzo	Capacidad	Interés por la tarea	Suerte	Otros
Sexo	Hombre	11,4%	14,2%	48,6%	20%	2,9%	2,9%
	Mujer	45,7%	11,4%	11,4%	25,7%	2,9%	2,9%

Tabla 6.7. *Causas a las que se atribuye el éxito en el grupo de edad 1.*

Se aplicó la prueba χ^2 de 2x6 para estudiar la relación entre el género y las causas a las que se atribuye el éxito, la cual indica la existencia de significación estadística (χ^2 (5)= 15,609; p = 0,008), por lo que debemos rechazar la hipótesis nula de que no existe interrelación entre ambas variables. Es decir, los resultados indican que los chicos y las chicas atribuyen su éxito a diferentes causas.

Al realizar esta prueba, vemos que el 50% de las casillas tienen una frecuencia esperada inferior a 5. Dado que para la aplicación de la prueba χ^2 es conveniente que se cumpla la condición de que no existan frecuencias esperadas menores que 5 (y, si es así, que no superen el 20% de los casos), se decidió agrupar la variable “causa principal del éxito” en tres categorías (en lugar de 6) en función de la dimensión del locus de causalidad (la dimensión atribucional más básica). Se creó una nueva variable con 3 categorías: interna (que incluía los casos en que el *locus* tenía un claro componente de

internalidad, como la capacidad o el esfuerzo), externa (en los casos en que las causas tenían un claro componente de externalidad, como la facilidad de la tarea o la suerte), e interna-externa (en los casos en que las causas a las que se atribuye el éxito pueden dimensionarse o ser percibidas tanto de manera interna como externa, es decir, con un grado intermedio de internalidad-externalidad, como podría ser el caso del interés por la tarea, el cual se relaciona tanto con características de la tarea –externo- como con un componente motivacional –interno-).

Esta misma situación se va a repetir en el resto de grupos de edad, por lo que en lo subsiguiente, el estudio de las atribuciones causales ante el éxito percibido se llevará a cabo del siguiente modo: en primer lugar, se presentará la tabla con los porcentajes obtenidos en cada una de las categorías de la *Escala de Dimensiones Causales* para cada uno de los sexos. A continuación se agruparán los resultados tal y como se ha explicado más arriba y se realizarán las pruebas estadísticas a partir de la nueva variable agrupada.

A continuación se presenta la tabla 6.8. con los porcentajes de las causas a los que cada uno de los sexos atribuye su éxito en la tarea en función de si la causa es percibida como interna, externa o interna-externa.

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 70)		
		Interna	Externa	Interna-externa
Sexo	Hombre	65,7%	14,3%	20%
	Mujer	22,9%	51,4%	25,7%

Tabla 6.8. *Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en el grupo 1.*

Se aplicó la prueba χ^2 de 2x3 para estudiar la relación entre el género y las causas a las que se atribuye el éxito en función de la dimensión del locus de causalidad, la cual indica la existencia de significación estadística ($\chi^2 (2) = 14,856$; $p = 0,001$), por lo que debemos rechazar la hipótesis nula de que no existe interrelación entre ambas variables. Es decir, los resultados indican que los chicos y las chicas atribuyen su éxito a diferentes causas según su grado de internalidad. El valor del coeficiente de contingencia (0,418) nos permite precisar la existencia de una importante asociación entre ambas variables.

Como podemos ver en las tablas de contingencia, el grupo de chicos atribuye el éxito mayoritariamente a causas internas (65,7% de ellos, el 48,6% a la capacidad), mientras que las chicas escogen mayoritariamente causas externas (51,4%, el 45,7% la facilidad de la tarea) para explicar su éxito. Dicho de otro modo, de los/las participantes que escogen causas internas para explicar su éxito, el 74,2% son chicos; y de los/las que escogen causas externas, el 78,3% son chicas.

Los pocos casos que consideran sus resultados un fracaso, tanto chicos como chicas, lo atribuyen a la falta de capacidad. Dicha variable no ha sido muy relevante ya que, como ya se ha comentado solamente cuatro personas (dos chicas y dos chicos) han valorado sus resultados como un fracaso.

Por último, vamos a resumir a un nivel descriptivo los resultados recogidos en relación al sentimiento predominante al conocer los resultados de la prueba de memoria (ver con más detalle en la tabla 6.9). En el grupo de chicos el sentimiento o emoción predominante al conocer los resultados de la prueba cuando ésta se considera un éxito es la satisfacción (42,7%), seguida de la conformidad (20%) y de la felicidad/alegría (14,3%). En las mujeres el sentimiento predominante ante el éxito también es la satisfacción, aunque en un mayor número de casos (56,9%), seguida de la felicidad/alegría (14,3%) y de la tranquilidad/alivio (8,6%).

		Hombres	Mujeres	Total
Sentimiento ante el éxito (% columna) (N= 70)	Felicidad/alegría	14,3	14,3	14,3
	Orgullo	8,6	2,9	5,7
	Gratitud	0	2,9	1,4
	Satisfacción	42,7	56,9	50
	Tranquilidad/alivio	0	8,6	4,3
	Seguridad	5,7	2,9	4,3
	Sorpresa	2,9	2,9	2,9
	Indiferencia	2,9	0	1,4
	Conformidad	20	5,7	12,8
	Deseo de superación	2,9	2,9	2,9

Tabla 6.9. *Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en el grupo de edad 1.*

b) *Análisis de las diferencias de género en el grupo de edad 2 (30-40 años):*

El análisis de los datos obtenidos en el cuestionario de atribuciones arroja en el grupo de personas de 30 a 40 años los siguientes resultados:

La mayoría de participantes considera un éxito los resultados obtenidos en la prueba (91,9%, frente a un 8,1% que los considera un fracaso). Sólo 3 personas de cada sexo perciben sus resultados como un fracaso. Dentro de cada sexo, la distribución de los porcentajes de las causas a las que se atribuye el éxito en la prueba se muestran en la tabla 6.10:

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 68)					
		Tarea (facilidad)	Esfuerzo	Capacidad	Interés por la tarea	Suerte	Otros
Sexo	Hombre	29,4%	11,8%	23,5%	32,4%	0%	2,9%
	Mujer	14,7%	17,7%	32,4%	29,4%	2,9%	2,9%

Tabla 6.10. *Causa principal del éxito en ambos sexos en el grupo de edad 2.*

Si agrupamos los resultados en función de la dimensión del locus de causalidad, se producen los siguientes porcentajes (tabla 6.11):

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 68)		
		Interna	Externa	Interna-externa
Sexo	Hombre	38,2%	29,4%	32,4%
	Mujer	52,9%	17,6%	29,5%

Tabla 6.11. *Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en el grupo 2.*

Se realizó una prueba χ^2 de 2x3 según la cual no hay diferencias en relación a las causas a las que hombres y mujeres del grupo de edad 2 (30-40) atribuyen su éxito en la prueba ($\chi^2(2) = 1,854$, $p = 0,396$), por lo que debemos mantener la hipótesis nula de que no existe interrelación entre el género y la causa a la que se atribuye el éxito en este grupo. De todos modos, cabe resaltar, que las mujeres atribuyen su éxito en mayor proporción que los hombres a causas internas (52,9% frente a 38,2%), seguidas de las causas con una dimensión interna-externa (29,5%).

El fracaso es atribuido a problemas en la sesión de evaluación como los nervios o el cansancio (66,7%) o a la capacidad (33,3%). Por sexos, vemos que el 100% de los hombres atribuyen el fracaso en la prueba a problemas en la sesión de evaluación; en cambio, las mujeres lo atribuyen a la capacidad (66,7%) y a problemas en la sesión de evaluación como los nervios o el cansancio (33,3%).

El sentimiento o emoción predominante al conocer los resultados de la prueba cuando ésta se considera un éxito es la satisfacción (47,1% de los casos), seguida de la tranquilidad/alivio (13,3%), la felicidad/alegría y la conformidad (ambas con un 10,3%) y el orgullo (4,4%). Por sexos, los porcentajes son similares, aunque las mujeres expresan más satisfacción (55,9% frente a 38,2% de los hombres) y ninguna de ellas expresa orgullo (el cual es escogido por el 8,8% de los hombres). Pueden verse los porcentajes con más detalle en la tabla 6.12.

		Hombres	Mujeres	Total
Sentimiento ante el éxito (% columna) (N= 68)	Felicidad/alegría	11,8	8,8	10,3
	Orgullo	8,8	0	4,4
	Gratitud	2,9	0	1,5
	Satisfacción	38,2	55,9	47,1
	Tranquilidad/alivio	14,9	11,8	13,3
	Seguridad	0	5,9	2,9
	Sorpresa	2,9	2,9	2,9
	Resignación	2,9	0	1,5
	Indiferencia	2,9	2,9	2,9
	Conformidad	8,8	11,8	10,3
	Responsabilidad	5,9	0	2,9

Tabla 6.12. *Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en el grupo de edad 2.*

Ante el fracaso, el sentimiento o emoción predominante es el enfado/ira/rabia (33,3%) y el deseo de superación (33,3%), siendo los porcentajes iguales en ambos sexos. Es decir, 2 personas (1 hombre y una mujer) manifiestan enfado/ira rabia y otras 2 (1 hombre y una mujer) manifiestan deseo de superación. De las dos personas restantes, el hombre manifiesta sentir impotencia y la mujer desilusión/decepción.

c) *Análisis de las diferencias de género en el grupo de edad 3 (51-64 años):*

En este grupo, el 86,5% de los/las participantes considera un éxito los resultados obtenidos en la prueba, frente a un 13,5% que los considera un fracaso. Cabe destacar que, de las 10 personas que consideran sus resultados como un fracaso, la mayoría (90%) son hombres. Dentro de cada sexo, la distribución de los porcentajes de las causas a las que se atribuye el éxito en la prueba se muestran en la tabla 6.13:

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 64)					
		Tarea (facilidad)	Esfuerzo	Capacidad	Interés por la tarea	Suerte	Otros
Sexo	Hombre	17,9%	28,6%	28,6%	21,4%	0%	3,5%
	Mujer	11,1%	22,3%	8,3%	58,3%	0%	0%

Tabla 6.13. *Causa principal del éxito en ambos sexos en el grupo de edad 3.*

Si agrupamos los resultados en función de la dimensión del locus de causalidad, se observan los siguientes porcentajes (tabla 6.14):

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 64)		
		Interna	Externa	Interna-externa
Sexo	Hombre	60,7%	17,9%	21,4%
	Mujer	30,6%	11,1%	58,3%

Tabla 6.14. *Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en el grupo 3.*

Se aplicó la prueba χ^2 de 2x3 para estudiar la relación entre el género y las causas a las que se atribuye el éxito en función de la dimensión del locus de causalidad, la cual indica la existencia de significación estadística ($\chi^2 (2) = 8,869$; $p = 0,012$), por lo que debemos rechazar la hipótesis nula de que no existe interrelación entre ambas variables. Es decir, los resultados indican que los hombres y mujeres de este grupo de edad (51-64 años) atribuyen su éxito a diferentes causas según su grado de internalidad. El valor del coeficiente de contingencia (0,349) nos permite precisar la existencia de una asociación moderada entre ambas variables.

Como puede verse en las tablas, los hombres realizan en su mayoría (60,7%) atribuciones de tipo interno ante el éxito (28,6% al esfuerzo y 28,6% a la capacidad), mientras que las mujeres atribuyen su éxito a causas de tipo interno-externo (concretamente el interés por la tarea, en un 58,3% de los casos), seguidas de causas de tipo interno (30,6%, el 22,3% al esfuerzo).

El fracaso es atribuido mayoritariamente (80%) a causas internas, sobre todo a la capacidad (60%). Por sexos, el fracaso percibido es atribuido en el caso de los hombres a causas internas (88,9%, el 66,7% referidas a la capacidad) y externas (11,1%), mientras que la única mujer que considera sus resultados como un fracaso los atribuye a causas externas (concretamente los atribuye a la situación de evaluación).

El sentimiento o emoción predominante al conocer los resultados de la prueba cuando ésta se considera un éxito es la satisfacción (56,3%), seguida de la tranquilidad/alivio (10,9%), la felicidad/alegría (10,9%) y la conformidad (7,8%). Por sexos, podemos ver que las mujeres expresan más satisfacción (66,6%, frente al 42,9% de los hombres) y tranquilidad/alivio (13,9%, frente a 7,1%). Los hombres expresan mayoritariamente satisfacción (42,9%, como ya se ha dicho), aunque, en segundo lugar, escogen en mayor medida que las mujeres el sentimiento de felicidad/alegría (21,4%, frente al 2,8% de las mujeres) y la sorpresa (7,1% de los hombres, frente a ninguna mujer). La conformidad es elegida en proporciones similares en ambos sexos, ocupando el tercer puesto en las mujeres (8,3%) y el quinto en los hombres (7,1%, empatado con la sorpresa y la felicidad/alegría). Puede verse un resumen de los datos en la tabla 6.15.

		Hombres	Mujeres	Total
Sentimiento ante el éxito (% columna) (N= 64)	Felicidad/alegría	21,4	2,8	10,9
	Gratitud	3,6	0	1,6
	Satisfacción	42,9	66,6	56,2
	Tranquilidad/alivio	7,1	13,9	10,9
	Seguridad	0	2,8	1,6
	Sorpresa	7,1	0	3,1
	Indiferencia	3,6	0	1,6
	Conformidad	7,1	8,3	7,8
	Responsabilidad	3,6	0	1,6
	Deseo de superación	0	2,8	1,6
	Otra	3,6	2,8	3,1

Tabla 6.15. Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en el grupo de edad 3.

En cuanto al fracaso, el sentimiento o emoción predominante es la conformidad (50% de los casos). Por sexos vemos que los hombres sienten mayoritariamente conformidad (55,6% de los casos, que se corresponde con 5 personas). Los 4 hombres restantes expresan frustración, tristeza, resignación y deseo de superación. La única mujer de este grupo de edad que considera sus resultados un fracaso manifiesta sentir deseo de superación.

d) *Análisis de las diferencias de género en el grupo de edad 4 (65-83 años):*

En este grupo, el 90,5% de los/las participantes considera un éxito los resultados obtenidos en la prueba, frente a un 9,5% que los considera un fracaso. Cabe destacar que las 7 personas que consideran sus resultados como un fracaso son todas mujeres. Dentro de cada sexo, la distribución de los porcentajes de las causas a las que se atribuye el éxito en la prueba se muestran en la tabla 6.16:

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 67)					
		Tarea (facilidad)	Esfuerzo	Capacidad	Interés por la tarea	Suerte	Otros
Sexo	Hombre	16,2%	24,3%	21,7%	35,1%	0%	2,7%
	Mujer	6,7%	20%	16,7%	53,3%	0%	3,3%

Tabla 6.16. *Causa principal del éxito en ambos sexos en el grupo de edad 4.*

Si agrupamos los resultados en función de la dimensión del locus de causalidad, se observan los siguientes porcentajes (tabla 6.17):

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 64)		
		Interna	Externa	Interna-externa
Sexo	Hombre	48,7%	16,2%	35,1%
	Mujer	36,7%	10%	53,3%

Tabla 6.17. *Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en el grupo de edad 4.*

Se aplicó la prueba χ^2 de 2x3 para estudiar la relación entre el género y las causas a las que se atribuye el éxito en función de la dimensión del locus de causalidad, según la cual no hay diferencias en relación a las causas a las que hombres y mujeres del grupo de edad 4 (65-83) atribuyen su éxito en la prueba ($\chi^2(2) = 2,294, p = 0,318$), por lo que debemos mantener la hipótesis nula de que no existe interrelación entre el género y la causa a la que se atribuye el éxito en este grupo. De todos modos, como puede verse en la tabla, los hombres atribuyen su éxito en mayor proporción a causas internas y las mujeres a causas con una dimensión interna-externa.

En cuanto al fracaso, como ya se ha comentado, las personas que así lo consideran son todas mujeres y lo atribuyen en un 57,1% de los casos a causas internas (falta de capacidad) y en un 42,9% a causas externas (problemas en la sesión de evaluación como los nervios o el cansancio).

El sentimiento o emoción predominante al conocer los resultados de la prueba cuando ésta se considera un éxito es la satisfacción (52,2%), seguida de la tranquilidad/alivio (14,9%), la conformidad (10,5%), y la felicidad/alegría (10,4%). Por sexos, los porcentajes son similares, aunque las mujeres expresan más felicidad/alegría y seguridad que los hombres y menos conformidad y sorpresa. Es decir, las mujeres manifiestan sentir, por este orden, satisfacción (53,3%), tranquilidad/alivio (16,7%), felicidad/alegría (13,3%), seguridad (6,7%) y conformidad (6,7%), mientras que los hombres manifiestan sentir también en primer lugar satisfacción (51,4%), seguida de la tranquilidad/alivio (13,5%) y de la conformidad (13,5%), además de la sorpresa (8,1%) y la felicidad/alegría (8,1%). En la tabla 6.18 se presenta un resumen de los resultados.

		Hombres	Mujeres	Total
Sentimiento ante el éxito (% columna) (N= 67)	Felicidad/alegría	8,1	13,3	10,4
	Gratitud	2,7	0	1,5
	Satisfacción	51,4	53,3	52,2
	Tranquilidad/alivio	13,5	16,7	14,9
	Seguridad	2,7	6,7	4,5
	Sorpresa	8,1	3,3	6
	Conformidad	13,5	6,7	10,5

Tabla 6.18. *Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en el grupo de edad 4.*

En cuanto al fracaso, percibido como tal por 7 mujeres, vemos que el sentimiento predominante es la conformidad (42,8%), seguida de la resignación (28,6%) y de la impotencia y frustración (14,3% respectivamente).

6.3.- Comparaciones entre grupos de edad.

6.3.1.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido:

a) Análisis de las diferencias entre los grupos de edad **en general:**

Se aplicó la prueba H de Kuskal-Wallis, obteniéndose los siguientes estadísticos:

	expectativas recuerdo inmediato	Puntuación recuerdo inmediato transformada	Rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
χ^2	,988	46,924	36,991	29,036	36,083	42,327
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,804	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

Tabla 6.19. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad) para la muestra general.*

Podemos observar en la tabla anterior que se producen diferencias significativas entre los grupos de edad en todas las variables, excepto en “expectativas del recuerdo inmediato”. Para analizar qué grupos de edad difieren entre sí, utilizaremos la prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes (o la prueba t para la igualdad de medias en los casos en que se cumpla la condición de normalidad) acompañada de la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error (la probabilidad de cometer errores de tipo I). Puesto que con cuatro grupos de edad necesitamos hacer seis comparaciones dos a dos (1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4), la aplicación de la corrección de Bonferroni nos llevará a basar nuestras decisiones en un valor de p de $0,05/6 = 0,0083$. Es decir, consideraremos que dos grupos difieren significativamente cuando el nivel crítico obtenido sea menor de 0,0083.

En las siguientes tablas se presentan los estadísticos de contraste obtenidos para cada una de las 6 comparaciones dos a dos de todas las variables excepto de las “expectativas en el recuerdo inmediato”, en la que no se producen diferencias significativas entre los grupos:

	Puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	Puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	2030,000	2604,000	2523,500	2672,500	2546,500
Z	-2,739	-,520	-,833	-,309	-,772
Sig. asintót. (bilateral)	,006	,603	,405	,757	,440
R	,159				
Media (y DE) grupo 1	8,19 (1,55)	7,27 (1,97)	6,88 (2,03)	9,22 (1,35)	8,47 (1,72)
Media (y DE) grupo 2	8,87 (1,10)	7,47 (1,78)	7,11 (1,89)	9,44 (0,95)	8,65 (1,71)

Tabla 6.20. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-2) y descriptivos para la muestra general.*

Entre los grupos de edad 1 (19-25 años) y 2 (30-40 años) se producen diferencias estadísticamente significativas en la variable “puntuación rendimiento inmediato transformada” en el sentido siguiente: las personas del grupo de edad 1 (19-25) obtienen puntuaciones inferiores a las del grupo de edad 2 (30-40). El tamaño del efecto, de acuerdo con Cohen (1988) es pequeño. No se producen diferencias significativas entre los dos grupos en el resto de variables estudiadas.

	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	1937,000	1740,000	1790,500	1718,000	1571,500
Z	-3,086	-3,870	-3,683	-4,246	-4,551
Sig. asintót. (bilateral)	,002	<,001	<,001	<,001	<,001
R	,179	,225	,214	,247	,265
Media (y DE) grupo 1	8,19 (1,55)	7,27 (1,97)	6,88 (2,03)	9,22 (1,35)	8,47 (1,72)
Media (y DE) grupo 3	7,49 (1,49)	6,03 (1,66)	5,65 (1,6)	8,16 (1,76)	6,95 (2,08)

Tabla 6.21. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-3) y descriptivos para la muestra general.*

Entre los grupos 1 (19-25 años) y 3 (51-64 años) se producen diferencias significativas en todas las variables. Las diferencias van en el sentido de que las personas del grupo de edad 3 (51-64 años) presentan puntuaciones inferiores a las personas del grupo de edad 1 (19-25 años). El tamaño del efecto varía, según los casos, de pequeño (“puntuación recuerdo inmediato transformada”, “rendimiento percibido

recuerdo inmediato” y “expectativas recuerdo demorado”) a moderado (“puntuación recuerdo demorado transformada” y “rendimiento percibido recuerdo demorado”).

	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	1914,500	1746,000	2054,000	1930,000	1712,000
Z	-3,172	-3,850	-2,654	-3,430	-4,011
Sig. asintót. (bilateral)	,002	<,001	,008	,001	<,001
R	,184	,224	,154	,199	,233
Media (y DE) grupo 1	8,19 (1,55)	7,27 (1,97)	6,88 (2,03)	9,22 (1,35)	8,47 (1,72)
Media (y DE) grupo 4	7,34 (1,74)	6 (1,73)	5,96 (1,77)	8,36 (1,72)	7,08 (2,19)

Tabla 6.22. Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-4) y descriptivos para la muestra general.

Igual que en la comparación anterior, entre los grupos 1 (19-25 años) y 4 (65-83 años) se producen diferencias significativas en todas las variables, en el sentido de que las personas del grupo 4 (65-83 años) puntúan más bajo que las del grupo 1 (19-25 años). El tamaño del efecto es pequeño.

	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	1216,500	1530,500	1528,000	1548,000	1431,500
Z	-5,865	-4,691	-4,701	-4,947	-5,116
Sig. asintót. (bilateral)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
R	,341	,273	,273	,288	,297
Media (y DE) grupo 2	8,87 (1,10)	7,47 (1,78)	7,11 (1,89)	9,44 (0,95)	8,65 (1,71)
Media (y DE) grupo 3	7,49 (1,49)	6,03 (1,66)	5,65 (1,6)	8,16 (1,76)	6,95 (2,08)

Tabla 6.23. Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 2-3) y descriptivos para la muestra general.

Entre los grupos 2 (30-40 años) y 3 (51-64 años) también se producen diferencias significativas en todas las variables, con un tamaño del efecto moderado y en el sentido de que el grupo de edad 3 (51-64 años) obtiene puntuaciones inferiores a las del grupo 2 (30-40 años).

	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	1265,500	1537,500	1797,000	1768,000	1577,500
Z	-5,675	-4,667	-3,652	-4,107	-4,556
Sig. asintót. (bilateral)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
R	,33	,271	,212	,239	,265
Media (y DE) grupo 2	8,87 (1,10)	7,47 (1,78)	7,11 (1,89)	9,44 (0,95)	8,65 (1,71)
Media (y DE) grupo 4	7,34 (1,74)	6 (1,73)	5,96 (1,77)	8,36 (1,72)	7,08 (2,19)

Tabla 6.24. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 2-4) y descriptivos para la muestra general.*

También se producen diferencias en todas las variables entre los grupos 2 (30-40 años) y 4 (65-83 años), en el sentido de que el grupo de mayor edad (grupo 4) puntúa más bajo que el grupo de edad 2 (30-40 años). El tamaño del efecto es moderado, excepto en las expectativas y la puntuación del recuerdo demorado, en que es pequeño.

	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	Puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	2640,500	2723,000	2452,000	2542,000	2626,000
Z	-,375	-,059	-1,117	-,781	-,434
Sig. asintót. (bilateral)	,707	,953	,264	,435	,664
Media (y DE) grupo 3	7,49 (1,49)	6,03 (1,66)	5,65 (1,60)	8,16 (1,76)	6,95 (2,08)
Media (y DE) grupo 4	7,34 (1,74)	6 (1,73)	5,96 (1,77)	8,36 (1,72)	7,08 (2,19)

Tabla 6.25. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 3-4) y descriptivos para la muestra general.*

Entre los grupos de edad 3 y 4 (los dos grupos de mayor edad), no se producen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables estudiadas.

b) Análisis de las diferencias entre los grupos de edad en los **hombres**:

La prueba H de Kruskal-Wallis arrojó los siguientes resultados:

	expectativas recuerdo inmediato	Puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	Rendimiento percibido recuerdo demorado
χ^2	2,592	31,316	30,620	33,253	33,681	41,293
Gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,459	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

Tabla 6.26. Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad) para la muestra de hombres.

Como se puede ver en la tabla anterior, existen diferencias significativas entre los grupos de edad en los hombres en todas las variables, excepto en las expectativas del recuerdo inmediato. Para analizar qué grupos de edad difieren entre sí, utilizaremos el mismo procedimiento que en el apartado anterior.

En las siguientes tablas se presentan los estadísticos de contraste obtenidos para cada una de las 6 comparaciones dos a dos en el grupo de hombres para todas las variables excepto de las “expectativas en el recuerdo inmediato”:

	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	Rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	522,500	652,000	681,000	641,000	615,000
Z	-1,766	-,356	-,038	-,576	-,829
Sig. asintót. (bilateral)	,077	,721	,969	,565	,407
Media (y DE) grupo 1	8,21 (1,55)	7,81 (1,79)	7,57 (2,05)	9,16 (1,45)	8,86 (1,51)
Media (y DE) grupo 2	8,81 (1,20)	7,62 (1,91)	7,59 (1,74)	9,49 (0,91)	9,14 (1,34)

Tabla 6.27. Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-2) y descriptivos para la muestra de hombres.

Entre los grupos de edad 1 (19-25 años) y 2 (30-40 años) de la muestra de hombres no se producen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables estudiadas.

	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	394,000	301,000	302,500	348,500	286,500
Z	-3,153	-4,187	-4,182	-3,841	-4,402
Sig. asintót. (bilateral)	,002	<,001	<,001	<,001	<,001
R	,259	,344	,344	,316	,362
Media (y DE) grupo 1	8,21 (1,55)	7,81 (1,79)	7,57 (2,05)	9,16 (1,45)	8,86 (1,51)
Media (y DE) grupo 3	6,98 (1,69)	5,78 (1,83)	5,49 (1,74)	7,64 (1,91)	6,70 (2,16)

Tabla 6.28. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-3) y descriptivos para la muestra de hombres.*

Entre los grupos 1 (19-25 años) y 3 (51-64 años) se producen diferencias significativas en todas las variables, en el sentido de que los hombres del grupo de edad 3 (51-64 años) presentan puntuaciones inferiores a los hombres del grupo de edad 1 (19-25 años). El tamaño del efecto es moderado.

	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	Rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	421,000	333,500	369,500	394,500	320,500
Z	-2,859	-3,844	-3,445	-3,337	-4,043
Sig. asintót. (bilateral)	,004	<,001	,001	,001	<,001
r	,235	,316	,283	,274	,332
Media (y DE) grupo 1	8,21 (1,55)	7,81 (1,79)	7,57 (2,05)	9,16 (1,45)	8,86 (1,51)
Media (y DE) grupo 4	7,12 (1,72)	6,08 (1,55)	5,84 (1,61)	7,97 (1,65)	6,89 (2,15)

Tabla 6.29. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-4) y descriptivos para la muestra de hombres.*

Como en la comparación anterior, entre los grupos 1 (19-25 años) y 4 (65-83 años) se producen diferencias significativas en todas las variables, en el sentido de que los hombres del grupo 4 (65-83 años) puntúan más bajo que los del grupo de edad 1 (19-25 años). El tamaño del efecto es moderado, excepto en la primera variable, en que se consideraría un tamaño del efecto pequeño.

	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	251,500	331,500	273,500	275,500	237,500
Z	-4,704	-3,852	-4,504	-4,703	-4,976
Sig. asintót. (bilateral)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
r	,387	,317	,37	,387	,41
Media (y DE) grupo 2	8,81 (1,20)	7,62 (1,91)	7,59 (1,74)	9,49 (0,91)	9,14 (1,34)
Media (y DE) grupo 3	6,98 (1,69)	5,78 (1,83)	5,49 (1,74)	7,64 (1,91)	6,70 (2,16)

Tabla 6.30. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 2-3) y descriptivos para la muestra de hombres.*

Entre los grupos 2 (30-40 años) y 3 (51-64 años) también se producen diferencias significativas en todas las variables en la muestra de hombres, con un tamaño del efecto que varía de moderado (“rendimiento percibido recuerdo inmediato”, “expectativas recuerdo demorado” y “rendimiento percibido recuerdo demorado”) a grande (puntuaciones en el recuerdo inmediato y en el demorado), y en el sentido de que el grupo de edad 3 (51-64 años) obtiene puntuaciones inferiores a las del grupo 2 (30-40 años).

	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	284,500	356,000	319,000	313,500	275,000
Z	-4,343	-3,600	-4,008	-4,299	-4,584
Sig. asintót. (bilateral)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
r	,357	,30	,329	,353	,377
Media (y DE) grupo 2	8,81 (1,20)	7,62 (1,91)	7,59 (1,74)	9,49 (0,91)	9,14 (1,34)
Media (y DE) grupo 4	7,12 (1,72)	6,08 (1,55)	5,84 (1,61)	7,97 (1,65)	6,89 (2,15)

Tabla 6.31. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 2-4) y descriptivos para la muestra de hombres.*

También se producen diferencias en todas las variables entre los grupos 2 (30-40 años) y 4 (65-83 años) en la muestra de hombres, en el sentido de que el grupo de mayor edad (grupo 4) puntúa más bajo que el grupo de edad 2 (30-40 años). El tamaño del efecto es moderado, excepto en el rendimiento percibido en el recuerdo demorado, donde es grande.

	rendimiento percibido recuerdo inmediato	Expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	rendimiento percibido recuerdo demorado
U de Mann-Whitney	599,500	600,500	622,500	654,500
Z	-,934	-,924	-,686	-,328
Sig. asintót. (bilateral)	,350	,355	,493	,743
Media (y DE) grupo 3	5,78 (1,83)	5,49 (1,74)	7,64 (1,91)	6,70 (2,16)
Media (y DE) grupo 4	6,08 (1,55)	5,84 (1,61)	7,97 (1,65)	6,89 (2,15)

Tabla 6.32. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 3-4) y descriptivos para la muestra de hombres.*

Para la variable “puntuación recuerdo inmediato transformada”, dado que se cumple la condición de normalidad que nos lleva a optar por la vía paramétrica, se aplicó la prueba t para la igualdad de medias. Dado que el resultado de la prueba de Levene no es estadísticamente significativa ($F=0,005$; $p= 0,942$), asumiremos que las varianzas son iguales. La prueba t correspondiente arrojó los siguientes resultados:

Prueba T para la igualdad de medias						
t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
-,341	72	,734	-,1351	,39607	-,92469	,65442

Tabla 6.33. *Prueba de muestras independientes (grupos de edad 3 y 4) para la variable “puntuación recuerdo inmediato transformada”*

La media (y DE) para el grupo 3 (51-64 años) en esta variable son 6,98 (1,69) y para el grupo 4 (65-83 años) 7,12 (1,62).

Como puede verse en las tablas, no se producen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables entre los grupos de edad 3 (51-64 años) y 4 (65-83) en la muestra de hombres.

c) *Análisis de las diferencias entre los grupos de edad en las mujeres:*

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis pueden verse en la siguiente tabla:

	expectativas recuerdo inmediato	puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato	expectativas recuerdo demorado	puntuación recuerdo demorado transformada	Rendimiento percibido recuerdo demorado
χ^2	1,315	17,540	11,703	3,958	7,169	7,141
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,726	,001	,008	,266	,067	,068

Tabla 6.34. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad) para la muestra de mujeres.*

Como vemos, en el grupo de mujeres sólo se producen diferencias significativas entre los cuatro grupos de edad en la puntuación en la prueba de recuerdo inmediato y en el rendimiento percibido tras la misma. No se producen diferencias estadísticamente significativas en las expectativas en el recuerdo inmediato ni en las puntuaciones de las variables referentes al recuerdo demorado. Para analizar qué grupos de edad difieren entre sí, utilizaremos el mismo procedimiento que para el estudio de las diferencias entre los grupos de edad en los dos apartados anteriores.

En las siguientes tablas se presentan los estadísticos de contraste obtenidos para cada una de las 6 comparaciones dos a dos en el grupo de mujeres para las variables en las que se han hallado diferencias significativas, concretamente “puntuación del recuerdo inmediato transformada” y “rendimiento percibido en el recuerdo inmediato”.

	Puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato
U de Mann-Whitney	493,000	576,000
Z	-2,092	-1,188
Sig. Asintót. (bilateral)	,036	,235
Media (y DE) grupo 1	8,21 (1,55)	7,81 (1,79)
Media (y DE) grupo 2	8,81 (1,20)	7,62 (1,91)

Tabla 6.35. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-2) y descriptivos para la muestra de mujeres.*

En la muestra de mujeres, no se producen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables estudiadas entre los grupos de edad 1 (19-25 años) y 2 (30-40 años).

	Puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato
U de Mann-Whitney	581,000	581,500
Z	-1,129	-1,129
Sig. Asintót. (bilateral)	,259	,259
Media (y DE) grupo 1	8,21 (1,55)	7,81 (1,79)
Media (y DE) grupo 3	6,98 (1,69)	5,78 (1,83)

Tabla 6.36. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-3) y descriptivos para la muestra de mujeres.*

Entre las mujeres de los grupos de edad 1 (19-25 años) y 3 (51-64 años) tampoco se producen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables.

	puntuación recuerdo inmediato transformada
U de Mann-Whitney	535,000
Z	-1,629
Sig. asintót. (bilateral)	,103
Media (y DE) grupo 1	8,21 (1,55)
Media (y DE) grupo 4	7,12 (1,72)

Tabla 6.37. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-4) y descriptivos para la muestra de mujeres.*

Para la variable “rendimiento percibido en el recuerdo inmediato”, dado que, como hemos visto, se cumple la condición de normalidad que nos lleva a optar por la vía paramétrica, se aplicó la prueba t para la igualdad de medias. Dado que la prueba de Levene no es estadísticamente significativa ($F=1,827$; $p=0,181$), asumiremos que las varianzas son iguales. La prueba t correspondiente arrojó los siguientes resultados:

Prueba T para la igualdad de medias							
t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
					Inferior	Superior	
,893	72	,375	,35	,393	-,433	1,135	

Tabla 6.38. *Prueba de muestras independientes (grupos de edad 1 y 4) para la variable “rendimiento percibido en el recuerdo inmediato”*

La media (y DE) para el grupo 1 (19-25 años) en esta variable son 7,81 (1,79) y para el grupo 4 (65-83 años) 6,08 (1,55).

Como podemos ver, no se producen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables estudiadas entre los grupos de edad más joven (19-25 años) y más mayor (65-83 años) en la muestra de mujeres.

	Puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato
U de Mann-Whitney	354,500	446,500
Z	-3,596	-2,622
Sig. Asintót. (bilateral)	<,001	,009
r	,296	
Media (y DE) grupo 2	8,81 (1,20)	7,62 (1,91)
Media (y DE) grupo 3	6,98 (1,69)	5,78 (1,83)

Tabla 6.39. Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 2-3) y descriptivos para la muestra de mujeres.

Como podemos ver, sólo se producen diferencias significativas entre ambos grupos de edad (mujeres de los grupos de edad 2 y 3) en la puntuación en la prueba de recuerdo inmediato, con un tamaño del efecto, según Cohen (1988), moderado. Las diferencias van en el sentido de que las mujeres del grupo 3 (51-64 años) obtienen una puntuación inferior a las del grupo 2 (30-40 años). Podemos ver que en la variable “rendimiento percibido en el recuerdo inmediato” se produce una tendencia a la significación, que iría también en la línea de que las mujeres del grupo 3 puntúan más bajo que las del grupo 2.

	Puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato
U de Mann-Whitney	349,000	394,000
Z	-3,652	-3,189
Sig. Asintót. (bilateral)	<,001	,001
r	,30	,262
Media (y DE) grupo 2	8,81 (1,20)	7,62 (1,91)
Media (y DE) grupo 4	7,12 (1,72)	6,08 (1,55)

Tabla 6.40. Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 2-4) y descriptivos para la muestra de mujeres.

Entre los grupos de edad 2 y 4 se producen diferencias significativas en la puntuación en la prueba de recuerdo inmediato y en el rendimiento percibido tras la misma, en el sentido de que las mujeres del grupo de más edad (grupo 4: 65-83 años) presentan puntuaciones inferiores a las mujeres del grupo de edad 2 (30-40 años). El tamaño del efecto es moderado.

	Puntuación recuerdo inmediato transformada	rendimiento percibido recuerdo inmediato
U de Mann-Whitney	618,500	600,000
Z	-,718	-,934
Sig. Asintót. (bilateral)	,473	,350
Media (y DE) grupo 3	6,98 (1,69)	5,78 (1,83)
Media (y DE) grupo 4	7,12 (1,72)	6,08 (1,55)

Tabla 6.41. *Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 3-4) y descriptivos para la muestra de mujeres.*

Como puede verse, no se producen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables entre los grupos de mayor edad (grupos 3 y 4, 51-64 y 65-83 respectivamente) en la muestra de mujeres.

6.3.2.- Atribuciones:

a) *Análisis de las diferencias entre los grupos de edad en general:*

A continuación se presentará la tabla de contingencia en la que se muestran los porcentajes relativos a las causas a las que cada grupo de edad atribuye su éxito en la prueba. Sólo 27 personas (9,1%) consideran sus resultados un fracaso, frente a 269 (90,9%) que los consideran un éxito. Este reducido número dificulta extraer conclusiones sobre las atribuciones ante el fracaso, por lo que, al igual que en el apartado 6.3.2. decidimos centrarnos en el análisis estadístico en los casos que consideran sus resultados como un éxito. Las atribuciones ante el fracaso percibido se tendrán en cuenta a un nivel descriptivo.

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 269)					
		Tarea (facilidad)	Esfuerzo	Capacidad	Interés por la tarea	Suerte	Otros
Grupo de edad	Grupo 1	28,6	12,9	30	22,9	2,8	2,8
	Grupo 2	22,1	14,7	27,9	30,9	1,5	2,9
	Grupo 3	14,1	25	17,2	42,2	0	1,5
	Grupo 4	11,9	22,4	19,4	43,3	0	3

Tabla 6.42. *Causas a las que se atribuye el éxito en general en cada grupo de edad.*

Se aplicó una prueba χ^2 de 4x6 para estudiar la relación entre el grupo de edad y las causas a las que se atribuye el éxito, según la cual no existen diferencias en general entre los 4 grupos de edad en cuanto a las causas a las que atribuyen su éxito en la prueba ($\chi^2(18) = 25,85, p = 0,103$).

Al realizar la prueba, observamos que el 42,9% de las casillas tienen una frecuencia esperada inferior a 5. Como ya vimos en el apartado 6.2.2., para la aplicación de la prueba χ^2 es conveniente que se cumpla la condición de que no existan frecuencias esperadas menores que 5 (y, si es así, que no superen el 20% de los casos). Por ello, decidimos aplicar de nuevo la prueba agrupando del mismo modo que en el apartado 6.2.2. (en función de la variable con tres categorías generada a partir de la dimensión del locus de causalidad).

Esta misma situación se va a repetir en el análisis de la relación entre el grupo de edad y las causas a las que se atribuye el éxito dentro del grupo de hombres y dentro del grupo de mujeres. Por ello, igual que el apartado 6.3.2., en cada uno de los subapartados subsiguientes se presentará en primer lugar la tabla con los porcentajes obtenidos en cada una de las categorías de la *Escala de Dimensiones Causales* y, a continuación se realizarán las pruebas estadísticas a partir de la variable agrupada.

A continuación se presenta la tabla 6.43. con los porcentajes de las causas a los que cada grupo de edad atribuye su éxito en la tarea en función de si la causa puede ser percibida como interna, externa o interna-externa.

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 269)		
		Interna	Externa	Interna-externa
Grupo de edad	Grupo 1	44,3	32,9	22,8
	Grupo 2	45,6	23,5	30,9
	Grupo 3	43,8	14,1	42,2
	Grupo 4	43,3	13,4	43,3

Tabla 6.43. *Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en la muestra general.*

Se aplicó una prueba χ^2 de 4x3 para estudiar la relación entre el grupo de edad y las causas a las que se atribuye el éxito en función de la dimensión del locus de causalidad, la cual indica la existencia de significación estadística ($\chi^2(6) = 13,746$; $p = 0,033$). Es decir, los datos muestran que, según el grupo de edad, las personas de la muestra atribuyen su éxito a diferentes causas en función del grado de internalidad. El valor del coeficiente de contingencia (0,22) indica la existencia de una asociación moderada entre ambas variables.

Para conocer qué grupos de edad difieren entre sí, llevamos a cabo pruebas χ^2 de 2x3. Concretamente se realizaron seis pruebas dos a dos (grupos 1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4), acompañadas de la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error (la probabilidad de cometer errores de tipo I). La aplicación de la corrección de Bonferroni nos llevará a basar nuestras decisiones en un nivel de significación de $0,05/6 = 0,0083$. Consideraremos que existe relación entre el grupo de edad (con las 6 posibilidades) y la

causa a la que se atribuye el éxito en función del grado de internalidad cuando el nivel de significación obtenido sea menor de 0,0083.

A continuación se exponen los resultados de las pruebas χ^2 2x3 para cada una de las 6 combinaciones dos a dos de los grupos de edad:

- En la muestra formada por los grupos 1 (19-25) y 2 (30-40) no existe interrelación entre el grupo de edad y la causa a la que se atribuye el éxito (χ^2 (2)= 1,904; p= 0,386).

- En los grupos 1 (19-25) y 3 (51-64), al aplicar la corrección de Bonferroni, vemos que no existe relación entre las causas a las que las personas de ambos grupos atribuyen su éxito en la tarea, aunque podemos considerar que se produce una tendencia a la significación (χ^2 (2)= 8,841; p= 0,012). Si consultamos la tabla 5.12., vemos que ambos grupos atribuyen mayoritariamente su éxito a causas internas (44,3% y 43,8%, respectivamente). La diferencia entre ambos grupos está en que, en segundo lugar, el grupo de jóvenes atribuye su éxito en mayor medida a causas externas (32,9% frente al 14,1% del grupo 3) y el grupo de edad 3 (51-64) a causas de tipo interno-externo (42,2%, frente al 22,8% del grupo 1).

- Entre los grupos 1 (19-25) y 4 (65-83), se observa una relación significativa entre el grupo de edad y la causa percibida del éxito (χ^2 (2)= 9,886; p= 0,007), indicándonos el coeficiente de contingencia (0,259) que se produce una destacable asociación entre ambas variables. El grupo de edad más mayor atribuye su éxito a causas de tipo interno y de tipo interno-externo (43,3% y 43,3% respectivamente). El grupo de jóvenes atribuye su éxito en primer lugar también a causas internas (44,3%), pero en segundo lugar destacan las causas externas (32,9% frente al 13,4% del grupo 4).

- En la submuestra formada por los grupos 2(30-40 años) y 3 (51-64) no existe relación entre el grupo de edad y la causa a la que se atribuye el éxito (χ^2 (2)= 2,744; p= 0,254).

- Al comparar los grupos 2 (30-40 años) y 4 (65-83 años) tampoco hallamos significación estadística (χ^2 (2)= 3,299; p=0,192).

- Igual que en el caso anterior, tampoco se produce significación estadística en la prueba χ^2 (χ^2 (2)= 0,020; p= 0,99), es decir, no existe relación entre el grupo de edad y el grado de internalidad de la causa percibida del éxito en los grupos 3 (51-64) y 4 (65-83).

En cuanto al fracaso percibido, vemos que, de las 27 personas que consideran sus resultados un fracaso, 4 pertenecen al grupo 1, 6 al grupo 2, 7 al grupo 3 y otras 7 al grupo 4. En cuanto a las causas a las que se atribuye dicho fracaso, los resultados se resumen en la tabla 5.42.:

		Causa principal del fracaso (% fila) (n = 27)		
		Capacidad	Problemas (nervios, cansancio...)	Otros
Grupo de edad	Grupo 1	100	0	0
	Grupo 2	33,3	66,7	0
	Grupo 3	60	10	30
	Grupo 4	57,1	42,9	0

Tabla 6.44. *Causa principal del fracaso en la muestra general para cada grupo de edad.*

Como vemos, en los grupos 1, 3 y 4 el fracaso es atribuido mayoritariamente a una causa interna como es la capacidad (en el caso del grupo de jóvenes llega al 100%), mientras que el grupo 2 atribuye mayoritariamente su fracaso a causas externas como problemas en la sesión de evaluación (como los nervios o el cansancio).

El sentimiento o emoción predominante, en los cuatro grupos de edad, al conocer los resultados de la prueba cuando ésta se considera un éxito es la satisfacción (50%, 47,2%, 56,3% y 52,2% respectivamente). Destacan también la felicidad/alegría (14,3%, 10,3%, 10,8% y 10,4 %) y la conformidad (12,8%, 10,3%, 7,8% y 9%). Cabe resaltar que las siguientes dos causas más elegidas por los participantes son la tranquilidad/alivio y el orgullo, observándose en estos casos algunas diferencias según el grupo de edad: el orgullo es escogido por el 5,7% de las personas del grupo 1 y el 44,4% de las personas del grupo 2, pero por ningún integrante de los grupos de mayor edad (3 y 4). En cambio, la tranquilidad/alivio es escogida en mayor porcentaje por los grupos 2, 3 y 4 (13,2%, 10,8% y 14,9% respectivamente) que por el grupo 1 (4,3%). Puede verse un resumen de los resultados en la tabla 6.45.

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Sentimiento ante el éxito (% columna) (N= 269)	Felicidad/alegría	14,3	10,3	10,8	10,4
	Orgullo	5,7	4,4	0	0
	Gratitud	1,4	1,5	1,6	1,5
	Satisfacción	50	47,2	56,3	52,2
	Tranquilidad/alivio	4,3	13,2	10,8	14,9
	Seguridad	4,3	2,9	1,6	4,5
	Sorpresa	2,9	2,9	3,1	6
	Resignación	0	1,5	1,6	1,5
	Indiferencia	1,4	2,9	1,6	0
	Conformidad	12,8	10,3	7,8	9
	Responsabilidad	0	2,9	1,6	0
	Deseo de superación	2,9	0	1,6	0
	Otra	0	0	1,6	0

Tabla 6.45. *Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en la muestra general para cada grupo de edad.*

En cuanto al sentimiento o emoción predominante al conocer los resultados cuando la prueba se considera un fracaso, los resultados son muy dispersos. Cabe destacar que el sentimiento escogido con mayor frecuencia es la conformidad, el cual escogen el 50% de las personas del grupo 3 y el 28,6% de las personas del grupo 4 (y ninguna de los grupos 1 y 2). Los grupos 3 y 4 también escogen la resignación (10% y 28,6% respectivamente) y la frustración (10% y 14,3% respectivamente), sentimientos que no son escogidos tampoco en ningún caso por personas de los grupos 1 y 2. Además, cabe destacar que el segundo sentimiento más escogido en general es el deseo de superación, el cual es manifestado por el 33,3% del grupo 2 y el 20% del grupo 3. Por último, resalta también que el grupo de edad 2 (30-40) manifiesta sentir, además del deseo de superación (33,3% de los casos), emociones como el enfado/ira/rabia (33,3%),

la desilusión/decepción (16,7%, la cual es señalada también por el 25% del grupo 1 y por ninguna persona de los grupos de mayor edad) o la impotencia (16,7%).

b) Análisis de las diferencias entre los grupos de edad en los hombres:

En el grupo de hombres, el 90,5% de los participantes considera sus resultados en la prueba como un éxito, frente a un 9,5 que los considera un fracaso. Cabe destacar que de las 14 personas que considera sus resultados un fracaso, 9 pertenecen al grupo 3 (51-64 años) y ninguna de ellas pertenece al grupo de mayor edad (grupo 4).

La distribución de las causas a las que se atribuye el éxito en la prueba se muestra en la tabla 6.46.:

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 134)					
		Tarea (facilidad)	Esfuerzo	Capacidad	Interés por la tarea	Suerte	Otros
Grupo de edad	Grupo 1	11,4	14,2	48,6	20	2,9	2,9
	Grupo 2	29,4	11,8	23,5	32,4	0	2,9
	Grupo 3	17,9	28,6	28,6	21,4	0	3,5
	Grupo 4	16,2	24,3	21,7	35,1	0	2,7

Tabla 6.46. *Causas a las que se atribuye el éxito en la muestra de hombres.*

Si agrupamos los resultados en función de la dimensión del locus de causalidad, se observan los siguientes porcentajes (tabla 6.47.):

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 134)		
		Interna	Externa	Interna-externa
Grupo de edad	Grupo 1	65,7	14,3	20
	Grupo 2	38,2	29,4	32,4
	Grupo 3	60,7	17,9	21,4
	Grupo 4	48,7	16,2	35,1

Tabla 6.47. *Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en la muestra de hombres.*

Se aplicó la prueba χ^2 de 4x3 que mostró que no existe relación entre el grupo de edad y las causas a las que se atribuye el éxito en el grupo de hombres en función de la dimensión del locus de causalidad ($\chi^2(6) = 7,53, p = 0,275$). Cabe señalar, no obstante, que todos los grupos atribuyen mayoritariamente su éxito a causas internas, aunque en el grupo 2 (30-40 años) el porcentaje es algo menor y se encuentran más repartidas las proporciones entre las tres categorías de la variable. Además, en la tabla 6.46 podemos ver que la atribución del éxito al esfuerzo va aumentando con la edad y la de capacidad disminuyendo.

En cuanto al fracaso percibido al conocer los resultados de la prueba, a nivel descriptivo, vemos que es atribuido a las siguientes causas: los 2 jóvenes que consideran sus resultados un fracaso lo atribuyen a causas internas (capacidad), mientras que los 3 participantes del grupo 2 con esa misma percepción de fracaso lo atribuyen en un 100% a causas externas (problemas en la sesión de evaluación). En cuanto a los hombres del grupo 3 (que, como se ha dicho, constituyen la mayoría de la muestra de hombres que consideran sus resultados un fracaso), la mayoría de ellos (88,9%) atribuyen su fracaso a causas internas (en el 66,7% de los casos a la falta de capacidad) y sólo uno de ellos (11,1%) lo atribuye a causas externas. Como ya se ha comentado, ningún hombre del grupo de más edad (grupo 4) considera sus resultados un fracaso.

En cuanto al sentimiento predominante al conocer los resultados de la prueba cuando ésta se considera un éxito, la más frecuente con diferencia es la satisfacción, con porcentajes similares en los cuatro grupos de edad (42,9%, 38,3%, 42,9% y 51,4%

respectivamente). Le siguen la felicidad/alegría (14,2%, 11,8%, 21,4% y 8,1%) y la conformidad, más frecuente en los jóvenes (20%, 8,8%, 7,1% y 10,8%). Por último, cabe destacar el sentimiento de seguridad, el cual no es manifestado por ningún hombre del grupo de jóvenes, pero sí por el resto de grupos de edad (14,8% en el grupo 2, 7,1% en el grupo 3 y 13,5% en el grupo 4). En la tabla 6.48 puede verse un resumen de los resultados. En el caso del fracaso percibido, el sentimiento más señalado es la conformidad (que escogen 5 de las 14 personas que perciben sus resultados como un fracaso, todas ellas del grupo 3).

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Sentimiento ante el éxito (% columna) (N= 134)	Felicidad/alegría	14,2	11,8	21,4	8,1
	Orgullo	8,6	8,8	0	0
	Gratitud	0	2,9	3,6	2,7
	Satisfacción	42,9	38,3	42,9	51,4
	Tranquilidad/alivio	0	14,8	7,1	13,5
	Seguridad	5,6	0	0	2,7
	Sorpresa	2,9	2,9	7,1	8,1
	Resignación	0	2,9	0	2,7
	Indiferencia	2,9	2,9	3,6	0
	Conformidad	20	8,8	7,1	10,8
	Responsabilidad	0	5,9	3,6	0
	Deseo de superación	2,9	0	0	0
	Otra	0	0	3,6	0

Tabla 6.48. *Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en la muestra de hombres para cada grupo de edad.*

c) *Análisis de las diferencias entre los grupos de edad en las mujeres:*

En la muestra de mujeres, el 91,2% considera un éxito sus resultados en la prueba, frente a una 8,8% que los considera un fracaso. Cabe destacar que, de este 8,8%, el 53,8% de ellas pertenecen al grupo de mayor edad, mientras que el resto queda repartido con porcentajes menores entre los grupos 1, 2 y 3 (15,4%, 23,1% y 7,7% respectivamente).

La distribución de las causas a las que se atribuye el éxito en la prueba se muestra en la tabla 6.49:

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 135)					
		Tarea (facilidad)	Esfuerzo	Capacidad	Interés por la tarea	Suerte	Otros
Grupo de edad	Grupo 1	45,7	11,4	11,4	25,7	2,9	2,9
	Grupo 2	14,7	17,7	32,4	29,4	2,9	2,9
	Grupo 3	11,1	22,3	8,3	58,3	0	0
	Grupo 4	6,7	20	16,7	53,3	0	3,3

Tabla 6.49. *Causas a las que se atribuye el éxito en la muestra de mujeres.*

Si agrupamos los datos en función de la dimensión del locus de causalidad, resultan los siguientes porcentajes (tabla 6.50.):

		Causa principal del éxito (% fila) (n = 135)		
		Interna	Externa	Interna-externa
Grupo de edad	Grupo 1	22,9	51,4	25,7
	Grupo 2	52,9	17,6	29,5
	Grupo 3	30,6	11,1	58,3
	Grupo 4	36,7	10	53,3

Tabla 6.50. *Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en la muestra de mujeres.*

Se aplicó una prueba χ^2 de 4x3 para estudiar la relación entre el grupo de edad y las causas a las que se atribuye el éxito las mujeres en función de la dimensión del locus

de causalidad, la cual indica la existencia de significación estadística ($\chi^2 (6) = 28,680$; $p = <0,001$). Es decir, los datos muestran que, según el grupo de edad, las mujeres de la muestra atribuyen su éxito a diferentes causas en función del locus de causalidad. El valor del coeficiente de contingencia (0,419) indica la existencia de una importante asociación entre ambas variables.

Para conocer qué grupos de edad difieren entre sí, llevamos a cabo pruebas χ^2 de 2x3 siguiendo el mismo procedimiento que para la muestra general. Recordemos que, debido a la aplicación de la corrección de Bonferroni, consideraremos que existe relación entre el grupo de edad y la causa a la que se atribuye el éxito en función del grado de internalidad cuando el nivel de significación obtenido sea menor de 0,0083.

A continuación se resumen los resultados de las pruebas χ^2 2x3 para cada una de las 6 combinaciones dos a dos de los cuatro grupos de edad:

- En la submuestra de mujeres formada por los grupos de edad 1 (19-25) y 2 (30-40), se observa una relación significativa entre el grupo de edad y la causa percibida del éxito ($\chi^2 (2) = 9,886$; $p = 0,007$), indicándonos el coeficiente de contingencia (0,354) que se produce una destacable asociación entre ambas variables. Si consultamos la tabla 5.48., vemos que la diferencia está en que las mujeres del grupo de edad más joven atribuyen su éxito a causas externas (51,4%, sobre todo a la facilidad de la tarea), mientras que las mujeres de entre 30 y 40 años (grupo 2) realizan mayoritariamente (52,9%) atribuciones de tipo interno (en primer lugar la capacidad, seguida del esfuerzo, como puede verse en la tabla 5.47.).

- Entre los grupos 1 (19-25) y 3 (51-64), se produce también una relación significativa entre el grupo de edad y la causa a la que se atribuye el éxito ($\chi^2 (2) = 14,172$; $p = 0,001$). El valor del coeficiente de contingencia (0,408) nos permite precisar la existencia de una importante asociación entre ambas variables. Las diferencias entre ambos grupos de mujeres radican en que las chicas jóvenes, como veíamos hace un momento, atribuyen mayoritariamente su éxito a causas externas (la facilidad de la tarea), mientras que las mujeres del grupo 3 (51-64 años) lo atribuyen mayoritariamente (58,3%) a causas de tipo interno-externo (interés por la tarea), seguidas de las causas internas (30,6%, sobre todo el esfuerzo).

- Entre estos los grupos 1 (19-25) y 4 (65-83) se produce también significación estadística ($\chi^2 (2) = 12,839$; $p = 0,002$) y el coeficiente de contingencia (0,406) vuelve a

indicar que se produce una importante asociación entre el grupo de edad y las causas a las que se adscribe el éxito. Las diferencias van en una línea prácticamente idéntica a las halladas en el caso anterior (grupos 1 y 3).

- En el caso de los grupos 2 (30-40) y 3 (51-64) no se produce significación estadística ($\chi^2(2) = 5,941$; $p = 0,051$), es decir, no existe relación entre el grupo de edad y la causa a la que se atribuye el éxito. No obstante, cabe destacar que las mujeres del grupo 2 tienen tendencia a realizar más atribuciones de tipo interno (52,9%, especialmente a la propia capacidad) y las mujeres del grupo 3 de tipo interno-externo (58,3%), como el interés por la tarea

- Entre las mujeres de los grupos 2 (30-40) y 4 (65-83) tampoco existe relación entre el grupo de edad y la causa a la que se adscribe el éxito en la prueba de memoria ($\chi^2(2) = 3,839$; $p = 0,147$).

- En la submuestra de mujeres formada por los dos grupos de mayor edad (3 y 4) no existe interrelación entre el grupo de edad y la causa a la que se atribuye el éxito en la tarea ($\chi^2(2) = 0,275$; $p = 0,871$), es decir, las mujeres de entre 51-64 años y de 65 ó más años atribuyen su éxito en la tarea a las distintas causas posibles con porcentajes similares. Concretamente, en ambos grupos, la mayoría de ellas atribuye sus resultados al interés por la tarea, seguido de causas de tipo interno (ver tablas 6.49 y 6.50).

En cuanto a las 13 mujeres que consideran sus resultados un fracaso (la mayoría de ellas del grupo de 65 ó más años), podemos ver en la tabla 6.51. a qué causas lo atribuyen:

		Causa principal del fracaso (% fila) (n = 13)		
		Capacidad	Problemas (nervios, cansancio...)	Otros
Grupo de edad	Grupo 1	100	0	0
	Grupo 2	66,7	33,3	0
	Grupo 3	0	100	0
	Grupo 4	57,1	42,9	0

Tabla 6.51. Causa principal del fracaso en la muestra de mujeres para cada grupo de edad.

Como vemos, las mujeres jóvenes atribuyen su fracaso a la falta de capacidad, mientras que en los otros grupos de edad aumenta el porcentaje de casos que atribuye su fracaso a causas como el cansancio o los nervios.

El sentimiento o emoción predominante, en los cuatro grupos de edad, al conocer los resultados de la prueba de memoria cuando éstos se consideran un éxito es, mayoritariamente, la satisfacción (57,1%, 55,9%, 66,6% y 53,3%, respectivamente), seguida de la felicidad/alegría (14,2%, 8,8%, 2,8% y 13,3%) y la conformidad (5,6%, 11,8%, 8,3% y 6,7%). En cuanto al sentimiento predominante ante el fracaso percibido en la tarea, los resultados son dispersos y desiguales para cada grupo. Podemos destacar que, en el grupo 4, el cual presentaba una mayor proporción de fracasos percibidos, los sentimientos predominantes son la conformidad y la resignación (28,6% de las integrantes del grupo, respectivamente). En la tabla 6.52 se resumen los resultados:

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Sentimiento ante el éxito (% columna) (N= 135)	Felicidad/alegría	14,2	8,8	2,8	13,3
	Orgullo	2,9	0	0	0
	Gratitud	2,9	0	0	0
	Satisfacción	57,1	55,9	66,6	53,3
	Tranquilidad/alivio	8,6	11,8	13,9	16,7
	Seguridad	2,9	5,9	2,8	6,7
	Sorpresa	2,9	2,9	0	3,3
	Indiferencia	0	2,9	0	0
	Conformidad	5,6	11,8	8,3	6,7
	Deseo de superación	2,9	0	2,8	0
	Otra	0	0	2,8	0

Tabla 6.52. *Sentimiento o emoción predominante ante el éxito en la prueba en la muestra de mujeres para cada grupo de edad.*

Tras la exposición de los resultados obtenidos, vamos a pasar a continuación al resumen y la discusión de los mismos.

CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

De manera general, podemos decir que nuestros resultados ponen de manifiesto que determinadas variables sociodemográficas como el género y la edad influyen en el rendimiento en una tarea de memoria verbal, así como sobre variables de tipo motivacional, como las expectativas y el estilo atribucional, que, a su vez, pueden influir en el rendimiento cognitivo de las personas.

Antes de continuar, es necesario hacer un pequeño inciso acerca de los resultados a los que se refiere este apartado. Como hemos visto, el análisis estadístico del estilo atribucional se ha centrado en el estudio de los casos que consideran su rendimiento en la tarea un éxito, debido al reducido número de personas de la muestra que han considerado sus puntuaciones como un fracaso. Por ello, las respuestas relativas a las atribuciones ante el fracaso percibido se han considerado solamente a nivel descriptivo, lo que dificulta extraer conclusiones al respecto. Por este mismo motivo, no incluiremos dichos resultados en el apartado de discusión. Algo similar ocurre con las respuestas referidas al sentimiento o emoción predominante ante el éxito o el fracaso percibido en la tarea. Al realizar finalmente sólo un estudio descriptivo sobre esta variable, las conclusiones que podríamos extraer al respecto resultarían anecdóticas. Por tanto, a partir de este punto, vamos a centrarnos en los resultados obtenidos para las variables expectativa, rendimiento real y percibido en la tarea, y sobre las causas a la que se atribuye el éxito en la misma.

Si repasamos los resultados obtenidos y los relacionamos con el marco teórico y con los objetivos y las hipótesis planteadas, vemos que parte de lo esperado no se ha producido, aunque sí se han cumplido una parte de las hipótesis de partida. En un primer apartado se discuten los resultados obtenidos en las variables expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido. Empezaremos con el resumen y la discusión de los resultados relacionados con el primero de los objetivos del estudio, del que se derivaban las tres primeras hipótesis planteadas y, a continuación, se comentarán los referidos al segundo de los objetivos del estudio, en relación a las diferencias entre los grupos de edad. En un segundo apartado se procederá del mismo modo con los resultados sobre las causas a las que se atribuye el éxito en la tarea. Finalmente, se incluye un apartado sobre limitaciones del estudio y cuestiones que surgen del mismo, comentando las perspectivas de nuevos estudios a realizar a partir de los resultados

obtenidos y la reflexión sobre los mismos, para terminar con una propuesta de las implicaciones prácticas que del estudio se derivan.

7.1.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido:

7.1.1.- Objetivo 1: diferencias de género

En cuanto al primero de los objetivos del estudio, podemos ver que se producen diferencias de género que se manifiestan de distinto modo en cada grupo de edad. A continuación se resumen los resultados acerca de las diferencias de género en cada grupo de edad para las variables mencionadas y se discute sobre sus posibles causas.

En primer lugar, podemos ver que en los dos grupos de personas mayores no se observan diferencias significativas entre ambos sexos en las expectativas ni en el rendimiento percibido, aunque sí en el rendimiento real en la tarea: las mujeres rinden mejor en la tarea de memoria verbal, pero ello no se traduce en una mejor percepción de su rendimiento con respecto a los hombres ni en unas mayores expectativas. En el caso del grupo de 51-64 años (grupo 3) el rendimiento de las mujeres es superior al de los hombres en ambas partes de la prueba. En el grupo de 65-83 años (grupo 4) las diferencias se observan sólo en la parte del recuerdo demorado, es decir, las mujeres recuerdan el mismo número de palabras que los hombres en el recuerdo inmediato, pero mantienen mejor el recuerdo de las mismas transcurrido el tiempo.

Por tanto, vemos que nuestra primera hipótesis se ha cumplido en buena parte. En la misma línea de los resultados obtenidos por estudios como los de Herlitz y cols. (1997), las mujeres mayores han obtenido puntuaciones más altas que los hombres en la tarea de memoria verbal. Los resultados también son concordantes con los estudios que indican que aunque las mujeres aventajan a los hombres en tareas de memoria declarativa, esta superioridad femenina disminuye con el avance de la edad (Maitland, Herlitz, Nyberg, Bäckman y Nilsson, 2004), ya que, como vemos, en el grupo de mayor edad no se producen diferencias en la primera parte de la tarea. En cambio, en relación a las expectativas y la percepción de rendimiento, los resultados no han sido los esperados, aunque resulta conveniente realizar una puntualización al respecto. Según la documentación recabada por Barberá y cols. (1988), era de esperar que las mujeres subestimaran sus expectativas de éxito ante la tarea y su percepción de rendimiento. Nuestros resultados muestran unas expectativas ante la tarea y un rendimiento percibido

similar entre hombres y mujeres en el grupo de personas mayores. Sin embargo, si tenemos en cuenta que la puntuación de ellas es superior a la de ellos, nuestros resultados apoyarían la idea de que las mujeres subestiman sus capacidades ante la tarea y su rendimiento en la misma. Si las mujeres estimasen sus posibilidades y resultados con un criterio similar al de los hombres, sus expectativas y estimaciones de rendimiento deberían haber sido superiores a las de ellos, ya que realmente su rendimiento en la tarea es superior, lo cual no se ha producido.

En segundo lugar, en el grupo de 30-40 años (grupo 2), nuestra hipótesis se ha cumplido en la primera parte de la tarea (recuerdo inmediato). Efectivamente, no se producen diferencias entre hombres y mujeres en ninguna de las variables estudiadas en el recuerdo inmediato. En cambio, en el recuerdo demorado, aunque el rendimiento es similar en ambos grupos (se cumple aquí nuestra hipótesis), sí se producen diferencias significativas en las expectativas y en el rendimiento percibido, puntuando los hombres más alto que las mujeres. Podríamos decir que, a medida que avanza la tarea, las mujeres de este grupo se muestran más prudentes en sus estimaciones. Más adelante comentaremos las posibles causas de este hecho.

En tercer lugar, vamos a comentar las diferencias de género producidas en el grupo de jóvenes. En nuestro estudio, partíamos de la hipótesis de que no hallaríamos diferencias de género en ninguna de las variables analizadas en las personas de la generación más joven, ya que esperábamos que los cambios sociales producidos en los roles de género en las últimas décadas y que se traducen, por ejemplo, en una educación más igualitaria, se reflejarían en los resultados. Como hemos visto, múltiples estudios en el ámbito de la psicología diferencial sexual coinciden en señalar las mayores habilidades verbales de las mujeres y su mayor rendimiento en experimentos de memoria y rapidez de percepción, para lo que se han propuesto diferentes hipótesis explicativas tanto biológicas como psicosociales. Nuestro estudio no confirma estos resultados en la muestra de jóvenes, ya que no se obtienen diferencias significativas entre chicos y chicas en el rendimiento en la tarea de memoria verbal.

En cuanto a las expectativas y el rendimiento percibido, nuestros resultados no corroboran la hipótesis planteada y apoyan lo dicho por Barberá y cols. (1988), según las cuales existe una amplia documentación acerca de las diferentes percepciones que tienen los hombres y las mujeres sobre sus respectivas competencias, en el sentido de que, por regla general, las mujeres desarrollan estimaciones inferiores sobre sus capacidades, acciones, y, consecuentemente, sobre sus expectativas de éxito ante

situaciones futuras. Nuestros resultados confirman esta idea, ya que las chicas manifiestan un nivel de expectativas y un rendimiento percibido significativamente más bajo que el de los chicos. Es decir, en contra de lo esperado, las mujeres jóvenes siguen realizando valoraciones sobre sus posibilidades de éxito que reflejan el patrón tradicional encontrado en estudios de décadas anteriores.

7.1.2.- Objetivo 2: diferencias de edad.

Si nos centramos en las diferencias entre los grupos de edad en general, se producen, como esperábamos, diferencias entre los grupos, presentando las personas más mayores unas menores puntuaciones. Hay que destacar que las diferencias muestran un patrón que indica que podrían agruparse, por un lado, los dos grupos de mayor edad (grupos 3 y 4), y, por otro, los dos grupos de personas más jóvenes (grupos 1 y 2). En los dos grupos de mayor edad (grupos 3 y 4) se observan puntuaciones más bajas que en los dos grupos de menor edad (grupos 1 y 2) prácticamente en todas las variables (excepto en las expectativas en el recuerdo inmediato). El menor rendimiento en memoria de los más mayores era el esperable debido al envejecimiento cognitivo y a los cambios que se producen con la edad, y, en concreto, en ciertos aspectos de la memoria (como veíamos en el marco teórico). Dos párrafos más abajo profundizaremos en este tema, ya que hay un dato que llama la atención. En cuanto a los dos grupos más jóvenes (grupos 1 y 2), vemos que no se producen diferencias significativas entre estos grupos, excepto en una variable: el rendimiento en la parte de recuerdo inmediato. Es decir, en la primera parte de la tarea el grupo de 30-40 años (grupo 2) presenta un mejor rendimiento que el grupo de 19-25 años (grupo 1).

Las menores expectativas y la estimación del rendimiento más baja en los grupos de mayores podrían explicarse como consecuencia de que éstos perciben su declive debido a la edad y ello afecta a las valoraciones sobre sus propias capacidades. Es decir, los mayores perciben su declive en el rendimiento, lo que les lleva a realizar valoraciones más negativas de sus capacidades y ejecuciones. Aunque también hay que tener en cuenta que, como se ha visto en el marco teórico, unas bajas expectativas y los pensamientos negativos sobre la propia capacidad, a veces fruto de los prejuicios acerca de la edad, pueden afectar al rendimiento cognitivo de las personas. Por tanto, el menor rendimiento en memoria de las personas mayores podría explicar sus expectativas más bajas y el hecho de que subestimen su ejecución en la tarea, aunque también la menor

confianza en sí mismos y los pensamientos negativos sobre la propia capacidad podrían influir en una disminución del rendimiento en la tarea con la edad.

En cuanto a los grupos de mayor edad, creemos que es destacable el hecho de que entre los grupos 3 (51-64 años) y 4 (65-83) no se producen diferencias significativas en ninguna de las variables, por lo que podríamos decir que las personas de mayor edad mantienen su rendimiento a pesar del paso de los años. Podría deberse ello a las características de nuestra muestra: personas con un alto nivel educativo y que se mantienen activas mentalmente (recordemos que se trata de alumnos del programa universitario para mayores). Ello apoyaría la idea de que el ejercicio cognitivo ayuda a mantener las capacidades cognitivas (Goldberg, 2001). En cuanto a la diferencia hallada en el rendimiento en la tarea entre los grupos 1 (19-25 años) y 2 (30-40 años), pensamos que ésta merece la pena ser también destacada. Éste resultado iría en contra de las hipótesis sobre el patrón de U-invertida en el desarrollo de las capacidades cognitivas, ya que podemos observar que una vez alcanzada la edad adulta se siguen produciendo mejoras en el rendimiento, en este caso en memoria verbal.

Si nos centramos ahora en las diferencias de edad dentro de cada uno de los géneros, vemos que los cambios con la edad se producen principalmente en los dos grupos de hombres mayores, a los cuales podríamos prácticamente agrupar de nuevo en cuanto a los resultados obtenidos. Entre ambos grupos de hombres no se producen diferencias significativas en ninguna de las variables, aunque ambos grupos presentan diferencias al ser comparados con los hombres de los grupos de edad 1 (19-25) y 2 (30-40), que, de nuevo, pueden agruparse en cuanto a la discusión de los resultados. Vemos que, al aumentar la edad, en los hombres, se produce un descenso en el rendimiento en la tarea y realizan valoraciones sobre sus capacidades y su rendimiento inferiores a las de los dos grupos de edad más jóvenes (excepto en la variable expectativas para el recuerdo inmediato, en la que no se producen diferencias).

En cambio, en las mujeres observamos un patrón diferente. No se producen diferencias significativas en las expectativas ante la prueba ni en el rendimiento real y percibido en el recuerdo demorado entre ninguno de los grupos. No obstante, sí se observan cambios con la edad en las mujeres en el rendimiento real y percibido en el recuerdo inmediato. Se puede observar que el grupo 2 (30-40), presenta puntuaciones superiores a los dos grupos de mayor edad, es decir, los grupos 3 (51-64) y 4 (65-83). Parece ser que las mujeres mantienen un rendimiento y unos niveles de expectativas y

de rendimiento percibido más estables con la edad, aunque con una mejoría del rendimiento y de la percepción del mismo en la primera parte de la prueba en el grupo de edad “intermedio”. Cabe destacar que no se producen diferencias entre el grupo de edad más joven (19-25) y los dos grupos de edad más mayores (grupos 3 y 4). Podríamos decir que las mujeres a lo largo de la vida realizan estimaciones similares de sus capacidades y de su rendimiento, presentando como hemos visto unos niveles inferiores a los de los hombres en la juventud que se mantienen más constantes a medida que pasan los años.

7.1.3.- Reflexiones y conclusiones.

En cuanto a las puntuaciones en la tarea de memoria verbal, hemos visto que se producen diferencias de género a favor de las mujeres en los grupos de mayores, pero no así en los dos grupos de edad más joven. ¿Cómo podemos explicar el patrón de diferencias de género obtenido en cada uno de los grupos? Estos resultados podrían suponer un apoyo a las teorías psicosociales más que a las de tipo biológico para explicar las diferencias de género en las distintas habilidades cognitivas. Las mayores habilidades en tareas de memoria verbal en las mujeres podrían explicarse a partir de la teoría de la socialización diferencial y en función de los diferentes roles asignados a hombres y mujeres, que llevan a una tipificación de las tareas asignadas a cada uno de los géneros. Podría ocurrir que, con la edad, las mujeres desarrollasen más sus habilidades verbales por cuestiones relacionadas con las tareas que socialmente se fomenta que realicen ligadas a su rol de género. La generación de mujeres mayores podría haber sido más estimulada a realizar tareas que impliquen una mayor potenciación de las habilidades verbales, no así las generaciones más jóvenes, en las que los cambios sociales producidos no marcarían una asignación de tareas en función de los roles de género tan pronunciada, lo que diluiría las diferencias. O quizás sí se mantenga todavía una asignación de tareas diferenciada en función del género, pero debido a la propia juventud de los grupos de mujeres de menor edad, las mayores habilidades verbales de éstas aún no se han desarrollado suficientemente para llegar a reflejarse en los resultados. Los defensores de las hipótesis biológicas sobre las diferencias de género, podrían argumentar en su favor que realmente existen diferencias, por ejemplo, en los cerebros de chicos y chicas que expliquen las mayores habilidades verbales tradicionalmente encontradas en las mujeres, pero que es necesario

que estas habilidades sean fomentadas por la educación para llegar a desarrollarse diferencialmente. Sea como fuere, nuestros resultados apoyarían la idea de que los roles sociales asignados a cada uno de los géneros y que llevan a una tipificación sexual de las tareas estarían en la base de las diferencias de género en las habilidades cognitivas, suponiendo un apoyo a las hipótesis psicosociales que intentan explicar las diferencias de género. Ello no implica que se desestimen las hipótesis biológicas basadas en las diferencias en la lateralización del cerebro, aunque sí pensamos que sin la influencia del entorno social no podrían explicarse tales diferencias.

Por otra parte, si observamos los resultados desde el punto de vista del segundo objetivo del estudio (las diferencias entre los grupos de edad), llegamos a conclusiones similares. El hecho de que las mujeres mantengan mejor su rendimiento en memoria con la edad, mientras que en los hombres disminuye, supone un apoyo a las hipótesis psicosociales sobre las diferencias de género: parece lógico pensar que una mayor estimulación de la memoria verbal relacionada con las tareas típicamente asociadas a su rol de género pueda explicar que las mujeres mantengan un mejor rendimiento en memoria verbal. Nuestros resultados concuerdan con los obtenidos con Bleecker y cols. (1988), que hallaron cambios relacionados con la edad en una tarea de memoria verbal sólo en el rendimiento de los hombres.

Por otra parte, en cuanto a las variables de tipo motivacional, ¿cómo podemos explicar los resultados? Si comenzamos nuestro análisis por el grupo de mayores, surge un primer interrogante. ¿Realmente las mujeres mayores subestiman sus capacidades o sus valoraciones están influidas por factores de deseabilidad social? Como ya hemos visto, las mujeres mayores rinden mejor en la tarea, pero ello no se traduce en una mejor percepción de su rendimiento ni en unas mayores expectativas ante la tarea. Ello podría deberse a que, por motivos sociales y educativos, las mujeres de esta edad valoren realmente a la baja sus capacidades. También podrían estar influyendo cuestiones de deseabilidad social explicables por la educación de su generación y su contexto cultural, histórico y social. Pensamos que los roles de género asumidos por estas mujeres podrían alterar las expectativas y el rendimiento percibido expresados, aunque no los reales (no expresan aquello que piensan por motivos de deseabilidad social). A nivel anecdótico, cabe decir que, durante las sesiones de evaluación, ante las preguntas referentes a las

expectativas o a la valoración del rendimiento en la tarea, fueron frecuentes en las mujeres mayores expresiones del tipo “voy a decir “X”, no sea cosa que parezca una creída”, “no quiero ser pedante, así que diré “X””, o “queda mal si me pongo mucha nota, así que un “X””. Posteriormente a la recogida de datos del estudio se realizó una sesión informativa en la que se expusieron los resultados a la muestra de mayores. Al ser preguntados sobre las posibles causas de los resultados, se generó un intenso debate en el que una de las ideas más repetidas fue que a las mujeres de su generación se las valoraba menos intelectualmente y que se les había enseñado que no debían destacar por encima de los hombres. Hay que resaltar que estos datos se comentan a nivel anecdótico, ya que para corroborarlos sería necesario un estudio de tipo cualitativo sistematizado que no se incluía en los objetivos del trabajo realizado. De todos modos, pensamos que se trata de una información nada desdeñable a la hora de explicar los resultados obtenidos. Lo que sí ponen de manifiesto los resultados obtenidos por nuestro estudio es que las hipótesis psicosociales sobre las diferencias de género y, concretamente, los modelos planteados desde la perspectiva cognitivo-motivacional por autoras como Barberá (1998b), resultan de una utilidad clave para explicar las diferencias de género encontradas en las expectativas y el rendimiento percibido.

De la misma manera, estas hipótesis cognitivo-motivacionales, resultan relevantes a la hora de explicar los resultados obtenidos en el grupo de jóvenes. Como hemos visto, aunque las chicas jóvenes alcanzan niveles de rendimiento en la tarea iguales a los de los chicos, éstas siguen realizando estimaciones inferiores a las de ellos tanto en lo referente a las expectativas como al rendimiento percibido. Igual que nos planteábamos en el grupo de mayores, ¿cómo explicar estos resultados?: ¿pueden deberse a una menor autoconfianza en sus capacidades en el caso de las chicas o es una cuestión de deseabilidad social, o a una combinación de las dos cosas? Sea como fuere, y en contra de los que esperábamos, nuestros resultados ponen de manifiesto que los cambios sociales producidos en los roles de género en las últimas décadas aún no son lo suficientemente profundos o no han calado lo suficiente en las nuevas generaciones como para que se produzcan cambios en los resultados tradicionalmente encontrados al respecto. Podríamos considerar los resultados obtenidos un reflejo de la realidad social y de la discriminación sutil todavía existente que lleva a hombres y mujeres a valorarse con criterios diferentes.

En cuanto al grupo de edad 2 (30-40), aunque los resultados no son tan acentuados como en el grupo de jóvenes, sí se produce un patrón similar en la segunda parte de la tarea de memoria, el recuerdo demorado. Cabe plantearse las mismas cuestiones y reflexiones que en el caso del grupo 1 (19-25), aunque también surge una nueva idea. ¿Podría ser que no sean las mujeres quienes se subestimen, sino realmente los hombres quienes se supervaloran? Hemos visto que al avanzar en la tarea, las mujeres disminuyen sus expectativas y rendimiento percibido respecto a los hombres. ¿Es cuestión de deseabilidad social, de “modestia” o simplemente son más realistas? Entra aquí en el debate la posible influencia de los estereotipos de género a la hora de valorarse a sí mismos, tanto unos como otras, cuestión ésta que será tratada más adelante al discutir los resultados relativos al estilo atribucional.

Otra cuestión a considerar se relaciona con los resultados obtenidos por Ionescu (2000). Según este autor, las mujeres subestimaron su rendimiento en una tarea de recuerdo de palabras (igual que ha ocurrido en nuestro estudio) y los hombres hicieron lo mismo en una tarea de recuerdo de imágenes. ¿Por qué las mujeres subestiman su rendimiento en tareas estereotipadamente femeninas? Veámos en el marco teórico de este trabajo que existen dos posiciones en el debate sobre las diferencias de género encontradas en las estimaciones que hombres y mujeres hacen sobre sus capacidades y rendimiento. Como resumían Barberá y cols. (1988), el debate gira en torno a si las diferencias encontradas reflejan un patrón generalizado de bajo autoconcepto/baja expectativa en las mujeres o si éstas son específicas de la tipificación sexual de la tarea, al existir un claro predominio de diseños experimentales sobre pruebas estereotipadamente masculinas. Los resultados obtenidos por Ionescu (2000) y por nuestro propio estudio, añaden complejidad a este debate y parecen apoyar la primera posición.

En este punto, tiene sentido hacer un paréntesis para recordar algunos de los estudios realizados desde la psicología de la educación, concretamente desde el marco de estudio del autoconcepto académico, claramente relacionado con el de autoeficacia académica. Veámos en el marco teórico que algunas investigaciones en este campo han buscado diferencias asociadas al género en la propia estructura del autoconcepto, planteándose al respecto dos posturas (González, 2005): la de “invarianza de género” y la de “estereotipo de género” (que esperaba que existiesen diferencias en la estructura del autoconcepto que serían el reflejo de las distintas formas de socialización según el género del estudiante). Parte de nuestros resultados tendrían cabida en la segunda de

estas posturas y apoyarían la idea, corroborada por estudios como el de Marsh y Yeung (1998) o de Jacobs y cols. (2002), de que las diferencias de género encontradas desde la perspectiva cognitivo-motivacional se relacionarían con la tipificación sexual de las tareas y no con un patrón generalizado de bajo autoconcepto en las mujeres. Pero desde este punto de vista, resultaría difícil explicar los resultados obtenidos en nuestro estudio en el grupo de jóvenes y parte de los resultados obtenidos por Ionescu (2000), ya que, el haber encontrado que las mujeres subestiman sus capacidades y rendimiento en tareas estereotipadamente femeninas, apoyaría, como ya se ha comentado, la idea de un patrón generalizado de bajo autoconcepto en las mujeres. Todo ello pone de manifiesto que es necesario seguir profundizando en el estudio de las diferencias de género desde una perspectiva cognitivo-motivacional y en el porqué de las posibles diferencias. Por último, y avanzándonos a algunos aspectos que se tratarán continuación, hay que señalar que el mencionado estudio de Jacobs y cols. (2002) nos lleva directamente a preguntarnos cuál es el papel que juega la edad en la evolución del autoconcepto y, por ende, de la autoeficacia, en cada uno de los géneros.

Hasta ahora hemos discutido acerca de la explicación de las diferencias de género encontradas en cada grupo de edad. Pero, ¿qué ocurre si tenemos en cuenta el análisis de las diferencias entre grupos de edad para cada uno de los géneros? ¿Cómo se explican los resultados referentes a las expectativas y el rendimiento percibido? En los hombres, el descenso en el rendimiento en la tarea se refleja en sus estimaciones de una manera más acusada. En cambio, las mujeres no presentan este descenso en sus estimaciones con la edad, probablemente debido a que ya subestiman su rendimiento cuando son jóvenes y a que mantienen mejor su rendimiento en memoria verbal, como ya hemos visto. Vemos que hombres y mujeres evolucionan de manera diferente en este sentido (siempre teniendo en cuenta la limitación de que no se trata de un estudio longitudinal). Podríamos decir que el autoconcepto en lo referente al rendimiento en memoria se ve más afectado con la edad en el caso de los hombres, ya que, de valorarse al alza respecto a las chicas, pasan a percibir su declive en el rendimiento y, en consecuencia, se refleja en sus expectativas y valoraciones de rendimiento. En el caso de las mujeres, nuestros resultados parecen indicar que presentan un patrón de subestimación de sus posibilidades y rendimiento desde jóvenes (sea por deseabilidad social, por una menor autoconfianza, o quizás por una mayor prudencia o por ser más realistas), y que, al mantener mejor su rendimiento, el impacto de la edad en su

autoconcepto no será tan grande. Cabe recordar aquí el estudio de Caprara y cols. (2003), que mostraba que las mujeres parecen estar más preparadas para enfrentarse al envejecimiento con éxito y que mantienen unos niveles más estables de autoestima y autoconcepto a lo largo de los años al estar más inclinadas a reajustar sus objetivos. Ello es un aspecto muy importante a tener en cuenta a la hora de diseñar programas de mejora del rendimiento cognitivo dirigidos al colectivo de personas mayores.

7.2.- Atribuciones:

7.2.1.- Objetivo 1: diferencias de género.

En cuanto a los resultados obtenidos a partir del cuestionario sobre las atribuciones causales, podemos decir que nuestra hipótesis se ha cumplido en el grupo de edad 3 (51-64 años), aunque con matizaciones. En cambio, no se ha cumplido en el grupo 4 (65-83 años). Esta hipótesis había sido formulada a partir de la revisión realizada por Barberá (1998b), según la cual desde los años 80 han ido desarrollándose investigaciones que ponen de relieve el empleo de estilos atributivos diferenciados según el grupo de adscripción sexual. Por regla general, los hombres tienden a atribuir sus éxitos a factores internos y estables como la capacidad, mientras que sus fracasos se explican por factores externos e incontrolables. Según Hansen y O'Leary (1985), estas diferencias se explicaban, entre otros factores, por un reflejo de la realidad social comportamental y ponían de manifiesto la discriminación real existente. Por ello, era de esperar que en el grupo de personas mayores, teniendo en cuenta la educación recibida por la generación de la que forman parte, se produjeran diferencias en esta línea. Sin embargo, los resultados de la muestra de personas mayores de nuestro estudio no van exactamente en esta línea.

En el grupo 3 (51-64 años), vemos que, efectivamente, los hombres atribuyen su éxito a causas de tipo interno (60,7%) en mayor medida que las mujeres (30,6%), aunque éstas se reparten con la misma proporción entre causas de tipo estable, como es la capacidad, e inestable, como el esfuerzo (28,6% respectivamente). En el caso de las mujeres, las causas mayoritariamente elegidas para explicar el éxito en la tarea son de tipo interno-externo, concretamente el interés por la tarea (58,3%, frente al 21,4% de los hombres). Las causas de tipo externo, concretamente la facilidad de la tarea, son las menos elegidas tanto por hombres (17,9%) como por mujeres (11,1%). Cabe resaltar también que, en las mujeres, la capacidad es la causa menos señalada. Decíamos hace un momento que en los hombres las causas internas se repartían entre causas de tipo estable y causas de tipo inestable. En cambio, en las mujeres, vemos que, aunque el esfuerzo (causa de tipo inestable y controlable) presenta porcentajes similares a los de los hombres, no ocurre así con la capacidad (causa de tipo estable e incontrolable), escogida por el 28,6% de los hombres y el 8,3% de las mujeres.

En el grupo 4 (65-83 años), tanto hombres como mujeres atribuyen su éxito a causas similares, aunque resulta conveniente realizar una matización, a pesar de que no

se hayan producido diferencias estadísticamente significativas. Si observamos detalladamente los resultados teniendo en cuenta la dimensión de internalidad/externalidad de las causas a las que cada grupo sexual atribuye su éxito en la tarea, se observa un patrón similar al del grupo anterior: el porcentaje de hombres que realizan atribuciones de tipo interno (48,7%) es superior al de mujeres (36,7%), las cuales realizan en un mayor porcentaje atribuciones de tipo interno-externo (53,3% frente al 35,1% de hombres). Aunque nuestros resultados no confirman estadísticamente lo obtenido por estudios anteriores, tampoco contradicen de manera importante lo hallado en la literatura.

En cuanto al grupo 2, en lo referente al estilo atribucional, se ha cumplido la hipótesis de partida, ya que no hallamos diferencias significativas en los porcentajes de las causas a las que cada uno de los sexos atribuyen su éxito en la tarea, aunque ya hemos resaltado en el apartado de resultados que las mujeres de este grupo tienden a hacer más atribuciones de tipo interno (sobre todo referidas a la capacidad) que los hombres.

Quizás, los resultados más destacables de este apartado los encontramos en el grupo de jóvenes (grupo 1) en relación al estilo atribucional ante el éxito en la tarea. Como hemos visto, los chicos y chicas jóvenes de nuestra muestra, atribuyen su éxito a diferentes causas: las chicas apelan mayoritariamente a la facilidad de la tarea para explicar su éxito en la tarea, mientras que los chicos recurren a la propia capacidad para dicha tarea. Por tanto, nuestros resultados apoyan la investigación previa según la cual los hombres tienden a atribuir sus éxitos a factores internos y estables como la capacidad, mientras que, en las mujeres, los logros no se suelen considerar factores diagnósticos de su capacidad personal, recurriéndose, en caso de éxito, a explicarlo mediante causas compensatorias facilitadoras (buena suerte, prueba fácil o gran esfuerzo) (Barberá, 1998b).

7.2.2.- Objetivo 2: diferencias de edad.

En lo referente a las diferencias entre los grupos de edad en general, podemos sintetizar los resultados del siguiente modo: no se producen diferencias significativas en las causas a las que se atribuye el éxito en la tarea entre la mayoría de los grupos, aunque hay que destacar la diferencia observada entre el grupo de edad más joven (grupo 1) y los grupos de edad más mayores (grupos 3 y 4). Vemos aquí que en el caso de los jóvenes se produce una mayor proporción de atribuciones causales de tipo externo y que con la edad se produce un incremento de la proporción de atribuciones causales de tipo interno. Cabe destacar además que estas atribuciones de tipo interno van evolucionando con la edad, aumentando las de tipo controlable e inestable como el esfuerzo y disminuyendo las de tipo incontrolable y estable como la capacidad.

En cuanto a las diferencias entre los grupos de edad en cada género, podemos ver que en el grupo de hombres no se producen cambios significativos con la edad, atribuyendo todos los grupos de hombres su éxito en la tarea mayoritariamente a causas internas. Cabe destacar, no obstante, que dicha atribución interna va variando, aumentando con los años la atribución del éxito al esfuerzo (interna, inestable y controlable) y disminuyendo la atribución a la capacidad (interna, estable e incontrolable).

En cambio, en el caso de las mujeres sí se observan diferencias significativas entre los grupos de edad, concretamente entre el grupo 1 (19-25) y el resto de grupos. Entre los grupos 2 (30-40), 3 (51-64) y 4 (65-83) no se observan diferencias en el estilo atribucional ante el éxito en la tarea, aunque hay que mencionar que las mujeres del grupo 2 realizan una mayor proporción de atribuciones de tipo interno (capacidad) y las de los grupos 3 y 4 de tipo interno-externo (interés por la tarea). ¿Qué ocurre en el grupo 1 en comparación con el resto de grupos? Vemos que las mujeres más jóvenes atribuyen su éxito a causas externas (la facilidad de la tarea), a diferencia de las mujeres de 30 a 40 años (grupo 2) que realizan atribuciones de tipo interno (esfuerzo y capacidad) y de las mujeres de los grupos 3 y 4 que atribuyen mayoritariamente su éxito a causas de tipo interno-externo (interés por la tarea) seguidas de causas internas de tipo interno, inestable y controlable como es el esfuerzo.

7.2.3.- Reflexiones y conclusiones.

¿Cómo explicar las diferencias de género en cada grupo de edad en el estilo atribucional? Como hemos visto, se producen diferencias de género en las atribuciones causales ante el éxito que se manifiestan de forma distinta en función del grupo de edad. Observábamos diferencias en el grupo 1 (19-25) y en el grupo 3 (51-64), y no se producían diferencias de género en los grupos 2 (30-40) y 4 (65-83), aunque en este último caso se observaba un patrón similar en la distribución de las causas a las que se atribuye el éxito al del grupo 3.

Los resultados más llamativos, al menos de entrada, son los del grupo de edad más joven (grupo 1), ya que éstos confirman los resultados encontrados por algunos estudios previos (revisados por Barberá et al., 1988), sobre todo de los años 80. No habíamos planteado una hipótesis al respecto, ya que nuestro objetivo era explorar qué ocurría en las generaciones de jóvenes actuales que han recibido una socialización en lo referente a los roles de género supuestamente distinta a la de las muestras estudiadas en los años 80. Más recientemente, desde la psicología de la educación, se han realizado estudios que irían en la línea de lo encontrado en nuestro estudio. Recordemos los estudios de Ziegler y Heller (2000) y Ziegler y Stoeger (2004) sobre las diferencias de género en atribución en materias como las matemáticas o la física, tradicionalmente asociadas de forma preferente a uno de los géneros, y que los autores atribuyen a la socialización recibida por parte de los padres. También cabe recordar el estudio de Campbell y Henry (1999) en el que las chicas valoraron más el esfuerzo como causa del éxito, mientras que los chicos lo adscribieron más a la capacidad. Por último, en el estudio de Barca y cols. (2003) con estudiantes de tercero de ESO, los chicos consideraron la capacidad como la causa más influyente en su rendimiento académico y las chicas la dificultad de la materia. Como vemos, estos últimos resultados son muy semejantes a los nuestros. Lo preocupante de nuestros resultados es que no se dan en tareas tradicionalmente asociadas al género masculino como son las matemáticas o la física, sino en una tarea típicamente asociada al género femenino. Pensamos que, tanto nuestros resultados como los de los estudios referenciados, ponen claramente de manifiesto que, aunque se han producido cambios sociales y legales importantes de cara a conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, se siguen produciendo desigualdades en aspectos más sutiles. Es necesario que nos planteemos qué papel juega el entorno social en general y, en particular, los padres y profesores, en el mantenimiento y

transmisión de estereotipos tradicionales que los y las jóvenes siguen asumiendo como propios.

En este punto surge la necesidad de profundizar en el papel que los estereotipos de género pueden estar jugando. Existe abundante literatura al respecto, aunque sólo destacaremos aquí algunos estudios que evidencian la influencia que éstos tienen en la socialización de chicos y chicas y en las consecuentes valoraciones que unos y otras acaban haciendo de sus capacidades y ejecuciones. Según Barberá (1998a), los pensamientos estereotipados no siempre reflejan de manera exacta y objetiva la realidad, pues son imágenes mentales de alta elaboración cognitiva. No obstante tienen una función muy importante en la socialización de las personas, ya que facilitan la identidad social y la conciencia de pertenencia a un grupo. En concreto, los estereotipos de género son un subtipo de los estereotipos sociales que González (1999) define como creencias consensuadas acerca de las distintas características de los hombres y las mujeres en nuestra sociedad que tienen una gran influencia en el individuo, en su percepción del mundo y de sí mismo y en su conducta, y, consecuentemente, sobre el papel que tienen que desempeñar en la sociedad.

Como señala González (1999), las consecuencias psicológicas y sociales de estos estereotipos continúan arrastrándose actualmente, y, a pesar de la creciente presión social contra la expresión pública de tales creencias, continúan permaneciendo tales imágenes mentales como si fueran retratos auténticos de las mujeres y los hombres para amplios contextos sociales, siendo todavía una parte muy real de nuestra vida diaria. Se han producido cambios importantes en los conceptos de masculinidad y feminidad cuando las personas evalúan dichos conceptos como si fueran características propias (Spence, 1999; Spence y Buckner, 2000; Spence y Hahn, 1997; Twenge, 1997), especialmente en el caso de las mujeres. Es decir, las mujeres se autoperciben adscribiéndose también características de masculinidad, lo que se atribuye a la progresiva participación educativa, profesional, política o social de las mujeres, mientras que los varones, por el contrario, no se autoperciben habiendo interiorizado, en alto grado, rasgos femeninos (Spence, 1999). Ello se explicaría por la asimetría social todavía presente en la actualidad que lleva a desequilibrios en los roles de género, según la cual la incorporación generalizada de las mujeres a la vida pública no ha estado correspondida por la participación de los varones en la vida doméstica.

No obstante, a pesar del cambio relevante en la autopercepción de las mujeres, el contenido de los estereotipos de género apenas ha cambiado en estos últimos tiempos

(Barberá, 2004): al preguntar a las personas por las características que creen que son típicas de mujeres y hombres, la mayoría de las respuestas coinciden con las registradas hace 30 años. Ha sido más fácil cambiar el propio autoconcepto de las personas (sobre todo en el caso de las mujeres) que las creencias generalizadas acerca de “los demás” o estereotipos atribuidos “al resto”. Las imágenes prototípicas interiorizadas sobre mujeres y varones han sido poco sensibles a los cambios sociales registrados y a la evolución del autoconcepto de género. Como concluiremos finalmente, trabajar en la línea de cambiar estos estereotipos es sumamente importante de cara a asegurar una igualdad de oportunidades real tanto a nivel académico como de futuro profesional. Respecto al grupo 1 (19-25 años), podríamos concluir que, aunque en el momento presente existe una mayor convergencia en las conductas realizadas por chicas y chicos, así como una mayor flexibilidad en las funciones sociales desempeñadas por ambos (estudian cosas parecidas y con frecuencia intercambian roles), siguen persistiendo diferencias claras referidas sobre todo a las motivaciones personales y a los distintos significados atribuidos a las conductas (Barberá, 2004).

En relación a las diferencias de género en el resto de grupos de edad, pensamos que la ausencia de diferencias en el grupo de edad 2 (30-40 años) podría evidenciar que, a pesar de la fuerza que siguen manteniendo los estereotipos de género, las mujeres de este grupo adscriben en su mayoría sus éxitos a sus propias capacidades, lo que supone un cambio importante respecto al patrón observado por los otros grupos de edad, por una combinación del momento vital en el que se encuentran y la socialización recibida por su generación. Las personas integrantes de este grupo fueron educadas en la época de la transición, por tanto en unos ciertos aires de libertad, con una menor incidencia de la educación sexista. Las mujeres de esta generación tuvieron una mayor conciencia de las posibilidades de desarrollarse fuera del ámbito doméstico, ya que ése fue un tema de fuerte debate social. Además, se encuentran en un momento vital particular: están en pleno desarrollo profesional, y, como hemos visto en la descripción de la muestra, una parte de ellas están además estudiando en la universidad. Pensamos que todo ello podría explicar que atribuyan su éxito en mayor medida a la capacidad, tanto en comparación con los hombres de su mismo grupo de edad (aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas) como con las mujeres de otros grupos de edad (tema al que volveremos más adelante), ya que la socialización recibida, el momento histórico vivido y el momento vital en el que se encuentran las lleva a valorar sus propias capacidades y a reafirmarse en ellas de manera especial.

En cuanto a las diferencias de género en los dos grupos de edad más mayores, veíamos que nuestros resultados confirmaban nuestra hipótesis de partida con matizaciones y apoyaban lo hallado por estudios anteriores. La socialización diferencial recibida por las mujeres y hombres de este grupo de edad explicaría por qué ellos atribuyen sus éxitos en mayor medida a causas internas que ellas (que se decantan mayoritariamente por causas de tipo interno-externo, como el interés por la tarea). Como señalaban Hansen y O'Leary (1985), estas diferencias serían un reflejo de la realidad social comportamental y pondrían de manifiesto la discriminación real existente que se vivió en esta generación en función del género.

Por otra parte, ¿qué podemos decir de los resultados relativos al segundo de nuestros objetivos de estudio? Los resultados sobre las diferencias entre grupos de edad en el estilo atribucional muestran que se produce un cambio a lo largo de la vida en la forma como las personas valoramos nuestros éxitos. El tema de la evolución del estilo atribucional a lo largo de las diferentes edades ha sido tradicionalmente estudiado desde la psicología de la educación y los estudios realizados se han circunscrito a la etapa infantil y al ámbito escolar. Desde este marco de estudio, se ha llegado a la conclusión de que los niños y los adolescentes no conciben las causas y sus dimensiones de un modo idéntico al de los adultos (Barca et al., 2003; Navas et al., 2000 y Sampascual et al., 1994). En este sentido, Alderman (1999) señala ciertos patrones evolutivos que siguen la percepción de las relaciones entre la capacidad o el esfuerzo y el rendimiento académico: Hasta los 5 años, los niños consideran que capacidad y esfuerzo se identifican y que un incremento en el esfuerzo lleva a una mejora de la capacidad. A partir de los 6, creen que el esfuerzo es el determinante de los resultados, sin tener en cuenta la capacidad. Ésta comienza a diferenciarse del esfuerzo en torno a los 9 años, y a partir de esa edad emiten juicios cada vez más certeros sobre la causa del éxito o del fracaso. Hacia los 10 años comienzan a atribuir, de forma preferente, el rendimiento a la capacidad y a manifestar que cuando ésta es baja puede compensarse con un esfuerzo mayor. Sin embargo, incluso los adolescentes siguen considerando que el principal motivo del éxito escolar es la capacidad, comparando a menudo la suya con la de otros. El problema estriba en que suelen suponer que el compañero que realiza un esfuerzo superior es porque tiene menor capacidad, lo que da lugar a comentarios como "Si tiene que estudiar tanto, será porque no es muy listo". Asegura el autor que la comprensión de

las relaciones entre la capacidad y la dificultad de la tarea o la suerte sigue un proceso análogo. En la etapa universitaria, desde este marco concreto de estudio, son escasos los estudios realizados al respecto. Cabe citar, desde el marco de estudio de las metas académicas, los trabajos con universitarios de Corral (2003) y Corral y Leite (2002), que relacionaban dichas metas con las atribuciones causales y el rendimiento. Nuestro estudio muestra, teniendo en cuenta la salvedad de que no nos centramos en el rendimiento académico, como los estudios mencionados, sino en el rendimiento en una tarea de memoria, que en esta etapa, al igual que en la adolescencia, se mantienen las atribuciones de capacidad, como hemos visto, en el caso de los chicos. Como ya hemos comentado, se producen importantes diferencias de género al respecto, cuyas posibles causas ya han sido comentadas anteriormente.

En cuanto a etapas posteriores de la vida, en el ámbito del rendimiento académico son escasos los estudios. Por ejemplo, no hemos hallado estudios referentes al estilo atribucional de adultos de mediana edad o de adultos mayores frente a tareas académicas, algo en cierto modo lógico ya que hasta hace poco se daba por supuesto que estas personas ya habían acabado su etapa formativa. Aunque esto último debe ser reconsiderado y sería interesante realizar investigaciones al respecto, teniendo en cuenta el auge que en los últimos años están teniendo la educación de adultos y los programas universitarios para mayores. La educación permanente ya es hoy día una realidad, un derecho y una necesidad. El estudio de los factores motivacionales en este nuevo ámbito educativo es una línea de trabajo prometedora y necesaria, sobre todo si tenemos en cuenta que, como señalan Orte y March (2006), la vejez es ya una nueva realidad sociológica que necesita de políticas específicas, en las que la educación está jugando un papel cada vez más importante.

Como hemos visto en el marco teórico, el tema de las atribuciones en adultos mayores sí ha sido estudiado en relación al rendimiento en memoria, ya que es éste un aspecto que preocupa especialmente en esta etapa de la vida. Dos grupos de investigación se han centrado en su estudio: el de Margie E. Lachman (Blatt-Eisengart y Lachman, 2004; Lachman, 1990; Lachman, 1991; Lachman y McArthur, 1986; Lachman et al., 1987; Weaver y Lachman, 1990) y el de Christopher Hertzog (Baldi y Hertzog, 2000; Hertzog et al., 1999; Hertzog et al., 1998; Lineweaver y Hertzog, 1998). Estos estudios muestran como los adultos mayores tienden a hacer atribuciones a factores incontrolables (como la capacidad) más que a factores controlables (como el esfuerzo o el uso de estrategias). Además, se observa también que los adultos mayores

que hacen atribuciones internas de capacidad tienen un rendimiento más pobre en tareas de memoria que aquellos que hacen atribuciones internas de esfuerzo. En cuanto a las situaciones de éxito, menos estudiadas, cabe señalar que Devolter y Pressley (1992) hallaron que los participantes que rendían mejor en una tarea de memoria hicieron más atribuciones a causas controlables (esfuerzo, uso de estrategias) y que aquellos adultos mayores que atribuyeron a causas controlables rindieron tan bien como los adultos jóvenes.

Los datos de nuestro estudio muestran una evolución en el estilo atribucional con la edad que podríamos atribuir a la madurez que se alcanza con la edad y a la necesaria adaptación a los mismos. El hecho de que a través de cada uno de los grupos de edad, aumente la proporción de personas que atribuyen su éxito en la tarea al esfuerzo (interno y controlable), refleja una progresiva asunción de responsabilidad sobre las propias ejecuciones. Los datos aportados por nuestro estudio son relevantes al respecto por dos motivos: por una parte, proporcionan una valiosa información sobre las causas a las que las personas mayores atribuyen su éxito en tareas de memoria. Vemos que éstas son de tipo interno, como el esfuerzo y la capacidad, o con un componente importante de internalidad (el interés por la tarea se consideraría un tipo de atribución a medio camino entre la internalidad y la externalidad). Cabe señalar aquí una posible limitación de nuestro estudio: en el instrumento utilizado para recoger la información sobre las atribuciones (la adaptación de la Escala de Dimensiones Causales de Manassero y Vázquez, 1995), no se contempla la opción del uso de estrategias para explicar el éxito en la tarea, la cual, tras revisar la literatura sobre el tema, hubiese resultado una opción relevante a tener en cuenta. Por otra parte, nuestro estudio puede ofrecer datos relevantes porque compara las atribuciones realizadas por los mayores con las de otros grupos más jóvenes y nos permite ver como éstas cambian con la edad (aunque debemos tener en cuenta la limitación de que no se trata de un estudio longitudinal). Como conclusión, podemos decir que en los mayores de nuestra muestra (grupos 3 y 4) predomina un estilo atribucional de tipo predominantemente interno y controlable, mientras que en los más jóvenes (grupos 1 y 2) predomina un estilo de tipo incontrolable (e interno, como la capacidad, predominante en el caso de los chicos del grupo 1, o de tipo externo, como las características de la tarea en el caso de las chicas del grupo 1, o de tipo interno-externo, como destaca en el grupo 2 en general).

Cabe recordar aquí el estudio de Blatt-Eisengart y Lachman (2004), según el cual, y contrariamente a lo esperado, los adultos mayores y de mediana edad usaron con

más probabilidad atribuciones más adaptativas que los jóvenes. Las atribuciones a causas controlables pueden considerarse adaptativas en los mayores independientemente del resultado de la ejecución, ya que se asocian con la toma de responsabilidad hacia los resultados exitosos o con la oportunidad de cambiar los resultados futuros cuando no son exitosos, utilizando más esfuerzo, poniendo más interés o utilizando nuevas estrategias. Por tanto, podríamos decir que, aunque los grupos de mayores realicen estimaciones inferiores sobre sus capacidades y rendimiento en la tarea, los resultados relativos al estilo atribucional ponen de manifiesto que los mayores realizan atribuciones que podrían considerarse más adaptativas que las de los grupos más jóvenes, ya que implican una toma de responsabilidad hacia los resultados obtenidos.

A continuación, vamos a centrarnos en las diferencias entre los grupos de edad para cada género. Como hemos visto, no se producen diferencias en el caso de los hombres, pero sí en el caso de las mujeres (al contrario de lo que ocurría en el caso de las variables expectativas y rendimiento percibido). Parece ser que los hombres mantienen un estilo atribucional más estable a lo largo de los años, mostrando en todos los grupos atribuciones de tipo interno. Aunque, como señalábamos, se produce un aumento de las atribuciones al propio esfuerzo (controlable) y una disminución de las atribuciones a la capacidad (incontrolable). Según Blatt-Eisengart y Lachman (2004), ello podría explicarse como un mecanismo adaptativo ante los cambios producidos por la edad. Pensamos que ello refleja el efecto de la madurez que se va alcanzando con la edad y la conciencia de los cambios que se producen con la misma, lo que llevaría a una toma de responsabilidad hacia los propios resultados.

En cambio, en las mujeres es dónde se observan más cambios en el estilo atribucional a medida que aumenta la edad. En los grupos 1 (19-25 años) por un lado, y 3 (51-64) y 4 (65-83) por otro, la causa escogida es dependiente de la tarea, es decir realizan atribuciones con un componente de externalidad importante: muy alto en el caso de las chicas del grupo 1 (atribuyen su éxito a la facilidad de la tarea) y con un componente interno-externo en el caso de los grupos 3 y 4 (que escogen el interés por la tarea como causa mayoritaria para explicar su éxito). En el grupo 2 (30-40) se da un patrón atribucional distinto, ya que se trata del grupo que más adscribe su éxito a la propia capacidad (atribución interna). ¿Qué nos indican estos resultados? ¿Cómo podríamos explicarlos?

En la literatura sobre el tema veíamos que, como señalaba Barberá (1998b), las mujeres, a diferencia de los hombres, no suelen considerar sus logros como factores diagnósticos de su capacidad personal y explican su éxito mediante causas compensatorias. En nuestro estudio vemos claramente que es así en el caso de las jóvenes del grupo 1, pero todo lo contrario ocurre en el grupo 2. Por otra parte, las mujeres mayores atribuyen sus resultados a causas con un componente medio de internalidad-externalidad: el interés por la tarea, mayoritariamente, y, en un segundo plano, el esfuerzo, de tipo interno. Podríamos aventurarnos a decir que las mujeres mayores tienen una mayor autoconfianza en sí mismas que las jóvenes, ya que atribuyen sus éxitos en mayor medida a sus propios méritos y no tanto a causas externas compensatorias. Por último, cabe recordar aquí, aunque sea de modo anecdótico, que, ante el fracaso, las atribuciones también van variando con la edad en las mujeres, disminuyendo con la edad las adscripciones del mismo a la capacidad, de tipo interno y estable, (100% en el caso del grupo 1) y aumentando la adscripción del fracaso a causas debidas a los nervios o el cansancio, de tipo inestable, quizás por una función autoprotectora.

Cabe recordar aquí las características especiales del grupo de mayores del estudio. La muestra de personas mayores proviene de voluntarios del programa universitario para mayores, lo cual implica un cierto perfil. Se trata de personas con una fuerte inquietud por aprender y con un importante afán de superación y ganas de cuidarse y cultivarse. En el caso de las mujeres, aunque muchas de ellas no tuvieron oportunidad de estudiar cuando eran jóvenes, o, si lo hicieron, no pudieron completar los estudios deseados, ahora que son mayores han decidido dar el paso importante para ellas de matricularse en la universidad. Ello podría hacer que las mujeres de nuestra muestra tengan mayor confianza en sí mismas que la media de mujeres mayores de su edad. Como anécdota, cabe resaltar que en el debate que se generó en la sesión informativa sobre los resultados obtenidos que se realizó con el grupo de mayores, fue casi unánime la sorpresa al conocer los resultados de las chicas jóvenes (en general, no sólo en el apartado de atribuciones que ahora comentábamos). En un primer momento, se planteó la explicación del papel que juega la familia y, sobre todo, las madres, en la transmisión de las tendencias tradicionales a pesar de los cambios producidos que hacen que las chicas jóvenes sean muy exigentes consigo mismas. A continuación, varias participantes resaltaron que debía tenerse en cuenta la madurez que da la edad. Una de ellas comentó textualmente: “las mayores ahora ya nos sentimos más libres porque

hemos subido un escalón, ya hemos superado según qué, las jovencitas aún tienen que madurar”. En base a los resultados obtenidos en los grupos de mujeres sobre el estilo atribucional, podríamos decir, incluso, que con la edad tienen mayor confianza en sí mismas y atribuyen sus éxitos a sus propios méritos en mayor grado.

Lo dicho hasta ahora pondría de manifiesto la importancia de la maduración y la evolución en el desarrollo personal a la hora de valorar los propios méritos en el caso de las mujeres, lo que explicaría, en parte, los cambios que se producen en nuestra muestra femenina con los años. Este componente de madurez, que resultaría un mecanismo adaptativo ante los cambios producidos por la edad, aparecía como factor explicativo de los resultados en el caso de la muestra de hombres y en la muestra general. Pero, como hemos visto, los resultados en el caso de las mujeres son más complejos, por lo que este factor no resultaría suficiente para explicar los resultados. Entrarían aquí de nuevo en escena los estereotipos de género socialmente transmitidos y la socialización diferencial recibida por cada generación de mujeres, combinados en todo momento con la etapa vital en que cada una de ellas se encuentra.

Antes de continuar, resulta relevante hacer un inciso para referirnos a los estudios sobre el efecto de “modestia femenina” realizados en los años 70 y 80. Desde este enfoque se propusieron dos tipos de explicación para las diferencias en las atribuciones causales de hombres y mujeres que se hallaban en los estudios de la época (Deaux y Farris, 1976; Gould y Slone, 1982). El primer modelo las interpreta en términos de un modelo de expectativa (Kelley, 1967) aplicado a las diferencias sexuales en atribución de rendimiento: simplemente se asume que los hombres, en relación a las mujeres, albergan altas expectativas de éxito (precisamente, los resultados de nuestro estudio lo corroborarían, como veíamos en el apartado 7.1.). Por tanto, los hombres atribuyen su éxito (consistente, esperado) internamente a la capacidad y su fracaso (inconsistente, transitorio, no esperado en todas las situaciones) a causas situacionales como la suerte o la dificultad de la tarea. A la inversa, las mujeres albergan expectativas relativamente menores de éxito, viendo el fracaso como consistente y por tanto disposicional, mientras que el éxito es visto como situacionalmente inducido. La idea podría resumirse en que hombres y mujeres difieren en las expectativas de rendimiento inicial, lo que se reflejaría en los subsecuentes patrones de atribución de resultado.

La segunda explicación, conocida como la “hipótesis de la estima pública” y propuesta por Gould y Slone (1982), va un paso más allá y descansa en la asunción de

que la sociedad sostiene expectativas estereotípicamente diferentes de cómo hombres y mujeres se presentan a sí mismos en situaciones de logro. Ante la posible evaluación de otros en contextos de logro, las mujeres, en relación con los hombres, deben conformarse con las expectativas del rol de género que dictan expresiones de “modestia femenina”. Por tanto, las expectativas relativamente bajas de las mujeres decrecientan la aceptación de responsabilidad del éxito y aumentan la aceptación de responsabilidad para el fracaso, lo que puede reflejar la motivación de aumentar la estima pública presentándose a sí mismas de acuerdo con las expectativas basadas en los estereotipos sociales. Esta hipótesis sugiere que las atribuciones de hombres y mujeres se verán afectadas diferencialmente por la influencia de la evaluación de otros (es decir, de la deseabilidad social), expresando las mujeres atribuciones de resultado de forma que parezcan modestas. En el caso de los hombres, los estereotipos de género de autoconfianza y asertividad no plantearían la necesidad de parecer modestos.

Tras todo lo dicho, podríamos concluir que los resultados obtenidos en la muestra de mujeres se explicarían por una combinación de factores: la propia edad, que implicaría una evolución y maduración como adaptación a la etapa vital en la que se encuentran, y la socialización diferencial recibida en función de la generación a la que pertenecen. Podríamos decir que el grupo más joven (grupo 1, de 19 a 25 años) responde bajo la influencia de los estereotipos de género imperantes desde hace décadas y todavía transmitidos a través del proceso de socialización, a pesar de los cambios sociales producidos (ya se ha hablado de lo resistentes que son los estereotipos a pesar de que se produzcan cambios que los contradigan). Ello explicaría porqué la generación de jóvenes sigue repitiendo un patrón de respuesta similar al de 30 años atrás, a falta de los recursos que les podría aportar la madurez para luchar contra los estereotipos y la existencia de un debate social explícito que plantee la necesidad de hacerlo aún hoy día. En el caso del grupo 2 (30-40 años), la socialización recibida en un momento histórico determinado (que las hizo más conscientes de las posibilidades de desarrollo de las propias capacidades en las mujeres), combinado con la etapa vital en la que se encuentran (en pleno desarrollo profesional, personal e, incluso, académico, como es el caso de nuestra muestra), hace que se reafirmen en sus propias capacidades y atribuyan sus éxitos en mayor medida a características disposicionales. Por último, los dos grupos de mujeres más mayores, por un lado, reflejan los efectos de la adaptación a los cambios con la edad, pero se sigue notando la influencia de los estereotipos en sus respuestas, al

expresar el interés por la tarea como explicación de su éxito en mayor medida que los hombres (que recurren con la edad cada vez más al esfuerzo).

Aunque para explicar las diferencias de edad en el caso de los hombres nos hemos centrado en la adaptación a los cambios con la edad, si repáramos lo visto, en realidad ellos tampoco se libran de la influencia de los estereotipos que transmite la socialización diferencial en función del género, aunque en su caso les resulte ventajosa: las características de autoconfianza y asertividad estereotípicamente asociadas al género masculino, podrían explicar que éstos atribuyan sus éxitos en mayor medida a causas internas como la capacidad o el esfuerzo (que veíamos que aumentaba con los años), ya que es la respuesta que se espera de ellos.

El hecho de que la madurez alcanzada con la edad “corrija” de algún modo las consecuencias negativas que puede tener para las mujeres la socialización diferencial recibida, la cual hace que persistan los estereotipos que influyen en la valoración de su propio rendimiento y capacidades, pensamos que supone un mensaje alentador. Los programas dirigidos a fomentar la motivación de logro, a los que nos referiremos más adelante, deberían potenciar la asunción de responsabilidades sobre los propios resultados, tanto en hombre como en mujeres, tratando de agilizar el proceso que la propia maduración con la edad acaba, afortunadamente, desarrollando.

7.3.- Limitaciones y nuevas cuestiones.

A continuación vamos a considerar algunas de las limitaciones del trabajo realizado, muchas de las cuales nos plantean nuevas cuestiones a estudiar, surgiendo perspectivas de futuro para continuar ampliando el conocimiento sobre los temas tratados.

En primer lugar, hay que decir que, aunque nos hayamos permitido extraer algunas conclusiones acerca de cómo evolucionan ambos géneros con los años en las variables estudiadas comparando grupos de distintas edades, no debemos olvidar que no se trata de un estudio longitudinal, por lo que las conclusiones extraídas deben tenerse en cuenta con la debida precaución. De todos modos, a pesar de dicha limitación, el trabajo realizado nos proporciona una valiosa información acerca de cómo afrontan hombres y mujeres el envejecimiento cognitivo, lo cual debería ser considerado a nivel aplicado, como veremos en el siguiente apartado.

Otra cuestión a considerar es la procedencia universitaria de la muestra, lo cual implica algunas características especiales, sobre todo en el caso de la muestra de mayores. Veíamos en el marco teórico que el nivel educativo es una variable a considerar en el estudio del envejecimiento cognitivo, ya que puede influir potencialmente en los cambios evolutivos. De hecho, multitud de estudios han mostrado una fuerte asociación entre el nivel educativo y el rendimiento en varias medidas neuropsicológicas (Ardila et al., 2000; Ardila et al., 1992; Ardila et al., 1989; Castro-Caldas et al., 1998; Ostrosky-Solís et al., 2004), llegándose a proponer que a la hora de evaluar en este ámbito, la escolarización es una variable más significativa que la edad (Ostrosky-Solís et al., 1998). Hemos comentado ya que nuestros resultados podrían corroborar esta idea, ya que el rendimiento de los grupos de edad 3 (51-64) y 4 (65-83) es similar, lo que mostraría una estabilidad a lo largo de los años.

Cabe matizar que los participantes de nuestro estudio, especialmente los de los grupos de mayores, tienen niveles educativos muy distintos, que abarcan desde los estudios primarios hasta estudios universitarios de nivel superior. No obstante, aunque a nivel de educación formal se dé una gran diversidad de niveles educativos, hay que tener en cuenta que se trata de personas con un punto en común: aunque algunos de ellos no hayan tenido acceso a estudios reglados, son personas con muchas inquietudes intelectuales y culturales, con ganas de aprender a lo largo de toda la vida y que se mantienen activas mentalmente. Ello plantea una pregunta: en realidad, la variable relevante ¿es el nivel educativo medido como años de escolarización o la actitud que se toma ante la vida, un estilo de vida marcado por la inquietud y la actividad y curiosidad intelectual? Surge aquí un área de estudio en boga en la psicogerontología actual: ¿cuáles son las claves para un envejecimiento exitoso?

Para solventar la limitación derivada de la procedencia universitaria de la muestra (que vendría marcada por un mayor nivel educativo, o quizás más bien, por un mayor nivel de inquietud y actividad intelectual, sobre todo en el caso de los grupos de personas mayores), podría resultar de interés realizar el estudio con una muestra no relacionada con el ámbito universitario. Podríamos así comprobar si los resultados son generalizables a una mayor parte de la población. No obstante, hay que decir que el perfil de persona mayor que encontramos en la UOM, aunque constituye un perfil muy específico dentro del colectivo de mayores y con unas características especiales, será cada vez más habitual entre la población mayor. Como señala Muñoz (2002), las personas mayores del futuro, además de representar un porcentaje importante de nuestra

sociedad, presentarán características muy diferentes a la cohorte generacional actual: gozarán de mayor nivel de vida, poseerán un nivel cultural claramente superior, serán más participativos y tendrán mayor concienciación sobre la vejez y preparación para la misma. Por tanto, aunque la procedencia de la muestra limita las posibilidades de generalización, éstas irán cada vez más en aumento. De todos modos, lo realmente importante, es seguir investigando para diseñar programas adecuados a la población de que se trate, adaptando los estudios que se realicen a los perfiles con los que se esté trabajando. Quizás será imposible realizar estudios que permitan una generalización a todo el colectivo de mayores, ya que éste no es homogéneo y presenta más diferencias individuales que cualquier otro grupo de edad.

Otro tipo de limitaciones tienen que ver con los instrumentos utilizados. Por una parte, como ya se ha avanzado, el instrumento utilizado para recoger la información sobre las adscripciones causales (la adaptación de la Escala de Dimensiones Causales de Manassero y Vázquez, 1995), no contempla de manera explícita la opción del uso de estrategias para explicar el éxito en la tarea (aunque podía incluirse en la opción “Otros”), la cual, tras la revisión de la literatura al respecto, hubiese sido una opción relevante a considerar. Además, en nuestro estudio se eliminó, para no alargar en exceso las sesiones de evaluación, la parte de dicha escala en la que la persona “dimensiona” la causa a la que atribuye sus resultados, es decir, en la que caracteriza y valora cómo concibe esa causa en función de las dimensiones más habituales empleadas en la investigación sobre atribución causal para clasificar y estudiar las características subyacentes en los procesos de atribución. Una vez vistos los resultados y sus posibles explicaciones, se hace patente la necesidad de contemplar la forma como cada persona interpreta o concibe la causa a la que manifiesta atribuir su éxito. Resultaría de gran relevancia conocer qué tipo de atribución están haciendo en realidad nuestros participantes cuando, por ejemplo, manifiestan que el éxito en la tarea se debe al interés por la misma. A la hora de analizar los resultados, la hemos categorizado como una causa con un componente intermedio de internalidad-externalidad, aunque en realidad cada persona puede asignarle un grado mayor o menor de las mismas. Por tanto, profundizar en el estudio de lo que entiende cada persona cuando adscribe sus resultados a una causa determinada, podría arrojar luz sobre los resultados obtenidos e, incluso, cambiar la interpretación de los mismos.

Un último aspecto a considerar en relación a los instrumentos utilizados, es la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos en la prueba de memoria a la vida

cotidiana. La evaluación de la memoria ha sido llevada a cabo en el laboratorio, es decir, en un entorno artificial. Como hemos visto en el marco teórico, cuando las personas mayores realizan tareas complicadas y familiares en su entorno habitual, lo hacen con un rendimiento muy alto, debido al apoyo prestado por sus conocimientos y vivencias (Goldberg, 2006 ; Park, 2002), los cuales no resultan de utilidad en las tareas novedosas y poco familiares del laboratorio. Además, nuestra prueba se circunscribe a un tipo concreto de memoria, ya que se trata de una prueba de memoria verbal de pares asociados, un tipo muy específico de tarea. Lo ideal sería poder realizar una evaluación de la memoria, y de las expectativas y atribuciones de las personas respecto a la misma, en su ambiente cotidiano y en un amplio abánico de tareas. Desgraciadamente, los estudios de este tipo, requieren de unos recursos con los que no contábamos, aunque es de recibo admitir que la investigación sobre estos temas debería tender hacia una visión mucho más integral, ecológica y generalizable.

Otras limitaciones del estudio se refieren a posibilidades de análisis que no se incluían en los objetivos del mismo, pero que podrían completar los resultados obtenidos. Podría resultar de interés profundizar en el estudio de las relaciones entre las variables de tipo motivacional y su influencia sobre el rendimiento. Sabemos que las expectativas y las atribuciones influyen en el rendimiento, sobre todo a raíz de los estudios en el ámbito del rendimiento académico. Podríamos estudiar, por tanto, cómo se relacionan dichas variables en general, analizando si, como predice la literatura, las expectativas y las valoraciones y atribuciones realizadas pueden determinar diferencias en el rendimiento en la tarea de memoria, y si la relación entre motivación y rendimiento en memoria verbal es igual en los diferentes grupos de edad y para cada género. Es decir, cabe preguntarse si hombres y mujeres de los distintos grupos de edad ajustan, por ejemplo, sus expectativas y percepciones de rendimiento al rendimiento real en la tarea, y si ello influye de alguna manera en el mismo. Además, podríamos también profundizar en el estudio de cómo influye el rendimiento y las valoraciones y atribuciones realizadas tras la tarea en situaciones posteriores en las que la persona deba enfrentarse a tareas similares. Se podría comprobar cómo la experiencia previa influye en el rendimiento y motivación posteriores (lo que corroboraría estudios previos ya existentes), y averiguar si ello afecta de la misma forma a ambos géneros y a todos los grupos de edad.

Por otra parte, una línea de estudio que podría surgir del trabajo realizado iría encaminada a averiguar las causas reales de por qué las mujeres subestiman sus capacidades y rendimiento (o los hombres sobreestiman las suyas). Como se ha hipotetizado en el apartado de discusión de los resultados ello podría ser debido a varios factores, entre ellos una menor autoconfianza y un autoconcepto más bajo en las chicas o, quizás, cuestiones de deseabilidad social derivadas de la influencia de los estereotipos de género y de la socialización diferencial. Para explorar las posibles causas de las diferencias de género obtenidas, podría resultar de utilidad llevar a cabo un estudio de tipo cualitativo que nos permitiera acceder a una valiosa información de cara a diseñar intervenciones para mejorar la motivación de logro en las mujeres (como propondremos en el próximo apartado). El estudio cuantitativo realizado ha sacado a la luz una realidad, pero no capta toda la información necesaria para entender con profundidad y detalles la situación. La complementación de los datos cuantitativos con una metodología de tipo cualitativo supondría un avance de cara a profundizar en la explicación de los resultados y podría contribuir a desarrollar fructíferas líneas de trabajo.

Por último, cabe destacar que los resultados nos han llevado a la conclusión de que hombres y mujeres no afrontan del mismo modo el envejecimiento cognitivo. En el próximo apartado hablaremos de las aplicaciones prácticas del estudio y de la necesidad de tener en cuenta la perspectiva de género al diseñar programas dirigidos al colectivo de mayores. Pero la pregunta que surge inmediatamente es, ¿cómo implementar los programas de mejora cognitiva en personas mayores desde una perspectiva de género?, ¿qué implicaciones traería consigo dicha perspectiva en el trabajo cotidiano y qué dificultades podrían plantearse?, ¿cómo se plasmaría en la práctica? Es ésta una línea de estudio a iniciar muy novedosa y necesaria.

7.4.- A modo de propuesta: implicaciones prácticas.

Para finalizar, queremos plantear a modo de propuesta dos líneas de intervención en las que nuestros resultados deberían tenerse en cuenta debido a sus implicaciones prácticas:

1- Los resultados obtenidos en la muestra de jóvenes confirman las tendencias encontradas en estudios previos, evidenciando un claro sesgo de género en lo referente a la motivación de logro. Pensamos que los resultados obtenidos podrían ser consecuencia, entre otros factores, de una mayor autocrítica y una menor confianza y un bajo autoconcepto en el caso de las chicas, aunque también podrían explicarse los resultados por factores de deseabilidad social basados en los estereotipos de género, o, en realidad, podrían estar combinándose todos estos elementos. Por otra parte, también podríamos pensar que los chicos sobrevaloran sus capacidades y rendimiento, lo cual sería explicable por los mismos motivos: los estereotipos de género, que les llevan a tener una menor autocrítica y una mayor autoconfianza que se refleja en unas mayores expectativas y rendimiento percibido. O también esos estereotipos sociales, captados a través del proceso de socialización, les llevan, por deseabilidad social, a expresar una confianza en sí mismos mayor de la que realmente tienen.

Sea como fuere, ello es especialmente preocupante si tenemos en cuenta la edad y características de la muestra, ya que demuestra que, a pesar de los cambios producidos en las últimas décadas y de la igualdad aparente en la educación recibida y en los procesos de socialización, no se han producido cambios en profundidad. Las tendencias tradicionales en cuanto a la motivación de logro no desaparecen.

Esto tiene consecuencias que se reflejan por ejemplo en los resultados obtenidos en los estudios sobre la presencia de las mujeres en la universidad. Los datos muestran que ésta se ha incrementado de forma espectacular en las tres últimas décadas. En la actualidad, el porcentaje de mujeres matriculadas en las universidades españolas es superior al de los hombres. Además, parece claro que las mujeres dedican más tiempo y esfuerzo a estudiar, es decir, estudian más años y en mayor proporción que ellos (Comas y Granado, 2002). Por ejemplo, según el Tercer Informe de Situación de la Oficina de Igualdad de Oportunidades de la Universidad de las Islas Baleares (2006-2007), la feminización del alumnado universitario se ha consolidado en torno al 60% y los resultados relativos al rendimiento muestran que las mujeres se matriculan de más créditos y superan un número más alto de éstos que los hombres. Esto nos podría hacer pensar que los estereotipos sociales aún transmitidos por la socialización diferencial que

llevan a las chicas a una mayor autoexigencia podrían resultar ventajosos o adaptativos para ellas, teniendo en cuenta que repercute en la obtención de una mejor preparación académica (mayor rendimiento y mayor número de licenciadas). Pero ello no debe llevarnos a engaño. Si se analiza la situación con más profundidad, vemos que esta situación no es positiva ni para ellos ni para ellas.

Por una parte, aunque, como decíamos, la mayor autoexigencia de las chicas puede ser adaptativa, llevada al extremo puede generar problemas emocionales e insatisfacción personal que pueden repercutir, por ejemplo, en sus posibilidades de éxito futuras, a nivel académico, profesional o personal. Por ejemplo, según Navarro (2007), en un estudio sobre las diferencias en la elección de estudios según el género realizado con jóvenes de bachillerato, se observa que, en el caso de los estudiantes que expresaron expectativas de fracaso respecto a la posibilidad de alcanzar los estudios deseados, las chicas cuestionan su propia capacidad y se infravaloran en mayor medida que los chicos. Además, los estudios sobre elección de carrera universitaria, como el de Navarro (2007), muestran que se siguen manteniendo las diferencias entre chicos y chicas a la hora de elegir su futuro profesional. De este modo, las chicas se decantan por estudios relacionados con profesiones que implican la ayuda a otras personas (Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud), y los chicos son mayoría al elegir profesiones técnicas, que a su vez son las más valoradas socialmente y las más remuneradas.

Por tanto, los resultados indican que los mensajes para fomentar una perspectiva de logro no son recibidos igual por los chicos que por las chicas, por lo que es importante seguir profundizando en el estudio de estos temas para plantear propuestas que permitan mejorar la educación paritaria de chicos y chicas y aseguren la igualdad de oportunidades. Pensamos que ello evidencia la necesidad de desarrollar programas desde una perspectiva de género para fomentar la motivación de logro, los cuales deberían impartirse de manera transversal ya desde la escuela e institutos, teniendo una continuación si fuese necesario a nivel universitario. Llevar adelante este tipo de propuestas resulta necesario si tenemos en cuenta las consecuencias que una baja motivación de logro puede tener sobre las posibilidades de desarrollo académico y profesional de las personas. Aunque antes de terminar, cabe hacer una última reflexión al respecto que podría ser objeto de debate social e, incluso, político: ¿en qué sentido debe modificarse dicha motivación de logro? ¿debe potenciarse un aumento de ésta en las chicas o trabajar en la línea de que los chicos realicen estimaciones menos elevadas

sobre sus capacidades? ¿o es conveniente fomentar que expresen sus estimaciones de otra manera y aprendan a valorar en mayor medida el esfuerzo? ¿o todo a la vez?

2- Por otra parte, los resultados proporcionan pautas a la hora de diseñar programas de entrenamiento cognitivo multifactoriales dirigidos al colectivo de personas mayores. Es necesario diseñar programas que incluyan, como señalan Caprio-Prevette y Fry (1996), además del entrenamiento en estrategias de memoria, intervenciones en reestructuración cognitiva y en controlabilidad y en competencia en memoria mediante el uso de autoinstrucciones y de reentrenamiento atribucional. Ello es imprescindible de cara a cambiar actitudes negativas sobre el envejecimiento cognitivo que puedan afectar al rendimiento cognitivo de estas personas y de cara a fomentar, por ejemplo, un estilo atribucional más adaptativo ante los posibles fallos de memoria relacionados con la edad. Además, el estudio y la revisión teórica realizados nos indican qué aspectos y variables deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar la efectividad de dichos programas. Hemos visto que deben tenerse en cuenta cambios que se producen en la memoria con la edad a diferentes niveles: influyen en la memoria tanto factores orgánicos, como psíquicos, comportamentales y socioculturales. Esto es así porque la memoria no es algo aislado, sino un proceso activo en el que interviene todo el sistema mental. Por tanto, a la hora de diseñar intervenciones psicológicas con el objetivo de mejorar la memoria, proponemos, de manera resumida, que deben trabajarse y evaluarse las siguientes variables susceptibles de mejora:

- 1) Estrategias de memoria y conocimiento sobre la misma (metamemoria).
- 2) Los procesos cognitivos básicos: percepción, atención, lenguaje.
- 3) Motivación y emociones: esfuerzo, expectativas y atribuciones ante el rendimiento, pensamientos negativos sobre la propia capacidad, estrés y ansiedad, depresión.
- 4) Variables socioculturales: prejuicios acerca de la edad e idealización de la juventud, aislamiento y disminución de las relaciones con los demás.
- 5) Estimulación general.
- 6) Salud general.

Hay que señalar que estos programas deben fomentar una actitud activa ante el envejecimiento que favorezca un estilo de vida saludable y estimulante a un nivel más general, ya que tanto el estado de salud general como la estimulación intelectual recibida tienen repercusiones sobre el estado cognitivo. Es importante que los/las

profesionales tomemos conciencia de la necesidad de trabajar desde un enfoque multifactorial para asegurar intervenciones más eficaces y adaptadas a la población diana.

Por último, debe recalcar la necesidad de analizar desde una perspectiva de género los distintos factores a trabajar en estos programas si queremos conseguir intervenciones efectivas. Como hemos visto, hombres y mujeres no afrontan igual el envejecimiento cognitivo, por lo que ello debe ser tenido en cuenta tanto a la hora de diseñar los programas dirigidos al colectivo de mayores como de evaluar la efectividad de los mismos. Ya hemos planteado en el apartado anterior la necesidad de iniciar investigaciones sobre cómo llevar a la práctica estos programas con una perspectiva de género. No tenemos aún propuestas concretas al respecto, aunque está claro que el primer paso para poder mejorar algo es saber que hay que hacerlo, y el trabajo presentado así lo pone de manifiesto. Desde nuestro punto de vista, lo que resulta del todo evidente es la necesidad de divulgar los conocimientos obtenidos y que hombres y mujeres de todas las edades se detengan a reflexionar sobre estos temas para mejorar su bienestar psíquico y, al fin y al cabo, su calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness: Critique and reformulations. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Aguilar, Navarro, Llorens y Marchena (2002). Estudio comparativo de los niveles de procesamiento en la memoria de niños y personas mayores. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 541-552.
- Albert, M. y Moss, M.B. (1996). Neuropsychology of aging: Findings in humans and monkeys. En E.L. Schneider y J.W. Rowe (Eds.), *Handbook of the biology of aging*. San Diego, CA: Academic Press.
- Alderman, M.K. (1999). *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning*. Londres: LEA.
- Alonso, E.; Cantón, P., Pozo, C. y Reboloso, E. (2001-2002). Los procesos de atribución causal en estudiantes universitarios y su relación con variables de rendimiento académico. *Revista de humanidades y de ciencias sociales del IEA*, 18, 289-308.
- Andrés, P. y Van der Linden, M. (2000). Age-related differences in supervisory attentional system functions. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 55(6), 373-380.
- Arbuckle, T.Y. y Gold, T.P. (1993). Aging, inhibition, and verbosity. *Journal of Gerontology*, 48, 225-232.
- Ardila, A., Ostrosky-Solís, F., Rosselli, M. y Gómez, C. (2000). Age-related cognitive decline during normal aging: The complex effects of education. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15, 495-513.
- Ardila, A., Rosselli, M. y Ostrosky-Solís, F. (1992). Sociocultural factors in neuropsychological assessment. En A.E. Puente y R.J. McCaffrey (Eds.), *Handbook of neuropsychological assessment: A biopsychosocial perspective*. Nueva York: Plenum Press.
- Ardila, A., Rosselli, M. y Rosas, P. (1989). Neuropsychological assessment in illiterates: Visuospatial and memory abilities. *Brain and Cognition*, 11, 147-166.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. (1966). *A theory of achievement motivation*. Nueva York: John Wiley.
- Atkinson, J.W. (1978). *Theory of achievement motivation*. Nueva York: John Wiley.

- Atkinson, R.C. y Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. En K.W. Spence y J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation*, vol. 2. Nueva York, Academic Press. Versión castellana en M.V. Sebastián (Ed.) (1983). *Lecturas de psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baddeley, A. (1990). *Human memory, theory and practice*. Lawrence Erlbaum
- Baddeley, A.D. y Hitch, G. (1974). Working memory. En G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, vol. 8. Nueva York: Academic Press.
- Baldi, R. y Hertzog, C. (2000). *Age differences in attributions about memory task performance by oneself and others*. Whashington, DC: American Psychological Association.
- Baltes, P.B. y Danisch, S.J. (1980). Intervention in life-span development and aging. En R.R. Turner y H.W. Reese (Eds.), *Life-span developmental psychology*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. y Adams, N.E. (1977). Análisis de self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-308.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.

- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gervino, M. y Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- Banyard, P.; Cassells, A.; Green, P.; Hartland, J.; Hayes, N. y Reddy, P. (1995). *Introducción a los procesos cognitivos*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Bar-On, F., Brown, J.M., Kirkcaldy, B. y Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Barberá, E. (1998a). Diversidad emprendedora y perspectiva de género en la investigación psicológica. Memorias del congreso de la Red Motiva celebrado en Valencia en 2004. Disponible en <http://www.uv.es/motiva/libromotiva/58Barbera.pdf> (noviembre 2007).
- Barberá, E. (1998b). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva socio-cognitiva: estereotipos y esquemas de género. En E. Bárbera e I. Martínez (Coords.), *Psicología y género*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Barberá, E., Martínez-Benlloch, I. y Pastor, R. (1988). Diferencias sexuales y de género en las habilidades cognitivas y en el desarrollo motivacional. En J. Fernández (Coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Barca, A., Peralbo, M. y Muñoz, M.A. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria: un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales. *Psicología: Teoría, Investigación e Práctica*, 1, 17-30.
- Bartlett, J.C. y Leslie, J.E. (1986). Aging and memory for faces versus single views of faces. *Memory and Cognition*, 14, 371-381.
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., Calleja, F.G. y Santiuste, V. (1992). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.

- Berenbaum, S.A., Baxter, L., Seidenberg, M. y Hermann, B. (1997). Role of the hippocampus in sex differences in verbal memory: memory outcome following left anterior temporal lobectomy. *Neuropsychology*, 11, 585-591.
- Berger, K.S. y Thompson, R.A. (1998). La vejez: el desarrollo cognitivo. En K.S. Berger y R.A. Thompson, *Psicología del desarrollo: adultez y vejez*. Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Bernstein, W.M., Stephan, W.G. y Davis, M.H. (1979). Explaining attributions for achievement: a path analytic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(10), 1810-1821.
- Berry, J.M. y West, R.L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 351-379.
- Bieman-Copland, S. y Ryan, E.B. (1998). Age-biased interpretation of memory successes and failures in adulthood. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 53B, 105-111.
- Birren, J.E. (1965). Age changes in speed of behavior: Its central nature and physiological correlates. En A.T. Welford y J.E. Birren (Eds.), *Behavior, aging, and the nervous system*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Blanchard-Fields, F. (1994). Age differences in causal attribution from an adult developmental perspective. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 49, 43-51.
- Blanchard-Fields, F. y Abeles, R. (1996). Social cognition and aging. En J.E. Birren y K.W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*, 150-161. New York: Academic Press.
- Blatt-Eisengart, I. y Lachman, M.E. (2004). Attributions for memory performance in adulthood: age differences and mediation effects. *Aging, Neuropsychology and Cognition*, 11 (1), 68-79.
- Bleecker, M.L., Bolla-Wilson, K., Agnew, J. y Meyers, D.A. (1988). Age-related sex differences in verbal memory. *Journal of Clinical Psychology*, 44(3), 403-411.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570.

- Bonilla, A. (2004). El enfoque diferencial en el estudio del sistema sexo/género. En E. Barberá y I. Martínez-Benlloch (coords.), *Psicología y género*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Bopp, K.L. y Verhaeghen, P. (2007). Age-related differences in control processes in verbal and visuospatial working memory: storage, transformation, supervision, and coordination. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 62B(5), 239-246.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. y Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164.
- Bowles, N.L., Williams, D. y Poon, L.W. (1983). On the use of word association norms in aging research. *Experimental Aging Research*, 9, 175-277.
- Brébion, G., Smith, M.J. y Ehrlich, M.F. (1997). Working memory and aging: deficit or strategy differences? *Aging, neuropsychology and cognition*, 4(1), 58-73.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J., Norby, M.N. y Ronning, R.R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Bueno Álvarez, J.A. (1995). Motivación y aprendizaje. En J. Beltrán Llera y J.A. Bueno Álvarez (eds.), *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo, Ed. Boixareu Universitaria.
- Burges, L. (2000). El estudio de la interrelación hormonas-cerebro en las diferencias sexuales. En E. Bosch, V.A. Ferrer y Riera, T. (Comps.), *Una ciencia no androcèntrica. Reflexions multidisciplinars*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Burgner, D. y Hewstone, M. (1993). Youngs children's causal attributions for success and failure: "self-enhancing boys" and "self-derogating girls". *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 125-129.
- Cahill, L. (2005). Dimorfismo sexual cerebral. *Investigación y ciencia*, 346, 6-14.
- Cairo Valcárcel, E. (1989). *Neuropsicología*. Ciudad de la Habana: Universidad de la Habana.
- Calero, M.D. (2000). Psicología de la vejez: el funcionamiento cognitivo. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Gerontología social*. Madrid: Pirámide.
- Campbell, C.R. y Henry, J.W. (1999). Gender differences in self-attributions: relationships of gender to attributional consistency, style and expectations for performance in a college course. *Sex Roles*, 41(1-2), 95-104.

- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5(10). Disponible en: <http://reme.uji.es> (octubre 2007).
- Caprara, G.V., Caprara, M. y Steca, P. (2003). Personality's correlatos of adult development and aging. *European Psychologist*, 8(3), 131-147.
- Caprio-Prevette, M.D. y Fry, P.S. (1996). Memory enhancement program for community-based older adults: development and evaluation. *Experimental Aging Research*, 22, 281-303.
- Carver, C.S. y Blaney, P.H. (1977). Avoidance behavior and perceived control. *Motivation and Emotion*, 1, 61-73.
- Castro-Caldas, A., Petersson, K.M., Stone-Elander, S. y Ingvar, M. (1998). The illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain*, 121, 1053-1063.
- Cavanaugh, J.C. (2002). La metamemoria desde una perspectiva sociocognitiva. En D.C. Park y N. Schwarz, *Envejecimiento cognitivo*. Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Cavanaugh, J.C., Feldman, J.M. y Hertzog, C. (1998). Memory beliefs as social cognition: a reconceptualization of what memory questionnaires assess. *Review of General Psychology*, 2(1), 48-65.
- Cavanaugh, J.C. y Green, E.E. (1990). I believe, therefore I can: Self-efficacy beliefs in memory aging. En E.A. Lovelce (Ed.), *Aging and cognition: Mental processes, self-awareness, and interventions*. Amsterdam: North-Holland.
- Cepeda, N.J., Kramer, A.F. y González de Sather, J.C.M. (2001). Changes in executive control across the lifespan: Examination of task-switching performance. *Developmental Psychology*, 37, 715-730.
- Cerella, J. (1990). Aging and information processing rate. En J. Birren y K. Schaie (Dir.), *Handbook of the psychology of aging*. New York: Academic Press.
- Chan, L.K. (1994). Relationship of motivation, strategic learning and reading achievement in grades 5, 7 and 9. *Journal of Experimental Education*, 62(4), 319-339.
- Chemers, M.M., Hu, L. y García, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college students performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.

- Chóliz, M. (2004a). *Psicología de la motivación: el proceso motivacional*.
<http://www.uv.es/~choliz>.
- Chóliz, M. (2004b). *Psicología de los motivos sociales*. <http://www.uv.es/~choliz>.
- Ciarrochi, J.V, Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Cicirelli, V.G. (1967). Sibling constellation, creativity, IQ, and academic achievement. *Child Development*, 38, 481-490.
- Clare L. y Wilson B.A. (1997). *¿Cómo afrontar los problemas de memoria?. Guía práctica para personas con problemas de memoria, sus familiares, amigos y cuidadores*. Madrid: TEA ediciones.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en Psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Análisis for the Behavioral Sciences* (2a ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comas, D. y Granado, O. (2002). *Componentes de género en el fracaso escolar*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de la Infancia.
- Corral, N.J. (2003). Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico. *Revista Electrónica de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste de Argentina*, vol. 2003 educación. Disponible en www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2003/comunicaciones/09-Educacion/D-006.pdf (octubre 2007).
- Corral, N.J. y Leite, A.E. (2002). Metas académicas y rasgos cognitivo-motivacionales de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste de Argentina*, vol. 2002 educación. Disponible en www.unne.edu.ar/cyt/2002/09-Educacion/D-004.pdf (octubre 2007).
- Craik, F.I.M. (2002). Cambios en la memoria humana relacionados con la edad. En D.C. Park y N. Schwarz (Coords.), *Envejecimiento cognitivo*. Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Craik, F.I.M. y Byrd, M. (1982). Aging and cognitive deficits: The role of attentional resources. En F.I.M. Craik y S. Trehub (Eds.), *Aging and cognitive processes*. Nueva York: Plenum Press.
- Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.

- Craik, F.I.M. y McDowd, J.M. (1987). Age differences and recall and recognition. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition*, 13, 474-479.
- Curren, M.T. y Harich, K.R. (1993). Performance attributions: Effects of mood and involvement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 605-609.
- Dawda, D. y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- De Luca, C.R., Wood, S.J., Anderson, V., Buchanan, J.A., Proffitt, T.M., Mahony, K. y Pantelis, C. (2003). Normative data from the Cantab I: Development of executive function over the lifespan. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25(2), 242-254.
- De Sonneville, L.M.J. (2000). *ANT 2.1.- Amsterdam Neuropsychological Tasks*. Sonar: Amstelveen.
- Deaux, K. y Farris, E. (1976). Attributing causes for one's own performance on sex-linked tasks. What is skill for the male is luck for the female. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 59-72.
- Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M. (1997). Self-determined teaching: opportunities and obstacles. En J.L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. Londres: Johns Hopkins UP.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delgado, A.R. y Prieto, G. (1997). Introducción a los métodos de investigación de la psicología. Madrid: Pirámide.
- Dellefield, K.S. y McDougall, G.J. (1996). Increasing metamemory in older adults. *Nursing Research*, 45(5), 284-290.
- Dempster, F.N. (1992). The rise and fall of the inhibitory mechanism: Toward a unified theory of cognitive development and aging. *Developmental Review*, 12, 45-75.
- DeVillis, R.F., DeVillis, B.M. y McCauley, C. (1978). Vicarious acquisition of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 894-899.
- Devolder, P.A. y Pressley, M. (1991). Memory complaints in young and older adults. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 443-454.

- Devolder, P.A. y Pressley, M. (1992). Causal attributions and strategy use in relation to memory performance differences in younger and older adults. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 629-642.
- Dobbs, A.R. y Rule, B.G. (1989). Adult age differences in working memory. *Psychology and aging*, 4(4), 500-503.
- Docampo, M.M. (2002). Diferencias de género en las explicaciones causales de adolescentes. *Psicothema*, 14(3), 572-576.
- Dowling, C. (1982). *El complejo de Cenicienta. El miedo de las mujeres a la independencia*. Barcelona: Grijalbo.
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Erber, J.T. (1981). Remote memory and age: A review. *Experimental Aging Research*, 1, 189-199.
- Erber, J.T., Prager, I.G., Williams, M. y Caiola, M.A. (1996). Age and forgetfulness: Confidence in ability and attribution for memory failures. *Psychology and Aging*, 11, 310-315.
- Erber, J.T., Szuchman, L.T. y Prager, I.G. (1997). Forgetful but forgiven: How age and life style affect perceptions on memory failure. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 52B, 303-307.
- Eyring, J.D. (1995). A control theory approach to motivation: Integrating individual difference factors. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, Vol. 56(2-B): 1138.
- Eysenck, M.W. (1985). *Atención y activación. Cognición y realización*. Barcelona: Herder.
- Feather, N.T. (1966). Effects of prior success and failure on expectations of success and subsequent performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 287-298.
- Feather, N.T. y Saville, M.R. (1967). Effects of amount of prior success and failure on expectations of success and subsequent task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 226-232.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- Fernández-Ballesteros, R., Moya, R., Íñiguez, J. y Zamarrón, M.D. (1999). *Qué es la psicología de la vejez*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Finney, S.J. y Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 161-186.
- Flanagan, J.C., Dailey, J.T., Shaycoft, M.F., Gorham, W.A., Orr, D.B., Goldberg, I. y Neyman, C.A. (1961). Counselor's technical manual for interpreting test scores. (Manuscrito no publicado, Project Talent, Palo Alto, CA.).
- Flavell, J.H. (1971). First dicussant comments: Whats is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.
- Garrido, I. (2000). La motivación: mecanismos de regulación de la acción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5-6(3). Disponible en: <http://reme.uji.es> (octubre 2007).
- Gathercole, S.E. (1998). The development of memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(1), 3-27.
- Georgiou, S. (1999). Achievement attributions of sixth grade children and their parents. *Educational Psychology*, 19, 399-412.
- Goddard, R.D.; Hoy, W.K. y Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.
- Goldberg, E. (2001). *El cerebro ejecutivo*. Barcelona: Crítica.
- Goldberg, E. (2006). *La paradoja de la sabiduría*. Barcelona: Crítica.
- Goldstein, J.M., Seidman, L.J., Horton, N.J., Makris, N., Kennedy, D.N., Caviness, V.S.Jr., Faraone, S.V. y Tsuang, M. (2001). Normal Sexual Dimorphism of the Adult Human Brain Assesed by In Vivo Magnetic Resonance Imaging. *Cerebral Cortex*, 11(6), 490 - 497.
- Gomes, H., Molholm, S., Christodoulou, C., Ritter, W. y Cowan, N. (2000). The development of auditory attention in children. *Frontiers in Bioscience*, 5, 108-120.
- Gómez-Pérez, E. y Ostrosky-Solís, F. (2006). Attention and memory evaluation across the life span: heterogeneous effects of age and education. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 28, 477-494.
- González, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide Psicología.
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88.

- Gould, R.J. y Slone, C.G. (1982). The “Feminine Modesty” Effect. A Self-Presentational Interpretations of Sex Differences in Causal Attribution. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(3), 477-485.
- Grady, C.L. y Craik, F.I.M. (2000). Changes in memory processing with age. *Current Opinion in Neurobiology*, 10, 224-231.
- Graham, S. y Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *The handbook of educational psychology*. Nueva York: Macmillan.
- Greene, J.C. (1985). Relationships among learning and attribution theory motivational variables. *American Educational Research Journal*, 22(1), 65-78.
- Guo, X., Erber, J.T. y Szuchman, L.T. (1999). Age and forgetfulness: Can stereotypes be modified? *Educational Gerontology*, 25, 457-466.
- Haaland, K.Y., Price, L. y Larue, A. (2003). What does the WMS-III tell us about memory changes with normal aging. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 9, 89-96.
- Halpern, D.F. y LaMay, M.L. (2000). The smarter sex: A critical review of sex differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 12, 229-246.
- Hamm, V.P. y Hasher, L. (1992). Age and the availability of interferences. *Psychology and Aging*, 7, 56-64.
- Hansen, R.D. y O’Leary, V.E. (1985). Sex-determined attributions. En V.E. O’Leary, R.K. Unger y B.S. Wallston (eds.), *Women, Gender ans Social Psychology*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Hare-Mustin, R.T. y Marecek, J. (1994). *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*. Barcelona: Herder.
- Hareli, S. y Weiner, B. (2000). Accounts of success as determinants of perceived arrogante and modesty. *Motivation and Emotion*, 24(3), 215-236.
- Harshman, R.A. y Paivio, A. (1987). “Paradoxical” sex differences in self-reported imagery. *Canadian Journal of Psychology*, 41, 287-302.
- Hasher, L. y Zacks, R.T. (1988). Working memory, comprehension and aging: a review and a new view. *Psychology of Learning and Motivation*, 22, 193-225.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dwecks model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 904-915.

- Heckhausen, H. (1987). Causal attribution pattern for achievement outcomes: individual differences, possible types, and their origins. En F.E. Weinert y R.H. Kluwer (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlín: Springer Verlag.
- Hegelson, V.S. (2002). *The psychology of gender*. New Jersey: Prentice Hall.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: John Wiley.
- Herlitz, A., Airaksinen, E. y Nordström, E. (1999). Sex differences in episodic memory: the impact of verbal and visuospatial ability. *Neuropsychology*, 13, 590-597.
- Herlitz, A., Nilsson, L.G. y Bäckman, L. (1997). Gender differences in episodic memory. *Memory and Cognition*, 25, 801-811.
- Hertzog, C. (2002). Metacognition in older adults: implications for application. En T. Perfect y S. Benett (Eds.), *Applied Metacognition*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hertzog, C. y Dunlosky, J. (1996). The aging of practical memory: an overview. En D.J. Herrmann, C. McEvoy, C. Hertzog, P. Hertel y M.K. Johnson. *Basic and applied memory research theory on context*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hertzog, C., Dixon, R.A. y Hultsch, D.F. (1990). Metamemory in adulthood: Differentiating knowledge, belief, and behavior. En T.M. Hess (Ed.), *Aging and cognition: Knowledge organization and utilization*. Amsterdam: North-Holland.
- Hertzog, C., Lineweaver T.T. y McGuire, C.L. (1999). Beliefs about memory and aging. En Blanchard-Fields y T.M. Hess (Eds.), *Social cognition and aging*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hertzog, C., McGuire, C.L. y Lineweaver, T.T. (1998). Aging, attributions, perceived control and strategy use in a free recall task. *Aging, Neuropsychology and Cognition*, 5, 85-106.
- Hess, T.M., Auman, C., Colcombe, S.J. y Rahhal, T.A. (2003). The impact of stereotype threat on age differences in memory performance. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 58B(1), 11-13.
- Howard, D.V. (1988). Implicit and explicit assesment of cognitive aging. En M.L. Howe y C.J. Brainerd (Eds.), *Cognitive development in adulthood: Progress in cognitive development research*. New York: Springer- Verlag.

- Howard, D.V. y Howard, J.H. (1992). Adult age differences in the rate of learning serial patterns: evidence from direct and indirect tests. *Psychology and Aging*, 7, 232-241.
- Howard, D.V., McAndrews, M.P. y Lasaga, M.I. (1981). Semantic priming of lexical decisions in young and old adults. *Journal of Gerontology*, 36, 707-714.
- Hultsch, D.F. y Dixon, R.A. (1990). Learning and memory in aging. En J. Birren y K.W. Schaie, *Obra completa*.
- Humes, L.E., Burk, M.H., Coughlin, M.P., Busey, T.A. y Strauser, L.E. (2007). Auditory speech recognition and visual text recognition in younger and older adults: similarities and differences between modalities and the effects of presentations rate. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(2), 283-303.
- Hyde, J.S. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- Hyde, J.S. y Linn, M. (1988). Gender differences in verbal ability: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- Ionescu, M.D. (2000). Sex differences in memory estimates for pictures and words. *Psychological Reports*, 87, 315,322.
- Israel, L. (1992). *Método de entrenamiento de la memoria*. Barcelona: Laboratorios Semar.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Changes in children's Self competente and values: gender and domain differences across grades one to twelve. *Chils Development*, 73(2), 509-527.
- Jayme, M. y Sau, V. (1996). *Psicología diferencial del sexo y del género*. Barcelona: Icaria.
- Jenkins, L., Myerson, J., Joerding, J.A. y Hale, S. (2000). Converging evidence that visuospatial cognition is more age-sensitive than verbal cognition. *Psychology and Aging*, 15(1), 157-175.
- Jiménez, R., González, F., Navarro, C., Manassero, M.A. y Mas, C. (2006). La motivación no tiene edad. El aprendizaje a lo largo del ciclo vital. *Comunicación presentada en el XIII Congreso Nacional de la Sociedad Española de Enfermería Geriátrica y Gerontológico*, celebrado en Palma en abril de 2006.

- Jin, Y.S., Ryan, E.B. y Anas, A.P. (2001). Korean beliefs about everyday memory and aging for self and others. *International Journal of Aging and Human Development*, 52(2), 103-113.
- Jones, E.E. y Davis, K.E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 2). Nueva York: Academic Press.
- Jonker, C., Smits, C.H.M. y Deeg, D.J.H. (1997). Affect-related metamemory and memory performance in a population-based sample of older adults. *Educational Gerontology*, 23(2), 115-128.
- Kail, R. y Salthouse, T.A. (1994). Processing speed as a mental capacity. *Acta Psychologica*, 86, 199-225.
- Kane, M.J., Hasher, L., Stoltzfus, E.R., Zacks, R.T. y Connelly, S.L. (1994). Inhibitory attentional mechanisms and aging. *Psychology and Aging*, 9, 103-112.
- Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (vol. 15). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kelley, H.H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kimura, D. (1992). Cerebro de varón y cerebro de mujer. *Investigación y ciencia*, nº de noviembre, 76-84.
- Kimura, D. (1999). *Sex and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kimura, D. y Clarke, P.G. (2002). Women's advantage on verbal memory is not restricted to concrete words. *Psychological Reports*, 91, 1137-1142.
- Klenberg, L., Korkman, M. y Lahti-Nuuttila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3-to 12- year old Finish children. *Developmental Neuropsychology*, 20, 407-428.
- Kovenklioglu, G. y Greenhaus, J.H. (1978). Causal attributions, expectation, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 63 (6), 698-705.
- Kramer, J.H., Yaffe, K., Lengenfelder, J. y Delis, D.C. (2003). Age and sex interactions on verbal memory performance. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 9(1), 97-102
- Lachman, M.E. (1990). When bad things happen to older people: Age differences in attributional style. *Psychology and Aging*, 5, 607-609.

- Lachman, M.E. (1991). Perceived control over memory and aging: Developmental and intervention perspectives. *Journal of Social Issues*, 47, 159-175.
- Lachman, M.E. y McArthur, L.Z. (1986). Adulthood age differences in causal attributions for cognitive, physical, and social performance. *Psychology and Aging*, 1, 127-132.
- Lachman, M.E., Steinberg, E.S. y Trotter, S.D. (1987). Effects of control beliefs and attributions on memory self-assessments and performance. *Psychology and Aging*, 2, 266-271.
- Le Poncin, M. (1992). *Gimnasia cerebral*. Madrid: Temas de Hoy.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Gore, P.A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy and mathematics specific self-efficacy. *Journal of Counselling Psychology*, 44(3), 307-315.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309.
- Levy, B. (1996). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1092-1106.
- Lewis, R., Kelland, D.Z. y Kupke, T. (1990). A normative study of the Repeatable Cognitive-Perceptual-Motor Battery. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 5, 201.
- Light, L.L. (1991). Memory and aging: four hypothesis in search of data. *Annual Review Psychology*, 42, 333-376.
- Light, L.L. y Burke, D.M. (1988). Patterns of language and memory in old age. En L.L. Light y D.M. Burke (eds.), *Language, memory and aging*. New York: Cambridge University Press.
- Light, L.L. y Singh, A. (1987). Implicit and explicit memory in young and elder adults. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition*, 13, 531-541.
- Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R. y Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: the role of gender. *Educational Studies*, 22, 13-25.
- Lindenberger, U. y Baltes, P.B. (1994). Sensory functioning and intelligence in old age: A strong connection. *Psychology and Aging*, 9, 339-355.
- Lineweaver, T.T. y Hertzog, C. (1998). Adults' efficacy and control beliefs regarding memory and aging: Separating general from personal beliefs. *Aging, Neuropsychology and Cognition*, 5, 264-296.

- Lovelace, E.A. (1990). Aging and metacognitions concerning memory function. En E.A. Lovelace (Ed.). *Aging and cognition: Mental processes, self-awareness, and interventions*. Amsterdam: North-Holland/Elsevier.
- Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maitland, S.B., Herlitz, A., Nyberg, L., Bäckman, L. y Nilsson, L. (2004). Selective sex differences in declarative memory. *Memory and cognition*, 32(7), 1160-1169.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995a). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995b). La atribución causal y la predicción de logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 54, 3-22.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6). Disponible en <http://reme.uji.es>.
- Marsh, H. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841-860.
- Marsh, H. y Yeung, A.S. (1998). Longitudinal structural equation models of academia self-concept and achievement: gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35(4), 705-738.
- Marsh, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. y Baumert, J. (2005). Academia self-concept, interest, grades and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.
- Martínez-Benlloch, I. y Bonilla, A. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universitat de València.
- Mas, C., Jiménez, R., Munar, E. y Rosselló, J. (2004). Consideraciones sobre las variables dependientes habituales en la investigación cognitiva del envejecimiento. *Póster presentado en el I Congreso Internacional de Neurociencia del Envejecimiento Cognitivo*, celebrado en Palma de Mallorca en octubre de 2004.
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), 17-24.

- Mayor, L. (2004). Hitos históricos de la psicología de la motivación y emoción. En VVAA (Eds.), *Motivación, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica*. Valencia: Fundación Universidad-Empresa (ADEIT).
- Mayor, L. y Tortosa, F. (1995). *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. Bilbao: Desclée de Brouwer (2ª ed.).
- Mayor, L. y Tortosa, F. (2005). Perspectivas históricas acerca de la Psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20-21). Disponible en: <http://reme.uji.es> (octubre 2007).
- Mayor, L., Tortosa, F., Montoso, L. y Carpintero, H. (1987). Principales orientaciones en la Psicología de la motivación contemporánea (1953-1971). *Revista de Historia de la Psicología* 8(4), 375-396.
- Mayr, U., Spieler, D.H. y Kliegl, R. (2001). Aging and executive control: Introduction to this special issue. *European Journal of Cognitive Psychology*, 13, 1-4.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand.
- McClelland, D.C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20 (5), 321-333.
- McClelland, D.C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- McClelland, D.C., Atkinson, R., Clark, R. y Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton.
- McDonald-Miszczak, L., Hertzog, C. y Hultsch, D.F. (1995). Stability and accuracy of metamemory in adulthood and aging: A longitudinal analysis. *Psychology and Aging*, 10(4), 553-564.
- McDougall, G.J.Jr: (1999). Cognitive Interventions Among Older Adults. *Annual Review of Nursing Research*, 17, 219- 240.
- Mc Dougall, G.J. y Kang, J. (2003). Memory self-efficacy and memory performance in older males. *International Journal of Men's Health*, 2(2), 131-147.
- McDowd, J.M. y Shaw, R.J. (2000). Attention and aging: A functional perspective. En F.I.M. Craik y T.A. Salthouse (Eds.), *The handbook of aging and cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Milner, B. (1962). Laterality effects in audition. En V.B. Mountcastle (Ed.). *Interhemispheric relations and cerebral dominance*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.

- Montejo, P., Montenegro, M. y Claver, M.D. (2002). Intervención en funciones cognitivas. Entrenamiento de memoria. En L. Agüera, M. Martín y J. Cervilla (Eds.), *Psiquiatría Geriátrica*. Barcelona: Masson.
- Montejo, P., Montenegro, M., Reinoso, A.I., De Andrés, M.E. y Claver, M.D. (2001). *Programa de memoria. Método UMAM*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Montenegro, M., Montejo, P., Reinoso, A.I., Andrés, M.E. y Claver, M.D. (1998). La memoria en los mayores. *Enginy*, 8, 129-157.
- Moscovitch, M. y Umiltà, C. (1990). Modularity and neuropsychology: Modules and central processes in attention and memory. En M.F. Schwartz (Ed.), *Modular deficits in Alzheimer –Type dementia*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Multon, K.D., Brown, S.D. y Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analitic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Muñiz, J. (2000). Medida de la inteligencia y género. Tratando de medir lo psicológico. En E. Bosch, V.A. Ferrer y Riera, T. (Comps.), *Una ciencia no androcèntrica. Reflexions multidisciplinars*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Muñoz, J. (2002). *Psicología del envejecimiento*. Madrid: Pirámide.
- Navarro, C. (2007). *Diferencias en la elección de estudios según el género*. Memoria de Investigación presentada en el Departamento de Psicología de la Universitat de les Illes Balears.
- Navas, L., Castejón, J. y Sampascual, G. (2000). Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en contextos educativos. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 69-85.
- Ochoa, S., Aragón, L. y Caicedo A.M. (2005). Memoria y metamemoria en adultos mayores: estado de la cuestión. *Acata Colombiana de Psicología*, 14, 19-32.
- Oficina per a la Igualtat d'Oportunitats entre Homes i Dones de la UIB (2006-2007). *Tercer Informe de Situació*. Disponible en <http://www.uib.es/servei/igualtat/pdf/07/IIIinforme.pdf> (diciembre 2007).
- Olaz, F. (2003). Autoeficacia y diferencia de géneros. Aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 359-376.
- Orte, C. y March, M.X. (2006). La intervención socioeducativa, los programas universitarios para mayores y la calidad de vida: la construcción de una

- gerontología educativa. En C. Orte (Coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Orte, C., March, M. X. y Vives, M. (2007). Social support, quality of life and University Programmes for Seniors. *Educational Gerontology*, 33(11), 995-1013.
- Ostrosky-Solís, F., Ardila, A., Rosselli, M., López, G. y Mendoza, V. (1998). Neuropsychological test performance in illiterates. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 13, 645-660.
- Ostrosky-Solís, F., Ramírez, M., Picasso, H. y Vélez, A. (2004). Culture or education? Neuropsychological test performance of a Maya indigenous population. *International Journal of Psychology*, 39, 36-46.
- Pajares, E. (1997). Current directions in self-efficacy research. En M. Maher y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement, Vol. 10*. Greenwich CT: JAI Press.
- Park, D. (2002). Mecanismos básicos que explican el declive del funcionamiento cognitivo con el envejecimiento. En D.C. Park y N. Schwarz (Coords.), *Envejecimiento cognitivo*. Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Peña-Casanova, J. y Barraquer-Bordas, L. (1983). *Neuropsicología*. Barcelona: Toray.
- Pérez, M. y Garrido, I. (1993). Factores personales, eficacia y producción en diversos tipos de tareas numéricas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(4), 397-404.
- Pérez, M., Peregrina, S., Justicia, F. y Godoy, J. (1995). Memoria cotidiana y metamemoria en ancianos institucionalizados. *Anales de Psicología*, 11(1), 47-62.
- Persinger, M.A. y Richards, P.M. (1995). Women reconstruct more details than men for a complex five-minute narrative: implications for right-hemispheric factors in the serial memory effect. *Perceptual and Motor Skills*, 80, 403-410.
- Pietsch, J., Walker, R. y Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603.
- Pintrich, P.R. y Schunck, D.H. (1996). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Plude, D.J., Enns, J.T. y Brodeur, D. (1994). The development of selective attention: A life-span overview. *Acta Psychologica*, 86, 227-272.

- Poal, G. (1993). *Entrar, quedarse, avanzar. Aspectos psicosociales de la relación mujer-mundo laboral*. Madrid: Siglo XXI de España Editores SA.
- Pollán, M. y Fiz, M.R. (2002). *Psicología del conocimiento*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Ponds, W.H.M. y Jolles, J. (1996). Memory complaints in elderly people : the role of memory abilities, metamemory, depression and personality. *Educational Gerontology*, 22(4), 341-357.
- Poon, L.W. (1985). Differences in human memory with aging: Nature, causes, and clinical implications. En J.E. Birren y K.W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand.
- Poon, L.W. y Schaffer, G. (1982). *Prospective memory in young and elderly adults*. Paper presentado en la Asociación Psicológica Americana, Washington.
- Powers, S. y Wagner, M. (1984). Attributions for school achievement of middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 4, 215-222.
- Preston, R.C. (1962). Reading achievement of German and American children. *School and Society*, 90, 350-354.
- Puente, A. (1993). *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana*. Madrid: Eudema.
- Puig, A. (2003). *Programa de entrenamiento de la memoria*. Madrid: CCS.
- Randt, C.T., Brown, E.R. y Osborne, D.P. (1980). A memory test for longitudinal measurement of mild to moderate deficits. *Clinical Neuropsychiatry*, 2, 184-194.
- Rankin, J.L. y Collins, M. (1986). The effects of memory elaboration on adult age differences in incidental recall. *Experimental Aging Research*, 12, 231-234.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Larose, S. y Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transitions: a semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology* 96(4), 743-754.
- Rebok, G.W. y Balcerak, L.J. (1989). Memory self-efficacy and performance differences in young and old adults: The effect of mnemonic training. *Developmental Psychology*, 25(5), 714-721.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGrawHill.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.

- Richardson, J.T. y Vecchi, T. (2002). A jigsaw-puzzle imagery task for assessing active visuospatial processes in old and young people. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 34(1), 69-82.
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Roces, C., González, C. y Tourón, J. (1997). Expectativas de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 99-123.
- Rogers, W. (2002). Atención y envejecimiento. En D. Park y N. Schwarz (Coords.), *Envejecimiento cognitivo*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rosselló, J. (1996). *Introducción a la psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole n° 609).
- Rotter, J.B., Chance, J.E. y Phares, E.J. (1972). An introduction to social learning theory. En J.B. Rotter, J.E. Chance y E.J. Phares (Eds.), *Applications of a social learning theory of personality*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ruiz-Vargas, J.M. (1991). *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Psicología.
- Ruiz-Vargas, J.M. (1994). *La memoria humana: función y estructura*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Ruiz-Vargas, J.M. (2002). Mejore su memoria: siempre hay tiempo. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Vivir con vitalidad: Cuide su mente*. Madrid: Pirámide.
- Ryan, E.B. (1992). Beliefs about memory changes across the adult life span. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 47, 41-46.
- Ryan, R.M., Connell, J.P. y Grolnick, W.S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: a theory of internalization and self-regulation in school. En A.K. Boggiano y T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge, MA: CU Press.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-69.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000b). Self-determinations theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Salthouse, T.A. (1991). *Theoretical perspectives on cognitive aging*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Salthouse, T.A. (1996). The processing-speed theory of adult age differences in cognition. *Psychological Review*, 103, 403-428.
- Salthouse, T.A., Mitchell, D.R.D., Skovronek, E. y Babcock, R.L. (1989). Effects of adult age and working memory on reasoning and spatial abilities. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 507-516.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J.L. (1994). Procesos atribucionales en la educación secundaria obligatoria: un análisis para la reflexión. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 449-459.
- Sancho, C., Blasco, M.J., Martínez-Mir, R. y Palmero, F. (2002). Análisis de la motivación para el estudio en adultos mayores. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5(10). Disponible en: <http://reme.uji.es> (octubre 2007).
- Sandi, C., Venero, C. y Cordero, M.I. (2001). *Estrés, memoria y trastornos asociados*. Barcelona: Ariel Neurociencia.
- Schacter, D.L. (1987). Implicit memory: History and current status. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, 501-518.
- Schacter, D.L. y Tulving, E. (1994). What are the memory systems of 1994 ?. En D.L. Schacter y E. Tulving (Eds.), *Memory systems 1994*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schaie, K.W. y Willis, S.L. (1993). Age differences patterns of psychometric intelligence in adulthood: generalizability within and across ability domains. *Psychology and Aging*, 8, 44-55.
- Scheibel, A.B. (1996). Structural and functional changes in the aging brain. En J.E. Birren y K.W. Schaie (Eds.), *Handbook of the Psychology of Aging*. San Diego: Academic Press.
- Schunck, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3 y 4), 207-231.
- Shaywitz, B.A., Shaywitz, S.E., Pugh, K.R., Constable, R.T., Skudlarski, P., Fulbright, R.K., Bronen, R.A., Fletcher, J.M., Shankweller, D.P., Kantz, L. y Gore, J.C.

- (1995). Sex differences in the functional organization of the brain for language. *Nature*, 373, 607-609.
- Siegel, L. (1994). Working memory and reading: A lifespan perspective. *International Journal of Behavioural Development*, 17, 109-124.
- Smith, L., Sinclair, K.E. y Chapman, E.S. (2002). Student's Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471-485.
- Spence, J.T. (1999). Thirty years of gender research: A personal chronicle. En W.B. Swann, J.H. Langlois y L.A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society*. Washington, DC: APA Press.
- Spence, J.T. y Buckner, C.E. (2000). Instrumental and expressive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 44-62.
- Spence, J.T. y Hahn, E.D. (1997). The attitudes toward women scale attitude change in college students. *Sex roles*, 21, 17-34.
- Squire, L.R. (1987). *Memory and brain*. Nueva York: Oxford University Press.
- Stipek, D.J. (1996). Motivation and instruction. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *The handbook of educational psychology*. Nueva York: Macmillan.
- Tipper, S.P., Weaver, B., Cameron, S., Brehaut, J.C. y Bastedo, J. (1991). Inhibitory mechanisms of attention in identification and localization tasks: time course and disruption. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition*, 17, 681-692.
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Trener, M.R., Crosson, B., DeBoe, J. y Leber, W.R. (1990). *Visual search and attention test*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Troyer, A.K. y Rich, J.B. (2002). Psychometric properties of a new metamemory questionnaire for older adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57B(1), 19-27.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory*. Nueva York: Academic Press.
- Turner, M.L. y Pinkston, R.S. (1995). Effects of a memory and aging workshop on negative beliefs of memory loss in the elderly. *Educational Gerontology*, 19(5), 359-373.

- Turvey, C.L., Schultz, S., Arndt, S., Wallace, R.B. y Herzog, R. (2000). Memory complaint in a community sample aged 70 and older. *Journal of the American Geriatric Society*, 48(11), 1435-1441.
- Twenge, J.M. (1997). Changes in masculine and feminine scores across time: A meta-analysis. *Sex roles*, 36(5/6), 305-325.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. *Revista de Psicología*, 53, 49-68.
- Valle, A., González, R., Núñez, J.C. y González, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Suárez, J.M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 29). Nueva York: Academic Press.
- Vega, J.L. y Bueno, B. (1995). *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Verhaeghen, P., Geraerts, N. y Marcoen, A. (2000). Memory complaints, coping, and well-being in old age: A systemic approach. *The Gerontologist*, 40(5), 540-548.
- Villamarín, F. (1999). Motivación con bases cognitivas: la propuesta de la teoría cognitivo social. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9(1), 65-83.
- Villar, F.(2003). *Prólogo*. En A. Puig, *Programa de entrenamiento de la memoria*, Madrid: CCS.
- Vispoel, W.P. y Austin, J.R. (1995). Success and failure in junior high school: a critical incident approach to understanding student's attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32(2), 377-412.
- Walsh, D.A. y Prasse, M.J. (1980). Iconic memory and attentional processes in the aged. En L.W. Poon, J.L. Fozard, L. Cermak, D. Arenberg, L. Thompson (Eds.), *New directions in memory and aging*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walsh, D.A. y Thompson L.W. (1978). Age differences in visual sensory memory. *Journal of Gerontology*, 33, 383-387.

- Weaver, S.L. y Lachman, M.E. (1990). *When memory fails: Adulthood age differences in attribution for memory*. Boston, MA: American Psychological Association.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1974a). An attributional interpretation of expectancy-value theory. En B. Weiner (Ed.), *Cognitive Views of human motivation*. Nueva York: Academic Press.
- Weiner, B. (1974b). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. En R. Ames y C. Ames, *Research on motivation in education* (Vol. 2). Nueva York: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1993). On sin versus sickness. *American Psychologist*, 48, 957-965.
- Weiner, B., Nierenberg, R. y Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attribution (unusual stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44, 52-68.
- Weiner, B., Russell, D. y Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. En J.H. Harvey, W.J. Ickes y R.F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*, vol. 2. Hillsdale, NJ.: LEA.
- Weiner, B., Russell, D. y Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.
- Welch, D.C. y West R.L. (1995). Self-efficacy and mastery: Its application to issues of environmental control, cognition and aging. *Developmental Review*, 15, 150-171.

- West, R.L. (1988). Prospective memory and aging. En M.M. Gruneberg, P.M. Morris y R.N. Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory: Current Research and Issues* (vol. 2). Chichester, England: John Wiley.
- West, R.L. y Thorn, R.M. (2001). Goal-setting, self-efficacy, and performance in older and younger adults. *Experimental Aging Research*, 27, 41-65.
- Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25(1), 68-81.
- Young, G.D. y Wilson, J.F. (1994). Comparing matching ability, spatial memory, and ideational fluency in boys and girls. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 1019-1024.
- Zelazo, P.D., Craik, F.I.M. y Booth, L. (2004). Executive functions across the life span. *Acta Psychologica*, 115, 167-183.
- Zelazo, P.D. y Frye, D. (1998). Cognitive complexity and control: The development of executive function. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 121-126.
- Zelazo, P.D. y Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. En U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development*. Oxford: Blackwell.
- Zeldin, A.L. y Pajares, F. (2000). Against the odds: self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246.
- Zelinski, E.M., Gilewski, M.J. y Schaie, K.W. (1993). Individual differences in across sectional and 3-years longitudinal performance across the adult life span. *Psychology and Aging*, 8, 176-186.
- Ziegler, A. y Heller, K.A. (2000). Effects of an attributional retraining with female students gifted in physics. *Journal of the Education of the Gifted*, 23(2), 217-243.
- Ziegler, A. y Stoeger, H. (2004). Evaluation of an attributional retraining (modeling technique) to reduce gender differences in chemistry instruction. *High Ability Studies*, 15(1), 63-83.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B.J. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

- Zimmerman, B.J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academia attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B.J. y Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing and revision skill: shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 9(2), 241-250.

ANEXOS

ANEXO 1: FICHA PERSONAL

ID:

FECHA:

NOMBRE:..... SEXO: H M

GRUPO: 19-25 51-64 EDAD: FECHA NACIM:/...../.....
 30-40 65 ó más**JÓVENES:**

ESTUDIOS:..... CURSO:.....

¿TRABAJA? No Sí (especificar.....)**“MEDIANOS”(30-40):**

ESTUDIOS:..... CURSO (si procede):.....

¿TRABAJA? No Sí PROFESIÓN:
 estudiante en activo paro otros:ESTADO CIVIL: casado/a soltero/a separado/divorciado/a viudo/a pareja de hecho**MAYORES:**PROFESIÓN: NIVEL DE ESTUDIOS:
 en activo pre/jubilado-a paro ama de casa otros: (años educ. formal:.....)

CONVIVE CON: CURSO UOM:

ESTADO CIVIL: casado/a soltero/a separado/divorciado/a viudo/a pareja de hecho**PARES ASOCIADOS:**

RECUERDO INMEDIATO	EXPECTATIVAS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	RENDIM. PERCIBIDO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RECUERDO DEMORADO	EXPECTATIVAS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	RENDIM. PERCIBIDO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OBSERVACIONES:

ANEXO 2: LISTA DE APRENDIZAJE DE PARES ASOCIADOS

ID:..... NOMBRE..... FECHA:

RECUERDO INMEDIATO	Palabra-(Respuesta)	Puntuación
Bloque I		
Bolígrafo - Carpeta	Árbol – (Pino)	_____
Maleta – Tomate	Estanco – (Cepillo)	_____
Cristal – Vaso	Felicidad – (Día)	_____
Estanco – Cepillo	Bolígrafo – (Carpeta)	_____
Árbol – Pino	Bolso – (Silla)	_____
Felicidad – Día	Cristal – (Vaso)	_____
Carne – Vaca	Maleta – (Tomate)	_____
Bolso - Silla	Carne – (Vaca)	_____
Bloque II		
Árbol – Pino	Felicidad – (Día)	_____
Bolso – Silla	Bolígrafo – (Carpeta)	_____
Bolígrafo – Carpeta	Maleta – (Tomate)	_____
Felicidad – Día	Árbol – (Pino)	_____
Maleta – Tomate	Estanco – (Cepillo)	_____
Carne – Vaca	Carne – (Vaca)	_____
Cristal – Vaso	Bolso – (Silla)	_____
Estanco - Cepillo	Cristal – (Vaso)	_____
Bloque III		
Maleta – Tomate	Estanco – (Cepillo)	_____
Bolígrafo - Carpeta	Bolso – (Silla)	_____
Árbol – Pino	Árbol – (Pino)	_____
Cristal – Vaso	Maleta – (Tomate)	_____
Bolso – Silla	Bolígrafo – (Carpeta)	_____
Estanco – Cepillo	Carne – (Vaca)	_____
Felicidad – Día	Felicidad – (Día)	_____
Carne - Vaca	Cristal – (Vaso)	_____
PUNTUACIÓN TOTAL		_____
RECUERDO DEMORADO		
	Bolso – (Silla)	_____
	Cristal – (Vaso)	_____
	Estanco – (Cepillo)	_____
	Carne – (Vaca)	_____
	Felicidad – (Día)	_____
	Bolígrafo – (Carpeta)	_____
	Árbol – (Pino)	_____
	Maleta – (Tomate)	_____
PUNTUACIÓN DEMORADA		_____

ANEXO 3: ESCALA DE DIMENSIONES CAUSALES

ID:..... NOMBRE..... FECHA:

Personalmente, ¿considera los resultados de la prueba un éxito o un fracaso?.....

Señale cuál cree usted que ha sido la CAUSA PRINCIPAL de obtener estos resultados (sólo una causa):

- La TAREA en sí (dificultad/facilidad...).
- ESFUERZO (poco/mucho).
- CAPACIDAD (poca/mucha, no tener destrezas/tener destrezas).
- INTERÉS por la tarea (poco/mucho, no le gusta/le gusta, desagradable/agradable, aburrida/ interesante).
- EVALUADOR (malo/bueno, explicaciones claras/confusas).
- PROBLEMAS en la sesión de evaluación (nervios, cansancio...).
- SUERTE.
- OTRAS:

Señale cuál ha sido la emoción o sentimiento predominante al conocer el resultado de la prueba:

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Frustración | <input type="checkbox"/> Felicidad/alegría | <input type="checkbox"/> Incompetencia |
| <input type="checkbox"/> Tristeza | <input type="checkbox"/> Orgullo | <input type="checkbox"/> Desilusión/decepción |
| <input type="checkbox"/> Enfado/ira/rabia | <input type="checkbox"/> Gratitud | <input type="checkbox"/> Fracaso |
| <input type="checkbox"/> Desánimo/depresión | <input type="checkbox"/> Satisfacción | <input type="checkbox"/> Impotencia |
| <input type="checkbox"/> Culpabilidad | <input type="checkbox"/> Tranquilidad/alivio | <input type="checkbox"/> Rencor/odio |
| <input type="checkbox"/> Compasión | <input type="checkbox"/> Seguridad | <input type="checkbox"/> Deseo/superación |
| <input type="checkbox"/> Vergüenza | <input type="checkbox"/> Sorpresa | <input type="checkbox"/> Desprecio |
| <input type="checkbox"/> Angustia/ansiedad | <input type="checkbox"/> Resignación | <input type="checkbox"/> Malestar |
| <input type="checkbox"/> Agresividad | <input type="checkbox"/> Indiferencia | <input type="checkbox"/> Devaluación |
| <input type="checkbox"/> Desgracia | <input type="checkbox"/> Conformidad | <input type="checkbox"/> Miedo |
| <input type="checkbox"/> Insatisfacción | <input type="checkbox"/> Responsabilidad | <input type="checkbox"/> Risa |
| <input type="checkbox"/> Otra:..... | | |

ANEXO 4: ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y GRÁFICAS

CUADROS:

Cuadro 1.1.- Modelos y clasificaciones de la memoria	13
Cuadro 1.2.- Teoría atribucional de Weiner (1984)	34
Cuadro 2.1.- Variables que intervienen en las alteraciones de memoria de los mayores (Montejo et al., 2001)	58

TABLAS:

Tabla 5.1.- Descripción del grupo 1 (19-25)	109
Tabla 5.2.- Descripción del grupo 2 (30-40)	110-111
Tabla 5.3.- Descripción del grupo 3 (51-64)	112-113
Tabla 5.4.- Descripción del grupo 4 (65-83)	114-115
Tabla 6.1a.- Estudio de la normalidad para la submuestra de hombres del grupo 1	120
Tabla 6.1b.- Estudio de la normalidad para la submuestra de mujeres del grupo 1	121
Tabla 6.1c.- Estudio de la normalidad para la submuestra de hombres del grupo 2	121
Tabla 6.1d.- Estudio de la normalidad para la submuestra de mujeres del grupo 2	121
Tabla 6.1e.- Estudio de la normalidad para la submuestra de hombres del grupo 3	122
Tabla 6.1f.- Estudio de la normalidad para la submuestra de mujeres del grupo 3	122
Tabla 6.1g.- Estudio de la normalidad para la submuestra de hombres del grupo 4	122
Tabla 6.1h.- Estudio de la normalidad para la submuestra de mujeres del grupo 4	123
Tabla 6.1i.- Estudio de la normalidad en el grupo de edad 1	123
Tabla 6.1j.- Estudio de la normalidad en el grupo de edad 2	123
Tabla 6.1k.- Estudio de la normalidad en el grupo de edad 3	124
Tabla 6.1l.- Estudio de la normalidad en el grupo de edad 4	124
Tabla 6.2.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: sexo) y descriptivos grupo 1	126
Tabla 6.3.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: sexo) y descriptivos grupo 2	127
Tabla 6.4.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: sexo) y descriptivos grupo 3	128
Tabla 6.5.- Prueba de muestras independientes para la variable “puntuación recuerdo inmediato transformada”	129
Tabla 6.6.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: sexo) y descriptivos grupo 4	130
Tabla 6.7.- Causas a las que se atribuye el éxito en el grupo de edad 1	131
Tabla 6.8.- Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en el grupo 1	132
Tabla 6.9.- Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en el grupo 1	134
Tabla 6.10.- Causa principal del éxito en ambos sexos en el grupo de edad 2	135
Tabla 6.11.- Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en el grupo 2	135
Tabla 6.12.- Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en el grupo 2	136
Tabla 6.13.- Causa principal del éxito en ambos sexos en el grupo de edad 3	137

Tabla 6.14.- Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en el grupo 3	137
Tabla 6.15.- Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en el grupo 3	139
Tabla 6.16.- Causa principal del éxito en ambos sexos en el grupo de edad 4	140
Tabla 6.17.- Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en el grupo 4	140
Tabla 6.18.- Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en el grupo 4	141
Tabla 6.19.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad) para la muestra general	142
Tabla 6.20.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-2) y descriptivos para la muestra general	143
Tabla 6.21.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-3) y descriptivos para la muestra general	143
Tabla 6.22.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-4) y descriptivos para la muestra general	144
Tabla 6.23.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 2-3) y descriptivos para la muestra general	144
Tabla 6.24.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 2-4) y descriptivos para la muestra general	145
Tabla 6.25.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 3-4) y descriptivos para la muestra general	145
Tabla 6.26.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad) para la muestra de hombres	146
Tabla 6.27.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-2) y descriptivos para la muestra de hombres	146
Tabla 6.28.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-3) y descriptivos para la muestra de hombres	147
Tabla 6.29.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-4) y descriptivos para la muestra de hombres	147
Tabla 6.30.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 2-3) y descriptivos para la muestra de hombres	148
Tabla 6.31.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 2-4) y descriptivos para la muestra de hombres	148
Tabla 6.32.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 3-4) y descriptivos para la muestra de hombres	149
Tabla 6.33.- Prueba de muestras independientes (grupos de edad 3 y 4) para la variable “puntuación recuerdo inmediato transformada”	149
Tabla 6.34.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad) para la muestra de mujeres	150
Tabla 6.35.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-2) y descriptivos para la muestra de mujeres	150

Tabla 6.36.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-3) y descriptivos para la muestra de mujeres	151
Tabla 6.37.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 1-4) y descriptivos para la muestra de mujeres	151
Tabla 6.38.- Prueba de muestras independientes (grupos de edad 1 y 4) para la variable “rendimiento percibido en el recuerdo inmediato”	151
Tabla 6.39.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 2-3) y descriptivos para la muestra de mujeres	152
Tabla 6.40.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 2-4) y descriptivos para la muestra de mujeres	152
Tabla 6.41.- Estadísticos de contraste (variable de agrupación: grupo de edad 3-4) y descriptivos para la muestra de mujeres	153
Tabla 6.42.- Causas a las que se atribuye el éxito en general en cada grupo de edad	154
Tabla 6.43.- Causas del éxito en función de internalidad-externalidad en muestra general	155
Tabla 6.44.- Causa principal del fracaso en la muestra general para cada grupo de edad	157
Tabla 6.45.- Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en la muestra general para cada grupo de edad	158
Tabla 6.46.- Causas a las que se atribuye el éxito en la muestra de hombres	159
Tabla 6.47.- Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en la muestra de hombres	160
Tabla 6.48.- Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en la muestra de hombres para cada grupo de edad	161
Tabla 6.49.- Causas a las que se atribuye el éxito en la muestra de mujeres	162
Tabla 6.50.- Causas del éxito en función de la internalidad-externalidad en las mujeres	162
Tabla 6.51.- Causa principal del fracaso en la muestra de mujeres para cada grupo de edad	164
Tabla 6.52.- Sentimiento o emoción predominante ante al éxito en la prueba en la muestra de mujeres para cada grupo de edad	165

GRÁFICOS:

Gráfico 6.1.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido en el grupo 1 (recuerdo inmediato) en función del sexo	127
Gráfico 6.2.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido en el grupo 1 (recuerdo demorado) en función del sexo	127
Gráfico 6.3.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido en el grupo 2 (recuerdo inmediato) en función del sexo	128
Gráfico 6.4.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido en el grupo 2 (recuerdo demorado) en función del sexo	128

Gráfico 6.5.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido en el grupo 3 (recuerdo inmediato) en función del sexo 129

Gráfico 6.6.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido en el grupo 3 (recuerdo demorado) en función del sexo 129

Gráfico 6.7.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido en el grupo 4 (recuerdo inmediato) en función del sexo 130

Gráfico 6.8.- Expectativas, rendimiento real y rendimiento percibido en el grupo 4 (recuerdo demorado) en función del sexo 130

