

ISSN 1669-2438
ISSN-electrónico 2469-2050

revista de
PSICOLOGÍA
Journal of Psychology

REVISTA
XXV

Volumen 13. Año 2017



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA



DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y
PSICOPEDAGOGÍA

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
ARGENTINA

Rector
Víctor Manuel Fernández

Secretario Académico
Gabriel Limodio

Decano
Marcelo Noël
Secretaria Académica
Claudia Gómez Prieto

Directora
Departamento de Psicología
María Cristina Lamas

Av. Alicia M. de Justo 1500
C.A.B.A.- C1107AFD
Argentina
Tel.: (054) 011-4338-0805
revistapsicologia@uca.edu.ar
www.uca.edu.ar/revistadepsicologia

Journal of Psychology

ISSN 1669-2438

ISSN-electrónico 2469-2050

revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 25 - Volumen 13 - Año 2017

COMITÉ EDITOR

Mirtha Susana Ison (*Universidad Aconcagua, Argentina*)
José Eduardo Moreno (*Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología, Matemática y Experimental, Argentina*)
Néstor Roselli (*Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Argentina*)

SECRETARIA EJECUTIVA
Lina Grasso

COLABORADORES CORRECTORES
Mara Buenard
Joaquín Bussi
María Celina Mongelo
Agustín Sofía

DIAGRAMACIÓN
Federico Obertello

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICA NACIONAL

María Rosa Caride (*UBA*)
Gustavo Daniel Beláustegui (*UCA*)
José Bonet (*Univ. Favaloro*)
Mario Carretero (*FLACSO, UAM*)
Néstor Costa (*UK, AFIPA*)
Fray Rafael Cúnsulo (*U. Norte Santo Tomás Aquino*)
Orlando D'Adamo (*UB*)
Carlos Díaz Usandivaras (*UB, Inst. Familia*)
Ana Inés di Gianni (*UBA, USAL*)
Roberto Doria Medina (*UBA, UCA*)
Héctor Fernández Álvarez (*AIGLE, UB*)
Horacio A. Ferreyra (*UNCórdoba, UCA*)
Silvia Franchi (*UNLP, UCA*)
Eva Ada Goldenstein Muchinik (*UBA*)
Marina Gómez Prieto (*UCA*)
Ethel Kacero (*UBA*)
Hugo Klappenbach (*UN San Luis*)
Francisco Leocata (*UCA*)
Helena Lunazzi (*UNLP*)
Facundo Manes (*INECO-UCA*)
Miguel Márquez (*ADINEU*)
Bernardo Nante (*USAL, Fundación Vocación Humana*)
Alicia C. de Pereson (*UCA*)
José María Pincemin (*UCA, Paraná*)
Abelardo Félix Pithod (*UN Cuyo-CONICET*)
Janine Puget (*AAPG, Buenos Aires*)
Cecile Rausch Herscovici (*USAL*)
Cristina Richaud de Minzi (*CIIPME-CONICET*)
Martha Verónica Rodríguez (*USAL*)
María Lucrecia Rovaletti (*CONICET, UBA*)
Carla Sacchi (*CIIPME-CONICET*)
Daniel Valdez (*UBA, FLACSO, UAM*)

Stella Maris Vázquez (CONICET, CEFIP)
Alicia Zanotti de Savanti (UCA)

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Luis Ahumada Figueroa (UCValparaiso, Chile)
Amada Ampulia Rueda (UNAM, México)
Cleomar Azevedo (PUC-San Pablo, Brasil)
José Bayo Margalef (U. Barcelona, España)
Ana C. Clérico de Deutsch (PTV, California, EE.UU.)
Cristian Cortés Silva (PUC, Chile)
de Mattos Pires Ferreira, Ma. Elisa (U. FIEO, Brasil)
Luis De Nicolás (U. Deusto, España)
Juan Francisco Díaz Morales (UCM, España)
Bernardo Ferdman (Alliant International U., EE.UU.)
Renata Frank de Verthelyi (Virginia Tech, EE.UU.)
Félix Guillén García (ULPGC, España)
Rafael Gargurevich (UCLovaina, Bélgica)
Pablo Gelsi (UCU, Uruguay)
Fernando González Rey (PUC-Campinas, Brasil)
Dora Isabel Herrera Paredes (U. Lima, Perú)
Rainer Holm-Hadulla (Heidelberg U., Alemania)
Juan Antonio Huertas (UAM, España)
David Jáuregui Camasca (UNMSM, Perú)
Horst Kächele (Ulm U., Alemania)
Juan Antonio León (UAM, España)
Elena Lugo (Comisión de Bioética P.José Kentenich, Schoenstatt)
Carlos Maffi (UP, París, Francia)
Nuria Masjuan (UCU, Uruguay)
María Isidora Mena (PUC, Chile)
Ignacio Montero García-Celay (UAM, España)
Salvatore Parisi (S. Romana Rorschach, Italia)
Pedro R. Portes (U. of Georgia, EE.UU.)
Juan Ignacio Pozo (UAM, España)
Marco Antonio Recuero del Solar (PUC, USACH, Chile)
Alberto Rosa Rivero (UAM, España)
María Rodríguez Moneo (UAM, España)
Juan José Sanguineti (PU della Santa Croce, Italia)
Jorge Serrano (UCLovaina, Bélgica)
María Tamashiro Sakuda (PUCP, Perú)
Antonio Tena Suck (U. Iberoamericana, México)
Lilia Urrutia de Palacios (USMA, Panamá)
Orlando Villegas (Clinica Southest, Michigan, EE.UU.)

La Revista de Psicología, de periodicidad semestral, publica resultados de investigaciones empíricas en las diferentes áreas de la psicología y ciencias afines. También acepta trabajos teóricos y de revisión temática.

Dentro del necesario pluralismo científico, el objetivo de la revista es promover un saber integrado, no reduccionista, centrado en la dignidad de la persona como ser único e irrepetible, y comprometido con la comunidad de la que forma parte.

El contenido de la Revista está dirigido a especialistas, investigadores, docentes universitarios, estudiantes de grado y posgrado.

Los autores de los artículos publicados en el presente número ceden sus derechos a la editorial, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina como así también a otras bases de datos que considere de relevancia académica.

Las opiniones y el contenido de los artículos publicados en la Revista de Psicología son exclusiva responsabilidad de los autores.

revista de
PSICOLOGÍA

Incluida en la base de datos EBSCO el 29 de septiembre de 2005 en cumplimiento de los parámetros y calidad editorial.
Indexada en Latindex el 27 de diciembre de 2007.
Indexada en el Núcleo Básico de Revistas Científicas el 9 de mayo de 2017.

SUMARIO

ARTÍCULOS

- El Experimento de la Golosina de Mischel
a la luz de las teorías neo-conductista y psicoanalítica
GERMANO, G.; BRENLLA, M. E. 7
- La inseguridad alimentaria como determinante del estrés postraumático
y factor de riesgo en la salud mental de jóvenes en Caracas
MARTINS, A. 23
- Funcionamiento familiar y calidad de vida de mujeres adolescentes
con trastornos de la conducta alimentaria
HUAIQUIFIL AEDO, E.; BARRA ALMAGÍA, E. 45
- ¿Qué sabemos acerca del perfeccionismo infantil en Argentina?
SERPPE, M.; CHEMISQUY, S.; OROS, L.; DÍAZ, J.; BARASZ, V.; WAIGEL, N.; ERNST, C. 55
- Distancia entre los niveles de importancia y logro de las competencias
específicas en muestra de graduados de una carrera de psicología
LAURITO, M. J.; BENATUIL, D. 71
- Articulaciones entre Psicología, Experiencia Humana y
Trascendencia. ¿Un desafío en el mundo posmoderno?
NOËL, M. C. 85
- Autoritarismo en la estructura político-administrativa
de la toma de decisiones y su relación con el conocimiento
en las facultades públicas de Psicología
SILBERSTEIN, F. 97
- RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA
- Daniel Brown y David Fletcher. (2017). The effects of Psychological and
Psychosocial Interventions on Sport Performance:
A Meta-Analysis. *Sports Medicine*.
GONZÁLEZ INSÚA, F. 105
- Correa-Chávez M., Mejía-Arauz R. y Rogoff B. (2015) *Advances in
Child Development and Behavior: Children learn by observing and
contributing to Family and Community endeavors: A Cultural Paradigm*.
University of Denver, Colorado, USA : Elsevier.
LIBARDI, M. 109

El Experimento de la Golosina de Mischel a la luz de las teorías neo-conductista y psicoanalítica

*Mischel's Marshmallow Experiment
analyzed from the neo-conductist and psychoanalytic theories*

Germano, G. *
Brenlla, M. E. **

Resumen

El *Marshmallow Experiment* fue realizado por Mischel a partir de 1957 con el objetivo de analizar la capacidad de los niños para demorar la gratificación. Según Mischel los niños pequeños que pueden lograr una demora de la gratificación auto-impuesta son quienes en su adolescencia obtendrán mejores resultados en los planos académico y social. En la teoría propuesta por Freud se considera que los niños no podrían desarrollar un control de los impulsos auto-impuesto. Mischel, considerando los resultados obtenidos, pensaba haber interpelado la hipótesis freudiana del control de los impulsos en niños. Pero, las distintas réplicas de las pruebas, realizadas por el propio Mischel, indican que el 70% de los niños no pudo demorar la gratificación, mientras que solo el 30% logró hacerlo. Se conclu-

ye entonces que los estudios dentro del paradigma Mischel parecen confirmar más que poner en duda las ideas de Freud.

Palabras claves: demora de la gratificación, auto-control, impulso, principio de placer.

Abstract

The Marshmallow Experiment done by Mischel since 1957, was intended to analyze delay of gratification in children. Mischel considered that kids that can achieve the ability to delay gratification, are those who can achieve better academic and social results. On the other hand Freud propose the theory that children can not achieve this goal. Mischel, taking into account different investigations, thought that he was questioning Freud's theory of impulse control in

* Lic. en Psicología, Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). Becaria doctoral CONICET, Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP) de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

** Dra. en Psicología, Pontificia Universidad Católica Argentina.

Investigadora en el Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía de la Pontificia Universidad Católica Argentina y como profesora titular en la cátedra Técnicas de Evaluación Psicológicas I en la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Fecha de recepción: 24 de mayo de 2016 - Fecha de aceptación: 06 de septiembre de 2016

children. However, the different tests results made by himself show that 70% of the children could not delay gratification, while only 30% could. As a result, Mischel's investigations seem to confirm and not question Freud's ideas.

Key words: delay of gratification, self-control, impulse, pleasure principle.

Introducción

El control de los impulsos ha sido un tópico de relevancia para la psicología debido a que se vincula a un aspecto saludable básico de la vida humana que es la autorregulación. Distintos estudios demuestran que la capacidad de auto-control se empieza a adquirir en la infancia y perdura para siempre. Uno de los estudios pioneros en esta temática fue el de Walter Mischel cuyo objetivo esencial consistió en analizar la capacidad de los niños en demorar la gratificación. Para ello propuso un experimento muy simple, conocido como el *Marshmallow Experiment*. Éste consistía en pedir a niños pequeños que esperasen para recibir una recompensa, pudiendo elegir entre una recompensa inmediata o una diferida en el tiempo pero mejor, vale decir que testeaba si podían demorar la gratificación. Diez años después estos niños, entonces jóvenes, fueron re-evaluados y los autores notaron que quienes habían demorado la gratificación tenían mejor desempeño escolar, lo que incluía mejores resultados académicos y mayor adaptabilidad social. Por eso se lo considera un experimento crucial en psicología (Mischel, Shoda & Rodrigues, 1989).

En la teoría psicoanalítica propuesta por Freud (1911) se considera que los niños pequeños todavía no han adquirido un correcto control de los impulsos ya que su psiquismo no se encuentra totalmente estructurado, por lo que la represión todavía no tendría un funcionamiento enteramente adecuado. Aquí es necesario advertir que para Freud la internalización de la figura represiva externa, fundamentalmente el padre, resulta del

Complejo de Edipo, y es por lo tanto una forma de superar este conflicto estructurante. Es a partir de esta estructuración que se logra la suplantación de la figura externa por una represión auto-impuesta. De esta manera los niños no podrían desarrollar a una edad temprana un control de los impulsos auto-impuesto, sino que éste debería ser impuesto desde el exterior por terceros para ir siendo internalizado con el paso del tiempo.

De acuerdo con los resultados obtenidos del experimento (Mischel, 1957; Mischel et al., 1989; Mischel & Ayduk, 2002), Mischel consideraba haber interpelado la hipótesis freudiana del control de los impulsos en niños. Sin embargo las deducciones obtenidas de las distintas réplicas de la prueba indican que el 70% de los niños no pudo demorar la gratificación, mientras que solo el 30% logró hacerlo. En este sentido, los estudios de Mischel parecen confirmar más que poner en duda las ideas de Freud.

Cabe recalcar dos aspectos. Por un lado, tener en cuenta que si bien Mischel en sus escritos no menciona explícitamente su intención de rebatir la teoría freudiana, su marco teórico y su modalidad experimental serían lejanas a lo propuesto por Freud quien utilizando una modalidad inductiva, tomaba casos particulares revisados en la clínica para luego generalizarlos en una teoría. Por otro lado, se debe considerar que en nuestro país los aportes psicoanalíticos tienen mucha relevancia y son tomados en cuenta generalmente como ejes rectores de la práctica clínica, dejando de lado aportes experimentales y de otras escuelas psicológicas como por ejemplo la cognitivo-conductual. Esta conjunción de ambas teorías podría arrojar luz sobre un aspecto clave del desarrollo de los niños y sería un aporte para quienes consideran que las hipótesis mencionadas son contrapuestas. Por lo tanto, con este trabajo se quiere demostrar la complementariedad de las ideas de Mischel y Freud para la comprensión del control de los impulsos, sin perder de vista que ambas corresponden a contextos teóricos diferentes.

Teniendo en cuenta los datos mencionados, se realizó una revisión bibliográfica para poder

analizar en primera instancia los aportes científicos que hace Mischel a esta temática con su Experimento de la Golosina y luego, la visión psicoanalítica acerca del control de impulsos en niños desde la perspectiva de la teoría del principio de placer desarrollada por Freud, para finalmente hacer una revisión de los resultados del experimento a la luz de las dos teorías.

Aportes neo-conductistas

El experimento de la Golosina

El experimento para investigar la demora de la gratificación desarrollado por Mischel y sus colegas desde 1957 en adelante, mejor conocido como *Marshmallow Experiment*, en español *Experimento de la Golosina*, puede ser considerado como uno de esos experimentos que tuvo impacto histórico y cultural por lo cual llegó a ser de conocimiento popular.

Mischel inició sus investigaciones en esta temática en 1957 en Trinidad y en Estados Unidos en Harvard. Hacía pruebas donde evaluaba la toma de decisiones ofreciendo a jóvenes algunas golosinas de manera inmediata o más golosinas después, o una cantidad de dinero ahora o más cantidad después. Observó así que aquellos adolescentes que elegían las recompensas inmediatas y más pequeñas eran quienes eran clasificados como delincentes juveniles, o sea, considerados menos responsables socialmente, tenían problemas con la autoridad y obtenían puntuaciones menores en lo académico. Por el contrario aquellos que habían elegido las recompensas mayores pero no inmediatas, eran quienes tenían mejores habilidades sociales, no tenían problemas delictivos y obtenían mejores puntuaciones académicas (Mischel, 1957). Continuando en esta línea, agregó a esta prueba una escala de responsabilidad social (Social Responsibility Scale) y comprobó su hipótesis de que la habilidad para demorar la gratificación se correlacionaba de manera positiva con la

responsabilidad social y de modo negativo con la conducta delictiva (Mischel, 1961).

Al llegar a Standford como profesor de psicología en 1962, Mischel comenzó con el Experimento de la Golosina para estudiar y comprender de manera correcta la capacidad de demorar la gratificación y entender la fuerza de voluntad. Los estudios fueron realizados en la guardería para niños de Standford junto a estudiantes y psicólogos. Más de 550 niños matriculados en el preescolar de esta escuela fueron testeados entre 1968 y 1974, siguiendo luego con muchos otros casos introduciendo diversas modificaciones a la estructura básica del experimento dependiendo qué aspecto específico del paradigma se quisiera investigar. Al comienzo Mischel llamó al experimento “El paradigma de la demora de autoimpuesta de las satisfacción inmediata en preescolares para la obtención de recompensas diferidas pero más valoradas”, pero años más tarde el *New York Times* lo expuso apodándolo “El test de la golosina” y ése fue el nombre con el que fue popularizada la prueba, más allá de que en algunos casos no se usaron golosinas como recompensa (Mischel, 2015).

El concepto de la demora de la gratificación está íntimamente vinculado con la capacidad de auto-control o control de los impulsos y en este campo existen numerosos estudios empíricos que demuestran que dicha habilidad es fundamental en la vida de una persona. Entre los más recientes se puede mencionar las pruebas realizadas por Tangney, Baumeister y Boone (2004) que demuestran los beneficios de poseer una buena capacidad de auto-control. Las puntuaciones altas en la capacidad de auto-control se correlacionan con niveles académicos altos, un mejor ajuste socio-emocional, es decir poca psicopatología y mejor autoestima, menores niveles de abuso de alcohol y problemas alimentarios, mejores vínculos sociales y habilidades interpersonales y respuestas emocionales más adecuadas. Por otro lado está el concepto bien conocido desarrollado por Rotter: el Locus de Control. Este concepto se refiere a la percepción que tiene una persona sobre la localización del agente causal de los

acontecimientos de su vida. Se puntualizan entonces dos definiciones: el locus de control interno y el locus de control externo. El primero implica que el sujeto percibe que lo que le sucede es consecuencia de sus propias acciones, es decir, que él mismo controla su vida. El segundo implica que el sujeto percibe que lo que le sucede es consecuencia del azar, de agentes externos, la suerte o el destino, es decir, que no es él mismo quien controla su vida (Rotter, 1975).

Vinculando el autocontrol con la niñez y adolescencia, numerosos estudios muestran que las fallas en el auto-control se correlacionan de manera positiva, entre otros, con el bullying (Ramírez, 2002), el consumo de drogas (Torrecillas, Rivas, Peralta & Godoy, 2003), la bulimia nerviosa (Dominguez, Ortega-Roldán & Rodríguez-Ruiz, 2009) y el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, TDAH (Barrero, 2010).

Siguiendo a Gottfredson y Hirschi (1990), un bajo auto-control incluye: una tendencia a elegir acciones que ofrezcan gratificación inmediata; una preferencia por tareas simples, conductas arriesgadas, por actividades físicas y no mentales; y una mínima tolerancia a la frustración, es decir una alta tendencia a la impulsividad. En este sentido, el Experimento de la Golosina resulta clave para investigar cómo funciona la capacidad de auto-control y los mecanismos implicados en ella.

La estructura básica del experimento es la siguiente: el experimentador lleva a un niño a un espacio y le explica que tiene dos opciones disponibles para elegir. La primera es comer inmediatamente una golosina que le es ofrecida, considerada como recompensa, y la segunda consiste en obtener dos golosinas similares pero con la condición de esperar a que el experimentador vuelva a la habitación después de un período de 15 minutos de tiempo (Mischel, Shoda & Rodríguez, 1989).

La conducta del niño durante el tiempo que espera a que el experimentador vuelva para así obtener una recompensa mejor, es considerada la habilidad para demorar la gratificación. Este

tiempo es medido y comparado con otras variables en un análisis posterior (Mischel & Grusec, 1967; Mischel, Grusec & Masters, 1969; Mischel, 1987). En otras palabras, la prueba ofrece al niño dos opciones: elegir una recompensa buena e inmediata, o elegir una recompensa mejor, pero bajo la condición de esperar. Es decir que es un ahora versus después, por lo cual la espera es una clave en este estudio, y más específicamente la variable tiempo debe ser tenida en cuenta (Rachlin, 1974). La habilidad del niño para demorar la gratificación es considerada una medida satisfactoria de la capacidad de auto-control (Mischel, 1987) y el auto-control es una destreza determinante para la integración social y el éxito escolar. En este sentido, existen estudios que sostienen que la conducta de auto regulación es un predictor del desempeño escolar aún mejor que el CI (Duckworth & Seligman, 2005).

Por otro lado, Mischel (1973) propone que las implicancias que conlleva la conducta de demora de la gratificación son variables cognitivas, sociales y de aprendizaje que pueden ser estudiadas como unidades básicas de la personalidad: competencias sociales cognitivas y conductuales, expectativas sobre los resultados de la conducta y de los estímulos, valoración subjetiva de los estímulos, y sistema de auto-regulación.

Stromer, McComas y Rehfeldt (2000) investigaron los factores necesarios para demorar la gratificación y concluyeron que el auto control se establece cuando el refuerzo es dado de forma consistente después de la espera respectiva. Vinculado a esto, los estudios de Mischel siempre demostraron la importancia de la recompensa dada a los sujetos. En el caso de los niños los estudios fueron realizados con golosinas como recompensa (Mischel, 1957; Mischel, Ebbesen & Raskoff Zeiss, 1972; Mischel & Ayduk, 2002), pero también realizó pruebas donde ofrecía dinero, pruebas donde ofrecía una recompensa tardía o un castigo inmediato (Mischel & Grusec, 1967) y pruebas en las que se le presentaba al sujeto una serie de resultados hipotéticos en donde debía hacer un ranking de su nivel de interés en cada una

(Mischel, Grusec & Masters, 1969). Entre otras cosas, descubrió que cuando la misma recompensa era ofrecida muchas veces, el valor subjetivo hacia la recompensa disminuía mientras el tiempo de espera aumentaba. Así, Mischel y sus colaboradores fueron introduciendo diferentes variables en el experimento para investigar la demora de la gratificación.

Valor predictivo del Experimento de la Golosina

Varios años después de que Mischel y sus ayudantes estuvieran experimentando con el Test de la Golosina, el autor comenzó a pensar cuál sería la relación existente entre el comportamiento del niño en la prueba y su modo de vida posterior. Fue así como Mischel decidió contactarse con aquellos sujetos que habían hecho la prueba entre 1968 y 1974. Los hallazgos encontrados fueron sorprendentes y así se le asignó al experimento un valor de predictibilidad (Casey et al, 2011; Mischel, 2015).

La evaluación fue hecha del siguiente modo: se le envió por correo a los padres de quienes habían sido testeados algunos cuestionarios. En ellos se les requería hacer una comparación entre sus hijos y otros chicos, compañeros de clase, amigos, chicos de su misma edad. Los padres debían puntuar a sus hijos en una escala del 1 al 9, significándose el 1 “nada en absoluto” y el 9 “extremadamente”. Este cuestionario también era respondido por sus docentes. Finalmente se estimó el rendimiento académico real pidiendo a los padres que dieran las puntuaciones que sus hijos habían obtenido en las pruebas orales y escritas del SAT (Scholastic Assessment Test, prueba de aptitud académica). Éstas son realizadas rutinariamente por los estudiantes estadounidenses. Los investigadores se pusieron en contacto con el servicio de testeo educacional (Educational Testing Service), para comprobar la fiabilidad de lo dicho por los padres (Mischel, Shoda & Peake, 1988; Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989;

Mischel & Shoda, 1990).

Luego de recabar datos y comparar la información, se concluyó que aquellos sujetos que de niños habían logrado esperar más tiempo, eran más capaces de proponerse metas a largo plazo y alcanzarlas, usaban medicamentos peligrosos en menor medida, habían alcanzado niveles educativos elevados y poseían mayor aptitud para mantener vínculos estrechos (Mischel, Shoda & Peake, 1988; Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989; Mischel & Shoda; 1990). Esto fue evaluado en distintos momentos y a distintos sujetos, y los resultados arrojados siempre fueron consistentes y estables, por lo que podría considerarse que la prueba de la golosina tiene un valor predictivo.

Siguiendo estas deducciones el autor considera que si esta pequeña prueba podría predecir tanto y durante tanto tiempo el estilo de vida, habría que considerar qué implicaciones educativas y en políticas públicas podría tener. Asimismo, comienza a estudiar más en profundidad las aptitudes necesarias que permiten el autocontrol y si éste puede o no ser enseñado (Mischel, 2015).

Por otro lado, Shoda, Mischel y Peake (1990) llevaron a cabo un estudio neurocognitivo de los sujetos que de niños habían realizado la prueba. Utilizó el método de la resonancia magnética funcional (MRI), la cual muestra la actividad cerebral de un individuo mientras ejecuta varias tareas mentales. Las imágenes obtenidas mostraban que aquellos que de niños habían sido más capaces de resistirse a la tentación de la golosina, es decir que habían logrado demorar la gratificación, y que de jóvenes dieron pruebas de un notable autocontrol (exámenes SAT, encuestas a padres, vínculos duraderos), poseían en los circuitos frontoestriados del cerebro una actividad que difería de quienes no habían logrado demorar la gratificación. En esta área cerebral se dan los procesos de motivación y control. Aquellos sujetos que habían logrado esperar la mayor cantidad de tiempo, poseían el área prefrontal del córtex era más activa. Ésta es la encargada del pensamiento

creativo y el control de la conducta. Por el contrario, aquellos que no habían logrado contenerse y comieron rápidamente la golosina, eran quienes tenían un estriado ventral más activo, especialmente cuando hacían el intento de controlar sus reacciones a estímulos emocionalmente intensos y atractivos. Esta área del cerebro se asocia al deseo, al placer y a las adicciones.

Más recientemente se hizo un estudio donde se quiso evaluar si la conducta en la prueba de la demora de la gratificación predice el índice de masa corporal (IMC) 30 años después. Se le pidió a los sujetos que de niños habían realizado el experimento que presentaran un auto-reporte sobre su peso y altura y se analizaron los datos. Los resultados obtenidos demostraron que una demora de la gratificación mayor a los 4 años de edad estaba asociada con un menor índice de IMC 30 años después. Como el estudio es correlacional no se puede hacer inferencias causales acerca de la relación entre el tiempo de espera y el IMC, pero sí demuestra que identificar niños con gran dificultad en demorar la gratificación puede ayudar a detectar el riesgo de tener luego sobrepeso o ser obeso (Schlam, Wilson, Shoda, Mischel & Ayduk, 2013).

Mecanismos cognitivos y atencionales implicados en la demora de la gratificación

Luego de sus descubrimientos iniciales, Mischel se propuso esclarecer cuáles eran los mecanismos subyacentes que permitían el logro de la demora de la gratificación, ya que si lograba identificar las condiciones que facilitaban el autocontrol, éstas podrían ser enseñadas para mejorar la paciencia.

Yates y Mischel examinaron las estrategias que los niños utilizaban al demorar la gratificación. Descubrieron que, en general, los niños preescolares prefieren ver realmente las recompensas mientras esperan y no pensar en las recompensas simbólicamente, pero poseen una tendencia menor a demorar la gratificación. En cambio, los niños más grandes (entre 1° y 3° grado de escolaridad) tienden a utilizar estrategias para evitar los

estímulos de la recompensa demorada, por lo tanto implementan actividades mediadoras. Esto sirve para entender la dificultad de los niños más pequeños en lograr esta capacidad. Esta investigación fue realizada introduciendo distintas variables en el experimento con el objetivo de estudiar cuál era el valor de lo simbólico, lo real y las posibles distracciones en la decisión de consumir o no la golosina. Algunas de las variables fueron: al dejar al niño en la habitación esperando se le ofrecía jugar con un juguete atractivo; al dejar al niño se le asignaba una actividad cognitiva: que piense en cosas agradables. Estos dos grupos fueron comparados con un grupo que realizó el procedimiento original, obteniendo como resultado que aquellos que habían estado pensando en cosas agradables eran los que habían logrado esperar más (Yates & Mischel, 1979).

En primera instancia, como es de esperar, los investigadores descubrieron que cuando la recompensa se encuentra a la vista, la espera se hace mucho más difícil, por lo tanto los niños libremente implementaban distintas estrategias como taparse los ojos, cantar una canción, jugar con las manos y poner caras graciosas para palear la tentación. Los niños a quienes se les mostraban las recompensas esperaban menos de un minuto como media, mientras que cuando las recompensas se encontraban tapadas como media se obtuvo una espera de diez veces más de tiempo (Mischel, Ebbesen & Raskoff Zeiss, 1972) Se podría decir entonces que quienes implementaban estrategias y lograban esperar eran quienes estaban enfriando el conflicto, es decir transformaban la situación estresante en una situación más divertida.

En una de las tantas variantes de la prueba, se les presentaba a los niños una imagen proyectada en una pared de la golosina en vez del dulce mismo. Como resultado se obtuvo un aumento significativo de la media del tiempo de espera: los niños que veían la imagen esperaban el doble de tiempo que aquellos que veían el dulce real. Además, se experimentó con un grupo a quienes les mostraban imágenes sin vínculo alguno con la golosina. Éstos esperaban en promedio la mitad

que los anteriores. Entonces, se concluye que una imagen del objeto deseado y no del objeto en sí, era lo que más fácil hacía la espera (Mischel & Moore, 1973; Mischel & Underwood, 1974; Moore, Mischel & Zeiss, 1976).

Además, se realizó una prueba donde se compararon los efectos de diferentes instrucciones que eran dadas a los niños para resistir la tentación. Al primer grupo se le pidió que inhibiera la atención dirigida al objeto tentador, al segundo grupo que se enfocara en el premio-recompensa, y al tercer grupo que tuviera la atención centrada en la espera. Como resultado se observó que la resistencia a la tentación era más facilitada en el primer caso (Patterson & Mischel, 1976).

Por último, la investigación más reciente acerca de los mecanismos básicos que permiten la demora de la gratificación muestra que la fuerza de voluntad requiere auto distanciamiento de la situación negativa que genera arousal negativo. Así, el control sobre la atención ayuda a prevenir respuestas impulsivas que disminuyen el objetivo de demorar la gratificación. Este control sobre los mecanismos atencionales que se evalúan con el experimento se hacen visibles en la adultez y afectan resultados importantes de la vida. Y, más importante, parecen servir como factores protectores contra los factores predisponentes a la impulsividad. Estos procesos de auto-regulación son conceptualizados dentro de un modelo de personalidad cognitivo-afectivo (Mischel & Ayduk, 2002).

Sistema emocional caliente y sistema cognitivo frío

Metcalfe y Mischel (1999) proponen un sistema de 2 estructuras para entender el proceso que posibilita y sostiene el auto-control. En primer lugar, un sistema cognitivo frío y luego un sistema emocional caliente. El frío es aquel sistema que es cognitivo, emocionalmente neutral, flexible, coherente, lento y estratégico. Éste sería el sistema base de la auto-regulación y el auto-control. Por el contrario el sistema caliente es la base de la

emocionalidad, es rápido e impulsivo. El balance entre los dos sistemas está determinado por el estrés y la dinámica de auto-regulación de cada individuo.

Para comprender con más detenimiento el denominado sistema caliente, hay que acudir a una explicación sobre el sistema límbico. Éste se compone de estructuras cerebrales primitivas que son las encargadas de regular impulsiones y emociones esenciales para la supervivencia como miedo, hambre y sexo. Dentro del sistema límbico se encuentra la amígdala, cuyo papel es fundamental en las respuestas frente al hambre y también en las respuestas de temor y sexo. La amígdala pone en movimiento rápidamente al cuerpo para actuar, sin detenerse para reflexionar ni tampoco se toman en cuenta posibles consecuencias a largo plazo. El sistema límbico es entonces el que dice ¡adelante! frente a un estímulo que resulta intenso, provocador de emociones placenteras.

Desde el momento del nacimiento el sistema caliente está activo y es fundamental para lograr la supervivencia. En la adultez, este sistema es el que confiere a la vida un carácter emocional (Mischel, 2015). Vinculado al Experimento de la Golosina, este sistema se encarga de hacer la espera de los niños más insoportable, pero también de incentivar la espera para conseguir algo mejor. El sistema caliente es el predominante en la niñez, por lo tanto la espera se hace más complicada (Metcalfe y Mischel, 1999). En una evaluación longitudinal sobre el auto-control en niños hasta los 4 años, se concluyó acerca de la importancia de la internalización de las reglas maternas para lograr el autocontrol (Kochanska, Coy & Murray, 2001).

Por otro lado, el estrés fuerte activa el sistema caliente. Cuando hay presencia de riesgo, es bueno guiarse por este sistema porque es el que permite la huida como reacción automática. Pero, este tipo de respuesta no es útil si la situación que se presenta requiere reflexión, coherencia y resolución de un modo más racional. Personas que en la adultez están más regidas por este sistema,

son las que sufren mayor estrés y poseen problemas interpersonales (Ayduk, Mendoza-Denton, Mischel, Downey, Peake & Rodriguez, 2000).

El sistema cognitivo frío se centra en el córtex prefrontal, la región más desarrollada del cerebro, y es fundamental para tomar decisiones orientadas al futuro y en el esfuerzo que requiere el auto-control. Este sistema regula los pensamientos y acciones, y es fundamental para inhibir acciones inapropiadas (Arnsten, 2009), por lo tanto es el sistema clave de la conducta de la demora de la gratificación. Ambos sistemas están interconectados e interactúan de manera continua, pero cuando uno está más activo, el otro se hace menos activo. Por otro lado, el estrés que activaba el sistema caliente, atenúa el sistema frío (Metcalf & Mischel, 1999).

En las diferentes variantes del Experimento de la Golosina se vio que la mayoría de los niños pequeños eran incapaces de esperar, frente a la tentación, eran dominados por el sistema caliente, y comían rápidamente la golosina (Mischel, 1957; Mischel, 1973; Mischel, 1987). Pero, a los 12 años casi el 60 por ciento de los niños examinados pudieron esperar (Ayduk, Mendoza-Denton, Mischel; Downey; Peake & Rodriguez, 2000). Entonces, la edad sí importa a la hora de evaluar la demora de la gratificación ya que la adquisición de esta habilidad se vincula con cuál de los dos sistemas es más dominante.

Aportes psicoanalíticos

Acerca de los dos principios del acaecer psíquico

En 1911 Freud publicó *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*, donde introduce el concepto de principio de placer y menciona que éste junto con el principio de realidad rige el funcionamiento psíquico. En pocas palabras podría decirse que el principio de placer tiene como fin procurar el placer y evitar el *displacer*, y por el contrario, el principio de

realidad es aquel que intenta modificar el principio anterior, imponiéndole restricciones para así lograr una adecuada adaptación a la realidad externa. Luego, entre 1919 y 1920 Freud escribe *Más allá del principio de placer* donde retoma la temática y da un giro a su hipótesis inicial.

La teoría psicoanalítica define el principio de placer como un principio que rige el funcionamiento mental. Así, se explica que la actividad psíquica quiere evitar el *displacer* y procurar el placer. Sabiendo que el *displacer* se liga al aumento de las cantidades de excitación, el placer implica entonces la disminución de esas cantidades, por ende el principio de placer es económico (Laplanche & Pontalis, 2004).

En contraposición define el principio de realidad como un principio que también es rector del funcionamiento mental, pero que modifica al principio de placer cuando logra imponerse como regulador. Busca la satisfacción, pero no aquella que esté ligada al camino más corto, sino que logra dar rodeos para adaptarse a la realidad, al mundo exterior. Tomándolo desde la economía del psiquismo, el principio de realidad sería una transformación de la energía libre en energía ligada (Laplanche & Pontalis, 2004).

Freud (1911) estudia la temática del *placer-displacer* desde la clínica, por lo tanto la observa desde las neurosis y subraya que su observación demuestra que todos los neuróticos tienden a percibir su realidad afectiva como extraña porque ella parcial o totalmente les resulta insoportable. Para comprender esto con mayor profundidad se puede acudir al proceso de la represión, que es esfuerzo de desalojo y suplantación, que se encuentra en el origen de toda neurosis (Freud, 1915). El psicoanálisis toma como punto de partida los procesos psíquicos inconscientes los cuales se rigen por el proceso primario del psiquismo por lo cual tienen una tendencia a la cual obedecen: aspiran a ganar placer. A este principio rector Freud lo llama principio de placer. Cuando dentro de este curso algún acto puede generar *displacer*, la actividad psíquica se retira reprimiendo (Freud, 1911).

Cuando se aborda el principio de placer

también se hace necesario dar cuenta de qué pasa en el psiquismo cuando se ve perturbado por una necesidad interna: lo deseado se alucina por ausencia real de la satisfacción esperada, como ella no está el psiquismo resuelve satisfacerse por medio de la vía alucinatoria. Aquí por lo tanto también se busca el imperio del principio de placer. Pero, esa vía alucinatoria debe ser dejada de lado y apuntalarse en un objeto real por la imposición del principio de realidad. Así se releva el principio de placer por el principio de realidad (Freud, 1911).

Entonces, el principio de placer es el que no hace más que desear y trabajar por la ganancia de placer y evitar el displacer, y el principio de realidad aspira satisfacer las necesidades en objetos reales, reasegurando el primer principio y no aboliéndolo porque se está abandonando un placer momentáneo para ganar un placer seguro que vendrá después (Freud, 1911).

El bebé está dominado por el principio de placer y con el tiempo éste se va sustituyendo por el principio de realidad. Este proceso está dado por la educación (Freud, 1911). Para comprender mejor este punto se puede hacer referencia a los términos del yo-placer y yo-realidad. Éstos son utilizados para dar cuenta de la génesis de la relación del sujeto con el mundo exterior y el acceso a la realidad (Laplanche & Pontalis, 2004). Primeramente Freud (1911) opone el yo-placer y el yo-realidad vinculándolos al principio de placer y al principio de realidad respectivamente. Las pulsiones del yo van evolucionando: en un primer momento funcionan según el principio de placer y progresivamente van siendo sometidas al principio de realidad. Así se va desde la búsqueda del placer con la consecuente evitación del displacer, hacia una búsqueda de lo útil y una evitación de los daños. Estos dos yo no son distintos entre sí, sino que son dos modos de funcionamiento de las pulsiones del yo según los dos principios existentes.

Evolución de las organizaciones yoicas

Freud (1915) trabaja sobre la existencia de tres organizaciones yoicas que corresponden a distintos momentos de la estructuración del psiquismo: yo de realidad primitivo, yo de placer purificado y yo real definitivo. La primera estructura yo de realidad inicial o primitivo posee una función esencial que es diferenciar los estímulos endógenos provenientes del interior del aparato, de los externos o exógenos, de los que puede fugarse. Este primer yo es luego mudado en un yo de placer purificado cuya función será retener lo placentero como propio y proyectar lo displacentero. Por último, influido por las pulsiones de autoconservación, que no se satisfacen con la alucinación del objeto, sino que requieren la satisfacción en la realidad objetiva, el yo se modifica y pasa a estar regido por el principio de realidad, lográndose así el yo real definitivo. Para el surgimiento de este yo real definitivo, es requisito contar con padres que hablen, y que su discurso se atenga a leyes.

Para lograr este desarrollo Freud plantea en 1911 que cuando la vivencia alucinatoria fracasa en satisfacer el empuje de las pulsiones de autoconservación, el yo tiene que encontrar una forma de satisfacer sus necesidades, a través de la realidad externa, que sea más acorde con sus posibilidades, y más realista que la alucinación. Esto conduce al desarrollo de una serie de funciones, que lleva a que la realidad externa pueda ser eficazmente diferenciada de la interna, y por lo tanto pueda ser modificada. Para ello es necesario que la realidad sea representada, con una ilusión de fidelidad, en el aparato psíquico, en cuyo caso el yo despliega una serie de funciones, cada vez más desarrolladas; surgen también criterios de diferenciación, tanto de la discriminación entre la realidad psíquica y física: examen de realidad, como la discriminación entre sistemas psíquicos: las censuras. El principio de realidad toma el comando por sobre el principio de placer, ya que el puro placer sería aniquilante para el psiquismo. El principio de placer es parcialmente modificado por

el principio de realidad, que actúa más acorde a fines objetivos, y permite la búsqueda de un placer demorado y más seguro. El principio de placer queda totalmente desplazado, y se mantiene en el inconsciente. Esta adecuación al principio de realidad y este desarrollo de funciones vincula la organización del aparato psíquico a las leyes del proceso secundario.

El psicoanálisis supone entonces que el curso de los procesos anímicos es regulado en principio de forma automática por el principio de placer. El curso se daría en el siguiente orden: se origina en una tensión displacentera y se direcciona de modo tal que se logre una atenuación de la tensión, por lo tanto se elimina la sensación displacentera y también se evita que ésta aumente. Esta es una visión netamente económica del proceso anímico (Freud, 1920).

Más allá del principio de placer

Tomando en cuenta los conceptos recientemente planteados a Freud le surge una incógnita: ¿el placer y el displacer son tan solo traducciones cualitativas de las modificaciones a nivel de cantidades? En primera instancia se había planteado que había una equivalencia entre placer y reducción de excitación; y al mismo tiempo había una relación entre el displacer y el aumento de tensión. Entonces, Freud recuerda:

En la teoría psicoanalítica adoptamos sin reservas el supuesto de que el decurso de los procesos anímicos es regulado automáticamente por el principio de placer. Vale decir: creemos que en todos los casos lo pone en marcha una tensión displacentera, y después adopta tal orientación que su resultado final coincide con una disminución de aquella, esto es, con una evitación de displacer o una producción de placer. Cuando consideramos con referencia a ese decurso los procesos anímicos por nosotros estudiados, introducimos en nuestro trabajo el punto de vista económico. A nuestro juicio, una exposición que además de los aspectos tópicos y dinámico intente apreciar

este otro aspecto, el económico, es la más completa que podamos concebir por el momento y merece distinguirse con el nombre de *exposición metapsicológica* (Freud, 1920, p. 7).

Pero, luego el autor diferencia tensión de displacer, ya que en la clínica veía que existían tensiones placenteras. Freud (1920) desde su experiencia clínica veía dos situaciones en las que el principio de placer era dejado totalmente de lado: la neurosis traumática, en las que sueños que revivían el trauma eran repetidos una y otra vez en la vida onírica del paciente; y el juego infantil donde el niño repite la parte del juego donde siente mayor displacer, esto es, que se aleje o desaparezca el juguete, lo que haría referencia al abandono de la madre. Entonces, ¿cómo puede ser que el psiquismo que supuestamente tiende al principio de placer y debería estar dominado por éste, repita en reiteradas ocasiones estas situaciones que generan semejante displacer?

Dentro de la resolución de este último planteo, el autor explica que no se puede hablar de un dominio del principio del placer sobre los procesos psíquicos: así la mayoría de nuestros procesos psíquicos deberían estar acompañados de placer o dirigirse a él, sin embargo en la experiencia se ve con claridad que esto no es así. Entonces, si bien es verdad que existe una tendencia al principio de placer, a ella se oponen otras fuerzas. Concluyendo que, bajo la influencia del instinto de conservación se sustituye el principio de placer por el de realidad que tiene el propósito de aplazar la satisfacción y renunciar a alcanzarla, y nos fuerza a aceptar por momentos el displacer para llegar luego al placer. Igualmente, el funcionamiento del instinto sexual continúa siendo gobernado por el principio de placer, ya que los impulsos sexuales son mucho más difícilmente dominables.

Acerca del Ello y su vínculo con los impulsos

Freud (1923) distingue tres instancias en el aparato psíquico: yo, ello y superyó, denominándose esto

segunda tópica y diferenciándose de la primera en la que definió otros tres conceptos: consciente, preconscious e inconsciente, siendo éstas ahora posibles cualidades de los procesos intrapsíquicos o de los contenidos que se encuentren en el psiquismo. El Ello es:

Una de las tres instancias distinguidas por Freud en su segunda teoría del aparato psíquico. El ello constituye el polo pulsional de la personalidad; sus contenidos, expresión psíquica de las pulsiones, son inconscientes, en parte hereditarios e innatos, en parte reprimidos y adquiridos. Desde el punto de vista económico, el ello es para Freud el reservorio primario de la energía psíquica; desde el punto de vista dinámico, entra en conflicto con el yo y el superyó que, desde el punto de vista genético, constituyen diferenciaciones de aquél (Laplanche y Pontalis, 2004).

El Ello a nivel organizacional es definido como un caos y se encuentra lleno de la energía que proviene de las pulsiones. Allí dentro conviven pulsiones contrarias sin abolirse entre sí, hay incoherencia. Lo más importante a rescatar de esta instancia sería el contenido pulsional que hay en ella, contenido que es inconsciente y que consiste básicamente en la expresión psíquica de las pulsiones y deseos. También saber que el Yo opera con la fuerza que saca del Ello, y que está en conflicto con él, al igual que la tercera instancia del psiquismo, el superyó. Además, el Yo confluye en una parte con el Ello, su parte que opera de manera inconsciente, aquella encargada de ejercer la represión, es decir la instancia defensiva del Yo. Entonces, respecto al cumplimiento de deseo y al control de los impulsos es fundamental tener en cuenta la instancia psíquica del Ello, su constitución y funcionamiento, y su vínculo con las otras dos instancias psíquicas.

En el origen del psiquismo no estaría dividido en tres instancias, sino que sería puro Ello, pura energía pulsional que busca el cumplimiento de deseo, es decir que se rige puramente por el ya mencionado principio de placer. Con el contacto

con la realidad, la educación y las identificaciones que se van logrando, se forma la segunda instancia psíquica, el Yo. Y finalmente, el Superyó surgiría como resultado de la internalización de la figura paterna, o resolución del Complejo de Edipo, para ser el encargado del juicio moral, ya que es resultado de la internalización de las normas, reglas y prohibiciones (Freud, 1923).

Finalmente, mencionar que el Yo es el encargado de mediar entre la realidad, las exigencias del Superyó y los intereses del Ello, o sea, de los deseos. Por lo tanto el Yo se encargará de desarrollar mecanismos que permitan obtener el mayor placer posible, pero siempre dentro de los límites que la realidad permita (Freud, 1923). Entonces, el Ello quiere satisfacer el deseo, pero se le opone las exigencias morales del superyó y las de realidad de las que se encarga el Yo, y de acuerdo a cómo se den estos mecanismos, se darán las conductas.

Conclusiones

En el presente trabajo se realizó un rastreo bibliográfico acerca del Experimento de la Golosina, sus variantes, sus resultados y su vinculación al paradigma de la demora de la gratificación. Es posible concluir que Mischel a través de sus investigaciones comprobó la importancia de tomar en consideración la variable de la demora de la gratificación en dos aspectos esenciales: como un rasgo de personalidad o como una habilidad en desarrollo para los niños. Además, quedó demostrado que tener conocimiento sobre si un niño cuenta o no con esta habilidad es de interés para predecir sus logros futuros en el ámbito social y escolar. Y por último, y más importante aún, la capacidad predictiva de sus experimentos dan cuenta de la importancia de educar y entrenar esta capacidad ya que se vincula con logros positivos en la adolescencia y adultez.

Otro de los aspectos que este trabajo se propuso fue analizar aquellos aportes del psicoanálisis que estuvieran vinculados con la demora de la gratificación o el auto-control. Entre los más

los más relevantes se pueden mencionar los siguientes: principio de placer y principio de realidad, evolución de las organizaciones yoicas y el Ello como reservorio de los aspectos impulsivos.

Si bien Mischel menciona la teoría psicoanalítica en reiteradas ocasiones, no intenta explícitamente refutar o rectificar las ideas freudianas acerca del principio de placer, sino más bien interpelarlas. A partir del análisis de los aportes que las dos teorías hacen acerca del concepto de demora de la gratificación, que desde el psicoanálisis se lo llamaría control de los impulsos o demora del placer, parecen en vez de contradecirse, más bien complementarse y hasta se podría decir que los estudios de Mischel comprobarían de una manera empírica algunos de los enunciados que Freud afirmó sobre los procesos psíquicos relacionados al placer y los impulsos de manera inductiva, partiendo del análisis de pacientes adultos.

Así, se llegó a la conclusión de que entre ambas teorías existen los siguientes nexos:

- Mischel comprobó que la mayoría de los niños pequeños no logran demorar la gratificación. Esto confirma la idea de Freud acerca de que en un comienzo impera el principio de placer hasta que el principio de realidad logra imponerse.

- Freud pensaba que, al comienzo, el bebé recién nacido era un ser dominado completamente por sus impulsos, vale decir un puro *Ello*. Estos instintos que demandan satisfacción inmediata pueden diferirse a medida que el niño logra crearse una imagen mental alucinatoria de aquello que desea. Esta hipótesis es confirmada por Mischel cuando comprueba que los niños que podían demorar la gratificación eran aquellos a quienes se les indicaba que piensen en la gratificación propuesta, o sea que manteniendo una representación simbólica del objeto deseado lograban esperar.

- Mischel propone e investiga dos sistemas: uno vinculado a la acción más impulsiva, el sistema caliente; y el otro vinculado a la actitud más racional y por lo tanto utilizada en la espera, el sistema frío. Freud menciona que el Ello es una

instancia inconsciente de la mente que alberga los impulsos. Así, lo que Mischel llama sistema caliente se vincula a lo que Freud llama Ello, estando ambos al servicio de satisfacer impulsos, pero difiriendo en que el sistema caliente no opera solamente para impulsos sexuales y agresivos, como para Freud opera el Ello.

- Mischel propone que los niños más pequeños son dominados por el sistema caliente por lo cual son generalmente incapaces de esperar en el Experimento de la Golosina. Freud explica un desarrollo del psiquismo que en un principio no está dividido, sino que es puro Ello, pura energía pulsional, por ende regido por el principio de placer, y que luego con el contacto con la realidad y la educación logra formarse otra instancia, el Yo, que media con la realidad y por último una tercera instancia, el Superyó, que se encargará del juicio moral. Así, el sistema caliente se vincularía con el Ello y con el principio de placer, y al sistema frío se lo podría vincular con el Yo y el Superyó y con el principio de realidad.

- Freud menciona tres organizaciones yoicas: yo de realidad primitivo, yo de placer purificado y yo real definitivo, que se van desarrollando. El sistema frío se vincula con el yo real definitivo, mientras que el sistema caliente se vincula a los otros dos primeros.

En conclusión se puede observar que, a pesar de ser dos teorías claramente diferentes, no obstante pueden distinguirse una variedad de conceptos afines entre ambas. Es importante tomar en cuenta estas consideraciones ya que las ideas desarrolladas por Freud son fundamentales para la psicología, sobre todo en nuestro país. Como es conocido, sus estudios en el área de la impulsividad y el placer han sido tratados teóricamente, pero rara vez fueron puestos a prueba de manera experimental. Las investigaciones desarrolladas por Mischel ponen a prueba y confirman diferentes hipótesis sobre la temática de la demora de la gratificación y así se logran varios aportes concretos, pudiendo ser muchos de ellos vinculados a las propuestas de Freud y por lo tanto coadyuvando a la complementación entre ambas teorías. Sin embargo, queda claro que la comparación de

Mischel	Freud
La mayoría de los niños pequeños no logran demorar la gratificación.	En un comienzo impera el principio de placer hasta que el principio de realidad logra imponerse.
Los niños que lograban demorar la gratificación eran aquellos a quienes se les indicaba que piensen en la gratificación propuesta (representación simbólica)	Los instintos que demandan satisfacción inmediata podían lograr la espera cuando el niño logra crearse una imagen mental alucinatoria de aquello que deseaba.
Sistema emocional caliente: impulsivo, no espera.	Ello - Principio de placer – Yo de Realidad Primitiva – Yo de Placer Purificado.
Sistema cognitivo frío: racional, espera.	Yo – Superyó – Principio de Realidad – Yo Real Definitivo.

Figura 1. *Convergencias entre las teorías de Mischel y Freud*

modelos teóricos diferentes tiene sus límites porque cada concepto debe ser visto y legitimado dentro del propio contexto. Estos acercamientos de teorías distintas tiene sus límites, pero sirven para abrir el campo a la discusión sobre el control de los impulsos y el planteo de logros mediatos.

Finalmente, cabe recalcar que en nuestro país el Experimento de la Golosina no fue replicado y la mayoría de técnicas existentes para mejorar la habilidad de auto-control también son extranjeras. Entonces, sería fundamental primeramente replicar el experimento en nuestro medio, validarlo, analizar los resultados y también validar las técnicas desarrolladas para mejorar las estrategias de auto-control y desarrollar otras nuevas medidas que sean más acordes a nuestra realidad social y cultural.

Referencias

- Arnsten, A. F. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 410-422.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of personality and social psychology*, 79, 776.
- Barrero, R. L. (2010). TDAH, el gran desconocido. *Pedagogía Magna*, 5, 147-153.
- Casey, B. J., Somerville, L. H., Gotlib, I. H., Ayduk, O., Franklin, N. T., Askren, M. K. & Shoda, Y. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 14998-15003.
- Domínguez, S. M., Ortega-Roldán, B., & Rodríguez-Ruiz, S. (2009). Impulsividad en mujeres con bulimia nerviosa. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 8, 63-78.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16, 939-944.
- Freud, S (1911). *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*. En *Obras completas, Vol. XII*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu
- Freud, S (1915) *La represión*. En *obras completas, Vol XIV*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*:

- En Obras Completas, Vol. XVII.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.
- Freud, S (1923) *El yo y el ello. En Obras Completas, Vol. XIX.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). A general theory of crime. Stanford University Press.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development, 72*, 1091-1111.
- Laplanche J. & Pontalis J. (2004) *Diccionario de Psicoanálisis.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: dynamics of willpower. *Psychological review, 106*, 3.
- Mischel W. (1957). Preference for delayed reinforcement: an experimental study of a cultural observation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 56*, 57-61.
- Mischel, W. (1961). Preference for delayed reinforcement and social responsibility. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 62*, 1.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological review, 80*, 252.
- Mischel W. (1987). Motivation, intention and volition. Estados Unidos: Halisch, Frank, Kuhl, Julius.
- Mischel, W. (2015). *El test de la golosina: Cómo entender y manejar el autocontrol.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Debate.
- Mischel W. & Ayduk O. (2002). Self-regulation in a cognitive – affective personality system: attentional control in the service of the self. *Self and Identity, 1*, 113-120.
- Mischel, W., & Grusec, J. (1967). Waiting for rewards and punishments: Effects of time and probability on choice. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*, 24.
- Mischel, W., & Moore, B. (1973). Effects of attention to symbolically presented rewards on self-control. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 172.
- Mischel W. & Shoda Y. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology, 26*, 978-986.
- Mischel, W., & Underwood, B. (1974). Instrumental ideation in delay of gratification. *Child development, 1083-1088*.
- Mischel W., Ebbesen E., & Raskoff Zeiss A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology, 21*, 204-221.
- Mischel, W., Grusec, J., & Masters, J. C. (1969). Effects of expected delay time on the subjective value of rewards and punishments. *Journal of Personality and Social Psychology, 11*, 363.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of personality and social psychology, 54*, 687.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science, 244*, 933-938.
- Moore, B., Mischel, W., & Zeiss, A. (1976). Comparative effects of the reward stimulus and its cognitive representation in voluntary delay. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 419.
- Patterson, C. J., & Mischel, W. (1976). Effects of temptation-inhibiting and task-facilitating plans on self-control. *Journal of Personality and Social Psychology, 33*, 209.
- Rachlin, H. (1974). Self-control. *Behaviorism, 94-107*.
- Ramirez, F. C. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5*, 10.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of

- reinforcement. *Journal of consulting and clinical psychology*, 43, 56.
- Schlam, T. R., Wilson, N. L., Shoda, Y., Mischel, W., & Ayduk, O. (2013). Preschoolers' delay of gratification predicts their body mass 30 years later. *The Journal of pediatrics*, 162, 90-93.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental psychology*, 26, 978.
- Stromer, R., McComas, J. J., & Rehfeldt, R. A. (2000). Designing interventions that include delayed reinforcement: Implications of recent laboratory research. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 359-371.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality*, 72, 271-324.
- Torrecillas, F. L., Rivas, M. J. M., Peralta, I., & Godoy, J. F. (2003). Autocontrol y consumo de drogas. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 15, 127-136.
- Yates, B. T., & Mischel, W. (1979). Young children's preferred attentional strategies for delaying gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 286.

La inseguridad alimentaria como determinante del estrés postraumático y factor de riesgo en la salud mental de jóvenes en Caracas

Food insecurity as a determinant of post-traumatic stress and a risk factor in mental health of young people from Caracas

Martins, A. *

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue evaluar desde una perspectiva interdisciplinaria la influencia de la inseguridad y diversidad alimentaria, la salud mental general, la edad y el sexo sobre los síntomas de estrés postraumático, al tiempo que se pretendió verificar cómo estas variables se relacionan entre sí en jóvenes de Caracas-Venezuela. Se planteó un análisis de rutas para obtener las influencias directas e indirectas de las variables planteadas sobre los síntomas postraumáticos, en una muestra de 300 adolescentes escolares, con edades comprendidas entre 12 y 19 años. Los resultados indicaron que los jóvenes presentaron niveles leves de inseguridad alimentaria. Las distintos síntomas postraumáticos se vieron influenciados por la depresión ($\beta=0.54$; $p=0.000$), la ansiedad ($\beta=0.39$; $p=0.000$) y en menor medida por la inseguridad

alimentaria ($\beta=0.08$; $p=0.000$). Por su parte fueron estos síntomas de depresión ($\beta=0.20$; $p=0.000$) y ansiedad ($\beta=0.37$; $p=0.000$), los que se fueron predichos notablemente por la inseguridad alimentaria. Se discuten además influencias indirectas de la inseguridad sobre la alteración en la percepción de sí mismo y otros.

Palabras claves: Inseguridad alimentaria, síntomas de estrés postraumático, depresión, ansiedad, diversidad alimentaria.

Abstract

The objective of this research was to evaluate the results from an interdisciplinary perspective of the influence of insecurity and food diversity, general mental health, age and gender on the symptoms of post-traumatic stress, at the same time, tries to verify how these variables relate to each other in young people from Caracas-Venezuela. A path

*Licenciado en Psicología, Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Especialista en Psicología Clínica-Comunitaria UCAB. Profesor Asistente en las asignaturas de Psicometría y Asesoramiento Psicológico, Escuela de Psicología UCAB. Correo electrónico: antoniomartins422@gmail.com
Fecha de recepción: 18 de abril de 2017 - Fecha de aceptación: 16 de mayo de 2017

Agradecimientos: Este trabajo fue realizado con la valiosa colaboración de estudiantes de Cuarto año de psicología de la UCAB (2016-2017), en el marco del proyecto bautizado “Así siento el hambre”.

analysis was settled to obtain the direct and indirect influences of the variables raised in the posttraumatic symptoms, in a sample of 300 school adolescents, with ages between 12 and 19 years old. The results indicated that young people presented slight levels of food insecurity. The different posttraumatic symptoms was influenced by depression ($\beta = 0.54$; $p = 0.000$), anxiety ($\beta = 0.39$, $p = 0.000$) and a lesser extent by food insecurity ($\beta = 0.08$; $p = 0.000$). On the other hand, these symptoms of depression ($\beta = 0.20$, $p = 0.000$) and anxiety ($\beta = 0.37$, $p = 0.000$) were predicted by food insecurity. In addition, it was discussed indirect influences of insecurity on the alteration in the perception of oneself and others.

Key Words: Food insecurity, Symptoms of posttraumatic stress, depression, anxiety, Food diversity.

Introducción

En su obra *“psicoterapia políticamente reflexiva”* Llorens (2015) psicólogo clínico, con trayectoria de investigación en contextos de pobreza venezolanos, relata una anécdota experimentada como supervisor de una joven estudiante de psicología clínica, que se enfrentaba a sus primeras prácticas asistenciales en sectores populares de Caracas. Esa terapeuta le narró una experiencia: una de las enfermeras del centro asistencial la recibió gratamente ofreciéndole un café, tras aceptar dicho gesto de bienvenida, la psicóloga recibe a su primera paciente, desolada y deprimida, ésta le relató que tenía varios días sin comer, porque prefería alimentar a sus hermanos menores antes que a ella misma, le dijo que con el poco dinero percibido en el hogar, no alcanzaba para comprar suficiente cantidad de alimentos para todos. Dicho escenario, no pudo más que interrogar a la terapeuta, pues tomarse el café presente en su consultorio podría ser una muestra de ingratitud y dejar que se enfriara o incluso ofrecerlo a la paciente no iba a solucionar el problema nuclear. Tras dicha exposición del caso

la joven entonces afirmó “los problemas más duros, que nunca esperé ver en la consulta tienen que ver con el hambre” (Llorens, 2015, p.31).

Relatos como el anterior cuestionan el estado actual de los mecanismos culturales que los venezolanos han construido para atenuar el hambre. Es así como Moreno (2015) sugiere la presencia de un problema colectivo que supera tradiciones solidarias del venezolano, pues éstas se ven traicionadas por la necesidad económica. Bajo dicha premisa, cabe preguntarse hasta qué punto es sustentable en los hogares venezolanos respuestas de gratitud como la que la enfermera manifestó con la psicóloga invitada al centro asistencial.

Una potencial ayuda para comprender la naturaleza de la necesidad económica que afecta el estilo de vida de los venezolanos, es ofrecida por España (2015) en la exposición de datos que realiza de la encuesta sobre condiciones de vida en Venezuela (ENCOVI). En ese estudio descriptivo realizado a nivel nacional por distintas universidades prestigiosas en el país (Universidad Central de Venezuela, Universidad Católica Andrés Bello y la Universidad Simón Bolívar), a modo de resumen, se detalla cómo la pobreza de ingreso estudiada con el método de la línea de la pobreza, ha sufrido un aumento notable en los hogares venezolanos durante los últimos 7 años. Concretamente para el año 2014, el 48% de los hogares experimentaba ingresos pobres, mientras que para 2015 se estimó que el 73% de los venezolanos se encontraba en dicha situación. Dicha variabilidad en términos porcentuales representó a su vez una duplicación de la pobreza extrema, que para finales de 2015 se aproximó al 49,9%.

La ausencia de datos en cuanto al valor exacto de la canasta alimentaria en Venezuela, ha planteado dudas acerca de la veracidad del método de la línea de la pobreza antes mencionado. Es por ello que se hace necesario, hoy más que nunca, repasar los valores de la pobreza estructural y no solo la pobreza de ingresos, para así poder comprender la apremiante situación económica del país; es así como se ha estimado que aproximadamente el 29.1% de los venezolanos se

encuentran en pobreza estructural, siendo esto una condición que se hace evidente en el empeoramiento de los servicios en las viviendas y el aumento de hogares inapropiados (España, 2015).

Los datos expuestos en párrafos anteriores, aunque son valiosos y necesarios para comprender el tema de la pobreza, demuestran que existen distintas maneras de definirla. Ser pobre va más allá de la imposibilidad de acceder a un bien, realmente es una condición que genera exclusión y por tanto genera una distancia entre el sujeto y los bienes de la cultura; siendo esto a su vez un generador multiplicador de los factores de riesgo que las personas pudieran llegar a afrontar a lo largo de sus vidas (Rodríguez, 2002; Evans, 2004; Llorens, 2013).

Entre estos factores de riesgo asociados a la pobreza se podrían mencionar sin intenciones de ser exhaustivos los siguientes: (a) exposición a mayores niveles de violencia; (b) aumento de probabilidades en la desintegración familiar; (c) sometimiento a estilos de crianza punitivos; y (d) propensión a una educación inadecuada con profesores menos calificados, entre otros (Evans, 2004). Es por ello que autores como Rodríguez (2002), puntualizan que el conocimiento en salud mental y de disciplinas como la psicología clínica se ven confrontados por la pobreza, así como en el pasado las guerras y los movimientos sociales fueron demandas sociales emergentes que permearon a la disciplina.

Pese a que la pobreza ha sido asociada con la aparición de dificultades en la salud mental (Rodríguez, 2002; Costello, Compton, Keeler y Angold, 2003; De Carlo, Kaltman y Miranda, 2012; Llorens, 2013); poco se ha mencionado acerca de la relación que el hambre tiene con variables psicológicas, pese a existir evidencia de la relación entre pobreza y condiciones de dificultad alimentaria (Sen, 1982; Hadley et al., 2008; Carter, Kruse, Blakely y Collings, 2011).

Tal no es el caso del estudio de la influencia que las condiciones de inseguridad alimentaria tienen sobre la salud física. Pues ya se ha discutido el efecto que el hambre o las condiciones de privación alimentaria tienen sobre distintas

enfermedades, como el aumento de la presión arterial (Sesso, Barreto, Neves y Sawaya, 2004; Vazoris y Tarasuk, 2003) la aparición de enfermedades renales graves (Agaba y Agaba, 2004; Prakash, et al. 2007), la presencia de infecciones respiratorias (Cunha, 2000; Reddy, Kusuma, Pandav, Goswami y Krishnan, 2016; Vozoris y Tarasuk, 2003), dolores de cabeza y estómago (Alaimo, Olsan, Frongillo y Briefel, 2001), entre otras.

En este sentido Evans (2004) resalta como gran parte de las investigaciones hacen énfasis en el impacto que las consecuencias de la pobreza tienen sobre la aparición de enfermedades, obviando de esta manera que frecuentemente tanto las condiciones físicas como psicosociales covarian y no ocurren en aislamiento. Con la finalidad de obtener evidencia de la influencia que las condiciones alimentarias tienen sobre constructos psicológicos, resulta necesario abordar distintas definiciones de índole nutricional.

Comprensión del hambre y constructos asociados

Al verificar la naturaleza de constructos como la pobreza, seguridad alimentaria, hambre o desnutrición, resulta obvio cómo estas variables fueron estudiadas por las ciencias económicas (Rodríguez, 2002), representando un reto la inclusión de las mismas dentro de la psicología. Para delimitar estos distintos constructos que resultaron ajenos a las ciencias del comportamiento, es necesario especificar que la hambruna y la inanición se relacionan con la pobreza puesto que la incluyen, pero no todo contexto de dificultad económica implica hambre (Sen, 1982).

Es así como al contrastar estas delimitaciones realizadas por Sen (1982) con las estadísticas recientes de pobreza en Venezuela, que fueron ya descritas (España, 2015), se hace necesario acudir a otro término distinto al hambre, ya que es probable que no todo el porcentaje de las personas en condiciones de pobreza atraviesan

dicho fenómeno tan grave, que usualmente tiene como desenlace final la muerte.

Uno de los términos intermedios en el continuo de la gravedad, es la noción de "inseguridad alimentaria" o su antónimo la seguridad alimentaria. Según Carter et al. (2011), a la capacidad de adquirir alimentos adecuados en términos nutritivos como culturales, se le conoce como seguridad alimentaria. Mientras que a la dificultad que tienen las personas para tener acceso físico y económico a los alimentos suficientes para satisfacer así sus necesidades dietéticas básicas, se le denomina inseguridad alimentaria (Siefert, Heflin, Corcoran y Williams, 2001). Siendo así la inseguridad, la variable que se pretende evaluar en la presente investigación.

Gran parte de las investigaciones sobre la inseguridad alimentaria han sido desarrollados en contextos africanos (Hadley et al., 2008; Mugisha, Muyinda, Wandiembe y Kinyanda, 2015) o norteamericanos (Alaimo et al., 2001; Siefert et al., 2001; Vozoris y Tarazuk, 2003), donde muy probablemente la realidad sea muy distinta a contextos venezolanos; ya que las dificultades alimentarias no son solo un asunto de alimentos suficientes, es también una cuestión cultural, tal como lo señalan Pfeiffer, Ritter y Hirseland (2011).

Al reconocer la dimensión cultural de la problemática alimenticia, es que se abre la posibilidad de discutir los pocos hallazgos que han sido desarrollados en el terreno de lo psicológico y nutricional en Venezuela. En este orden de ideas, Martins e Iglesias (2017), desarrollaron una investigación con la finalidad de evaluar la relación existente entre inseguridad alimentaria y diversidad, índice de masa corporal, depresión y síntomas de estrés postraumático en una muestra de 312 adolescentes escolares, provenientes de sectores populares de Caracas. Los autores levantaron los datos en un colegio católico (de naturaleza subsidiada) y se propusieron incluir como medida de control estadístico (en la relación inseguridad alimentaria-síntomas de estrés postraumático) los eventos estresantes, a los que se veían expuestos los adolescentes en su

cotidianidad. La hipótesis que derivó dicho control era que los eventos traumáticos per se, pudieran ser suficientes para explicar dicha relación. En cuanto al análisis de resultados, llevado a cabo por medio de correlaciones producto-momento de Pearson, Martins e Iglesias (2017) señalan que la inseguridad alimentaria se encuentra asociada con todos los indicadores nutricionales y psicológicos incluidos en el estudio, concretamente, los jóvenes que admiten comer menos veces por falta de alimentos en su hogar declaran una dieta menos diversa ($r = -0.21$; $p = 0.000$), al tiempo que se asocia con presentar altos puntajes en las escalas de síntomas postraumáticos ($r = 0.20$; $p = 0.000$) y depresión ($r = 0.23$; $p = 0.000$). Es importante rescatar que ninguna de dichas asociaciones se halló explicada por los eventos estresantes que experimentaron los adolescentes.

A partir de dichos resultados los autores mencionados recomendaron la necesidad de evaluar a la salud mental general y no enfocarse en trastornos específicos como la depresión, que al ser evaluados por instrumentos de naturaleza psicopatológica en este caso el inventario de depresión de Beck, desconocen gran parte de los afectos experimentados por la población no psiquiátrica que se evalúe. Además se sugiere la necesidad de seguir investigando la presencia de síntomas de estrés postraumático, que se activen como consecuencia de las condiciones de privación alimentaria en muestras venezolanas y que por tanto, se pudieran constituir como un problema de salud pública de largo alcance (Martins e Iglesias, 2017).

Conceptualizaciones sobre el trauma y su relación con la inseguridad alimentaria

Martín Baró (1988), introduce la conceptualización de trauma psicológico de la siguiente manera:

"Etimológicamente, trauma significa herida. En psicología se suele hablar de trauma para referirse a una vivencia o

experiencia que afecta de tal manera a la persona que la deja marcada, es decir, deja en ella un residuo permanente. Si se utiliza el término de trauma es porque se entiende que este residuo es negativo, que se trata de una herida, es decir, de una huella desfavorable para la vida de la persona.” (1988, p. 75).

Pese a contar con definiciones claras como la anterior, para el caso de la psicología y la psiquiatría, Herman (2004) describe que “el estudio del trauma psicológico tiene una historia curiosa: una amnesia episódica” (p. 25), pues las investigaciones científicas han oscilado entre intensos periodos de investigación y ausencias duraderas en el desarrollo de las mismas.

Dicha ausencia fue tan duradera, que se tuvo que esperar hasta 1980 para que el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM III), considerará la inclusión de un cuadro sintomático que diera cuenta de las consecuencias psicológicas de los eventos críticos de la vida: el trastorno de estrés postraumático (Herman, 2004; Levy, 2014; Llorens, 2015).

Hasta que se diera dicho avance en el terreno de la investigación en salud mental, las manifestaciones clínicas del trauma podían ser diagnosticadas por una multiplicidad de desórdenes (ej. trastorno de personalidad borderline, trastorno de déficit de atención con hiperactividad, trastorno opositorista desafiante, trastorno disociativo) que no hacían más que reflejar la incompreensión psicológica acerca del sufrimiento de las personas víctimas del trauma (Terr, 1991). Es así como Van Der Kolk (2016), resalta la necesidad de iluminar a lo que él denominó “la epidemia oculta”, es decir poder ordenar el pensamiento acerca de dichas realidades dolorosas, para lograr hallar la verdadera sanación de estas problemáticas de salud mental, partiendo de la nominación de los fenómenos por su verdadero nombre (Herman, 2004).

Las alteraciones postraumáticas se caracterizan por la presencia de una diversidad de

síntomas, entre los cuales se podrían resumir a los siguientes: (a) alteraciones en la formación de impresiones; (b) alteraciones en la conciencia; (c) dificultades en la percepción del sí mismo; (d) modificaciones en las relaciones con los demás y (e) distorsiones en el sistema de significados (ej. sensaciones de desamparo e indefensión) (Herman, 2004). Bien es sabido que dichas condiciones sintomáticas se activan como respuesta psíquica ante periodos esporádicos o de tiempo prolongado, donde exista algún tipo de sometimiento a un control totalitario. Ya la teoría del trauma ha especificado como los veteranos de guerra, los rehenes, las víctimas de negligencia, abuso sexual o violencia doméstica e intrafamiliar, son muestras vulnerables a la aparición de dichos síntomas (Terr, 1991; Herman, 2004; Llorens, 2013; Llorens, 2015; Van Der Kolk, 2016). Cabría preguntarse entonces, si las condiciones crónicas de inseguridad alimentaria tienen algún impacto traumático.

Una manera de responder dicha interrogante, pasa por revisar la investigación de Hadley et al. (2008) quienes realizaron un estudio considerando a la inseguridad alimentaria y a la exposición a eventos estresantes de la vida, como dos fenómenos negativos que afectan a la población africana y que pudieran generar alteraciones mentales en adultos. La muestra estuvo constituida por 451 hogares del suroeste de Etiopía y los autores mantuvieron las hipótesis de que la inseguridad alimentaria, los eventos estresantes de la vida y el bajo nivel socio-económico, se constituyen como factores independientes que facilitan la aparición de (a) síntomas de ansiedad; (b) aspectos depresivos y (c) síntomas de estrés postraumático (Hadley et al., 2008).

Bajo dichas conjeturas, los autores hallaron que aquellos hogares expuestos a episodios de inseguridad alimentaria reportan a su vez mayores síntomas de ansiedad ($p < 0.001$), mayor depresión ($p < 0.001$) y síntomas de estrés postraumático ($p < 0.001$), condiciones que se replicaban para los sujetos expuestos a condiciones apremiantes en su cotidianidad.

A partir de dichos resultados, Hadley et al. (2008), reconocieron el impacto que la

inseguridad alimentaria tiene sobre la aparición de trastornos mentales de tipo ansioso-depresivo y en su explicación de los hallazgos, más allá de centrarse en el sufrimiento generado por el déficit nutricional per se, plantearon que son, la incertidumbre y la imprevisibilidad, del no saber qué comer, las que generaban un impacto en la aparición de dichos trastornos. Todo este sufrimiento, a su vez, se estima se vea multiplicado por la experimentación de eventos estresantes como la violencia comunitaria que muchos hogares africanos se ven obligados a afrontar.

Otra investigación dirigida a evaluar los factores de riesgo asociados a la aparición de trastorno de estrés postraumático, fue la realizada por Mugisha et al. (2015), quienes estudiaron transversalmente a 2400 personas de tres distritos de Uganda que habían sido expuestos a 7 años de conflictos.

El análisis de resultados fue llevado a cabo por medio de regresiones logísticas multivariadas que facilitaban las asociaciones existentes entre (a) variables sociodemográficas; (b) factores psicosociales y (c) desórdenes psiquiátricos. Mugisha et al. (2015), reportan que los factores asociados con los síntomas de estrés postraumático son la exposición a eventos de guerra ($OR\ 95\%=5.65; p<0.001$), el abuso infantil ($OR\ 95\%=3.4; p<0.001$) y la inseguridad alimentaria ($OR\ 95\%=2.38; p<0.001$). Además de ello ni el sexo ($OR\ 95\%=1.32; p=0.51$), ni los grupos de edad presentaron asociaciones con el estrés postraumático.

Ante estos resultados los autores sugieren que en contextos multi-problemáticos se necesitan servicios de atención, tanto médicos como de salud mental, que al combinar estrategias sean capaces de aliviar a las comunidad de los síntomas postraumáticos que se constituyen como una problemática de salud pública de carácter inaceptable (Mugisha et al., 2015).

En este punto resulta necesario discutir una incongruencia en la literatura que necesita dilucidarse, si bien autores como Mugisha et al., (2015) sugieren que el sexo y la edad no son factores asociados con los síntomas postrau-

máticos. Por el contrario, otros investigadores como Carter et al. (2011) y Martins e Iglesias (2017) (estos últimos en contextos venezolanos) han demostrado cómo las mujeres tienden a reportar, no solo mayores niveles de inseguridad alimentaria, sino que además mayores síntomas de estrés postraumático (Martins e Iglesias, 2017). Con respecto a la edad, encontraron que la menor salud mental general, fue más probable en grupos de menor edad, que además habiten en zonas rurales de menores recursos (Carter et al., 2011). Siendo estas últimas evidencias las asumidas para plantear algunas de las hipótesis en el presente estudio.

Por otro lado, también es necesario plantear que resultaría restrictivo enfocarse exclusivamente en la relación causal que se ha discutido que existe entre inseguridad alimentaria y síntomas de estrés postraumático. La problemática suscitada a nivel de salud parece ser un conflicto generalizado que afecta distintos niveles de funcionamiento, evidencia de ello es el trabajo de Brown (2002) quien tras realizar una recolección teórica acerca de las investigaciones desarrolladas en el terreno de la inseguridad alimentaria, sostuvo que los jóvenes que ven a su alimentación comprometida tienden a experimentar condiciones emocionales y cognitivas que afectan su adaptación a las demandas sociales.

Entre las alteraciones emocionales se han registrado las siguientes: (a) aumento en los niveles de agresión, hiperactividad y ansiedad; y (b) dificultades en la relación con otros jóvenes, mientras que las cognitivas tienden a caracterizarse por una disminución en las capacidades para aprender que se ven reflejadas en el aumento del ausentismo escolar, las tardanzas y posibles suspensiones posteriores (Brown, 2002).

Todas estas consecuencias ameritan según Brown (2002), ser abordadas por servicios de salud mental y centros educativos que planifiquen la inserción social de estos jóvenes en contextos de carencia; y además plantea la necesidad de evaluar la inseguridad alimentaria como factor que afecta a la globalidad de la salud mental.

Inseguridad alimentaria: Un riesgo en salud mental

Entre los conceptos básicos de la organización mundial de la salud (OMS; WHO por sus siglas en inglés) se encuentra el término salud mental el cual es entendido como un estado de bienestar general que empodera a las personas contra los eventos estresantes de la vida y les permite con ello, alcanzar indicadores de prosperidad y productividad (OMS, 2001).

Distintos investigadores han precisado como la inseguridad alimentaria atenta contra la noción de bienestar propuesta en el término de salud mental. Concretamente Siefert et al. (2001), realizaron una investigación con el objetivo de analizar la relación existente entre inseguridad alimentaria, salud física y mental en una muestra de 724 mujeres solteras en condiciones de pobreza.

Para ello consideraron tres grandes grupos de variables: (a) inseguridad alimentaria; (b) variables sociodemográficas y (c) factores de riesgo controlados y evaluaron la relación mantenida con salud física y mental. Entre los hallazgos encontraron que las personas en contextos de inseguridad alimentaria tenían mayor probabilidad de presentar una mala percepción de salud ($p < 0.01$), mayores limitaciones físicas ($p < 0.01$), aumento en los síntomas de depresión mayor ($p < 0.01$) y ansiedad generalizada ($p < 0.05$) (Siefert et al., 2001).

A partir de dichos resultados Siefert et al. (2001), describen a la inseguridad alimentaria como un factor estructural (condicionado por variables macro sociales) que al influir a la salud física de las personas, atenta contra la salud mental de los sujetos. Resultados similares han sido reportados por Alaimo et al., (2001), quienes destacaron que son los niños en edad escolar y en contextos de pobreza los más propensos a experimentar estados de salud general de mala a regular y si se compara a los hogares con inseguridad alimentaria vs. las familias con seguridad alimentaria, es más probable que las primeras manifiesten una peor salud. Siendo

posible que la privación de alimentos afecte por una doble vía el bienestar de los sujetos, la primera por medios biológicos que se ven alterados, y la segunda por medios psicológicos, pues es posible que la falta de alimentos aumente el estrés, las preocupaciones y los sentimientos de indefensión de las víctimas.

Un último estudio a destacar fue realizado por Vozoris y Trasuk (2003), quienes se plantearon el objetivo de estudiar la relación que la inseguridad alimentaria con indicadores de salud física, mental y social en muestras canadienses. Una de las novedades de esta investigación fue la cantidad de variables sociodemográficas que se incluyeron en el estudio como el tipo de hogar, niveles de ingreso, índice de masa corporal y presencia de enfermedades crónicas, que permitieron conocer que gran porcentaje de las familias sometidas a inseguridad alimentaria, poseen un perfil sociodemográfico particular en Canadá, es decir, aquellas familias desempleadas, de ingresos pobres y habitantes rurales tienen mayor probabilidad de reportar ausencias de comida en casa. Así como también, los hogares con inseguridad alimentaria tienden a reportar mayores problemas de salud física como la diabetes e hipertensión y dificultades en salud mental.

A partir de toda la evidencia reportada en el presente apartado, se plantean para el siguiente estudio las hipótesis de que mayor sea la inseguridad alimentaria, mayores serán los problemas en salud mental. Y además se debe considerar que dicha relación no es descontextualizada, por el contrario, es más probable bajo algunas condiciones demográficas. Por ejemplo, el tener menor edad y ser del sexo femenino aumenta la probabilidad de reportar dificultades en salud mental.

Ahora bien, no se debe solo a la inseguridad alimentaria y los factores socio-demográficos el impacto sobre variables psicológicas. Recientemente en el ámbito nutricional, investigadores como Kennedy, Ballard y Dop (2013), han rescatado la utilidad de la diversidad alimentaria como medida. Concretamente se ha

recomendado acudir a dicha variable en contextos de escasez de alimentos y en momentos de preocupación, donde se sospechen problemas con la seguridad alimentaria, tal como en la actualidad ocurre en Venezuela (Landaeta-Jiménez, Herrera, Vásquez y Ramírez, 2016).

De hecho se han hallado correlaciones positivas entre la seguridad alimentaria y la diversidad de la dieta (Hoddinott y Yohannes, 2002; Hatloy, Hallund, Diarra, Oshaug, 1999) y recientemente, en contextos venezolanos la investigación ya mencionada de Martins e Iglesias (2017), halló asociaciones entre la diversidad

alimentaria y distintos indicadores de estrés postraumático y salud mental. No obstante, cabría preguntarse si tal asociación se mantiene en modelos causales, como los que se plantea estudiar en la presente investigación.

A modo de resumen el objetivo del presente estudio, es evaluar el efecto de la inseguridad y diversidad alimentaria, la salud mental general, la edad y el sexo sobre los síntomas postraumáticos, al tiempo que se pretende verificar cómo estas variables se relacionan entre sí, tal como se muestra en el siguiente diagrama de rutas:

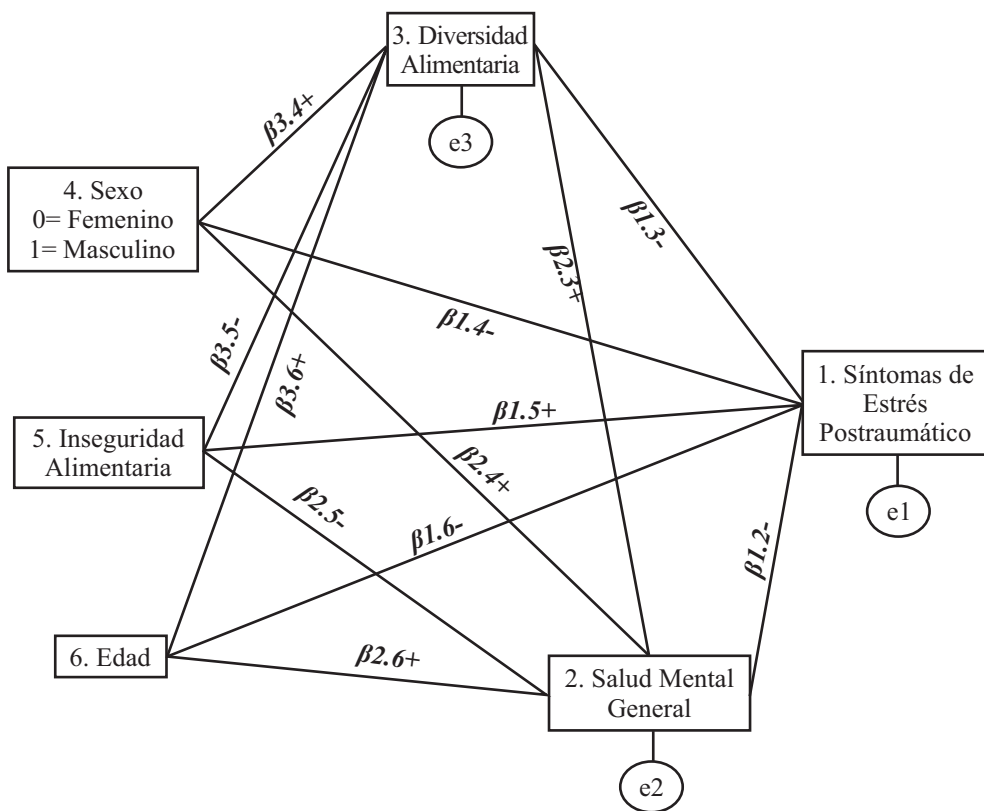


Figura 1. Diagrama de rutas propuesto

Método

Participantes

En el presente estudio participaron 300 jóvenes con un rango de edad entre 12 y 19 años ($\chi=14.63$; $SD=0.70$) predominantemente del sexo femenino (60.56%), provenientes de sectores populares de Caracas como Petare, 23 de Enero, Catia, El Pedregal, La Vega, Antimano entre otros. Todos los jóvenes muestreados se encontraban cursando tercer año de educación media general. El tipo de muestreo a utilizar fue de tipo no probabilístico, ya que se descartaron técnicas aleatorizadas para la selección de los sujetos. Dentro de las técnicas no probabilísticas, el muestreo fue de tipo intencional o propositivo, es decir, se tuvieron “juicios e intenciones deliberadas para obtener muestras representativas al incluir áreas o grupos que se presuponen típicos de la muestra” (Kerlinger y Lee, 2002, p.160).

Instrumentos

Consentimiento Informado

Considerando que el 99% de la muestra fue menor de edad, antes del primer día de clases en la institución, los directivos entregaron a los representantes de los jóvenes una carta donde se expresó el objetivo de la investigación y se les pidió que autorizaran o no, la participación de los adolescentes en el estudio. El equipo de investigación se aseguró de administrar todos los instrumentos que se desarrollarán a continuación, solo a aquellos sujetos que entregaran el consentimiento informado firmado por su representante ante el colegio.

Cuestionario Sociodemográfico

Este instrumento fue elaborado con la finalidad de identificar el sexo del participante, su edad, el

número de veces que come usualmente durante los días y además se le pidió que respondieran, a manera de presencia (“sí”) o ausencia (“no”) dos indicadores de inseguridad alimentaria (a) “¿Has tenido que comer menos veces al día porque no hay suficiente comida en tu hogar?” y (b) “¿Has tenido temor que se vayan a quedar sin comida en tu casa?”

Los Ángeles Symptoms Checklist (LACS)

Para la presente investigación se pretende utilizar la escala de síntomas postraumáticos adaptada por King et al. (1995) y modificada para contextos Venezolanos por Minardi y Paoli (2002). El instrumento está conformado por 30 reactivos, con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos que van desde nunca hasta siempre. En cuanto al análisis psicométrico de las puntuaciones del test en contextos venezolanos, Minardi y Paoli (2002), en una muestra de sobrevivientes de la catástrofe del Estado Vargas, hallaron un coeficiente de consistencia interna de $\alpha=0.87$ elevado para efectos de investigación. Para la escala total LACS en el presente también se halló un $\alpha=0.87$ y tras la realización de un análisis de componentes principales, se evidenció un instrumento de tres dimensiones que en conjunto explicaron el 34.33% de la varianza total del test. Evaluando la agrupación factorial de los reactivos y siguiendo las recomendaciones de Herman (2004), se decidió denominar a los factores de la siguiente manera: (a) dificultades fisiológicas ($\alpha=0.71$); (b) alteración en la percepción de sí mismo y los demás ($\alpha=0.79$) y (c) alteración en la regulación de impresiones ($\alpha=0.71$).

Cuestionario de salud general de Goldberg (GHQ-28)

La salud mental general fue medida por medio del cuestionario de salud general creado por Goldberg en 1972 y adaptado al idioma español por Lobo et al. (1986). El instrumento estuvo constituido por 28 reactivos con formato de respuesta tipo Likert

con 4 opciones de selección, (1) nunca, (2) algunas veces, (3) bastantes veces y (4) siempre. El cuestionario ha sido probado muestras venezolanas de estudiantes, maestras y obreros (Núñez y Socorro, 2005; Parra y Peñuela, 2008; Casal y Granja, 2012) encontrando evidencia de un test multidimensional con una consistencia interna promedio de $\alpha=0.90$. En el presente estudio se obtuvo una consistencia interna elevada $\alpha=0.86$ y una estructura factorial conformada por tres dimensiones que explicaron el 37.76% de la varianza total del instrumento. Los factores en el presente estudio fueron llamados: (a) ansiedad ($\alpha=0.82$); (b) depresión ($\alpha=0.80$) y (c) bienestar ($\alpha=0.69$).

Cuestionario de diversidad alimentaria individual

Este instrumento fue diseñado por Kennedy, et al., (2013). En el presente estudio se utilizó su versión reducida. El cuestionario posee 9 reactivos, que contabilizan el número de grupos de alimentos consumidos por el sujeto encuestado, en las últimas 24 horas. El formato de respuesta es dicotómico “sí” o “no”. Los autores de la escala recomiendan la adecuación de los reactivos o grupos de alimentos en función a las características del lenguaje alimentario propio de cada país. En la presente investigación se obtuvo un indicador de consistencia interna bajo $\alpha=0.32$, que suele ser esperado en las puntuaciones del instrumento, ya que mientras el constructo evalúa que tan diversa es la dieta de los sujetos, el coeficiente alfa computa el nivel de congruencia entre las puntuaciones de todos los reactivos (Martínez-Arias, 1995; Magnusson, 2002) que desde el inicio son grupos de alimentos diferentes.

Escala de acceso a la inseguridad alimentaria de los hogares (HFIA)

Este instrumento fue creado Coates, et al. (2007) y está constituido por 9 reactivos que requirieron su

traducción al idioma español y adaptación de los ítems mediante las sugerencias de tres jueces expertos. Cada pregunta posee un formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos, que busca medir la frecuencia de la ocurrencia de la situación nunca, casi nunca, casi siempre y siempre. Para la presente muestra se halló un coeficiente de consistencia interna elevado ($\alpha=0.83$) y el análisis de componentes principales arrojó la existencia de una dimensión que explicó el 44.67% de la varianza total del test. Debido a la escasa media ($\chi=1.22$) y varianza ($S^2=0.86$) que presentó el ítem número 9 “En las últimas 4 semanas ¿tu o cualquiera de los miembros que habitan en tu casa pasaron un día entero sin comer debido a que no había suficiente comida?”, se decidió extraer tal reactivo de la escala, obteniendo una consistencia interna más elevada $\alpha=0.85$, para la escala con 8 ítems.

Procedimiento

La presente investigación fue desarrollada en el marco de la inducción institucional que un colegio caraqueño, hace a sus alumnos nuevos ingresos provenientes de distintos sectores populares de la ciudad. Para poder recoger los datos se contactó con la directora y sub-directora de la institución, explicando los objetivos de la investigación. El tren directivo aprobó la petición y solicitó el consentimiento informado de los representantes de los alumnos. Estos aprobaron la administración de los instrumentos y el levantamiento de datos se realizó durante el primer día de clases de los jóvenes en su nueva institución. Las escalas fueron administradas por estudiantes de cuarto año de psicología, debidamente adiestrados por el coordinador del estudio y que ya habían aprobado cursos previos de metodología de la investigación y psicometría. Durante la administración de los instrumentos se le aclaró a los participantes que su participación era totalmente voluntaria y anónima, las dudas consultadas por los miembros fueron respondidas de manera grupal. Y una vez recolectados los datos se procedió a la codificación de

de los mismos.

Análisis de Datos

Para llevar a cabo el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS 22. Con éste se procedió, al cálculo de los indicadores psicométricos de los instrumentos, evidenciados por medio del alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de las puntuaciones de las escalas sometidas a estudio y con el análisis de componentes principales, que permitió verificar la estructura factorial de los instrumentos. Posteriormente se realizó el análisis descriptivo de datos, por medio de la verificación de los estadísticos de tendencia central, los indicadores de dispersión de las distribuciones y los estadísticos de forma. Posteriormente se calculó una matriz de correlaciones momento-producto de Pearson que permitió relacionar las variables incluidas en el estudio. Además se estimaron los supuestos para el cálculo de las regresiones múltiples: (a) no existencia de multicolinealidad; (b) normalidad en las variables dependientes; (c) supuestos de los errores (Kerlinger y Lee, 2002; Angelucci, 2007).

Por último, para contrastar las hipótesis planteadas en la figura 1, se calcularon siete modelos de regresión múltiple que permitieron verificar las relaciones planteadas, en términos de magnitud y dirección del efecto, utilizando para esto los estadísticos beta significativos resultantes y asumiendo los errores de medida mínimos en cada modelo.

Resultados

En cuanto a las dimensiones de los síntomas de estrés postraumático se halló que en promedio los jóvenes de la presente muestra, "casi nunca" manifiestan dificultades fisiológicas ($\chi=2.09$; $SD=0.55$) o alteraciones en la percepción de sí mismo y los demás ($\chi=1.85$; $SD=0.55$). La distribución para ambas dimensiones es homogénea ($CV=0.23$; $CV=0.30$) y coleada hacia

la derecha tanto para la distribución de dificultades fisiológicas ($As=0.55$) como para la alteración en la percepción de sí mismo y los demás ($As=0.97$). Para el caso de la tercera dimensión de síntomas de estrés postraumático, denominada alteración en la regulación de impresiones y conformada por síntomas patológicos como la ideación suicida, la sexualidad compulsiva o la tristeza extrema, se encontró que en promedio "nunca", los jóvenes encuestados presentan dichos síntomas ($\chi=1.42$; $SD=0.53$), siendo dicha distribución medianamente heterogénea ($CV=0.37$) leptocúrtica ($Ku=4.42$) y sesgada hacia la derecha ($As=1.94$). Ninguna de las dimensiones descritas hasta el momento manifestó un ajuste a la distribución normal (*Kolgomorov-Smirnov*=0.10-0.09-0.21; $p=0.000$).

Por otro lado, las dimensiones de la escala de salud mental, manifestaron que "casi nunca" los jóvenes evaluados presentan en promedio síntomas notables de ansiedad ($\chi=1.74$; $SD=0.43$) o depresión ($\chi=1.69$; $SD=0.50$). Ambas distribuciones se encontraron sesgadas hacia la derecha ($As=1.10$; $As=1.08$), por lo que solo una poca proporción de los sujetos presenta los puntajes máximos en ambas dimensiones. Resultados promedios similares fueron evidenciados para el factor bienestar ($\chi=1.93$; $SD=0.54$), siendo esta distribución homogénea ($CV=0.27$) y asimétrica hacia la derecha ($As=0.49$). Al igual que para las dimensiones de los síntomas de estrés postraumático, los factores de ansiedad, depresión y bienestar, no se ajustaron a la distribución normal (*Kolgomorov-Smirnov*=0.12-0.15-0.09; $p=0.000$).

En el caso de la diversidad alimentaria, se evidenciaron puntuaciones promedio ($\chi=5.25$; $SD=1.47$) elevadas, que denotan un número adecuado de alimentos en el consumo de los jóvenes el día anterior a la encuesta. Sin embargo, las puntuaciones en la presente escala facilitan además, un análisis del patrón de consumo de la muestra por grupo de alimentos (ver Figura 2). La dieta de los sujetos evaluados se encuentra dominada por el consumo de carbohidratos (97%), frutas y verduras del tipo tomate, cebolla, pimentón, patilla, naranja, mandarina o guayaba

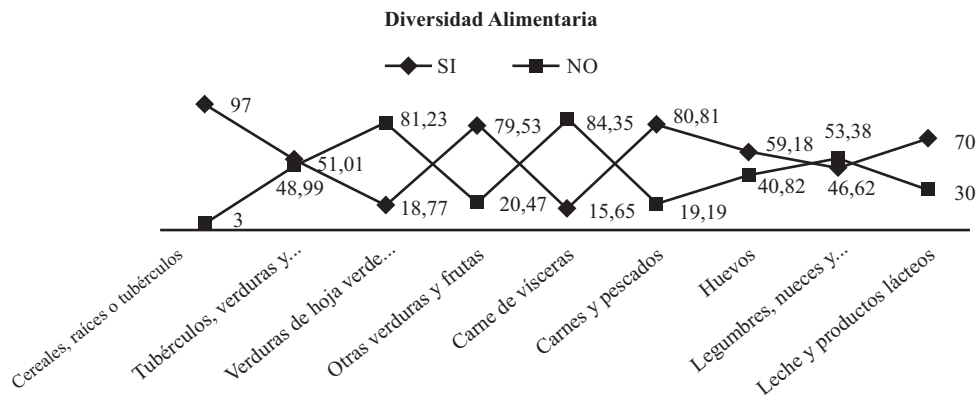


Figura 2. Descriptivos de la Diversidad Alimentaria

(81%) y carnes de origen animal (80,81%). Por último, resulta relevante mencionar como los tubérculos, verduras y frutas ricas en vitamina A (ej. auyama, zanahoria, mango, melón) y las verduras de hojas verde oscura (ej. lechuga, espinaca, berro y acelga), exhiben un menor patrón de consumo (48,99%; 18,77%) respectivamente.

Por último, en cuanto a la inseguridad alimentaria se obtuvo un puntaje promedio ($\chi=1.86$; $SD=0.34$), que sugiere que la muestra “casi nunca” se ve expuesta a condiciones de dificultades alimentarias. Sin embargo, cuando se evalúan los indicadores de inseguridad incluidos en la hoja de identificación de los instrumentos, se encuentra que un 76.92% de los sujetos manifestó temor a quedarse sin alimentos en su casa, mientras que un 45.48% de los jóvenes indicó que ha tenido que comer menor cantidad de alimentos por no tener suficientes alimentos en el hogar. En la tabla 1, se resumen los estadísticos descriptivos de las variables: (ver Tabla 1).

Con la finalidad de verificar el nivel de asociación que existe entre las variables se procedió a realizar el cálculo de las correlaciones momento-producto de Pearson (ver Tabla 2) encontrando que existió una correlación positiva y significativa entre la inseguridad alimentaria y todas las variables psicológicas incluidas en el estudio, excepto con el bienestar psicológico

($r=0.11$; $p=0.06$). Estos valores sugieren que puntuaciones elevadas en inseguridad alimentaria se relacionan con puntuaciones altas en las dimensiones de síntomas postraumáticos, como lo son las dificultades fisiológicas ($r=0.32$; $p=0.000$), las alteraciones en la percepción de sí mismo y otros ($r=0.31$; $p=0.000$) y las desviaciones en la regulación de impresiones ($r=0.19$; $p=0.001$); caso similar acontece para los indicadores de ansiedad ($r=0.37$; $p=0.000$) y depresión ($r=0.23$; $p=0.000$), por lo que las elevaciones en la escala de i

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos de las variables sometidas a estudio

Variable	Tendencia Central	Dispersión
Dificultades Fisiológicas	$\chi=2.09$	$SD=0.55$
Alteraciones en la percepción de sí mismo y los demás	$\chi=1.85$	$SD=0.55$
Alteración en la regulación de impresiones	$\chi=1.42$	$SD=0.53$
Ansiedad	$\chi=1.74$	$SD=1.43$
Depresión	$\chi=1.69$	$SD=0.50$
Bienestar	$\chi=1.93$	$SD=0.52$
Diversidad Alimentaria	$\chi=5.25$	$SD=1.47$

inseguridad alimentaria se asoció con altas puntuaciones en ambas dimensiones de la salud mental.

Por otro lado, la diversidad alimentaria que destaca por ser la segunda variable nutricional incluida en el estudio, solo se correlacionó de forma inversa con las dificultades fisiológicas ($r=-0,24$; $p=0,000$) para el caso de los síntomas postraumáticos y con todas las dimensiones de la salud mental. Por lo que mientras menos diversa tienda a ser la dieta de los jóvenes encuestados, mayores serán las puntuaciones en ansiedad ($r=-0,17$; $p=0,004$), en depresión ($r=-0,16$; $p=0,007$) y bienestar psicológico ($r=-0,19$; $p=0,001$).

Tal como se mencionó, para contrastar las hipótesis del diagrama de rutas, se procedió a calcular los modelos de regresión múltiple correspondientes. En cuanto a las dificultades fisiológicas, el modelo presento una correlación alta ($R=0.79$) entre éstas y la mejor combinación lineal del sexo, la inseguridad y diversidad alimentaria, el bienestar, edad, la depresión y la ansiedad. La mejor combinación lineal de dichas variables explicó el 62% de la varianza total de las dificultades fisiológicas ($F=66.25$; $p=0.000$). Al evaluar la magnitud del efecto de cada variable sobre los problemas fisiológicos de los jóvenes, se encontró que la ansiedad ($\beta=0.39$; $p=0.000$) y la

Tabla 2.
Matriz de correlaciones momento-producto de Pearson

Variables	Edad	Sexo	Inseguridad Alimentaria	Diversidad Alimentaria	Dificultades Fisiológicas	Alteraciones en la percepción de sí mismo y otros	Alteración en la regulación de impresiones	Ansiedad	Depresión	Bienestar
Edad	1	0.12								
Sexo	0.12*	-								
Inseguridad Alimentaria	0.14*	0.03	1							
Diversidad Alimentaria	0.07	0.04	+0.20**	1						
Dificultades Fisiológicas	-0.04	-0.29**	-0.32**	-0.24**	1					
Alteraciones en la percepción de sí mismo y otros	-0.01	-0.18**	-0.31**	-0.10	-	1				
Alteración en la regulación de impresiones	-0.03	-0.21**	-0.19**	-0.09	-	-	1			
Ansiedad	0.01	-0.18**	-0.27**	-0.17**	0.68**	0.65**	0.52**	1		
Depresión	0.00	-0.22**	-0.23**	-0.16**	0.35**	0.74**	0.67**	-	1	
Bienestar	0.03	-0.10	-0.10	-0.19**	0.35**	0.33**	0.28**	-	-	1

** Correlación significativa $p<0.01$
* Correlación significativa $p<0.05$

depresión ($\beta=0.39$; $p=0.000$) son los factores que los predicen en mayor medida de forma positiva, seguido del sexo ($\beta=-0.12$; $p=0.000$) y de la inseguridad ($\beta=0.08$; $p=0.000$) y diversidad alimentaria ($\beta=-0.08$; $p=0.000$) esta última lo hace de forma inversa y con menor magnitud estadística. Todos estos resultados nos sugieren que a mayor ansiedad y depresión, mayores dificultades fisiológicas, por otro lado mientras mayor sea la inseguridad alimentaria y menor sea la diversidad de la dieta, mayores síntomas físicos presentarás los jóvenes y son las mujeres las que presentan mayores probabilidades de manifestar problemas.

Para el modelo de regresión de las alteraciones en la percepción de sí mismo y otros, se observa una correlación elevada entre ésta ($R=0.80$) y la mejor combinación lineal del sexo, la inseguridad alimentaria, el bienestar, la edad, la diversidad, la depresión y la ansiedad. Un 63% de la varianza de las alteraciones en la percepción de sí mismo y otros, se encuentra explicada por la mejor combinación lineal de dichos factores ($F=70.72$; $p=0.000$). En cuanto al impacto individual de las variables, la depresión ($\beta=0.54$; $p=0.000$) y la ansiedad ($\beta=0.33$; $p=0.000$) se posicionan como los factores con mayor del efecto, seguidas de la inseguridad alimentaria ($\beta=0.08$; $p=0.04$). Datos que sugieren que a mayor depresión, ansiedad e inseguridad alimentaria, mayores serán las distorsiones que el sujeto tenga de sí mismo y con los otros.

La alteración en la regulación de impresiones se constituye como la última dimensión de los síntomas postraumáticos a ser evaluada en los modelos de regresión, hallándose una correlación alta ($R=0.70$) entre dicho factor y la mejor combinación lineal del sexo, inseguridad y diversidad alimentaria, edad, depresión, ansiedad y bienestar. Un 48% de la varianza total de la regulación de impresiones es explicada significativamente ($F=37.88$; $p=0.000$) por la combinación de esas variables, donde se evidenció que solo la depresión ($\beta=0.54$; $p=0.000$) y la ansiedad ($\beta=0.22$; $p=0.000$) son predictores individuales de tal condición postraumática.

Concretamente a mayor depresión y ansiedad mayores serán las alteraciones en la regulación de impresiones, factor que conjuga factores de riesgo como el consumo de sustancias ilegales, los problemas de sexualidad o la ideación suicida.

Por otro lado, en cuanto a las dimensiones de salud mental, son la ansiedad y la depresión las que presentan mayor asociación con la mejor combinación lineal de sus variables predictoras. Para el caso de la depresión se evidenció una asociación moderada ($R=0.43$), entre ella y la mejor combinación lineal del sexo, edad, inseguridad y diversidad alimentaria. Se debe a la inseguridad alimentaria ($\beta=0.37$; $p=0.000$) y al sexo ($\beta=-0.18$; $p=0.001$) el impacto individual sobre la ansiedad, de forma que a mayor inseguridad mayor ansiedad, al tiempo que son las mujeres las que presentan una mayor probabilidad de quejarse de síntomas ansiosos. La depresión por su parte, se correlaciona de forma moderada-baja ($R=0.33$) pero significativa ($F=8.65$; $p=0.000$), con la mejor combinación lineal del sexo, edad, inseguridad y diversidad alimentaria. Y al igual que para el caso de la ansiedad, solo la inseguridad ($\beta=0.20$; $p=0.001$) y el sexo ($\beta=-0.22$; $p=0.000$) impactan a la depresión, de manera que a mayor inseguridad alimentaria mayor depresión y el sexo femenino presentó una mayor probabilidad de manifestar los síntomas depresivos.

La última dimensión de la salud mental incluida, denominada bienestar psicológico se encontró explicada de forma significativa en un 4% ($F=3.95$; $p=0.004$) por la mejor combinación lineal del sexo, edad, inseguridad y diversidad alimentaria. Solo la diversidad alimentaria predijo de forma leve y positiva ($\beta=-0.17$; $p=0.004$) al bienestar, por lo que a menor cantidad de alimentos ingiera un sujeto, mayor será su bienestar psicológico.

Por último, la diversidad alimentaria se asoció de manera baja ($R=0.22$), con la mejor combinación lineal del sexo, edad e inseguridad alimentaria. El 4% de la varianza de la diversidad se halló explicada por tal combinación lineal de variables ($F=4.84$; $p=0.003$) y solo la inseguridad alimentaria ($\beta=-0.21$; $p=0.000$) predijo a la

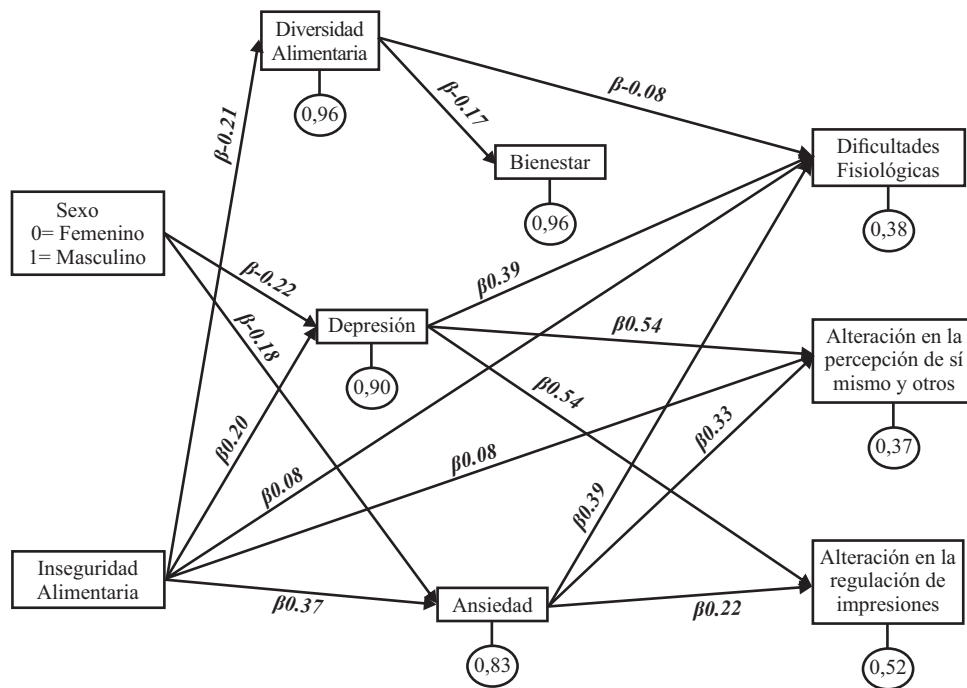


Figura 3. Diagrama de rutas resultante

diversidad, de forma que a mayor inseguridad se vean expuestos los jóvenes, menor será la cantidad de alimentos que suelen ingerir. El resumen de los modelos de regresión analizados, se exponen en el diagrama de rutas resultante (ver figura 3).

Una última manera de analizar los resultados expuestos en el diagrama de rutas, consiste en verificar los efectos indirectos que algunas variables exógenas ejercen sobre las distintas endógenas incluidas en los modelos de regresión. En la tabla 3 se resumen los efectos directos, indirectos y totales por variables dependientes. Considerando la magnitud de efecto baja de la mayoría de las influencias indirectas, solo se evaluará con detalle la relación indirecta entre la inseguridad alimentaria y la alteración en la percepción de sí mismo y otros, pasando por la depresión y la ansiedad. Concretamente, dicha relación se ve potenciada por los niveles

depressivos o ansiosos que presenten los sujetos, de forma que a mayor inseguridad alimentaria, mayor depresión y mayor alteración en la percepción de sí mismo, o visto de otra manera, a mayor inseguridad alimentaria, mayor ansiedad y por tanto mayores probabilidades de que la autoimagen y la percepción de otros se vea alterada.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue evaluar la influencia de la inseguridad y diversidad alimentaria, la salud mental general, la edad y el sexo sobre los síntomas de estrés postraumático, al tiempo que se pretendió verificar cómo estas variables se relacionan entre sí, en una muestra de jóvenes de sectores populares de Caracas, tomando como base los aportes de la psicología

clínica, la nutrición y dietética.

Al analizar el comportamiento de la variable inseguridad alimentaria, se hallaron leves dificultades en el acceso físico a los alimentos suficientes para satisfacer las necesidades dietéticas básicas, por parte de los hogares a los cuales pertenecían los jóvenes encuestados. Concretamente tal inseguridad se traduce primordialmente en temor por no tener comida suficiente en el hogar y en la percepción de que el grupo familiar ha tenido que sacrificar sus comidas preferidas por falta de recursos económicos que permitan acceder a los alimentos más preciados. Estos resultados concuerdan con

hallazgos reportados a nivel nacional por la ENCOVI, ya que Landaeta-Jiménez et al. (2016), plantean que la alimentación de los venezolanos se ha visto afectada por los bajos ingresos salariales, la inflación y la escasez de comida, estos factores en conjunto intensifican a la inseguridad alimentaria que suele aparecer en los hogares venezolanos, con independencia del nivel socio-económico, ya que aunque son los pobres extremos y recientes, los que más reportan la vulnerabilidad, más de la mitad de los hogares no pobres también se quejan de alteraciones en su dieta.

Tabla 3.

Estimación de efectos directos, indirectos y totales

Variables	Edad	Sexo	Inseguridad Alimentaria	Diversidad Alimentaria	Dificultades Fisiológicas	Alteraciones en la percepción de sí mismo y otros	Alteración en la regulación de impresiones	Ansiedad	Depresión	Bienestar
Edad	1	0.12								
Sexo	0.12*	-								
Inseguridad Alimentaria	0.14*	0.03	1							
Diversidad Alimentaria	0.07	0.04	+0.20**	1						
Dificultades Fisiológicas	-0.04	-0.29**	-0.32**	-0.24**	1					
Alteraciones en la percepción de sí mismo y otros	-0.01	-0.18**	-0.31**	-0.10	-	1				
Alteración en la regulación de impresiones	-0.03	-0.21**	-0.19**	-0.09	-	-	1			
Ansiedad	0.01	-0.18**	-0.27**	-0.17**	0.68**	0.65**	0.52**	1		
Depresión	0.00	-0.22**	-0.23**	-0.16**	0.35**	0.74**	0.67**	-	1	
Bienestar	0.03	-0.10	-0.10	-0.19**	0.35**	0.33**	0.28**	-	-	1

Es importante además entender que la inseguridad alimentaria no solo afecta a la cantidad de alimento, también influye sobre la calidad y variedad de comidas ingeridas (Landaeta-Jiménez et al., 2016), de allí la importancia de evaluar otros constructos nutricionales como la diversidad alimentaria. En la presente investigación se presentaron puntuaciones promedio de diversidad alimentaria adecuadas, dato que concuerda con los hallazgos de la ENCOVI que indicaron que solo el 12,5% de los venezolanos describe a su alimentación como monótona.

No obstante, es necesario además indagar sobre la calidad de la dieta y recordar que en la presente muestra predomina la alimentación en base a: (a) cereales, raíces o tubérculos “carbohidratos”; (b) verduras y frutas sin vitamina A; (c) carnes de origen animal y (d) leche o productos lácteos; al tiempo que se carece del consumo de los siguientes alimentos (a) verduras de hoja verde oscura; (b) verduras y frutas ricas en vitamina A; (c) huevos y (d) leguminosas. Un patrón similar de consumo detallaron Landaeta-Jiménez et al., (2016), pues manifestaron que el 40% de las compras de alimentos en hogares venezolanos se conformaron por carbohidratos (ej. harina de maíz, pastas y arroz) y grasas, dejando de lado las proteínas como la carne animal o el huevo.

Una posible causa de tal patrón de consumo radica en que las dificultades económicas que atraviesan los hogares venezolanos, han obligado a concentrar las compras en calorías económicas deficientes en proteínas, minerales que tienden a generar hambre oculta (Landaeta-Jiménez et al., 2016).

Si bien la inseguridad alimentaria y el tipo de dieta descrita con anterioridad tiene un efecto documentado en la aparición de enfermedades físicas (Agaba y Agaba, 2004; Alaimo, et al., 2001; Cunha, 2000; Landaeta-Jiménez et al., 2016; Reddy, et al., 2016; Sesso et al., 2004 y Vozoris y Tarasuk, 2003), la presente investigación sirve de sustento para afirmar que también existen consecuencias psicológicas. Primordialmente, son la ansiedad y la depresión los factores clínicos que se encuentran considerablemente predichos por la

inseguridad alimentaria, pero no por la diversidad. Las características de ansiedad que reportan en mayor medida los jóvenes de sectores populares de Caracas, son la sensación de nerviosismo constante, acompañado de episodios de agobio, mientras que el rasgo depresivo más común generado por la inseguridad en el acceso de alimentos es la sensación de indefensión e incapacidad para solucionar problemas. Estos hallazgos concuerdan con los aportes dados por Alaimo, et al., (2001), Siefert et al., (2001) y Vozoris y Tarasuk (2003), todos afirman como la inseguridad alimentaria se constituye como un factor de riesgo que produce aumento de estrés, ansiedad y depresión, especialmente evidenciada esta última en la sensación de estar indefenso ante una condición de origen macro-social, usualmente estas reacciones psíquicas son localizadas como consecuencias inmediatas del malestar biológico o físico que generan las condiciones de privación alimentaria (Siefert et al., 2001; Vozoris y Tarasuk, 2003).

En cuanto a la influencia que la inseguridad alimentaria ejerce sobre los síntomas de estrés postraumático agrupados en las dimensiones de (a) dificultades fisiológicas; (b) alteración en la percepción de sí mismo y otros y (c) alteración en la regulación de impresiones, es prudente mencionar que aunque significativas, todas las predicciones poseen magnitudes de efecto bajas, por tanto la predicción lineal de los síntomas de estrés postraumático a partir de la inseguridad alimentaria, debe analizarse bajo perspectivas multivariadas más amplias que diluciden cual es el papel real que ocupan estos factores alimentarios en la aparición de estos síntomas psicológicos. Tal recomendación toma en cuenta la opinión de autores como Llorens (2013), quien sugiere que en contextos de pobreza, el estudio de las poblaciones adolescentes no debe ignorar que los factores de riesgo tienden a agruparse, de manera que la presencia de unos (ej. inseguridad alimentaria) tienden a multiplicar la aparición de otros, siendo precisamente estos escenarios multi-problemáticos el terreno fértil para la aparición de síntomas de estrés postraumáticos (Terr, 1991;

Herman, 2004; Van Der Kolk, 2015).

En palabras de Roozendaal, Mcewen y Chattarji (2009) no se puede negar que gran parte de las alteraciones psiquiátricas (entre ellas los síntomas de estrés postraumático) guardan una notable relación con historias de abandono, violencia, maltrato, abuso sexual o asaltos; siendo todos estos factores de riesgos probables en contextos de pobreza (Llorens, 2015), donde la inseguridad alimentaria es solo un riesgo paralelo, que se suma a la considerable lista de eventos adversos que en conjunto son los agentes causales de los síntomas traumáticos. Bajo esta lógica tiene sentido, como por ejemplo el efecto indirecto de la inseguridad alimentaria sobre la alteración en la percepción de sí mismo y otros, pasando por la depresión y la ansiedad es mayor que cualquiera de los efectos directos reflejados en el diagrama de rutas.

Pese a la anterior argumentación, no deja de ser llamativo como todas las dimensiones de los síntomas de estrés postraumáticos, excepto la alteración en la regulación de impresiones, son predichos por la inseguridad alimentaria. En el caso de los síntomas fisiológicos, a mayor inseguridad mayores serán los síntomas físicos, siendo los predominantes en esta muestra los dolores de cabeza, los malestares estomacales y los problemas para conciliar y mantener el sueño. Estos hallazgos son similares a los reportados por Brown (2002), quien sugiere que cuando hay problemas de inseguridad alimentaria y pobreza, suelen darse dificultades de salud que aumentan las probabilidades de que las personas ameriten en alguna ocasión ser hospitalizados, siendo los síntomas más comunes infecciones, resfriados, dolores de cabeza y estómago.

En el caso de las alteraciones en la percepción de sí mismo y otros, se halló que dicha dimensión se encuentra predicha por la inseguridad alimentaria, de manera que a mayor dificultad para el acceso en los alimentos, mayores serán las distorsiones que presentaran los jóvenes en la percepción de sí mismo y otros. Estos resultados concuerdan con la idea de que los jóvenes en hogares hambrientos son susceptibles a

experimentar dificultades de concentración, fatiga, irritabilidad y agresión (Brown, 2002).

Todos estos hallazgos plantean una redefinición en los servicios de atención para jóvenes en hogares hambrientos, por ejemplo Kleinman et al. (1998), sugieren que los adolescentes en condiciones crónicas de inseguridad alimentaria, pudieran requerir servicios educativos especiales que tomen en cuenta esta condición de desventaja, para alcanzar niveles de productividad adecuados en la sociedad. Tal recomendación concuerda con planteamientos dados por autores de la línea del trauma, Van Der Kolk (2015) indica "las escuelas pueden servir como islas de seguridad en un mundo caótico" (p.400), refiriéndose al papel que el sistema educativo puede desempeñar en la creación de sentimientos de agencia, que instalen la resiliencia necesaria para lidiar con las condiciones traumatizantes presentes en las comunidades (ej. la inseguridad alimentaria).

Conclusiones

En la presente investigación, se pudo evidenciar que en la muestra de jóvenes encuestados de sectores populares de Caracas, existen leves niveles de inseguridad alimentaria y puntuaciones promedio adecuadas, para la cantidad de alimentos que consumen los sujetos. No obstante, la calidad de la dieta de muchos de los hogares resulta interesante de evaluar, pues en ella predominan los carbohidratos y grasas que suponen calorías económicas pero deficientes en proteínas.

En cuanto a las hipótesis planteadas la inseguridad alimentaria predice a todas las dimensiones de la salud mental y de los síntomas de estrés postraumático, con excepción del bienestar psicológico y las alteraciones en la regulación de impresiones. La ansiedad es el factor que más se encuentra predicho por la inseguridad alimentaria, de manera que a mayor inseguridad en el acceso a los alimentos, mayor son las puntuaciones en escala de ansiedad. Resultados similares se hallaron para la depresión.

Por otro lado, la diversidad alimentaria presenta un valor predictivo limitado, al influir de forma muy leve al bienestar psicológico y las dificultades fisiológicas. La edad es la única variable que incluida en el modelo no ejerce ninguna influencia sobre los factores psicológicos evaluados. Es así como los resultados hallados, comprueban que existe una influencia significativa de las variables nutricionales sobre alteraciones psicológicas.

Referencias

- Agaba, E. & Agaba, P. (2004). Prevalence of malnutrition in Nigerians with chronic renal failure. *International Urology and Nephrology*, 36, 89-93.
- Alaimo, K., Olson, C., Frongillo, E. & Briefel, R. (2001). Food insufficiency, family Income, and health in US preschool and school-aged children. *American Journal of Public Health*, 91 (5), 781-786.
- Angelucci, L. (2007). Análisis de ruta: Conceptos básicos. *Análisis del Comportamiento*, 9, 31-59.
- Brown, J. (2002). Introduction. En Center on Hunger and Poverty (Eds.). *The consequences of hunger and food Insecurity for children* (pp. 3-10). Brandeis, USA: ConAgra Foods.
- Carter, K., Kruse, K., Blakely, T. & Collings, S. (2011). The association of food security with psychological distress in New Zealand and any gender differences. *Social Science & Medicine*, 1-9.
- Casal, D., & Granja, J. (2012). *Salud en docentes de educación básica: Un análisis de ruta, en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Coates, J., Swindale, A. & Bilinsky, P. (2007). *Household food insecurity access scale (HFIAS) for measurement of food access: Indicator guide*. Washington D.C., USA: Food and Nutrition Technical Assistance Project, Academy for Educational Development.
- Cunha, A. (2000). Relationship between acute respiratory infection and malnutrition in children under 5 years of age. *Acta Paediatrica*, 89, 608-609.
- De Carlo, C., Kaltman, S. & Miranda, J. (2015). Poverty and mental health: How do low-income adults and children fare in psychotherapy?. *Journal of Clinical Psychology*, 69 (2), 115-126.
- España, L. (2015). Encuesta sobre condiciones de vida en Venezuela: Pobreza y misiones sociales. *IIES/UCAB*, recuperado de http://www.rectorado.usb.ve/vida/sites/default/files/2015_pobreza_misiones.pdf
- Evans, G. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59 (2), 77-92.
- Hatloy, A., Hallund, J., Diarra, M. & Oshaug, A. (2000). Food variety, socioeconomic status and nutritional status in urban and rural areas in Koutiala (Mali). *Public Health Nutrition* 3, 57-65.
- Herman, J. (2004). *Trauma y recuperación: cómo superar las consecuencias de la violencia*. Madrid, España: Espasa Hoy.
- Hoddinott, J. y Yohannes, Y. (2002). *Dietary diversity as a food security indicator*. Washington DC, USA: Fanta.
- Kennedy, G., Ballard, T. & Dop, M. (2013). *Guía para medir la diversidad alimentaria a nivel individual y del hogar*. Roma, Italia: FAO.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en ciencias sociales*. (5 ed.). Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- King, L., King, D., Lesking, G. & Foy, D. (1995). The Los Angeles Symptom Checklist: A self-report measure of posttraumatic stress disorder. *Assessment*, 2, 1-17.
- Kleinman, R., Murphy, J., Little, M., Pagano, M., Wehler, C., Regal, K. & Jellinek, M. (1998). Hunger in children in the United States: Potential behavior and emotional correlates. *Pediatrics*, 101.

- Landaeta-Jiménez, M., Cuenca, M., Vásquez, M. & Ramírez, G. (2016). La alimentación de los venezolanos. Encuesta nacional de condiciones de vida 2015. En ENCOVI (Eds.) *Venezuela: vivir a medias* (pp.71-89). Caracas, Venezuela: UCAB Ediciones.
- Levy, E. (2014). *El DSM en cuestión: una crítica de la categoría de estrés postraumático*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Polemos.
- Llorens, M. (2013). *Arte, adolescencia e identidad*. En M. Llorens, X. Jimenez, N. Mora & E. Oteyza (Eds.) *La belleza propia: Arte, adolescencia e identidad* (pp. 28-39). Caracas, Venezuela: Fundación Empresas Polar.
- Llorens, M. (2015). *Psicoterapia políticamente reflexiva: hacia una técnica contextualizada*. Caracas, Venezuela: Editorial Equinoccio.
- Lobo, A., Pérez, M. & Artal, J. (1986). Validity of the scaled version of the General Health Questionnaire (GHQ-28) in a Spanish population. *Psychological Medicine*, 16(1), 135-140.
- Martín Baró, I. (1988). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. *Revista de Psicología de El Salvador*, 28, 123-141.
- Martins, A. & Iglesias, M. (2017, Enero). Las consecuencias psicológicas del hambre en Venezuela. Artículo presentado en ponencia del proyecto relatos del hambre, Caracas, Venezuela.
- Martínez-Arias, R. (1995). *Psicometría*. Madrid, España: Síntesis Psicológica.
- Minardi, C. & Paoli, M. (1999). *Influencia del sexo, edad, nivel socioeconómico y apoyo social sobre los niveles de estrés postraumático en personas afectadas por las inundaciones del Estado Vargas en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Mugisha, J., Muyinda, H., Wandimbe, H. & Kinyanda, E. (2015). Prevalence and factors Disorder seven years after the conflict in three districts in northern Uganda (The Wayo-Nero Study). *BMC Psychiatry*, 15, 1-12.
- Moreno, A. (2015, Diciembre 9). Hambre. El Nacional. Recuperado de http://www.elnacional.com/noticias/historico/hambre_39471.
- Núñez, A. & Socorro, D. (2005). *Influencia de la expresividad emocional, ambivalencia emocional, apoyo social, edad, sexo, estado civil sobre la salud psicológica en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Parra, K. y Peñuela, R. (2008). *Efecto del Compromiso Organizacional, la Satisfacción Laboral, el Apoyo Organizacional Percibido y Factores Sociodemográficos sobre la Salud Autopercebida de Empleados de una Red de Supermercados, en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Pfeiffer, S., Ritter, T. & Hirseland, A. (2011). Hunger and nutritional poverty in Germany: quantitative and qualitative empirical insights. *Critical Public Health*, 21 (4), 417-428.
- Prakash, J., Raja, R., Mishra, R., Vohra, R., Sharma, N., Wani, I. & Parekh, A. (2007). High prevalence of malnutrition and inflammation in undialyzed patients with chronic renal failure in developing countries: A single center experience from eastern India. *Informa Healthcare*, 29, 811-816.
- Reddy, V., Kusuma, Y., Pandav, C., Goswami, A. & Krishnan, A. (2016). Prevalence of malnutrition, diarrhea, and acute respiratory infections among under-five children of Sugali tribe of Chittoor district, Andhra Pradesh, India. *Journal of Natural Science, Biology and Medicine*, 7, 155-160.
- Rodríguez, P. (2002). Análisis de historias clínicas

- de estudiantes universitarios con dificultades económicas (Trabajo de ascenso no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Roosendaal, B., Mcewen, B. & Chattarji, S. (2009). Stress, memory and the amygdala. *Nature Reviews Neuroscience*, 10 (6), 423-433
- Sen, A. (1982). *Poverty and famines: An essay on entitlement and deprivation*. Estados Unidos, Nueva York: Oxford University.
- Sesso, R., Barreto, G., Neves, J. & Sawaya, A. (2004). Malnutrition is associated with increased blood pressure in childhood. *Nephron Clinical Practice*, 61-66.
- Siefert, K., Heflin, C., Corcoran, M. & Williams, D. (2001). Food insufficiency and the physical and mental health of low-income women. *The Haworth Press*, 32 (1), 159-177.
- Terr, L. (1991). Childhood Traumas: An Outline and Overview. *American Journal of Psychiatry*, 148 (1), 10-20.
- Van Der Kolk, B. (2015). *El cuerpo lleva la cuenta: Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Barcelona, España: Editorial Eleftheria.
- Vozoris, N., & Tarasuk, V. (2003). Household food insufficiency is associated with poorer health. *The Journal of Nutrition*, 133, 120-126.
- WHO (2001). Basic documents (43rd ed.). Genoa, Italia: World Health Organization.

Funcionamiento familiar y calidad de vida de mujeres adolescentes con trastornos de la conducta alimentaria

*Family functioning and quality of life in adolescent women
with eating disorders*

Huaiquifil Aedo, E. *
Barra Almagiá, E. **

Resumen

La presente investigación examinó la relación entre funcionamiento familiar y calidad de vida en adolescentes mujeres con diagnóstico de Trastorno de la Conducta Alimentaria (TCA). Las participantes fueron 20 adolescentes entre 13 y 18 años de la región de la Araucanía (Chile), a quienes se aplicó la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES20-Esp) y el Cuestionario KIDSCREEN-27 de Calidad de Vida de niños y adolescentes. Se encontró que tanto la cohesión como la adaptabilidad familiar presentaron relaciones muy significativas con la calidad de vida total y con cuatro de sus cinco dimensiones. Estos resultados indicarían que la percepción de una familia cohesionada y que puede adaptarse a los requerimientos sería un factor muy importante para la calidad de vida y el bienestar de las adolescentes con TCA.

Palabras clave: Funcionamiento familiar;

calidad de vida; trastorno de la conducta alimentaria.

Abstract

The present study examined the relationship between family functioning and quality of life in adolescent women with a diagnosis of Eating Disorder (ED). The participants were 20 adolescents between 13 and 18 years of age from the region of Araucanía (Chile), who were assessed using the Family Cohesion and Adaptability Assessment Scale (FACES20-Esp) and the KIDSCREEN-27 Quality of Life Questionnaire for children and adolescents. It was found that both cohesion and family adaptability had very significant relationships with total quality of life and with four of its five dimensions. These results would indicate that the perception of a family that is cohesive and that can adapt to the requirements would be a very important factor for the quality of life and the well-being of the adolescents with ED.

*Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile. Dirección postal: Casilla 160-C, Concepción, Chile.

Correos electrónicos: evelin.yosmin@gmail.com / ebarra@udec.cl

Fecha de recepción: 21 de abril de 2017 - Fecha de aceptación: 17 de mayo de 2017

Key words: Family functioning; quality of life; eating disorder.

Introducción

El objetivo del presente estudio fue examinar la relación entre el funcionamiento familiar y la calidad de vida en mujeres adolescentes afectadas por un trastorno de la conducta alimentaria (TCA).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría en su versión IV-TR consideró tres tipos de trastornos de la conducta alimentaria: *anorexia nerviosa (AN)*, que se caracteriza por el rechazo a mantener el peso corporal en valores mínimos normales; *bulimia nerviosa (BN)*, que se distingue por episodios de atracones de alimentos seguidos por conductas compensatorias inapropiadas, y *trastorno de la conducta alimentaria no especificada*, para todo trastorno que no cumplen criterios completos para anorexia y bulimia nerviosa. Y en la última versión, el DSM-V, el tipo trastorno de la conducta alimentaria no especificada se cambió por *trastorno de atracones* (APA, 2014).

Los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) han ido en aumento en los últimos años y constituyen una problemática relevante tanto para los especialistas como para el público general, ya que tienen serias consecuencias psicológicas y orgánicas. Los TCA tienden a cursar de forma silenciosa y su detección habitualmente es por su sintomatología secundaria (baja de peso, amenorrea, sobrepeso, insomnio, estado de ánimo, entre otros), lo que no permite una pronta intervención específica dirigida al problema de base (Gaete, López y Matamala, 2012).

Conductas de riesgo en la adolescencia como el consumo de drogas, alcohol y tabaco, sedentarismo y alimentación poco saludable, han tenido un aumento en las últimas décadas, principalmente en hogares constituidos por familias disfuncionales (MINISTERIO DE SALUD, MINSAL, 2013). El TCA es una enfermedad de salud mental compleja, multicausal

y que afecta en su mayoría a adolescentes mujeres. Es considerada por la Organización Mundial de Salud (OMS) como la tercera enfermedad crónica más común entre las jóvenes y es de prioridad debido al riesgo que tiene en cuanto a morbilidad y mortalidad (López y Treasure, 2011).

El hecho que los TCA se den en edad temprana y mayormente en mujeres se puede deber al rol predominante que ha tenido el cuerpo como distinción social, competitividad y reconocimiento social, principalmente en la cultura occidental, debido a la gran valoración que se le da a la apariencia física.

Un ambiente familiar adverso podría representar un importante factor etiológico para el desarrollo de un TCA. El funcionamiento de la familia es un factor determinante en la conservación de la salud o en aparición de la enfermedad para algunos de sus miembros (Suárez, 2013). La funcionalidad familiar se puede describir como un proceso donde la familia funciona de forma integral, incluyendo la comunicación y solución de problemas (Holtom-Viesel y Allan, 2014). El mal funcionamiento familiar se relaciona con síntomas depresivos mayores, menos éxito académico, conductas de riesgo y conducta alimentaria desordenada en adolescentes (Berge, Wall, Larson, Loth y Neumark-Sztainer, 2013; Sainos, Sánchez, Vásquez & Gutiérrez, 2015). En cambio, especialmente en la adolescencia temprana, los altos niveles de cohesión familiar, comunicación, expresividad y calidez familiar se asocian con buena salud mental (White y Shelton, 2014). De acuerdo a Ruiz et al. (2010), las familias afectadas por un TCA mostrarían menor cohesión, flexibilidad, expresión emocional, así como mayor rechazo y sobreprotección.

En un estudio realizado con adolescentes, Berge et al. (2013) encontraron que la adecuada funcionalidad familiar (interacciones interpersonales, resolución de problemas, comunicación, definición de roles y cercanía entre los integrantes) se asoció en las mujeres a un menor índice de masa corporal, menos sedentarismo, mayor consumo de frutas y

verduras, comidas frecuentes con los familiares y tomar diariamente desayuno. En el caso de los varones una mayor actividad física, menor sedentarismo y consumo de comida rápida, mayor ingesta de desayuno y comidas en familia.

En un estudio con estudiantes secundarias chilenas, Cruzat, Ramirez, Melipillán y Marzolo (2008) examinaron la relación entre el funcionamiento familiar percibido (comunicación con la madre, comunicación con el padre, cohesión y manejo inadecuado de conflictos) y la sintomatología asociada a los TCA (Obsesión por la delgadez, Bulimia e Insatisfacción corporal). Los resultados mostraron que la variable comunicación con el padre era la que presentaba la mayor correlación inversa con las tres categorías de sintomatología. En cambio la variable comunicación con la madre sólo tenía influencia en la categoría Insatisfacción corporal. A partir de estos resultados los autores plantean que parece fundamental incorporar a la familia en programas de prevención de trastornos de la alimentación, así como hacer investigaciones en nuestro país con muestras clínicas donde se estudien los factores individuales y socio familiares, con objeto de poder intervenir preventivamente.

Respecto a la importancia de la familia, Henderson et al. (2014) evaluaron un tratamiento ambulatorio basado en la familia para mujeres adolescentes con TCA, encontrando que las pacientes presentaron mejoría significativa, ajustando su conducta alimentaria a una más saludable y mejorando su funcionamiento psicológico, tanto al término del tratamiento como en un seguimiento de 6 meses.

Al igual como se ha estudiado la calidad de vida en adolescentes con otras patologías de salud mental (Suárez, 2013), existe la necesidad de estudiar qué áreas de la calidad de vida están afectadas en adolescentes con TCA y cómo se relacionan con aspectos del entorno.

Dentro de las dimensiones de calidad de vida más afectadas en pacientes con trastornos alimenticios se destaca el área mental o psicológica. En un estudio de Jenkins et al. (2014) sobre calidad de vida relacionada con la salud

(CVRS) en mujeres adolescentes con TCA las participantes reportaron menor calidad de vida en los dominios de salud mental que en los dominios de salud física. Los atracones y las conductas compensatorias estaban asociados con menor calidad de vida de salud mental, mientras que la insatisfacción corporal estaba asociada con menor calidad de vida física.

De acuerdo a una revisión de estudios realizada por Baiano et al. (2014), los pacientes con diagnóstico de TCA presentan una peor CVRS que la población general y frecuentemente el componente de salud mental es el más afectado. Los autores realizaron un estudio con 80 pacientes con TCA, encontrando que la única diferencia en la CVRS entre los tres tipos de TCA era en el componente psicológico, donde los pacientes con *trastorno de la conducta alimentaria no especificado* presentaban los puntajes más altos de CVRS y los pacientes con *bulimia* los puntajes más bajos, todo esto dentro del nivel general bajo de CVRS en su muestra (Baiano et al., 2014).

Urzúa, Avendaño, Díaz y Checura (2010) estudiaron la calidad de vida y las conductas alimentarias de riesgo en preadolescentes chilenos de ambos sexos entre 10 y 13 años, encontrando una mayor prevalencia de conductas alimentarias de riesgo en las mujeres desde esas edades tempranas. Los resultados sugieren que la mayor preocupación por el control de peso y la imagen corporal lleva a las preadolescentes a desarrollar mayores conductas alimentarias de riesgo, afectando su calidad de vida, en especial en las dimensiones bienestar psicológico, acoso, entorno escolar, autopercepción, autonomía y recursos económicos. Los autores plantean que actualmente ya en la edad escolar aparecería la preocupación por la imagen corporal, asociada con popularidad, inteligencia y éxito.

Considerando los antecedentes expuestos y la escasez de estudios específicos en nuestro medio, la presente investigación buscó establecer la relación que existe entre la percepción del funcionamiento familiar y la calidad de vida de mujeres adolescentes con trastornos de la conducta alimentaria.

Método

Participantes

Las participantes fueron 20 mujeres adolescentes con Trastorno de la Conducta Alimentaria, atendidas en centros de salud públicos de la Región de La Araucanía (Chile), de las cuales 13 (65%) presentaban anorexia nerviosa, 4 (20%) bulimia nerviosa y 3 (15%) trastorno de la conducta alimentaria no especificado. El promedio de edad fue de 15.6 años, con una mínima de 13 años y una máxima de 18 años. En cuanto al tiempo con la enfermedad, 8 pacientes (40%) estaban en una etapa inicial de menos o igual a 1 año, 8 (40%) entre los 2 y 4 años, 1 (5%) entre los 5 a 7 años y 3 (15%) más de 7 años. Se había proyectado contar con una cantidad mayor de participantes, pero durante 8 meses de intentos sólo se logró obtener la colaboración de 20 pacientes y sus representantes legales.

Instrumentos

El *KIDSCREEN-27, Cuestionario de Calidad de Vida Relacionada con la Salud en niños y adolescentes*, fue desarrollado como una versión reducida del *KIDSCREEN-52 (KIDSCREEN, 2011)*. El cuestionario consta de 27 ítems y contiene 5: *Bienestar Físico*, conformada por 5 ítems que exploran los niveles de actividad física de niños/as y adolescentes, su energía y el estado físico; *Bienestar Psicológico*, con 7 ítems que incluyen emociones positivas, satisfacción con la vida y sentimientos de equilibrio emocional; *Relación con los padres y Autonomía*, tiene 7 ítems que examinan la relación con los padres, la atmósfera en el hogar, sentimientos de tener la edad apropiada para independizarse y el grado de satisfacción con los recursos económicos; *Apoyo social y Pares*, con 4 ítems que examinan la forma natural de relacionarse con otros niños/as y/o adolescentes, y finalmente *Ambiente Escolar* constituida por 4 ítems que exploran la percepción de los niños/as y adolescentes sobre su capacidad

percepción de los niños/as y adolescentes sobre su capacidad cognitiva, aprendizaje y concentración, además de sus sentimientos acerca de la escuela (Urzúa, Cortés, Vega, Prieto y Tapia, 2009.). La aplicación puede ser por auto-administración o entrevista, contando con forma de respuesta tipo Likert que van de puntuación 1 a 5. El puntaje total puede variar entre 27 y 135 puntos.

En estudios con adolescentes chilenos Urzúa et al. (2009) informaron una consistencia interna a través del alpha de Cronbach de .89 para la prueba completa, y entre .73 y .76 para sus cinco dimensiones, mientras que Molina et al. (2014) también obtuvieron .89 para la prueba completa y sobre 0.75 para las dimensiones, con la excepción del dominio Entorno Escolar con 0.69. Respecto a su validez, los análisis factoriales confirman el modelo de cinco factores y además el instrumento es capaz de discriminar entre hombres y mujeres y entre grupos de edad (Urzúa et al., 2009). En el presente estudio se obtuvo una consistencia interna a través del alpha de Cronbach de .93 para la prueba completa, y de .79 para Bienestar Físico, .92 para Bienestar Psicológico, .89 para Autonomía y Relación con Padres, .83 para Amigos y Apoyo Social, y .77 para Entorno Escolar.

FACES-20-ESP. La Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar (*FACES-20-ESP*) es una escala desarrollada en España por Martínez-Pampliega, Iraurgi y Sanz (2011) a partir de la escala *FACES II*, y adaptada en Chile por Zicavo, Palma y Garrido (2012). El instrumento contiene 20 ítems que miden dos dimensiones: *Cohesión* familiar que se refiere al grado de unión emocional percibido por los miembros de la familia; y *Adaptabilidad* familiar definida como el monto de cambio en roles, reglas y liderazgo que experimenta la familia. La forma de aplicación puede ser por auto-administración o entrevista, contando con formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos. El puntaje de cada dimensión varía entre 10 y 50 puntos.

En su estudio con adolescentes españoles, Martínez-Pampliega et al. (2011) informaron una

consistencia interna mediante alpha de Cronbach de .82 en Cohesión y .79 en Adaptabilidad, mientras que en una muestra de adultos chilenos Zicavo et al. (2012) obtuvieron una consistencia interna de .82 para Cohesión y .87 para Adaptabilidad. En el presente estudio se obtuvo una consistencia interna de .95 para Cohesión y .93 para Adaptabilidad.

La escala ha sido validada a través de análisis factoriales realizados en estudios con adolescentes en España (Martínez-Pampliega et al., 2011) y con adultos en Chile (Zicvoet et al., 2012), encontrándose que la mayoría de los ítems se agrupan en dos de los tres factores que emergen del análisis.

Procedimiento

Se realizó una prueba piloto de los instrumentos KIDSCREEN-27 y FACES-20-Esp en una muestra de 15 adolescentes con características similares a la muestra, para detectar problemas de comprensión en los ítems. Resultado de esto fue que no se reemplazó ningún ítem para ninguna de las escalas.

Se solicitaron los permisos correspondientes a los encargados de los distintos centros de salud que atienden a adolescentes de la Región de la Araucanía, con el fin de tener acceso a pacientes adolescentes con TCA. Una vez establecido el contacto se obtuvo la autorización de los representantes legales a través de un consentimiento informado y de las participantes a través de un asentimiento informado. La aplicación de los instrumentos fue en forma individual, en los centros de salud o en el hogar de la participantes.

Resultados

En primer lugar se presentan los estadísticos descriptivos de las variables funcionamiento familiar y calidad de vida, en términos de puntajes extremos, media y desviación estándar.

Como puede verse en la Tabla 1, las dos dimensiones del funcionamiento familiar se presentan de modo casi idéntico, tanto en sus valores promedio como en su rango de puntajes. Y además se encuentra que el nivel promedio de

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de dimensiones de funcionamiento familiar y calidad de vida

	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Media	DE
Cohesión	15	49	33,55	10,359
Adaptabilidad	16	50	33,50	9,316
Calidad de vida total	55	117	90,95	17,139
Bienestar físico	8	22	13,90	3,946
Bienestar psicológico	12	32	21,85	6,037
Autonomía y padres	11	33	25,40	6,336
Amigos y apoyo	7	20	15,15	3,911
Entorno escolar	10	20	14,65	2,758

ambas dimensiones y de la calidad de vida total alcanzan la misma proporción respecto al puntaje máximo posible de obtener, entre un 67% y un 67.3%. Es decir, las participantes de este estudio presentarían un nivel promedio de calidad de vida, de cohesión familiar y de adaptabilidad familiar de alrededor de dos tercios del nivel máximo posible.

A continuación se presentan los resultados del análisis de correlación entre las variables de funcionamiento familiar y calidad de vida. Por tratarse de una muestra pequeña y de características especiales se utilizó un índice de correlación no paramétrico, el coeficiente de rangos de Spearman.

Tabla 2

Correlaciones de Spearman entre funcionamiento familiar y calidad de vida

	Bienestar Físico	Bienestar Psicológico	Autonomía y Padres	Amigos y Apoyo	Entorno Escolar	Calidad de vida total
Cohesión	.645**	.739**	.727**	.103	.584**	.808**
Adaptabilidad	.496*	.766**	.913**	.172	.611**	.867**

Nota. *p< 0.05; **p<0.01

Como se puede observar en la Tabla 2, ambas dimensiones del funcionamiento familiar presentan relaciones positivas significativas con la calidad de vida total y con cuatro de sus cinco dimensiones, siendo la excepción la dimensión de amigos y apoyo social. Estos resultados serían especialmente significativos dado el bajo tamaño de la muestra. Dentro de estas correlaciones de gran magnitud en general, se pueden destacar como especialmente altas aquellas que presentan ambas dimensiones del funcionamiento familiar con las dimensiones de la calidad de vida referentes a Bienestar psicológico y a Autonomía y relación con los padres.

Discusión

Un primer aspecto positivo a destacar es que, a pesar de padecer alguna forma de TCA, las participantes presentan un nivel promedio

relativamente alto tanto de calidad de vida como de percepción de funcionamiento familiar.

La calidad de vida presentó una muy alta relación con ambos dominios del funcionamiento familiar, Adaptabilidad (.87) y Cohesión (.81), mostrando la gran importancia que tendría el ambiente familiar en el bienestar general de las adolescentes (Berge, et al., 2013).

En cuanto a las dimensiones de la calidad de vida, Autonomía y Relación con Padres presentó una alta correlación con ambos dominios del funcionamiento familiar, en especial con Adaptabilidad. Se podría pensar que las adolescentes interpretan su vida en base a las

interrelaciones que establecen con los integrantes de la familia, incluyendo la comunicación, expresión de sentimientos, adaptabilidad de los roles, reglas y resolución de conflictos. Una percepción positiva del funcionamiento familiar les podría ayudar al establecimiento de determinadas pautas de interrelación y expresión de sentimientos con los otros integrantes (Zicavo, Palma y Garrido, 2012). Asimismo, mientras estén más presentes los padres y se incorporen las familias en los tratamientos de las pacientes, mayor será la comunicación/ cohesión y la capacidad de resolución de problemas (Cruz et al., 2008).

La dimensión de Bienestar Psicológico presentó una correlación igualmente alta con las dimensiones familiares de Adaptabilidad y Cohesión. Al respecto se puede pensar que al presentar una enfermedad como el trastorno de la conducta alimentaria, las adolescentes buscan sentirse parte de un grupo, sentirse apoyadas y en

familia. Así, a pesar de las dificultades que pudiesen presentar, al percibir un funcionamiento familiar adecuado los jóvenes mostrarían tranquilidad, sentido de pertenencia, autoestima, control y estrategias de afrontamiento de la enfermedad (Marmo, 2014).

La dimensión de Entorno Escolar también presentó una relación significativa con las dimensiones familiares de Adaptabilidad y Cohesión. Normalmente al presentar un trastorno de la conducta alimentaria, el área escolar se puede ver afectada, debido a lo progresivo de la enfermedad y a la dificultad de mantener el ejercicio continuo debido a la desnutrición y/o mala alimentación (Del Pozo, 2015). Sin embargo, la apreciación que tienen las adolescentes de sus propias capacidades cognoscitivas con respecto a lo académico, y cómo perciben su entorno escolar, están asociadas a los grados de cohesión y adaptabilidad familiar. El percibir una adecuada conexión familiar, intereses compartidos, toma democrática de decisiones, disciplina y roles claros, favorecería la confianza, seguridad y autoestima de las adolescentes estudiantes, en especial por ser la familia la principal fuente de conocimiento, valores, actitudes y hábitos.

El dominio Bienestar Físico mostró relación moderada con ambas dimensiones familiares de Cohesión y Adaptabilidad, siendo el único dominio que presentó mayor asociación con cohesión que con adaptabilidad. Las pacientes con trastornos de la conducta alimentaria pueden evaluar su estado físico y energía, mediante molestias corporales, dolores de cabeza y espalda, náuseas, vómitos, micción dolorosa, fatiga, entre otras. La familia jugaría un papel fundamental en las conductas saludables de las adolescentes, siendo la cohesión familiar un factor protector contra conductas de riesgo (Lavielle, Pineda, Jáuregui y Castillo, 2014).

La dimensión familiar de Adaptabilidad presentó en general mayor correlación con las dimensiones de calidad de vida, con excepción de Bienestar físico. Ello indicaría que mientras mayor sea la apertura al cambio y la capacidad de las familias para modificar normas y reglas de acuerdo

con los requerimientos a que se vean enfrentadas, mejor será la percepción de calidad de vida y sus dimensiones.

Los resultados obtenidos pueden ser de utilidad en el tratamiento de las adolescentes con TCA, para considerar con mayor acuciosidad las condiciones de bienestar en que se encuentran las pacientes durante el tratamiento, y llegar a determinar medidas preventivas y/o interventivas. Al respecto, Cruzat et al. (2008) resaltan la importancia de abordar las necesidades integrales de los pacientes, involucrando los aspectos biológicos, psicológicos, familiares y sociales.

Resulta importante señalar que una de las debilidades de la presente investigación radica en que, a pesar de muchos esfuerzos y haber extendido el plazo de recolección de datos en varios meses, sólo se logró contar con una muestra pequeña de participantes. Se sugiere para futuras investigaciones ampliar el tamaño de la muestra y abarcar distintas regiones, con la finalidad de obtener una mayor variedad.

Asimismo, cabe destacar que toda la muestra fue recolectada en centros de salud del sector público, siendo deseable incluir instituciones del ámbito privado para tener una mayor representatividad. Por último, se sugiere realizar estudios cualitativos de carácter exploratorio, con el objeto de comprender de manera más integral cómo las adolescentes con trastornos de la conducta alimentaria percibirían una mayor o menor calidad de vida de acuerdo a como perciben su funcionamiento familiar.

Referencias

- APA Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-V*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Baiano, M., Salvo, P., Righetti, P., Cereser, L., Baldissera, E., Camponogara, I. & Balestrieri. (2014). Exploring health-related quality of life in eating disorders by a cross-sectional study a comprehensive review. *BMC Psychiatry*, 14, 1-12.

- Berge, J., Wall, M., Larson, N., Loth, K. & Neumark-Sztainer, D. (2013). Family functioning: Associations with weight status, eating behaviors, and psysical activity in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 52*, 351-357.
- Cruzat, C., Ramírez, P., Melipillán, R. & Marzolo, P. (2008). Trastornos alimentarios y funcionamiento familiar percibido en una muestra de estudiantes secundarias de la comuna de Concepción, Chile. *Psyke, 17* (1), 81-90.
- Del Pozo, P. (2015). Psicoeducación a familiares de pacientes con trastorno de la conducta alimentaria. (Tesis de Grado en Enfermería, Universidad de la Rioja, España). Extraído de http://biblioteca.unirioja.es-tfe_e/TFE001091.pdf
- Gaete, M., López, C. & Matamala, M. (2012). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes y jóvenes. *Revista Médica Clínica las Condes, 23*(5), 579-591.
- Henderson, K., Buchholz, A., Obeid, N., Mossiere, A., Maras, D., Norris, M. ... Spettigue, W. (2014). A family-based eating disorder day treatment program for youth: examining the clinical and statistical significance of short-term treatment outcomes. *Eating Disorders, 22*(1), 1-18.
- Holtom-Viesel, A. & Allan, S. (2014). A systematic review of the literature on family functioning across all eating disorder diagnoses in comparison to control families. *Clinical Psychology Review, 34*, 29-43.
- Jenkins, P., Hoste, R., Doyle, A., Eddy, K., Crosby, R., Hill, L.... Le Grange, D. (2014). Health-related quality of life among adolescents with eting disorders. *Journal of Psychosomatic Research, 76*, 1-5.
- KIDSCREEN. (2011). KIDSCREEN-27. Extraído de <http://www.kidscreen.org-esp/a%C3%B1o1/cuestionario-kidscreen/kidscreen-27/>
- Lavielle, P., Pineda, V., Jáurequi, O. & Castillo, M. (2014). Actividad física y sedentarismo: determinantes sociodemográficos, familiares y su impacto en la salud del adolescente. *Revista de Salud Pública 16*(2), 161-172.
- López, C. & Treasure, J. (2011). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes: descripción y manejo. *Revista Médicas de la Clínica las Condes, 22*(1), 85-97.
- Marmo, J. (2014). Estilos parentales y factores de riesgo asociados a la patología alimentaria. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana, 22*(2) 165-178.
- Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I. & Sanz, M. (2011). Validez estructural del FACES-20Esp: Versión española de 20 ítems de la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 29*(1), 147-165.
- MINSAL Ministerio de Salud (2013). Programa nacional de salud integral de adolescentes y jóvenes. Extraído de <http://web.minsal.cl/portal/url/item/d263acb5826c2826e04001016401271e.pdf>
- Molina, T., Montaña, R., González, E., Sepúlveda, R., Hidalgo-Rasmussen, C., Martínez, V.... George, M. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario de calidad de vida relacionada con la salud KIDSCREEN-27 en adolescentes chilenos. *Revista Médica de Chile, 142*, 1415-1421.
- Ruiz, A., Vázquez, R., Mancilla, J., López, X., Álvarez, G. & Tena, A. (2010). Funcionamiento familiar en el riesgo y la protección de trastornos del comportamiento alimentario. *Universitas Psychologica, 9*(2), 447-455.
- Sainos, D., Sánchez, M., Vásquez, E. & Gutiérrez, I. (2015). Funcionalidad familiar en pacientes con anorexia nerviosa y bulimia. *Atención Familiar, 22*(2), 54-57.
- Suárez, E. (2013). Calidad de vida y funcionamiento familiar en adolescentes con depresión en centros de salud pública (Tesis de Magíster, Universidad de Chile, Santiago, Chile). Extraído de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250>

- /130104/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1
- Urzúa, A., Avendaño, F., Díaz, S. & Checura, D. (2010). Calidad de vida y conductas alimentarias de riesgo en la preadolescencia. *Revista Chilena de Nutrición*, 37(3), 282-292.
- Urzúa, A., Cortés, E., Vega, S., Prieto, L. & Tapia, K. (2009). Propiedades psicométricas del cuestionario de auto reporte de la calidad de vida KIDSCREEN-27 en adolescentes chilenos. *Terapia Psicológica*, 27(1), 83-92.
- White, J. & Shelton, K. (2014). Prospective associations between the family environment, family cohesion, and psychiatric symptoms among adolescent girls. *Child Psychiatry & Human Development*, 45, 544-554.
- Zicavo, N., Palma, C. & Garrido, G. (2012). Adaptación y validación del Faces-20-ESP: re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 219-234.

¿Qué sabemos acerca del perfeccionismo infantil en Argentina?

What do we know about child perfectionism in Argentina?

Serppe, M. *
Chemisquy, S. **
Oros, L. ***
Díaz, J. **
Barasz, V. **
Waigel, N. *
Ernst, C. *

Resumen

Está demostrado que el perfeccionismo insano surge en edades tempranas y tiene importantes consecuencias clínicas a largo plazo. El objetivo de este trabajo es indagar qué se ha investigado sobre el perfeccionismo infantil en Argentina, puntualizando los avances instrumentales y teóricos que se han realizado en esta línea durante los últimos 15 años. Se consultaron diferentes bases de datos y se establecieron contactos institucionales y personales para recabar la información disponible. Se identificaron 15 trabajos empíricos sobre la temática, realizados con niños y niñas de entre 8 y 13 años de edad, pertenecientes a diferentes provincias y regiones de la República Argentina. El corpus de análisis incluyó artículos científicos publicados en revistas

nacionales e internacionales, tesis de grado y posgrado, y proyectos de investigación. Las investigaciones argentinas han podido revelar qué variables del entorno familiar y qué características de los niños y niñas juegan un papel importante en el desarrollo del perfeccionismo desadaptativo, y han demostrado cómo éste perjudica el ajuste psicosocial durante la niñez, poniendo en riesgo el bienestar físico, social y emocional. En relación al ámbito diagnóstico, se registraron dos instrumentos psicométricos con probada validez y confiabilidad, y valores de referencia para establecer el perfil perfeccionista auto-orientado en niños y niñas argentinos según su edad y género.

Palabras clave: Perfeccionismo, Niñez, Investigaciones argentinas

**Universidad Adventista del Plata, 25 de Mayo 99 (CP 3103), Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina.

** Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina. Junín 1334 -Piso 14 "C", Posadas, Misiones, Argentina.

***Universidad de la Cuenca del Plata-CONICET; ISAM-Universidad Adventista del Plata, Argentina. Av. Rusia 410 (CP 3315), Leandro N. Alem, Misiones. E-mail: lauraorosb@gmail.com

Fecha de recepción: 24 de marzo de 2017 - Fecha de aceptación: 29 de junio de 2017

Agradecimientos: Se agradece la participación de la Mg. Alcira Arrietta en la coordinación de las fases operativas del proyecto.

Abstract

It is demonstrated that insane perfectionism arises at an early age and has important long-term clinical consequences. The objective of this work was to investigate what has been investigated about children's perfectionism in Argentina, highlighting the instrumental and theoretical advances that have been made in this line during the last 15 years. Different databases were consulted and institutional and personal contacts were established to collect the available information. We identified 15 empirical studies on the subject, carried out with children between 8 and 13 years of age, from different provinces and regions of the Argentine Republic. The corpus of analysis included scientific articles published in national and international journals, undergraduate and graduate theses, and research projects. Argentine research has been able to reveal which variables in the family environment and which characteristics of the child itself play an important role in the development of maladaptive perfectionism, and have demonstrated how it impairs psychosocial adjustment during childhood, putting at risk physical, social and emotional well-being. In relation to the diagnostic area, two psychometric instruments with proven validity and reliability were registered, as well as reference values to establish the perfectionist profile of Argentine children according to their age and gender.

Key words: Perfectionism, Children, Argentinian research

Introducción

De acuerdo a los postulados de la Psicología Cognitiva, los fenómenos mentales (creencias, expectativas, interpretaciones, atribuciones, etc.) juegan un rol esencial en el desarrollo de emociones y conductas, pudiendo llegar a ser causa de diversos trastornos psicológicos cuando son rígidos, inapropiados o irracionales (Beck et

al., 1995). Estas creencias distorsionadas o poco adaptativas conducen a, y forman parte de, el perfeccionismo disfuncional (Ellis, 2002).

Si bien dentro de ciertos límites, o en su vertiente saludable, el perfeccionismo puede ser predictor de bienestar psicológico y satisfacción vital (Chan, 2012; Gnilka, Ashby, & Noble, 2013; Ongen, 2009; Park & Jeong, 2015), los valores extremos o aquellos que indican rigidez y una discrepancia entre lo que se desea ser y el resultado percibido, tienden a desencadenar numerosos y graves problemas de salud.

El perfeccionismo insano implica la búsqueda de metas excesivamente altas, acompañada de una evaluación muy crítica del desempeño y un gran temor por cometer errores (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990). Su estudio ha venido creciendo y profundizándose exponencialmente desde principios de la década de los 90, cuando se publicaron algunos de los instrumentos actualmente más utilizados para evaluar este fenómeno desde un punto de vista multidimensional (Flett & Hewitt, 2015).

El modelo teórico de Hewitt y Flett (1991) contribuyó a la comprensión multidimensional del constructo al identificar tres orientaciones diferentes del perfeccionismo: (a) el Perfeccionismo auto-orientado, que implica el establecimiento de metas personales no realistas, normas rigurosas de actuación, y evaluaciones excesivamente críticas y meticulosas del propio desempeño; (b) el Perfeccionismo socialmente prescripto, que supone la percepción de demandas exageradas de perfección provenientes de personas significativas, en cuyo cumplimiento reside la aprobación y aceptación; y (c) el Perfeccionismo orientado a los demás, que comprende la aplicación de normas y expectativas muy elevadas para con los demás, sumado a un alto nivel de crítica y desaprobación.

Cualquiera sea la orientación, está demostrado que el perfeccionismo insano se vincula con desórdenes emocionales y sociales que perjudican la adaptación psicológica (Hewitt et al., 2015). Entre los desórdenes más estudiados se encuentran la depresión, la ansiedad, los trastornos de alimentación, la reactividad

prolongada al estrés, la preocupación y rumiación cognitiva persistente, y la ideación y el comportamiento suicida (Hewitt et al., 2015; Flett, Nepon, & Hewitt, 2016a; Flett, Nepon, Hewitt, & Fitzgerald, 2016b). También se ha estudiado el impacto que el perfeccionismo puede tener sobre la salud física, puntualmente sobre los desórdenes gastrointestinales, las migrañas y las enfermedades cardiovasculares (Flett, Hewitt, & Molnar, 2016).

Estos desórdenes ocurren como consecuencia de la presión que experimentan los individuos a causa de su constante preocupación por mostrar un comportamiento adecuado. Los perfeccionistas desadaptativos evitan situaciones que consideran comprometedoras por temor a cometer errores y a verse expuestos a la crítica, y establecen permanentes comparaciones sociales subestimando su propia actuación (Blatt, 1995; Hewitt, Flett, Besser, Sherry, & McGee, 2003). Este patrón cognitivo-comportamental deja como saldo un repertorio emocional caracterizado por la inseguridad, la vergüenza, la tristeza, la culpa, el enojo, la soledad, la baja autoestima y el temor (Ashby & Kottman, 1996; Blatt, 1995; Lombardi, Florentino, & Lombardi, 1998).

Si bien la mayor parte de los estudios sobre esta temática están basados en población adulta y juvenil, hay estudios que señalan que el perfeccionismo insano está presente desde la niñez y la adolescencia temprana, y desencadena resultados negativos que ponen en peligro el buen desarrollo físico y psicosocial (Hewitt et al., 2002; Lozano Fernández, García-Cueto, Martín Vázquez, & Lozano González, 2012; Lozano, Valor-Segura, & Lozano, 2015; Rice, Leever, Noggle, & Lapsley, 2007). Específicamente en Argentina, se han realizado avances importantes en torno a la comprensión y evaluación del perfeccionismo en la niñez pero no todos han trascendido, quedando algunos estudios poco accesibles para la comunidad científica. El propósito de este estudio fue realizar un relevamiento de información para dar a conocer qué se ha investigado sobre el perfeccionismo infantil en Argentina, puntualizando los avances

instrumentales y teóricos que se han realizado en esta línea durante los últimos 15 años. Los objetivos específicos fueron: (a) identificar y describir escalas locales que evalúan el perfeccionismo infantil desadaptativo; (b) examinar variables individuales y familiares que favorecen el desarrollo y la consolidación de esta disfunción; e (c) indagar indicadores de vulnerabilidad psicológica en niños perfeccionistas.

Método

Se realizó un estudio de tipo bibliográfico. Para la recogida de información se consultaron diferentes portales y bases de datos (Google Scholar, EBSCO-host, ResearchGate y Acta Académica), se establecieron contactos institucionales con la Universidad Adventista del Plata, en la provincia de Entre Ríos, organismo que patrocinó algunas de las primeras investigaciones sobre perfeccionismo infantil en Argentina, y se realizaron contactos personales, vía correo electrónico, con investigadores, alumnos y ex-alumnos de otras instituciones académicas a quienes se les solicitó su colaboración para acceder a textos que no estaban disponibles en las bases de datos.

Los descriptores utilizados en la fase de búsqueda fueron: *perfeccionismo, infantil, niños, argentinos*, y sus equivalentes en idioma inglés. Se identificaron 15 trabajos empíricos sobre la temática, realizados con niños y niñas de entre 8 y 13 años de edad, pertenecientes a diferentes provincias y regiones de la República Argentina. El corpus de análisis incluyó artículos científicos publicados en revistas nacionales e internacionales ($n = 4$), tesis de grado y posgrado finalizadas o en curso ($n = 10$), y proyectos de investigación culminados ($n = 1$). En la Tabla 1 se pueden visualizar las características de los estudios revisados.

Tabla 1
Características de los estudios revisados.

Año	Autores	Fuente	Descriptor	Participantes			Prueba Estadística
				N	Edad	Lugar	
2003	Oros, L.	Artículo	Diagnóstico	583	8-13	Buenos Aires, Entre Ríos	Prueba T – Coeficiente Alfa de Cronbach - AFE
2004	Oros, L.	Tesis Doctoral	Estilos parentales; afrontamiento	492	8-13	Buenos Aires, Entre Ríos	Análisis de regresión lineal
2007	Piñero, N.	Tesis de grado (o tesina)	Rendimiento académico	113	11-13	Buenos Aires, Entre Ríos	Análisis de regresión lineal
2008	Ocampo, M.	Tesis de grado (o tesina)	Perfeccionismo parental	338	9-12	Corrientes, Buenos Aires, Entre Ríos	MANOVA y Análisis de regresión lineal
2008	Quinteros, R.	Tesis de grado (o tesina)	Personalidad; Estilos parentales	292	9-12	Entre Ríos	Análisis de regresión lineal
2009	González, D.	Tesis de grado (o tesina)	Estilos parentales; Locus de control	300	8-12	Buenos Aires	MANOVA
2010	Serppe, M.	Tesis de grado (o tesina)	Demandas parentales; Depresión	257	9-11	Entre Ríos, Misiones	Análisis de regresión lineal
2012	Elizathe, L. & col.	Artículo	Trastornos alimentarios	337	9-13	Buenos Aires	Correlación de Pearson – Prueba T
2013	Ocampo, M.	Tesis de grado (o tesina)	Personalidad	200	9-12	Entre Ríos	MANOVA
2014	Depaz, K.	Tesis de grado (o tesina)	Creatividad	200	8-12	Entre Ríos	Análisis de regresión lineal
2016	Oros, L. & Vargas, J.	Artículo	Diagnóstico	227	8-13	Corrientes, Buenos Aires, Entre Ríos, Misiones, Tucumán	Prueba T
2017	Oros, L. & col.	Artículo	Demandas parentales; Personalidad; Depresión; Emociones positivas	404	8-12	Entre Ríos; Tucumán	Análisis de regresión lineal
2017	Oros, L. & col.	Informe Técnico no publicado	Diagnóstico	831	9-12	Entre Ríos, Misiones	Prueba T – Coeficiente Alfa de Cronbach – AFE - AFC
2016; en curso	Chemisquy, S.	Tesis Doctoral	Apoyo social; Soledad; Depresión		9-12	Misiones	
2016; en curso	Serppe, M.	Tesis Doctoral	Regulación emocional; Habilidades sociales		9-11	Entre Ríos; Misiones; Santa Fe	

Resultados

Avances instrumentales

La revisión documental indicó que existen dos instrumentos de medición del perfeccionismo que han sido creados para población infantil argentina. Se detallan a continuación sus características y propiedades psicométricas.

Escala Argentina de Perfeccionismo Infantil (Oros, 2003)

Esta escala evalúa el perfeccionismo auto-orientado en niños y niñas de 8 a 13 años de edad, y es, según nuestros conocimientos, la primera de su clase en América Latina. La escala operacionaliza la dimensión del perfeccionismo auto-prescripto propuesta por Hewitt y Flett (1991), a través de 16 ítems que se agrupan en dos dimensiones factoriales: (a) Autodemandas (ítems 1 al 8), que refleja creencias absolutistas del tipo *Tengo que ser el mejor alumno; No puedo cometer errores; y* (b) Reacciones ante el fracaso (ítems 9 al 16), que evalúa ciertas emociones y actitudes frente al incumplimiento de las autodemandas (e.g. *Me cuesta perdonarme cuando me equivoco; Me critico mucho a mi mismo*). Si se refactoriza esta última dimensión, las emociones y actitudes ante el fracaso tienden a agruparse en tres subdimensiones: (a) culpa y remordimiento, (b) malestar general y (c) autocastigo.

En cuanto a las bondades psicométricas, todos los componentes de la escala resultan discriminativos, factorialmente simples, unipolares y con cargas factoriales adecuadas, agrupándose con sentido psicológico y teórico en los dos factores ya mencionados. La consistencia interna resulta satisfactoria tanto para la escala general ($\alpha = .83$) como para cada una de las subdimensiones: Autodemandas ($\alpha = .82$) y Reacción ante el fracaso ($\alpha = .70$).

Esta escala ha demostrado tener un buen funcionamiento en población argentina y española (Elizathe, Murawski, Custodio, & Rutzstein,

2012; Ocampo, 2008; Oros, Iuorno, & Serppe, 2017; J.A. Piqueras, comunicación personal, 16 de marzo, 2015; Quinteros, 2008; Serppe, 2010), ha sido adaptada y validada para población infantil venezolana (Aguilar & Castellanos, 2016) y está siendo adaptada para niños y niñas peruanos (J. L. Ventura León, comunicación personal, 2016) y chilenos (J. A. Pavez Tello, comunicación personal, 2016).

Baremo de la Escala de Perfeccionismo Infantil (Oros & Vargas Rubilar, 2016)

A partir de la utilidad que ha mostrado la Escala de Perfeccionismo Infantil para el ámbito clínico y para la investigación, recientemente se ha generado un baremo nacional que permite el cotejo de los puntajes observados con valores estándar. Este baremo se realizó sobre la base de 2270 niños y niñas escolarizados (1065 fueron varones y 1161 niñas), con edades comprendidas entre los 8 y los 13 años, de nivel socioeconómico medio, que asistían a escuelas de gestión pública y privada de las provincias de Entre Ríos, Corrientes, Buenos Aires, Tucumán y Misiones.

El estudio aporta los valores percentilares discriminados por edad y género, ya que se encontró que los varones de 8 a 10 años tienen una mayor tendencia perfeccionista que sus congéneres. En términos generales, se concluyó que puntuaciones globales a partir de 34 puntos en las niñas y 35 puntos en los varones indican la necesidad de una pronta atención psicoterapéutica.

Escala de Perfeccionismo Social (Oros, Serppe & Chemisquy, 2016).

De acuerdo al modelo ya mencionado de Hewitt y Flett (1991), el perfeccionismo insano comprende no sólo la dimensión auto-orientada, sino además el perfeccionismo orientado a otros, y el perfeccionismo socialmente prescripto. A partir de este modelo se desarrolló recientemente un instrumento para evaluar estos aspectos sociales del perfeccionismo no contemplados en la escala

anterior de Oros (2003).

La Escala de Perfeccionismo Social está conformada por 19 ítems tricotómicos, 11 miden el Perfeccionismo socialmente prescripto (e.g. “Mi familia quiere que yo sea perfecto”) y 8 el Perfeccionismo orientado a los demás (e.g. “Si le pido a alguien que haga algo, espero que lo haga perfecto”). Los coeficientes de fiabilidad para muestras infantiles de 9 a 11 años son satisfactorios: (a) Perfeccionismo orientado a otros ($\alpha = .75$); (b) Perfeccionismo socialmente prescripto ($\alpha = .83$); (c) Perfeccionismo social general ($\alpha = .85$). Los valores percentilares para esta escala están aún pendientes de desarrollarse.

En síntesis, la revisión realizada indica que se han conseguido importantes avances a nivel diagnóstico que permiten identificar no sólo valores críticos de perfeccionismo infantil insano sino también reconocer qué aspectos particulares de esta disfunción requieren atención prioritaria (creencias irracionales, reacciones afectivas inadecuadas, exigencia desmedida hacia los demás, perfeccionismo socialmente prescripto). No conocemos hasta el momento otras medidas de perfeccionismo infantil que contemplen la evaluación del perfeccionismo orientado a los demás, por lo que este nuevo instrumento constituye una valiosa contribución para el área de diagnóstico y evaluación psicológica desde la corriente cognitiva. Su utilización permitirá además poner a prueba modelos teóricos aún no constatados en población infantil acerca de la experiencia psicosocial de los niños y niñas perfeccionistas.

Correlatos del perfeccionismo infantil

Variables que favorecen su desarrollo

En Argentina se han investigado variables individuales y familiares que favorecen el desarrollo y la consolidación del perfeccionismo infantil insano. Dentro de las individuales, el foco ha sido puesto sobre los rasgos de personalidad infantil y el locus de control, y con relación a las

variables familiares, se han estudiado el perfeccionismo adulto, las demandas excesivas hacia los hijos, y los estilos de crianza y disciplina.

Perfil de los niños y niñas

Rasgos de personalidad

Con respecto a la personalidad, las investigaciones argentinas (Quinteros, 2008; Ocampo, 2013; Oros et al., 2017) señalan que los niños y niñas con elevado perfeccionismo auto-orientado presentan un perfil de personalidad marcado por el neuroticismo, especialmente por las facetas Autocrítica, Ansiedad, Vulnerabilidad al estrés y Competencia. Además, también indican que los niños y niñas perfeccionistas obtienen valores bajos en el factor Mesura, lo cual indicaría que son predominantemente inquietos, y que se muestran siempre apurados y ocupados (Lemos, 2009). En otras palabras, se observó que son propensos a mostrar preocupación, nerviosismo y tensión, junto a un fuerte sentido de competencia, que tienen una mayor vulnerabilidad para desarrollar pensamientos irracionales acerca de su desempeño, a ser rumiativos y a sentir enojo y malestar por no cumplir con sus objetivos excesivamente elevados. Estos resultados concuerdan con estudios previos que han identificado a los rasgos de la personalidad, y puntualmente al neuroticismo, como un antecedente significativo del perfeccionismo insano en población universitaria de otras latitudes (Rice, Ashby, & Slaney, 2007; Ulu & Tezer, 2010).

Locus de control

González (2009) llevó a cabo un estudio para indagar la relación entre el perfeccionismo insano y las atribuciones de control en la niñez media. El autor encontró que los niños y niñas perfeccionistas se caracterizan por presentar un locus interno frente a situaciones de éxito y una

combinación de internalidad-externalidad frente al fracaso. Observó que la internalidad frente al éxito, que normalmente inspira sentimientos de orgullo, satisfacción y confianza propia, puede también conducir a los niños y niñas con tendencia perfeccionista a potenciar sus autodemandas exigentes y absolutistas poniendo de manifiesto su deseo de autosuperación y el interés interminable de querer hacer las cosas siempre un poco mejor. Por su parte, se vio que la internalidad frente al fracaso los incita a reaccionar con culpa, remordimiento y acciones autopunitivas. En las ocasiones en que la responsabilidad del fracaso no recae sobre ellos mismos, no reaccionan emocionalmente de una forma inadecuada, pero aumentan su nivel de exigencia personal (perfeccionismo auto-orientado), quizá como un modo de prevenir sucesivos fracasos que puedan ser atribuidos a ellos mismos. Debido a que no abundan los estudios que han abordado esta temática, resultaría pertinente continuar indagando la forma en que estas variables interactúan con las distintas situaciones de logro y frustración típicas de la infancia.

Perfil parental

Perfeccionismo adulto

Los datos argentinos obtenidos por Ocampo (2008) sugieren que el perfeccionismo parental puede predecir el perfeccionismo infantil en un 41%, basado en la percepción que los niños y niñas tienen de los padres, siendo el perfeccionismo paterno más influyente que el materno. Los resultados indicaron que los progenitores que buscan conseguir sus objetivos mediante una autoexigencia desmedida (objetivos que para ellos son íntegramente buenos, rectos y justos) transmiten indirectamente a los hijos un prototipo que tienen que imitar para ser buenos, rectos y justos en la vida, además de aceptados por sus padres. Sumado a esto, cuando los padres expresan exageradas demostraciones negativas al cometer

un error mínimo muestran a sus hijos que para “ser felices” se debe buscar siempre y sólo la excelencia (Ocampo, 2008, p. 57).

Estos resultados respaldan los hallazgos de investigaciones internacionales (Ashby, Preusser, & Rice, 1996; Blatt, 1995) donde se ha encontrado que las actitudes y conductas parentales constituyen algunos de los factores más importantes para el desarrollo del perfeccionismo infantil, tanto por prescripción como por modelado.

Demandas parentales

Con respecto a la prescripción, las investigaciones argentinas realizadas por Serppe (2010) y Oros et al. (2017), mostraron efectivamente que las demandas exageradas hacia los hijos (evaluadas desde la percepción del propio niño y niña) predecían el perfeccionismo infantil desadaptativo. Las autoras encontraron que las demandas excesivas de Rendimiento (e.g. “Mi papá quiere que tenga las mejores notas”) y de Afecto (e.g. “A mi mamá le molesta que no sea cariñoso con ella”) predecían las autodemandas perfeccionistas de los hijos. Los padres y madres que exigían a sus hijos demostraciones de cariño y cercanía y un desempeño académico más allá de lo razonable para la edad, propiciaban la internalización de esas demandas, de forma tal que los menores comenzaban a exigirse ser los mejores alumnos y a evitar los errores y fracasos, quizá como un modo de demostrar a sus padres que los apreciaban y respetaban. Por otra parte, las demandas de Obediencia (e.g. “Mi papá me obliga a que haga las cosas como él quiere”) y Afecto predijeron significativamente las reacciones negativas ante el fracaso (culpa, remordimiento, malestar, autocastigo).

Es importante destacar que cuando se evaluaron simultáneamente las demandas parentales y la personalidad infantil como antecedentes del perfeccionismo (Oros et al., 2017), se encontró una preponderancia significativa de las demandas parentales por sobre

la personalidad, lo cual indica que a esta edad, la influencia de la familia todavía se sobrepondría a los rasgos temperamentales de los niños y niñas.

Estilos de crianza y disciplina

Con respecto al estilo de relación parento-filial, Oros (2004) concluyó que los padres de los niños y niñas perfeccionistas muestran una aceptación condicional de sus hijos (supeditada a su nivel rendimiento y comportamiento), les otorgan una autonomía excesiva para su edad y luego los castigan psicológicamente cuando cometen errores, priorizando como métodos de disciplina la privación afectiva y la inculpación (control patológico). Además, teniendo en cuenta los resultados obtenidos por la autora, podría inferirse que cuando estas pautas de crianza son ejercidas por el padre tienen mayor poder predictivo sobre el perfeccionismo, que cuando son practicadas por la madre.

En esta misma línea, Quinteros (2008) llegó a la conclusión de que el control áspero y patológico (caracterizado por la instilación de culpa) es uno de los métodos de disciplina que más se relacionan con el perfeccionismo infantil desadaptativo; coincidiendo con investigaciones extranjeras en población joven y adolescente (Craddock, Church, & Sands, 2009; Kawamura, Frost, & Harmatz, 2002; Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez, & Goossens, 2005).

En contraposición a estos hallazgos, la investigación argentina de González (2009) concluyó que a mayor control parental patológico le corresponde a los hijos una menor probabilidad de desarrollar perfeccionismo insano. Este resultado, a pesar de haber sido obtenido con los mismos instrumentos psicométricos que utilizaron Oros (2004) y Quinteros (2008), y con grupos muestrales similares en lo que respecta a la distribución de edad y género, contradice no sólo las evidencias nacionales sino también las internacionales por lo que resulta importante tomar con cautela sus implicaciones y continuar indagando qué factores podrían explicar la

divergencia de resultados.

Perfeccionismo infantil y vulnerabilidad psicológica

De acuerdo a la revisión realizada, las investigaciones nacionales se han enfocado en estudiar la relación del perfeccionismo desadaptativo con diferentes indicadores de salud mental, entre los que caben destacar la depresión, la soledad, el apoyo social percibido, la regulación emocional, las habilidades sociales, la experiencia de emociones positivas, el afrontamiento al estrés, los trastornos de alimentación, el rendimiento académico y la creatividad.

Perfeccionismo y depresión

Los resultados de diferentes estudios argentinos muestran que el perfeccionismo aumenta las manifestaciones de sintomatología depresiva durante la niñez; en especial la tristeza, la autoinculpación, la valoración negativa y la falta de energía (Oros et al., 2017; Serppe, 2010). Esto lleva a pensar que, debido a la tendencia de autoevaluación negativa y por la percepción de una discrepancia entre las expectativas autoimpuestas y el resultado conseguido, los niños y niñas perfeccionistas nunca están satisfechos con sus desempeños, emergiendo así los sentimientos negativos de culpa, desesperanza, baja autoestima, anhedonia y tristeza. Este patrón afectivo observado en la niñez se corresponde con lo informado en adolescentes y adultos perfeccionistas de otros países (Hamamura & Laird, 2014; Roselló & Maysonet, 2015).

Perfeccionismo y desconexión social

Hewitt et al. (2006) definieron el Modelo de Desconexión Social de los Perfeccionistas, para tratar de entender la manera en que el perfeccionismo lleva a desenlaces tales como la depresión y el suicidio en adultos y adolescentes.

Este modelo anglosajón plantea que el perfeccionista interactúa con los demás con una cierta hostilidad interpersonal, que lo deja en una situación de desconexión social objetiva. Además, en el fuero interno estas personas sienten una extrema sensibilidad interpersonal (es decir que están muy atentos a las reacciones de los otros al momento de medir su autoestima, además de que sienten mucha necesidad de ser admirados, protegidos y, al mismo tiempo, complacer a los demás), cuyo resultado es la desconexión social subjetiva.

En nuestro país, Chemisquy (2016) está estudiando la manera en que las diferentes dimensiones del perfeccionismo insano se asocian a la soledad y al apoyo social percibido, como indicadores de la efectividad de dicho modelo explicativo en la población infantil. La hipótesis que guía la investigación es que los niños y niñas perfeccionistas tienden a sentir mayores niveles de soledad y a percibir menores niveles de apoyo social. Esto los llevaría, a su vez, a experimentar sentimientos depresivos y a presentar mayor vulnerabilidad psicológica para el desarrollo de la depresión como trastorno.

La vida social de los perfeccionistas también está siendo estudiada por Serppe (2016), quien actualmente se interesa por entender la manera en que se relacionan el perfeccionismo infantil, la regulación emocional y las habilidades sociales, bajo la hipótesis de que los niños y niñas perfeccionistas ven mermadas sus estrategias de regulación emocional y sus habilidades interaccionales. Ambos estudios (Chemisquy, 2016; Serppe, 2016) permitirán conocer un poco más la manera en que estos niños y niñas se relacionan con sus pares, al tiempo que permitirán verificar la validez del Modelo de Desconexión Social en la infancia.

Perfeccionismo y emociones positivas

Como se ha visto hasta aquí, el perfeccionismo infantil se caracteriza por la presencia de un perfil emocional en el que priman los sentimientos de

tristeza, la falta de energía, la autoimagen negativa y la autoinculpción.

Con el objetivo de analizar el polo emocional opuesto, Oros et al. (2017) se interesaron en comprender la manera en que estos niños y niñas experimentan las emociones positivas. Algunos de sus hallazgos indican que el perfeccionismo infantil insano disminuye su capacidad de experimentar gratitud hacia los demás, debido posiblemente a su elevado locus de control interno y a su alta focalización en sí mismos. Las investigadoras también hallaron que los niños y niñas perfeccionistas experimentan altos niveles de satisfacción personal (en el sentido de reconocerse como personas únicas y valiosas), aún cuando esto no les alcance para sentirse a gusto consigo mismos, ya que su autoimagen depende del logro de las metas inalcanzables que se autoimponen. Esta investigación también mostró que el perfeccionismo se asocia a ciertos aspectos de la simpatía (empatía emocional), manifestando lo que en psicología se denomina *distrés empático*. Los niños y niñas perfeccionistas sienten un profundo malestar ante el fracaso ajeno, pero no porque experimentan un interés real y genuino por el bienestar del otro (simpatía propiamente dicha), sino porque se identifican vicariamente con él y sienten que no podrían soportar ese nivel de fracaso. Estos hallazgos resultan novedosos y requieren de mayor profundización dada la poca atención que se ha dado a la experiencia emocional positiva de niños y niñas perfeccionistas.

Perfeccionismo y afrontamiento del estrés

Reforzando la idea de que el perfeccionismo insano actúa como un factor de vulnerabilidad psicológica, la investigación de Oros (2004) demostró que frente a situaciones de estrés y adversidad, los niños y niñas perfeccionistas utilizan estrategias de afrontamiento caracterizadas por la evitación cognitiva, la distracción o gratificación alternativa, el análisis lógico improductivo, el descontrol de emociones y la paralización. Si bien es cierto que el afrontamiento es situacional y que no puede

establecerse a priori qué estrategias resultarán mejores que otras, el perfil de afrontamiento de los niños y niñas perfeccionistas no parece ser, a simple vista, eficaz para disminuir el nivel de tensión; en ese caso, la percepción de amenaza inicial se incrementaría generando mayor malestar y cerrando así un círculo vicioso de retroalimentación negativa (Lazarus & Folkman, 1986). Sería deseable realizar nuevos estudios que pongan a prueba esta hipótesis y permitan construir modelos más completos para dar cuenta del proceso de estrés y creencias irracionales en la niñez.

Perfeccionismo y trastornos de alimentación

Elizathe et al. (2012) fueron los primeros en investigar la asociación entre perfeccionismo y trastornos alimentarios en población infantil argentina. Sus hallazgos indican niveles más elevados de riesgo de trastornos alimentarios en niños y niñas perfeccionistas (mayor aún en el caso de las niñas), siendo el factor Reacciones ante el fracaso, el que presentó la asociación más fuerte con las tendencias alimentarias insalubres. Estos resultados coinciden con lo reportado por otros autores (v.g. McLaren, Gauvin, & White, 2001) quienes encontraron que el perfeccionismo autoprescrito tiene una incidencia significativa sobre los desórdenes de alimentación en universitarios.

Perfeccionismo y rendimiento académico

Dada la gran presión que perciben y que se autoimponen los niños y niñas perfeccionistas para destacarse en diferentes dominios, entre ellos el académico, podría pensarse que su rendimiento escolar es de muy bueno a excelente. Sin embargo, Piñero (2007) encontró que los que tienen tendencias perfeccionistas insanas tienen un menor rendimiento académico que los no perfeccionistas. Una de las posibles hipótesis que presenta la autora para explicar este hallazgo es

que algunas de las características intrínsecas de este tipo de perfeccionismo podrían entorpecer el desempeño de los niños y niñas en la escuela. Así, la culpa, la vergüenza, y la baja autoestima, además de las rumiaciones o pensamientos repetitivos acerca de equivocaciones anteriores, la sobregeneralización del fracaso, el alto nivel de autocrítica, las metas altas e idealistas, la rigidez y la falta de creatividad (como se verá a continuación) podrían hacer que estos niños y niñas perciban el ámbito académico como un estresor difícil de afrontar y no lo aborden adecuadamente, con la consiguiente baja del rendimiento. Estudios españoles han llegado también a la conclusión de que el perfeccionismo insano tiene un impacto negativo sobre el rendimiento académico (Lozano, Valor-Segura, Llanos, & Lozano, 2014).

Perfeccionismo y creatividad

Otro de los estudios realizados en nuestro país sobre el perfeccionismo infantil se encargó de analizar su relación con la creatividad, específicamente la creatividad gráfica (Depaz, 2014). La autora halló que los niños y niñas perfeccionistas, en especial aquellos en los que predominan las reacciones exageradas ante el fracaso, tienden a puntuar más bajo en el índice de creatividad, en la fortaleza creativa y en el factor de innovación. Es decir que los niños y niñas perfeccionistas tendrían disminuida la posibilidad de realizar producciones originales e innovadoras, así como también una escasa apertura a las ideas y una débil capacidad de síntesis.

El factor Autodemandas correlacionó negativamente con la fortaleza creativa, tendiendo los niños y niñas perfeccionistas a las conductas ritualizadas y dogmáticas, no pudiendo lograr una buena expresividad emocional en sus dibujos. De todos modos, debe tenerse en cuenta que los hallazgos de Depaz (2014) indican correlaciones débiles (coeficientes de correlación de Pearson no superiores a .20), por lo que sería interesante

corroborar estas relaciones en futuros estudios.

Conclusión y proyecciones

Las investigaciones argentinas incluidas en esta revisión han mostrado una rigurosidad metodológica aceptable, empleando instrumentos de evaluación de probada validez y confiabilidad, y utilizando pruebas estadísticas apropiadas para el logro de sus objetivos, por lo que sus conclusiones resultan de importancia para acrecentar el acervo científico del país.

Estos estudios han podido revelar qué variables del entorno familiar y qué características del propio niño y niña juegan un papel importante en el desarrollo del perfeccionismo desadaptativo, y han demostrado cómo éste perjudica el ajuste psicosocial durante la niñez, poniendo en riesgo el bienestar físico, social y emocional.

Entre los antecedentes cobran una importancia significativa los rasgos temperamentales, entre los que se destaca el neuroticismo. También las atribuciones de control tienen un rol importante en la expresión del perfeccionismo insano en la niñez. No obstante, el efecto de estas variables individuales se conjuga o complementa con las experiencias sociofamiliares para dar lugar a las distintas manifestaciones del constructo. El propio perfeccionismo parental, las demandas y expectativas que los adultos imponen a sus hijos e hijas y sus métodos de disciplinarlos juegan un papel primordial en la adquisición y consolidación de las creencias irracionales y las emociones negativas concomitantes, llegando a ser su impacto aún más aversivo que el de las propias tendencias innatas.

La conjunción entre natura y nurtura sigue siendo un campo muy fructífero de estudio, por lo que sería recomendable continuar profundizando la forma en que ambos elementos se combinan para desenlazar en la disfunción.

A su vez, se observó que sobre esta base comienzan a cimentarse diversos indicadores de riesgo psicológico que varían desde sentimientos de tristeza, depresión y distrés hasta modos

desajustados de hacer frente a las presiones cotidianas, llegando a manifestarse tendencias alimentarias insalubres y bajo rendimiento en la escuela. Todos estos hallazgos están en línea con la literatura internacional y apoyan el modelo de perfeccionismo insano como precursor de la vulnerabilidad psicológica (Hewitt et al., 2015; Flett et al., 2016 a y b).

Con relación al ámbito diagnóstico, se registraron dos instrumentos psicométricos con buenos indicadores de validez y confiabilidad, y valores de referencia para establecer el perfil autoorientado perfeccionista en población infantil argentina según su edad y género. Esto posiciona a la Argentina como uno de los primeros países latinoamericanos en desarrollar técnicas psicométricas para el diagnóstico del perfeccionismo en edades tempranas. Ambos instrumentos son fáciles de administrar, incluso en modalidad colectiva, por lo cual son apropiados para el ámbito de la investigación científica y para la clínica, ya que permiten al psicoterapeuta detectar tempranamente el perfil perfeccionista y seleccionar las estrategias terapéuticas más adecuadas.

Los resultados de esta revisión dan cuenta de que en nuestro país se han realizado avances significativos en el conocimiento y la evaluación psicométrica de esta disfunción infantil aunque todavía queda mucho por hacer. Como líneas de estudio para futuras investigaciones sugerimos profundizar la relación entre el perfeccionismo y la empatía, el locus de control y los vínculos de amistad. Con relación a esto último, sería especialmente relevante conocer cómo los pares perciben a los niños y niñas perfeccionistas. En este sentido, resultaría útil la aplicación de sociogramas que permitan establecer cómo se desarrollan las redes sociales de los niños y niñas afectados por esta disfunción y qué rol social ocupan en sus interacciones cotidianas. Como puede verse, hay un campo muy fecundo para ser explorado en esta línea, se espera que este trabajo logre motivar e impulsar el interés por nuevas investigaciones.

Referencias

- Aguilar, L. & Castellanos, M. (2016). Adaptación lingüístico-cultural de una escala argentina de perfeccionismo infantil al contexto venezolano. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 21(2), 1-32.
- Ashby, J. S., & Kottman, T. (1996). Inferiority as a Distinction Between Normal and Neurotic Perfectionism. *Individual Psychology*, 52(3), 237-245.
- Beck, A. T; Freeman, A; Pretzer, J; Davis, D. D; Fleming, B; Ottaviani, R; Beck, J; Simon, K.M; Padesky, C; Meyer, J. y Trexler, L. (1995). *Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad*. España: Paidós.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism. Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003-1020. doi:10.1037/0003-066X.50.12.1003
- Chan, D. W. (2012). Life Satisfaction, Happiness, and the Growth Mindset of Healthy and Unhealthy Perfectionists Among Hong Kong Chinese Gifted Students. *Roeper Review*, 34, 224-233. doi:10.1080/02783193.2012.715333.
- Chemisquy, S. (2016). *El perfeccionismo infantil y su relación con el apoyo social percibido, la soledad y los sentimientos de depresión*. Proyecto de Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Craddock, A. E., Church, W., & Sands, A. (2009). Family of origin characteristics as predictors of perfectionism. *Australian Journal of Psychology*, 61(3), 136-144.
- Depaz, K. (2014). *Creatividad y perfeccionismo en niños escolarizados de 8 a 12 años*. Tesis de grado, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.
- Elizathe, L., Murawski, B., Custodio, J., & Rutzstein, G. (2012). Risk of eating disorder in school children from Buenos Aires: its relationship with perfectionism. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 3(2), 106-120.
- Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. In G. L. Flett, & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 217-229). Washington, DC: American Psychological Association
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2015). Measures of perfectionism. In G. L. Boyle, D. H. Saklofske, D. H., & G. Matthews, (Eds.). *Measures of personality and social psychological constructs* (pp. 595-618). Academic Press.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Molnar, D. S. (2016). Perfectionism in health and illness from a person-focused, historical perspective. In F. M. Sirois & D. S. Molnar (Eds.), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 25-44). Springer International Publishing.
- Flett, G. L., Molnar, D. S., Nepon, T., & Hewitt, P. L. (2012). A mediational model of perfectionistic automatic thoughts and psychosomatic symptoms: The roles of negative affect and daily hassles. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 565-570.
- Flett, G. L., Nepon, T., & Hewitt, P. L. (2016a). Perfectionism, worry, and rumination in health and mental health: A review and a conceptual framework for a cognitive theory of perfectionism. In F.M. Sirois & D.S. Molnar (Eds.), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 121-155). New York: Springer.
- Flett, G. L., Nepon, T., Hewitt, P. L., & Fitzgerald, K. (2016b). Perfectionism, Components of Stress Reactivity, and Depressive Symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(4), 645-654.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2013). Adaptive and Maladaptive Perfectionism as Mediators of Adult Attachment Styles and Depression, Hopelessness, and Life Satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 91, 78-86.

- doi:10.1002/j.1556-6676.2013.00074.x
- González, D. (2009). *Relación entre las prácticas parentales, el locus de control y el perfeccionismo en niños de 8 a 12 años de edad*. Tesis de grado, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.
- Hamamura, T., & Laird, P. G. (2014). The effect of perfectionism and acculturative stress on levels of depression experienced by East Asian international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 42*(4), 205-217.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L., & Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences, 32*(6), 1049-1061.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology, 60*(3), 456-470. doi:10.1037/0022-3514.60.3.456.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., & McGee, B. (2003). Perfectionism Is Multidimensional: a reply to Shafran, Cooper and Fairburn (2002). *Behaviour Research and Therapy, 41*(10), 1221-1236.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Sherry, S. B., & Caelian, C. M. (2006). Trait perfectionism dimensions and suicide behavior. In Ellis, T. E. (Ed) *Cognition and Suicide. Theory, Research and Therapy* (215-235). Washington DC. American Psychological Association.
- Hewitt, P. L., Mikail, S. F., Flett, G. L., Tasca, G. A., Flynn, C. A., Deng, X., Kaldas, J., & Chen, C. (2015). Psychodynamic/interpersonal group psychotherapy for perfectionism: Evaluating the effectiveness of a short-term treatment. *Psychotherapy, 52*(2), 205-218.
- Kawamura, K. Y., Frost, R. O., & Harmatz, M. G. (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. *Personality and Individual Differences, 32*(2), 317-327.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lemos, V. (2009). Características de personalidad infantil asociadas al riesgo ambiental por situación de pobreza. *Interdisciplinaria, 26*(1), 5-22.
- Lombardi, D. N., Florentino, M. C., & Lombardi, A. J. (1998). Perfectionism and Abnormal Behavior. *Journal of Individual Psychology, 54*(1), 61-71.
- Lozano Fernández, L. M., García-Cueto, E., Martín Vázquez, M., & Lozano González, L. (2012). Desarrollo y validación del Inventario de Perfeccionismo Infantil (IPI). *Psicothema, 24*(1), 149-155.
- Lozano, L. M., Valor-Segura, I., & Lozano, L. (2015). Could a perfectionism context produce unhappy children? *Personality and Individual Differences, 80*, 12-17. doi:10.1016/j.paid.2015.01.022.
- Lozano, L., Valor-Segura, I., Llanos, A., & Lozano, L. (2014). Efectos del perfeccionismo infantil sobre la inteligencia y el rendimiento académico. En A. Romero, T. Ramiro-Sánchez & M. Paz (Coord.), *Libro de Actas del II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (p. 178). Granada, España: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- McLaren, L., Gauvin, L., & White, D. (2001). The role of perfectionism and excessive commitment to exercise in explaining dietary restraint: Replication and extension. *International Journal of Eating Disorders, 29*(3), 307-313.
- Ocampo, M. (2008). *Percepción del perfeccionismo parental como predictor del perfeccionismo infantil*. Tesis de grado, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.

- Ocampo, M. (2013). Perfeccionismo y perfil de personalidad en niños de 9 a 12 años de edad. Tesis de grado, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.
- Ongen, D. E. (2009). The Relationship Between Perfectionism and multidimensional Life Satisfaction Among High School Adolescents in Turkey. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 37, 52-64. doi:10.1002/j.2161-1912.2009.tb00091.x
- Oros, L. B. (2003). Medición del Perfeccionismo Infantil: Desarrollo y validación de una escala para niños de 9 a 12 años de edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 16(2), 99-112.
- Oros, L. B. (2004). *Incidencia de las prácticas parentales sobre las creencias y los modos de afrontamiento del niño*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Oros, L. B., Luorno, O., & Serppe, M. (2017). Child Perfectionism and its Relationship with Personality, Excessive Parental Demands, Depressive Symptoms and Experience of Positive Emotions. *The Spanish Journal of Psychology*, 20(9), 1-13.
- Oros, L. B., Serppe, M., & Chemisquy, S. (2017). *Construcción de un instrumento de medición para evaluar el perfeccionismo infantil en su dimensión social (perfeccionismo orientado hacia otros y perfeccionismo socialmente prescripto)*. Informe Técnico Final no publicado. Instituto de Investigación Científica, Universidad de la Cuenca del Plata, Misiones, Argentina.
- Oros, L. B. & Vargas Rubilar, J. (2016). Perfeccionismo infantil: estandarización de una escala argentina para su evaluación. *Acción Psicológica*, 13(2), 117-126.
- Park, H. & Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72, 165-170. doi:10.1016/j.paid.2014.08.031
- Piñero, N. (2007). Perfeccionismo y creencias de autoeficacia como factores predictores del rendimiento académico. Tesis de grado, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.
- Quinteros, R. (2008). *Perfeccionismo infantil: personalidad y estilos de crianza como variables predictoras*. Tesis de grado, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (2007). Perfectionism and the five-factor model of personality. *Assessment*, 14(4), 385-398. doi:10.1177/1073191107303217
- Rice, K. G., Leever, B. A., Noggle, C. A., & Lapsley, D. K. (2007). Perfectionism and depressive symptoms in early adolescence. *Psychology in the Schools*, 44(2), 139-156.
- Rice, K. G., Leever, B. A., Christopher, J., & Porter, J. D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis) connection: a short-term study of hopelessness, depression, and academic adjustment among honors students. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 524-534.
- Roselló, J. & Maysonet, M. (2015). Sintomatología depresiva, actitudes disfuncionales, perfeccionismo y auto-concepto en un grupo de adolescentes puertorriqueños. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 13(1).
- Serppe, M. (2010). *Percepción de demandas parentales, perfeccionismo infantil y síntomas de depresión*. Tesis de grado, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.
- Serppe, M. (2016). *Perfeccionismo, regulación emocional-cognitiva y habilidades sociales en la niñez tardía*. Proyecto de tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Maladaptive

perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 487-498.

Ulu, I. P. & Tezer, E. (2010). Adaptive and Maladaptive Perfectionism, Adult Attachment, and Big Five Personality Traits. *The Journal of Psychology*, 144(4), 327-340. doi:10.1080/00223981003784032.

Distancia entre los niveles de importancia y logro de las competencias específicas en muestra de graduados de una carrera de psicología

Distance between levels of importance and achievement of specific competences in sample of psychology graduates

Laurito, M. J. *
Benatuil, D. **

Resumen

En el año 2013 en América Latina el Proyecto Tuning impulsó el reto de lograr consenso en torno a la formación de Psicólogos en la región. En ese marco buscaron establecer acuerdos sobre las competencias de egreso de psicólogos de grado y pregrado, estableciendo un listado de 24 competencias específicas (Rodríguez Cárdenas et al., 2013). Este proyecto posibilita repensar la formación del psicólogo en nuestro país, en el que las carreras de psicología continúan con un enfoque tradicional de enseñanza, en donde aún no se ha incorporado el enfoque de formación por competencias y el debate sobre las competencias requeridas para el psicólogo es escaso. Método: la presente investigación tiene como objetivo analizar la distancia entre los niveles de importancia y logro autopercebido de las competencias específicas planteadas en el marco del Proyecto Tuning América Latina en una muestra de 100 graduados de una carrera de

psicología. Instrumento: Se utilizó el Cuestionario de Competencias Específicas para graduados del proyecto Tuning América Latina (Rodríguez Cárdenas et al., 2013). Resultados: Se encontró que en todas las competencias fue más alta la importancia que el nivel de logro alcanzado. En promedio, las competencias obtuvieron una diferencia de medias de $M = 0.34$. Conclusiones: La relevancia de este análisis radica en poder aportar información para encontrar aspectos fuertes y débiles en la formación que sirvan como guía para reflexionar sobre estrategias que apunten a fortalecer puntos débiles y a reforzar más aún los que ya son fuertes.

Palabras clave: competencias, psicólogo, formación, Proyecto Tuning América Latina

Abstract

In 2013, the Tuning Latin America Project promoted the challenge of reaching a consensus on the training of Psychology in the region. It was

* Universidad de Palermo. Mail: mlauri@palermo.edu. Dirección: Billinghamurst 960. Tel: 4964-4684

** Universidad de Palermo. Mail: dbenatuil@iname.com. Dirección: Av. Cabildo 66. Tel: 4964-4684

Fecha de recepción: 17 de enero de 2017 - Fecha de aceptación: 05 de julio de 2017

tried to establish agreements on the discharge competencies of undergraduate and postgraduate psychologists, establishing a list of 24 specific competences (Rodríguez Cárdenas et al., 2013). This project aloud to rethink the training of the psychologist in our country, where psychology careers continue with a traditional teaching approach, where the training competences approach has not yet been incorporated. Competences and the debate about the competences required for the psychologist is scarce. Method: the present research aims to analyze the distance between the levels of importance and self-perceived achievement of the specific competences raised in the framework of the Tuning Latin America Project in a sample of 100 graduates of a psychology degree. Instrument: The Specific Competency Questionnaire for graduates of the Tuning Latin America project (Rodríguez Cárdenas et al., 2013) was used. Results: It was found that in all competences the importance was higher than the level of achievement achieved. A mean difference of $M = 0.34$, was obtained. Conclusions: this analysis bring information that could help to find strong and weak aspects in the training that serve as a guide to reflect on strategies that aim to strengthen weak points and strengthen even those that are already strong.

Key Words: competences, psychology, Training, Tuning Latin America Project

Introducción

La perspectiva centrada en las competencias se presenta como una alternativa en el campo de la educación, con la expectativa de que permita mejoras en el proceso de formación. Desde la década de los noventa, se pueden encontrar diferentes formulaciones en relación al tema de las competencias, como por ejemplo: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias (Díaz Barriga, 2011).

Son muchos los autores que sostienen que el modelo de formación centrado en contenidos, con un fuerte énfasis en la trasmisión y reproducción de los conocimientos, no es el modelo ideal para formar a los profesionales del mundo actual (de Miguel Díaz, 2005).

Los programas de formación basados en competencias se caracterizan por enfocarse en el desempeño y no en los contenidos de las asignaturas; mejorar la relevancia de lo que se aprende; evitar la fragmentación y descontextualización de los contenidos; facilitar la aplicación de los contenidos al ámbito del trabajo; lograr aprendizajes aplicables a situaciones complejas y favorecer la autonomía de los individuos (OIT, 2005). Todos ellos plantean la necesidad de establecer un aprendizaje más activo centrado en el estudiante y en su formación integral (CINDA, 2008).

Se conoce la importancia que entidades internacionales le están otorgando a las competencias, como por ejemplo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ha planteado que las competencias son claves en la sociedad de hoy (OECD, 2016). Como por ejemplo señala que: “Las competencias han llegado a ser la moneda global del siglo XXI. Sin inversión apropiada en las competencias, las personas languidecen en los márgenes de la sociedad, el progreso tecnológico no se traduce al crecimiento económico, y los países ya no pueden competir en una sociedad global, cada vez más basada en el conocimiento” (OECD, 2013, p. 3).

El enfoque de formación por competencias busca acortar la brecha entre la formación y las demandas de la sociedad, buscando que la educación no sea descontextualizada de su entorno y sus necesidades. Esta propuesta pedagógica focaliza en lo que tendrá que ser capaz de realizar el alumno luego de haber superado un periodo de aprendizaje, reconoce la necesidad de una formación que sea pertinente para la sociedad (de Miguel Díaz, 2005; Yáñez, 2006; Villa & Poblete, 2007).

Aunque es necesario aclarar que en los proyectos educativos de formación por

competencias, los conocimientos siguen siendo elementos necesarios, pero no suficientes. Se propone un abordaje del conocimiento integrado, que evite el reduccionismo y favorezca la aplicación a situaciones diversas (Cano, 2008). Esto requiere centrarse en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a diferentes contextos y no utilizar un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos (UNESCO, 2000).

El modelo educativo por competencias profesionales es una alternativa que busca generar procesos formativos de mayor calidad, teniendo en consideración las necesidades sociales, de la profesión, de la disciplina y del trabajo académico (Amezola et al., 2000).

Es por esta razón que resulta de relevancia proponer la reflexión y repensar la formación que debería poseer el psicólogo. Para ello es necesario conocer los aspectos fuertes y débiles de la formación, en búsqueda de planes de mejora tendientes a la calidad de la formación universitaria. Para propiciar instancias de análisis que permitirán tomar acciones orientadas a mejorar las actividades formativas, a fin de que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para desempeñarse de manera idónea.

Breve historia de la formación del Psicólogo en la Argentina

Para comenzar es importante señalar el inicio de las carreras de Psicología en nuestro país fue a mediados del siglo XX. Si bien la organización de las carreras argentinas tuvo lugar a mediados de los cincuenta, en sus comienzos y hasta mediados de los setenta, el debate sobre la formación del psicólogo ha sido escaso (Bricht et al., 1973; Livitinoff & Gomel, 1975). No fue hasta fines de los años noventa que se comenzó a realizar especial hincapié en la manera en la que los psicólogos eran formados (Benito, 2009; García, 2009).

Allí se encuentran trabajos de investigación

que tienen como eje la reflexión de los contenidos teóricos que se imparten en las aulas, la carga horaria de formación, el espacio destinado a la formación teórica y práctica, la metodología de enseñanza, entre otros temas de relevancia para la formación del futuro profesional. Ejemplo de ellos son los estudios de: Courel & Talak, 2001; Klappenbach, 1998; Paolucci & Verdinelli, 1999; Di Doménico, 1996, 1999; Di Doménico & Vilanova, 1990; Piacente, 1998, 2000; Rossi, 1997; Vilanova, 1993, 1996, 1997; Vilanova & Di Doménico, 1999; Vezzetti, 1996.

Los documentos de diagnóstico y recomendaciones para las carreras de Psicología elaborados por AUAPsi en el año 1998 y en el año 1999 han sido estudios muy destacados sobre formación universitaria del psicólogo. Para su elaboración participaron representantes de las distintas universidades que formaban parte de ese organismo. Ambos textos dieron cuenta, de varios aspectos deficitarios en las carreras de Psicología en ese momento. Se señalarán algunos de ellos:

- La mayoría de los planes tenían más de diez años de antigüedad y en muchos casos fueron diseñados por profesionales no formados en diseño curricular, con una prevalencia de lo profesional en detrimento de lo disciplinar.
- En cuanto a los perfiles del plan de estudio se encontró un importante sesgo clínico en la formación que se impartía. El recorte de los contenidos mínimos de las asignaturas no alcanzaba a cubrir las exigencias de los perfiles, ocupaban un lugar secundario los procesos psicológicos básicos y la metodología de investigación en Psicología y apenas consideraban el desarrollo de capacidades ético y deontológicas.
- En relación con la situación de los docentes y los alumnos se señaló que la matrícula de la mayoría de las carreras ha sido masiva y continuaba en aumento. Lo que a su vez se le suma una elevada cantidad de alumnos por docente. En cuanto a los docentes se encontró bajas dedicaciones docentes, elevado número de docentes ad-honorem como así un predominio de auxiliares docentes.
- En vinculación con la infraestructura y los recursos disponibles se destacó la insuficiencia de

los presupuestos, carencia de espacios para actividades teóricas y prácticas al interior de las universidades, como así también se señaló la falta de material didáctico y el equipamiento mínimo necesario para la enseñanza, pobre acervo bibliográfico y poco actualizado e insuficiente en cantidad (AUAPsi, 1998).

En la Argentina, en 1998, a partir de la inclusión de la carrera de Psicología dentro del Artículo 43 de la Ley de Educación Superior 24.521 la carrera pasó a formar parte de las Carreras de interés público. Es por ello que en el año 2009, el Ministerio de Educación aprobó los Estándares para la formación del psicólogo. Los mismos establecen la formación de grado con un perfil generalista, tomando la doble vertiente profesional y científica, detalle de contenidos mínimos, una carga horaria mínima compuesta de horas de formación teórica y de formación práctica y la realización de un trabajo final como requisito para finalizar la licenciatura (RM 343/09; RM 800/11).

Los Estándares plasmados en la Resolución Ministerial 343/09 plantean una primera instancia de formación dedicada a la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales y una segunda que tiene como objetivo la integración y profundización de los conocimientos y la aplicación de los mismos en los diferentes campos profesionales.

Con dicha resolución se impulsan los procesos de acreditación en nuestro país, tendientes a la mejora de la calidad y el establecimiento de estándares de formación ya que se hallaban marcadas diferencias, en cuestiones de currículum, orientación, duración y contenidos teóricos y prácticos en las diferentes universidades que ofertan la carrera.

Investigaciones realizadas en los últimos años ponen el acento en los déficits formativos de los estudiantes de Psicología, delimitando ciertas carencias importantes en la formación. Muchas de las problemáticas planteadas son de larga data incluso preexistentes a la inclusión de Psicología en

el art. 43. Entre ellas algunas de las que se suelen señalar son:

En primer lugar, el poco espacio para otros ámbitos profesionales más allá del clínico en la formación del psicólogo. A pesar de que la carrera de Psicología en nuestro país tiene un carácter generalista y por ello habilita a un número amplio de actividades profesionales, la formación académica impartida a los estudiantes en muchos casos no garantiza un entrenamiento adecuado en las diferentes prácticas que los graduados están habilitados a ejercer. Por lo que se suele realizar un recorte de determinadas áreas de la Psicología, dejando por fuera generalmente las que tienen relación con las corrientes más actuales de la Psicología y las áreas de Psicología básica e investigación (González, 2015).

A su vez, existen ámbitos profesionales de los que se brinda escasa o nula formación, a pesar de que los graduados están habilitados a ejercerlos como por ejemplo: el laboral, educacional, jurídico, comunitario, sanitario, político, entre otros brindando escasa formación o encontrándose ausente directamente en el plan de estudios (García, 2009).

Sumado a lo anteriormente descripto, se han encontrado carencias en torno al entrenamiento en las habilidades cognitivo y emocionales y en la relevancia social de la profesión, que implicaría un entrenamiento personal que le permita responder a las demandas que se le presentan con mayor comprensión de los procesos sociales y mayor compromiso social de su accionar como profesional (Benito, 2009).

Como se ha mencionado la formación en Psicología ha quedado bastante restringida a la clínica psicopatológica y especialmente a la psicoterapia (Saforcada, 2015). Pero además de la hegemonía de la clínica en general, se ha establecido un sesgo en cuanto al modelo teórico psicoanalítico en particular. Ya con la graduación de los primeros psicólogos en nuestro país, se fue conformando una figura profesional, del “psicólogo-psicoanalista”, en la medida en que ellos adoptaron el psicoanálisis, como marco

teórico y como identidad profesional (Dagfal, 2014; Parisi, 2011).

Otros de los puntos que se ha cuestionado en torno a la formación del psicólogo es la preponderancia que se le ha dado a la formación en teoría, otorgándole escasos espacios de formación práctica. Se han privilegiado los aspectos teóricos en detrimento de la práctica (Di Doménico, 2007). Simultáneamente con estos debates históricos coexisten nuevas propuestas en relación a la formación, las que básicamente se orientan en dos líneas: la generación de consensos regionales y la formación por competencias.

Una cuestión relevante es que no se puede desvincular la situación de la disciplina a nivel internacional, donde cada vez más se realizan esfuerzos en búsqueda de lograr consensos regionales en cuanto a la formación del psicólogo. Esto se realiza para poder identificar los aspectos centrales que debe cumplir una adecuada formación, unificando criterios para establecer cuáles son los conocimientos y las destrezas relevantes a tener en cuenta en el proceso formativo (Corominas, 2006). Es por ello, que en el intento de responder a las diferentes demandas ha surgido en el plano internacional y más tarde en Latinoamérica, el interés por considerar la noción de competencias en la formación de los psicólogos (Dsitel, 2014; Parra Herrera & Colunga Santos, 2012).

Como consecuencia surge la necesidad de reflexionar sobre las competencias y contenidos esenciales a ser incluidos en los perfiles de graduados y en los planes de estudio, de manera de contar con una formación mínima y suficiente e idónea en las diferentes áreas de la Psicología (González, González & Vicencio, 2014).

Proyecto Tuning América Latina: área psicología

Las universidades latinoamericanas, cuando Tuning Europa comenzaba a iniciar su tercera fase, pusieron en marcha un proyecto semejante denominado Tuning Alfa, en la actualidad con la

participación de 19 países (Manríquez Pantoja, 2012).

El Proyecto Tuning América Latina buscó iniciar un debate cuya meta fue identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia de las titulaciones y programas de estudio. El inicio del proyecto estuvo dado por la búsqueda de puntos de referencia común, centrados en las competencias (Beneitone, 2012). El proyecto se propuso vincular a responsables de la política universitaria para dialogar sobre las potencialidades de colaborar, más allá de las fronteras nacionales (Beneitone et al., 2007).

En la segunda etapa del Proyecto Tuning con la inclusión del área Psicología inició el reto de lograr acuerdos en torno a la formación de psicólogos en la región. Se contó con la participación de académicos de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá y Paraguay, un total de 9 países y 11 universidades públicas y privadas (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

El grupo de trabajo adoptó la propuesta y metodología planteada en el marco del proyecto y buscaron establecer acuerdos sobre las competencias de egreso de psicólogos de grado y pregrado, de los escenarios futuros de la práctica profesión, a su vez, se plantearon las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias y así como también ciertas apreciaciones acerca del volumen de trabajo de los estudiantes durante su proceso formativo (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

En un primer momento se elaboró un listado de 19 competencias específicas. El listado inicial, fue sometido a evaluación de jueces expertos de todos los países participantes, quienes lo ajustaron de acuerdo a criterios de pertinencia, claridad y redacción, dando como resultado del proceso de análisis y reflexión un listado de 24 competencias específicas (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Posteriormente, se realizó una encuesta de manera on-line sobre las competencias genéricas y las competencias específicas a académicos, estudiantes, graduados y empleadores. Se realizaron en total 3.518 encuestas, 1.898 para las competencias genéricas y 1.620, para las específicas. En las mismas se indagó sobre: la importancia de cada competencia en la formación, el nivel de logro de cada competencia en la formación y por último se le pidió a cada encuestado que eligiera las 5 competencias que considerará más importantes ordenadas de manera jerárquica con la finalidad de poder establecer un ranking de las competencias más importantes (Rodríguez Cárdenas et al., 2013).

Como análisis de los resultados de las consultas realizadas se establecieron una serie de reflexiones: se halló que todas las competencias generales y específicas fueron consideradas como importantes en los cuatro grupos encuestados. Se encontró discrepancia entre el nivel de importancia de cada competencia, en relación con su nivel de logro, resultando el nivel de logro menor que la importancia de la competencia (Tuning América Latina, 2012).

Método

La presente investigación tiene como objetivo analizar la distancia entre los niveles de importancia y logro autopercebido de las competencias específicas planteadas en el marco del Proyecto Tuning América Latina en una muestra de graduados de una carrera de psicología.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 100 graduados que habían finalizado su carrera en el periodo comprendido entre el año 2013 al 2015 pertenecientes a una carrera de psicología de una universidad de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. Los graduados tenían un promedio de 34 años y el 72% de ellos eran mujeres.

Instrumento

Se utilizó el Cuestionario de Competencias Específicas para graduados del proyecto Tuning América Latina. El instrumento consta de un listado de 24 competencias específicas, de las cuales los encuestados deben indicar la importancia de la competencia para el trabajo en su profesión y el grado de realización de dicha competencia (Rodríguez Cárdenas, 2013). El instrumento tiene formato de respuesta likert de una respuesta de discriminación escalar, con una valoración de uno a cuatro, en la que 1 representa nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho (Beneitone et al., 2007).

Procedimiento

Para responder al objetivo planteado la consulta se realizó por correo electrónico, enviándoles un mail explicativo junto con la encuesta a la base de graduados de los últimos años. Se les solicitó que envíen la encuesta en un plazo máximo de dos semanas. La participación por parte de los graduados fue de tipo anónima y voluntaria.

Resultados

En primer lugar se expondrán los resultados de importancia y logro y luego la distancia entre ambos. Cabe recordar que para el grado de importancia y logro de las competencias se utilizó la metodología likert, de una respuesta de discriminación escalar, con una valoración de 1 a 4, en la que 1 representa nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho.

La media general de importancia fue de 3.62 y las tres competencias que obtuvieron mayores niveles de importancia se refieren a: la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica (M=3.93), la capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica (M=3.90), la capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su

social, cultural y económico ($M=3.88$).

Por su parte, las tres competencias que obtuvieron los menores niveles de importancia (aunque siempre mayores a $M=3.14$) fueron la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas ($M=3.14$), la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional ($M=3.16$), la capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica ($M=3.33$).

En relación al nivel de logro señalado por los graduados, se puede observar que la media general de logro autopercibido fue de 3.27 con valores compuestos entre 2.81 y 3.61. En vinculación con las competencias con mayores niveles de logro autopercibido se pueden señalar: la capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica ($M=3.61$), la capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica, ($M=3.62$), la capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural ($M=3.56$). Por otro lado, las competencias con media más bajas en logro fueron: la capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas ($M=2.81$), la capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional ($M=2.86$), la capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica ($M=2.96$).

Al observar la diferencia entre la media de importancia y la media de logro se puede señalar que en todas las competencias fue más alta la importancia que el nivel de logro alcanzado. En promedio, las competencias obtuvieron una diferencia de medias de $M=0.34$.

Es importante mencionar que la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas indican que 21 competencias presentan diferencias entre el nivel de importancia y el nivel de logro estadísticamente significativas ($p < .001$).

Por su parte las tres competencias que no tuvieron diferencias estadísticamente significativas fueron: la capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología, la capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia y la capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.

Las competencias en las que hubo la mayor brecha entre importancia y logro fueron: la capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico, la capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital, la capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.

Tabla 1

Comparación entre los niveles de importancia y logro autopercibido en graduados.

Competencias	Media Importancia	Media Logro	Diferencia de Medias	Z	P
13. Capacidad para comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.	3.88	3.35	.53	-5.565	.000
8. Capacidad de comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.	3.85	3.42	.43	-5.491	.000
15. Capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.	3.73	3.17	.56	-5.420	.000
16. Capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.	3.63	2.99	.64	-5.409	.000

(sigue en pág. 78)

(viene de pág. 77)

12. Capacidad para realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.	3.81	3.33	.48	-5.189	.000
18. Capacidad para proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.	3.59	3.09	.50	-4.667	.000
20. Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología	3.66	3.20	.46	-4.649	.000
11. Capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.	3.9	3.60	.33	-4.594	.000
17. Capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.	3.74	3.23	.51	-4.546	.000
4. Capacidad para reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.	3.69	3.31	.38	-4.374	.000
24. Capacidad para asumir el compromiso ético de la práctica psicológica.	3.93	3.61	.29	-3.968	.000
7. Capacidad para comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.	3.81	3.47	.34	-3.910	.000
5. Capacidad para integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.	3.49	3.14	.35	-3.544	.000
14. Capacidad para mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.	3.33	2.96	.37	-3.532	.000
9. Capacidad para identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.	3.69	3.40	.29	-3.405	.001
21. Capacidad para diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.	3.14	2.81	.33	-3.070	.002
22. Capacidad para respetar la diversidad individual y sociocultural.	3.80	3.56	.24	-3.037	.002
10. Capacidad para comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.	3.49	3.22	.27	-2.945	.003
19. Capacidad para integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.	3.16	2.86	.30	-2.710	.007
1. Capacidad para entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.	3.58	3.38	.20	-2.496	.013
23. Capacidad para comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.	3.72	3.52	.20	-2.471	.013
6. Capacidad para comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.	3.46	3.32	.14	-1.773	.076
2. Capacidad para conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.	3.36	3.27	.09	-1.260	.208
3. Capacidad para realizar investigación científica en el área de la psicología.	3.45	3.42	.03	-.442	.659

En la Figura 1 se distinguen algunos puntos interesantes como por ejemplo las tres competencias con valores cercanos entre nivel de importancia y logro. Como así también se visualiza que las medias en importancia son más altas que las medias de logro en todas las competencias.

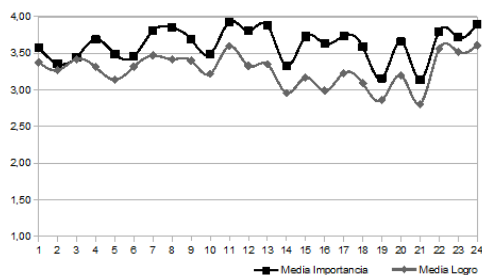


Figura 1. Comparación entre los niveles de importancia y logro autopercebido en graduados.

Discusión

En relación a la comparación entre los niveles de importancia y logro autopercebido en las competencias, se puede señalar que los resultados evidenciaron una discrepancia entre el grado de importancia otorgado a cada competencia y el nivel de logro o realización.

En otros estudios realizados también existe discrepancia entre el nivel de importancia de las competencias en relación con su nivel de logro, siendo el nivel de logro menor que la importancia de la competencia (Alonso-Martín, 2010; Castro Solano, 2004; Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012; Tuning América Latina, 2012).

En el Proyecto Tuning se propone utilizar la técnica Análisis de Importancia-Valoración (Importance Performance Analysis) de Martilla y James (1977). Esta técnica parte de dos variables: la importancia que cada ítem tiene para la persona y la valoración del grado de logro que considera. Estas dos variables configuran una matriz que se subdivide en cuatro cuadrantes. La misma se

puede observar en la Figura 2.

Importancia	Concentración +-	Mantenimiento ++
	Prioridad baja --	Esfuerzo excesivo -+
Nivel de logro		

Fuente: Tuning Educational Structures in Europe (2006)

Figura 2. Categorías de respuesta de las competencias según el Proyecto Tuning.

Retomando la siguiente clasificación se pueden realizar un análisis sobre la relación entre importancia y logro de las competencias.

Las competencias que se consideran muy importantes pero en las cuales hay poco nivel de realización, se denominan de “concentración”. Si se observan las cinco competencias con medias más altas en importancia y se las compara con las cinco competencias con medias más bajas en logro, no coincide ninguna competencia. Esto indicaría que para los encuestados ninguna de las competencias más importantes en su formación fueron poco adquiridas.

Al observar la brecha entre lo importante que les parece la competencia y lo que perciben que la han logrado se observa que determinadas competencias les resultan mucho más importante que lo que la han podido lograr. Esa distancia se denomina nivel de “necesidad”, en el sentido de que son necesarios mayores esfuerzos para aumentar el logro hasta llegar al nivel de importancia estipulado en cada una de ellas (Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012).

Y estas fueron para los graduados la capacidad para diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico y además de ella la capacidad para realizar asesoría y orientación psicológica.

Un posible análisis que se desprende de eso es que las competencias en las que se encontró una brecha entre importancia y logro permiten considerar áreas de carencia formativa, necesarias a tener en consideración en la planificación curricular y al espacio que se le otorga dentro de la formación (Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012).

A su vez, la distancia que se manifiesta entre el grado de importancia que le asignan a diferentes competencias y la autoevaluación que hacen del grado de logro, indica que a pesar de estar graduados ellos no se perciben como eficaces en el manejo de estas competencias (Salazar Mora & Prado-Calderón, 2012).

Por otro lado se ubican las competencias que no se evalúan como muy importantes y su realización es baja, las denominada de “baja prioridad”. Se pueden señalar que la capacidad para diseñar herramientas psicométricas y la capacidad para mediar refieren a dominios de baja prioridad. Esto se podría interpretar como aspectos que no merecen la atención suficiente para hacer un esfuerzo en su mejora, o al menos, mientras existan otros elementos de mayor relevancia.

Con respecto a las competencias que fueron consideradas un “esfuerzo excesivo”, por no ser consideradas muy importantes pero su grado de logro es alto, se puede señalar la capacidad para realizar investigación científica ya que en los graduados no obtuvo diferencia estadísticamente significativa entre el nivel de importancia y de logro.

En relación a la competencia que fue considerada importante y tiene alto nivel de realización, se denominan competencias de “mantenimiento”. Se puede señalar que la competencia que se refiere al aspecto ético del ejercicio profesional, fue la que obtuvo los niveles más elevados de importancia y a su vez, altos niveles de logro autopercebido. Por tanto, sería deseable mantener las estrategias de formación que se vienen realizando para su adquisición.

Conclusión

Existen pocas investigaciones realizadas en nuestro país siguiendo el proyecto Tuning América Latina en la carrera de psicología. Por ese motivo, a pesar de las limitaciones, este trabajo aporta datos de gran relevancia para analizar y problematizar la formación del psicólogo.

Si bien la posibilidad de generalización de los hallazgos se ha visto reducida por las características de la muestra y por el procedimiento de muestreo utilizado, habría que considerar que es un estudio preliminar, que tiene como parte de la finalidad generar interés y colocar el foco en esta temática para fomentar la posibilidad de replicar el mismo en otros grupos de graduados.

Así mismo futuras investigaciones podrían abordar la comparación entre alumnos y graduados de diferentes instituciones educativas, con el fin de poder establecer relaciones y evaluar diferencias en cuanto a la valoración de las competencias y su nivel de logro.

Por otro lado cabe remarcar que si bien este estudio está enfocado en recabar información relevante a partir de la percepción de los estudiantes y graduados, no se puede desconocer el hecho de que la mirada de otros agentes puede aportar un mejor acercamiento sobre lo estudiado. Por lo que futuras investigaciones podrían tener en cuenta la opinión de los docentes y empleadores de psicólogos para poder lograr una mirada que incluya a los diferentes agentes que forman parte del proceso de formación e inserción laboral.

Paralelamente los resultados de este estudio son relevantes ya que brindan información acerca de los aspectos fuertes y débiles de la formación, con el objetivo de propiciar la reflexión sobre la misma. Sería interesante que este trabajo sea retomado por aquellas personas encargadas del diseño y evaluación curricular para contribuir en la generación de estrategias y planes de mejora que apunten a fortalecer puntos débiles y a reforzar más aún los que ya son fuertes.

Referencias

- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias trasversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 119-140.
- Amezola, J. J. H., García, I. S. P., & Castellanos, A. R. C. (2008). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*, (13) 1-7.
- AUAPsi. (1998). *Mejoramiento de la formación de grado en las carreras de psicología de seis Universidades Nacionales de la República Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Mejoramiento de la Calidad Educativa.
- AUAPsi. (1999). *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología Protocolo de acuerdo: recomendaciones acerca de la formación universitaria en psicología en Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Mimeo.
- Beneitone, P. (2012). Desafíos de la convergencia curricular en América Latina: la nueva fase del proyecto ALFA Tuning América Latina 2011 – 2014. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4(4), 207-2011.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Benito, E. (2009). La formación en psicología: revisión y perspectivas. *Revista Psencia*, 1(2), 3-10.
- Bricht, S., Calvo, I., Dimant, F., Pravaz, S., Calvo de Spolansky, M., Troya, E., Danis, J., Grego, B., Kaumann, Harari, Musso, E., Knobel, M., Malfé, R., Ostrov, L. & Palacios, I. (1973). *El rol del psicólogo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado* 12, (3) 1-16.
- Castro Solano, A. (2004). Las Competencias Profesionales del Psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos nacionales. *Revista Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
- CINDA. (2008). *Diseño Curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en educación superior*. Santiago de Chile: CINDA.
- Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la Republica Argentina (2013). Federación de Psicólogos de la República Argentina – Código de Ética Nacional. Recuperado de: http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf
- Corominas, R (2006). El proceso de cambio curricular en la carrera de Psicología de la PUCMM. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 3(5) 13-16.
- Courel, R. & Talak, A. M. (2001) La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En J. P. Toro & J. F. Villegas (Eds.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*, 1 (21-83). Buenos Aires: JVE
- Dagfal, A. (2014). La Identidad Profesional como Problema: El Caso del “Psicólogo-Psicoanalista” en la Argentina (1959–1966). *Psicologiaem Pesquisa*, 8(1), 97-114.
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur. Acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42(3), 230-242.
- Di Doménico, C. (1999). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 45(1), 24-33
- Di Doménico, C. (2007). *La formación del psicólogo en argentina. El debate actual y su prospectiva*. XII Congreso Argentino de Psicología, San Luis, Argentina.

- Díaz Barriga, M.A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(2)3-24.
- Dsitel, L. (2014). Autopercepción de los estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de San Luis sobre su formación en competencias clínicas. *Revista Diálogos*, 4(2), 91-108. doi: 1852-8481.
- García, L. N. (2009). La disciplina que no es: los déficits en la formación del psicólogo argentino. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(2), doi: 10.5872/psiencia.v1i2.17
- González, M. E. (2015). Observaciones en torno a los debates curriculares en psicología y las políticas universitarias en la Argentina. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7, 35-40.
- González, M., González, I. & Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13(1), 108-120.
- Klappenbach, H. (1998). Historia de un problema de identidad en la psicología argentina. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 3, 159-168.
- Ley de Ejercicio Profesional de la Psicología en la Provincia de Buenos Aires N° 10.306/85 Recuperado de: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/26299765/normativa%20integral/>
- Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar/centro/>
- Livitinoff, N. & Gomel, S. (1975) *El psicólogo y su profesión*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Manríquez Pantoja, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos*, 38, (1)367-380.
- Martilla, J. & James, J. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), 77-79.
- OECD (2013) ¿Cuáles son los beneficios sociales de la educación? Education Indicators. Recuperado en: [http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--N_10%20\(esp\)%20final%20v-2.pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--N_10%20(esp)%20final%20v-2.pdf)
- OECD (2016). Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento. Educación, competencias y juventud en América Latina y el Caribe. OECD publishing. DOI:10.1787/leo-2017-8-es
- OIT, (2005). Informe sobre el empleo en el mundo 2004-2005: *Empleo, productividad y reducción de la pobreza*. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional del Trabajo
- Paolucci, C. & Verdinelli, S. (1999). La psicología en Argentina (pp. 15-32). En: Di Doménico, C. y Vilanova, A. (Eds.). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Parisi, E.R. (2011). Universidades públicas en Argentina y la formación del psicólogo. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 9 (25)15-25.
- Parra Herrera, Y. & Colunga Santos, S. (2014). Reflexiones sobre la formación científica del psicólogo. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado en: <http://xn--caribe-9za.eumed.net/wp-content/uploads/psicologo.pdf>
- Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44(3), 278-284.
- Piacente, T. (2000). *Aportes para un nuevo diseño curricular en Psicología*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.
- Resolución 343/09-ME. Educación Superior. Los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.
- Resolución 800/11-ME. Educación Superior. Los

- estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.
- Rodríguez Cárdenas, D. E. (Ed.). (2013). Proyecto Tuning América Latina Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Psicología. Universidad de Deusto. Bilbao
- Rossi, L. (1997). *La psicología antes de la profesión*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Saforcada, E. (2015). Psicología, ciencia y profesión en las sociedades nacionales de nuestro escenario regional actual. *Psienca. Revista latinoamericana de ciencia psicológica*, 7(1)62-66.
- Salazar Mora, Z. & Prado-Calderón, J. E. (2012). Valoración de competencias específicas del profesional en Psicología desde la Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología* 31, (1) 40-63.
- Tuning América Latina. (2012). Tercera Reunión General. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- UNESCO (2000). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de: http://www.unwesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
- Vezzetti, H. (1996). Los estudios históricos de la psicología en la Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2, 79-93.
- Vilanova, A. & Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina: Editorial Martín.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 39 (3), 193-205.
- Vilanova, A. (1996). Pautas para un perfil de psicólogo iberoamericano. *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría*. Buenos Aires, Argentina: Panamericana.
- Vilanova, A. (1997). Las deudas de la psicología en el Cono Sur. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43, 69-75.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao, España: Deusto.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.

Articulaciones entre Psicología, Experiencia Humana y Trascendencia. ¿Un desafío en el mundo posmoderno?

Ligar, reflejar, contemplar Exploración conceptual sobre Mentalización y Prácticas espirituales

Noël, M. C. *

Resumen

Esta propuesta principalmente conceptual con recorrido experiencial, busca, en primer lugar, trazar un breve panorama sobre dos nociones que comparten la misma denominación en diferentes lenguas, las de Mentalización. Surgidas ambas de la clínica y desarrolladas en entornos psicoanalíticos, corresponden a capacidades variables en la organización psíquica individual de las personas. Sin embargo, es necesario diferenciarlas en sus dos vertientes, la de raigambre francesa, está ligada a la capacidad de elaboración psíquica, un factor sindicado como organizador del funcionamiento psicosomático individual. La otra versión más usada en inglés, cubre un área de capacidades similares, aunque derivadas de la adquisición evolutiva de la captación de fenómenos intencionales, bautizada con el nombre de Teoría de la Mente. Esta última con campo privilegiado de utilización en la comprensión y tratamiento de trastornos severos

de la personalidad, operacionalizada para la investigación empírica con el nombre de Función Reflexiva (RF). El concepto francés *Mentalisation* ha sido menos difundido en el mundo académico de habla inglesa a pesar de haber tenido un amplio despliegue teórico y clínico a lo largo de décadas. El otro concepto de *Mentalización*, habitualmente en inglés, es en cambio objeto frecuente de investigaciones de circulación académica.

En la presentación temática del Congreso se incluye el interés por la documentación de investigaciones sobre los beneficios de las prácticas espirituales. Un segundo propósito de esta propuesta al V Congreso FIUC, tomando esta sugerencia temática en consideración, es discernir, desde la bibliografía académica, a qué se refieren esas prácticas espirituales, cuáles son los alcances de los beneficios y si alguno de estos puede llegar a relacionarse con efectos sobre las capacidades de Mentalización antes presentadas.

* Decano de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires. Correo electrónico: marcelo_noel@uca.edu.ar
Conferencia presentada en el encuentro de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC), 8-10 de abril de 2015, en la *Loyola Marymount University* en *Los Angeles, California*.

“Ligar, reflejar, contemplar”

“Yo soy yo y mi
circunstancia; y si
no la salvo a ella,
no me salvo yo,
benefac loco illi
quo natus es”
Ortega y Gasset,
1914(s.XX)

Este trabajo se presenta electivamente en español, en conformidad con la particularidad, poco frecuente, que ofrece este Congreso Internacional de permitir una expresividad trilingüe. Se procura de este modo una observación en triangulación, hacia conceptos nacidos en los otros dos idiomas.

Es un recorrido que intenta marcar aspectos diferenciales de áreas conceptuales cercanas, *conceptual cousins*, según los denominan Choi-Kain y Gunderson (2008), quienes cubren un terreno similar al que pretende esta presentación. Algunos autores han realizado un recorrido afín, vale destacar a los recién mencionados de Boston; junto a Falkenström y colaboradores (2014), desde Suecia, los francófonos de Montreal, Lecours (1997,2005) y Bouchard (1997) así como Heer (2001), en Argentina.

La estrategia de aproximación en este trabajo pretende ser evocativa, cercana a experiencias efectivamente vividas. La finalidad de esta estrategia, inspirada por algunos autores, es restringir el alcance de este intento a una dimensión más abarcable, *humana* (Lao Tsé,[antiguo],ed.2009; Marias, 1970; Gallese, 2014). Conviene destacar los muy diversos espacios teóricos y metodológicos desde los que provienen quienes comparten este encuentro. El precio y riesgo asumido con esta estrategia es cierta tangencialidad, la cual se espera sea tolerable.

Los conceptos que se apunta abordar, casi sólo subrayarlos, son por un lado el de *Mentalization*, proveniente de la Psicodinámica Psicoanalítica francesa y por otro el de *Mentalization*, homónimo en inglés, también con ciudadanía Psicoanalítica, aunque en este caso

derivado de nociones que no nacieron en esa línea, como la denominada Teoría de la Mente, (Premack & Woodruff, 1978; BaronCohen, Leslie & Frith,1985), en convergencia con otros desarrollos principalmente la Teoría del apego (Bowlby, 1986). Ambos conceptos de mentalización surgieron de la clínica, en ese contexto corresponden a capacidades variables en la organización psíquica individual de las personas.

Tanto *Mentalization* como *Mindfulness*, tercer concepto con posible solapamiento, en cercanía también a la idea de prácticas espirituales señaladas de interés de este encuentro internacional, son abundantemente considerados en la literatura académica en inglés, *lingua franca*. *Mindfulness* no suele traducirse en español ni en francés y es interesante sutraducción en alemán *Achtsamkeit*, acentuando el componente de atención. [otra denominación cercana es “*mindsight*” (Siegel,2001; Clariá,2007)].

Mindfulness como práctica y como rasgo, cuenta con un ascendente prestigio en el ámbito de la investigación en salud, neurofisiología, bienestar y en creciente uso también en psicoterapias, aquí ya sin relación con el marco psicoanalítico. (KabatZinn, 1982). Aun así, enunciado como capacidad de plena atención no judicativa en el momento presente, puede relacionarse con la actitud del psicoanalista en su escucha, “sin memoria y sin deseo”, según el aforismo de Bion; en sus palabras: “*Psychoanalytical “observation” is concerned neither with what has happened nor with what is going to happen but with what is happening*” (Bion, 1981,pag. 259, comillas de Bion).

La condición de conciencia plena, *Mindfulness*, puede ser evaluada empíricamente, por ejemplo con el FFMQ. (Baer, 2008). Esta encuesta, por ejemplo, ha permitido investigaciones sobre sus efectos y funcionamiento de la práctica meditativa. Los estudios de grupos ya mencionados, ChoiKain, 2008; Falkenström y colaboradores, 2014, exploran las dimensiones diferenciales con los conceptos cercanos.

El concepto *Mentalization* excede

largamente el marco psicoanalítico, parcialmente enfocado en la comprensión y tratamiento en psicoterapia de pacientes con perturbaciones de la personalidad, conversa con facilidad con las corrientes cognitivas, con las neurociencias, con la filosofía. El acierto de procurar su operacionalización para la investigación empírica, hecha alrededor de las evaluaciones del sistema de apego y principalmente del constructo Función Reflexiva, RF (Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998), le ha dado un gran predicamento en el mundo de investigación universitaria y en centros de estudio geográficamente distribuidos. También parece haberle dado dinamismo la derivación del nombre a una forma verbal más móvil, *Mentalizing* (Allen, 2006).

En cambio, *Mentalisation* (Marty, 197680-9091), el concepto de origen francés, más antiguo, reconocido como pionero (Fonagy, 1998), circula poco en inglés, se mantiene geográficamente próximo a los ámbitos de las asociaciones psicoanalíticas, sobre todo francófonas, además de algunos países de la cuenca del mediterráneo o del cono sur de América (Calatroni, 1998, 2012; Press, 2013; Botella, 2014). El estilo de divulgación es más restringido, basado en una trabajada elaboración conceptual o en el intercambio clínico de casos, habitualmente en grupos relativamente pequeños. Pese a significativos esfuerzos de investigación clínica empírica, publicados en inglés, que cedieron importantes evidencias estadísticamente controladas, la dificultad de conciliar los marcos de entendimiento no permitió su plena visibilidad en la comunidad académica y clínica global. (Jasmin, Le, Marty & Herzberg, 1990; Aisenstein & Smadja, 2010; Calatroni, 1998).

No son frecuentes las citas cruzadas, el inconveniente no es sólo idiomático.

No solo hay barreras conceptuales entre disciplinas, sino dentro de ellas. Por ejemplo el Uruguayo Ricardo Bernardi (2014), activo en la difusión de la investigación conceptual y empírica en el mundo psicoanalítico, ilustra el estado de comunicación entre investigadores y clínicos

dentro del movimiento psicoanalítico, utilizando la imagen de un puente roto, pese a esa imagen el texto colectivo en el que escribe: *Time to Change*, aspira a brindar elementos conceptuales y pragmáticos para modificar ese estado. Lo acompañan entre las costas del norte del Atlántico, desde las Universidades de Yale y Lovaina, Sidney Blatt y Patrick Luyten (Blatt, Corveleyn & Luyten, 2006), estos autores proponen otra imagen para advertir sobre la separación entre las preferencias más *positivistas* y aquellos más *hermenéuticos*. El icono es el cartel del metro londinense: *Mind the Gap*, lo hacen jugando con dos acepciones del verbo *to mind*, cuidarse, tomar noticia de esta brecha, pero también sortearla, repararla, con estrategias metodológicas múltiples. cfr. (LeuzingerBohleber & Fischmann, 2006).

Las brechas mencionadas evocan las filiaciones Apolíneas o Dionisiacas propuestas por Nietzsche, *Kunst Triebe*; en este trabajo, se adhiere, en cambio, a la solución mediadora ofrecida por el físico GellMann, (1999), donde propone un camino *Odiseico* para salvarlas. Se recorre a modo de una navegación en archipiélago, abordando dos encuentros, con el plan de evocar estas islas, nodos conceptuales y algunas vías de conexión. No pretende ser una revisión exhaustiva, sino solo una evocación reflexiva surcada por una de las líneas propuestas en las temáticas del Congreso, las prácticas espirituales.

Dos encuentros.

“Recuerde el alma dormida Avive el seso y despierte Contemplando Como se pasa la vida, Como se viene la muerte tan callando”
Jorge Manrique. (s XV)

Venecia es una inteligente mujer que se ha instalado casi por propia decisión en una psicoterapia de corte psicoanalítico hace un par de años. Su trayectoria de sobrados 80 años podría haber hecho vacilar aceptarla en esa modalidad de tratamiento, aunque su determinación y vitalidad la justifican.

Ha mantenido buena parte de su vida un tono exigente para consigo y los demás, un rasgo de funcionamiento al que los psicoanalistas consideran un cierto masoquismo moral.

En una sesión común, reciente, llega con zapatillas de caminar, declara haber caminado tres horas y sentirse particularmente a gusto con esto. Se encuentra, dice, más propensa a aceptar sus limitaciones y las irreversibilidades de la vida. Su propia secuencia asociativa en la sesión, la lleva a narrar su cotidiano encuentro con una persona que vive en la calle.

-“Lo cruzo todos los días, todas los caminos de salida desde mi casa convergen allí y no puedo evitarlo. [Describe estas calles]. Me fascina esa persona, no puedo dejar de contemplarlo cada vez. Es una persona joven, físicamente atractivo. Reflexiono, y admito que se las arregla, pero me pregunto, como puede estar en esa situación, lo imagino: alguna vez fue un niño”.

La escucha flotante del analista acompaña con numerosas asociaciones armónicas, se hace saliente un verso de Rabindranath Tagore, aludido por Winnicott en *Playing and reality* (1972); repicado por P. Fonagy, (1996) para abrir su serie *Playing with reality* (Fonagy & Target, 1996, 2000). “*En las playas de innumerables mundos, los niños juegan*”. Los espacios potenciales de transformación creativa están abiertos, desde el lado del analista en contiguo silencio. (Green, 2010).

Sigue Venecia.

- “Me fascina, pero me mueve a compasión, aunque lo único que hago es no poder dejar de observarlo. Tengo que admitir, además, aunque no me guste, que me da bronca, rechazo, que imponga así su menesterosidad”.

Fue Venecia misma quien trajo a colación sus propias limitaciones al comienzo de ese encuentro, se le ofrece esa ligadura asociativa portadora de múltiples registros.

Este fragmento común de una sesión de psicoterapia muestra a una persona con recursos elaborativos, instalada en un espacio con primacía de la palabra, movilidad simbólica, múltiples capacidades regresivas, identificaciones cambiantes, escenificación transferencial, dinamismo de deseos, defensas, tonalidades afectivas matizadamente percibidas, tolerancia al silencio del terapeuta. Se aprecia un buen funcionamiento neurótico, rango óptimo para dispositivos terapéutico inspirados psicoanalíticamente. (Lecours, 2005; Abarca, 2004; Smadja, 1993).

Se evoca aquí un funcionamiento con buena mentalización, *Mentalisation*, según la denominación dada por Pierre Marty y la Escuela Psicosomática de París. Se refiere a un funcionamiento individual rico en representaciones, fluidamente ligadas en un ensamble con cierta estabilidad temporal. (Marty, 1976, 80, 90, 91, 2002). Esta capacidad de elaboración, transformación de la excitación y mociones afectivas, recibe distintas denominaciones o descripciones en la literatura psicoanalítica. (Lecours, 2005; Bernardi, 2014; Merea, 2013).

En contraste con la que se infiere en Venecia, se han descrito y verificado clínicamente modos de funcionamiento, desde la perspectiva del conjunto de la economía psicosomática, en los que esa *Mentalisation* está ausente, desfalleciente o

conjunto de la economía psicosomática, en los que esa *Mentalisation* está ausente, desfalleciente o irregular, muchas veces en correlación con un incremento en la vulnerabilidad a padecimientos somáticos. (Soldati & Calatroni, 1982; Fain, 1993; Calatroni, 1993; Green, 2010).

La pobreza de Mentalización se caracteriza en su extremo por una *vida operatoria*, ligada a lo fáctico, concreto, con escasa movilidad simbólica, ausencia de fantasía, pobreza de formaciones sintomáticas complejas, predominio de angustias y afectos poco ligados a una trama representacional (Green, 1990), escasa producción onírica y permanencia de modalidades de exigencia motivacional primitiva, de desmesura narcisista, *moi idéal*, (Marty, 1980, 91) que llevan a un estado de tensión por mantener un nivel de rendimiento en el comportamiento de tipo todo o nada. Es habitual el recurso a la acción de modo directo y a los denominados comportamientos *autocalmantes*, referido a un patrón de repetición continuada de acciones con la finalidad de regular la tensión. Es asimismo característica la poca tolerancia a la pasividad.

«*En réalité ce qui manque au patient opératoire c'est la capacité d'absenter son analyste, dans la situation de la relation analytique*» (Smadja, 2001, p116; cf. Missenard, 1991; Green, 1993).

Este funcionamiento Operatorio, correlaciona, con frecuencia, con un a mayor vulnerabilidad somática. (Marty, 1976, 1968; Fain, 1993; Smadja, 1993, 2001; Parat, 1998).

Volviendo a Venecia; en la sesión posterior, comienza mostrando una lesión, producto de una biopsia en su nariz. Fue el control de un carcinoma de piel de baja malignidad. Vemos, de paso aquí, que una buena mentalización no alcanza para la protección del soma, donde interjuegan habitualmente múltiples factores. También han operado a su hermosa nieta de 20 años, “una operación de personas mayores que ahora la hacen en jóvenes”, dice. En su secuencia asociativa, menciona un fragmento de las conocidas

coplas de Jorge Manrique (sXV) “*como se pasa la vida, como se viene la muerte tan callando*”. Están dichas sin pesadumbre, la intervención del analista opta por un reflejo interrogativo. “Tan callando”.

- “Nunca he hablado de la muerte en forma directa –retoma Venecia Es como llamarla, la imagino como muy solitaria. Soñé con mi propia muerte hace unos días:

“*Yo tenía puesto un camisón largo, miraba por la ventana y veía mucha gente acostada, como muerta, con la misma indumentaria, esa túnica larga; había una chica joven que estaba sola y tenía que ir hacia su muerte, entonces la alzaba en brazos y subíamos a un camión.*”

Sus asociaciones la llevan a películas sobre el holocausto. Luego continúa espontáneamente hablando sobre su falta de sentimiento religioso, lo que dice aumenta su soledad. Recuerda que durante su adolescencia y juventud temprana mantenía una estrecha cercanía con la iglesia y la religión. Ante un gesto interrogativo, responde que ese alejamiento de la religión se debió, ahora que lo evoca, a un episodio ajeno, pero suficientemente cercano vivido en ese ámbito, que la llevó a retirarse y guardar un secreto que ha mantenido hasta ahora.

Sorprendentemente, pese a varios y prolongados espacios de psicoterapia a lo largo de su vida, este episodio, silenciado, íntimo, no había sido nunca mencionado. No se trata aquí una represión sino una omisión consciente, pero la consecuencia fue dejar totalmente la cercanía personal con su religión. ¿Por qué nunca lo había contado? Pues siempre pensó erróneamente que a los aspectos religiosos no correspondía abordarlos en sus tratamientos psicológicos.

Varios autores señalan una brecha, *gap to mind*, en la consideración de los aspectos de la

en psicología y las psicoterapias de varias orientaciones. Aquí fue la misma Venecia, en colusión con sus terapeutas, quien asumió defensivamente esa separación. (Hill & Pargament, 2003; Clark, 2012).

Venecia vive intensamente cada día, dispone de una gran riqueza de recursos inmateriales, sin importarle demasiado los materiales; asume el inevitable *dolor de existir* en integridad; sin embargo ha pagado un alto precio a su funcionamiento neurótico a lo largo de su vida: inhibiciones en su sexualidad, fracaso matrimonial, restricciones de su creatividad profesional, supresión de su religiosidad. Sigue pese a todo abierta, su persistencia lo muestra, a su crecimiento personal y espiritual.

En su *hermenéutica* del sujeto, M. Foucault ofrece una noción de espiritualidad. “...Podríamos llamar “espiritualidad” la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad.” (Foucault, 1982, p.33, Comillas de Foucault).

Con Foucault, Allouch (2007) se interroga: *¿Es el psicoanálisis un ejercicio espiritual?*. Los dispositivos psicoanalíticos liberan el camino hacia el conocimiento del deseo y la verdad subjetiva. Sin embargo se pone en duda el status de práctica espiritual del psicoanálisis, considerando que aunque facilita los caminos de crecimiento espiritual, detiene su incumbencia ante lo Sagrado y lo Divino.

Pargament, expositor en este encuentro en Loyola, propone en uno de sus textos que “*Espiritualidad puede ser entendida como la búsqueda, [search], de lo sagrado. Proceso por el cual las personas buscan descubrir, tomar y si es necesario transformar lo que consideran sagrado de sus vidas*”. Hill se inclina, además, a incluir el contexto religioso más amplio en esa búsqueda. (Hill & Pargament, 2003, p. 64 Trad. MN). El Psicoanálisis puede ayudar en ese proceso, pero no es su finalidad.

“*Ha, Ha*” Nelson.
Los Simpson (sXXI).

Teodoro, un joven de 26 años, como buena parte de los jóvenes de su edad se comunica a través de pantallas y teclado. Difiere de ellos en que este es casi el único medio que utiliza; pues mantiene un lenguaje oral estereotipado y pobre. Teo tiene, además, muy escasa vida independiente. Varios años de trabajo en un programa de aprendizaje, dirigido por el investigador D. Orlievsky, (2005), han contribuido a facilitar la escritura en computadora, inicialmente con asistencia y desde hace algunos años de modo totalmente autónomo.

El encuentro con Teo transcurre en el contexto de una visita académica de colegas en formación venidos desde Nueva York. Se trata de una conversación libre con él, en el Hospital donde ha realizado años de tratamientos y al que actualmente acude de forma más esporádica. Vino con su madre, informado de la visita con anterioridad, solo con la intención de ese encuentro.

Teo recibe al grupo dando pequeños saltos y realizando movimientos con sus manos. Quienes lo conocen entienden este comportamiento como demostración de alegría. No realiza ningún intercambio verbal de forma oral en todo el lapso del encuentro, durante el cual se lo percibe cómodo y relajado.

La conversación con el grupo se realiza de espaldas, mirando la pantalla, solo recibe preguntas de un psicólogo que colabora en sus actividades, escritas en la pantalla. Teo responde desde el teclado. Una visitante oficia de traductora y la conversación en pantalla es en español.

Luego de varios pasajes introductorios en los que escribe noticias del día y menciones a la serie de televisión *Los Simpson*, escribiendo sus nombres espontáneamente en inglés,

Homer, Lissa, Nelson Rufino, Nelson Mintz (el apellido en ambas versiones), se transcribe textualmente una parte de la conversación donde el psicólogo escribe una pregunta de los visitantes:

Teo, estas personas que visitan hablan inglés. Entiendes algo de inglés.

Teo: Sí

El psicólogo le pide ampliación, pues habitualmente Teo responde de forma directa y simple: Como es que entiendes inglés?

Teo: Del Fútbol Americano de la NFL y el Básquet de la NBA.

Un visitante quiere saber si conoce cuál es el equipo de básquet de NY. El psicólogo lo interroga en pantalla.

Teo: Nueva York Nicks.

El mismo visitante, pregunta si sabe que le pasó en la rodilla a Carmelo Anthony.

Teo: Está lesionado.

Cuál es tu equipo favorito?

Teo: San Antonio Spurs.

¿Quién crees que va a ganar el campeonato de la NBA?

Teo: Un Equipo Nueva York Nicks.

Este fragmento marca el tono de la conversación. En otros pasajes Teo toma nuevamente personajes de los Simpson, su temática favorita, reiterativa; habla además, sobre alguna de sus actividades regulares. No inicia temas sin ser solicitado. Es una conversación simple, sin embargo, para Teo, con un funcionamiento autista (Frith, 2003) que en sus inicios hacía prácticamente imposible cualquier intercambio, esta posibilidad mediada abre una avenida a la comunicación. Dificultado en la afirmación y reconocimiento de su participación subjetiva, así como de las expectativas y deseos ajenos, Teo sin embargo ha recorrido un largo camino (BaronCohen, Leslie & Frith, 1985).

Teodoro seguramente tendría una baja calificación en su *Función Reflexiva*, incluso una muy dificultada o imposible toma del AAI (Entrevista de apego del adulto) sobre la que suele

la RF. También sucedería lo mismo en las pruebas típicas de Teoría de la mente. Se estima una marcada dificultad en las capacidades de mentalización [Mentalization], esto es, del proceso por el cual un individuo interpreta las acciones, propias o ajenas, como significativas en base a estados mentales intencionales, por ejemplo: necesidades, deseos, sentimientos, creencias, propósitos, razones. (Bateman & Fonagy, 2010; Luyten, Fonagy, Lowyck & Vermote, 2012). Esta capacidad se encuentra habitualmente muy mermada en el funcionamiento autista.

En el intercambio con Teo, es de interés observar, aunque lo sea solo de valor anecdótico, cómo a través de la mediación de la escritura en pantalla, responde a algunas preguntas que requerirían habilidades de mentalización. Por ejemplo sobre una inferencia intencional (creencia hipotética): “¿quién crees que saldrá campeón?”. Teo responde adjudicando ese favor al equipo de los visitantes neoyorquinos. Se podría interpretar aquí, con lo que la interpretación tiene de falible, un guiño intencional (propósito de complacer) desde Teo.

En las condiciones del espectro autista, junto con la descripción clínica de las dificultades en la mentalización, se suma una cada vez más amplia literatura de investigación en neurociencia que va mostrando, entre otras, alteraciones específicas en las imágenes de los circuitos cerebrales que se activan en tareas de diferenciación self/otro, los circuitos que se activan con tareas de mentalización (Brain's mentalizing system) o el procesamiento de afectos. (Lombardo, et al., 2010; White, Frith, Rellecke, Al-Noor & Gilbert, 2014; Moseley, et al., 2015).

Se puede documentar un gradiente de capacidad de mentalización en los seres humanos. Así como Teo puede presentar déficits en esta capacidad, es probable que Venecia, con un funcionamiento neurótico de alto nivel, tenga a su vez una alta capacidad de mentalizar, [Mentalizing]. Además de las condiciones del espectro autista, esta capacidad suele encontrarse

habitualmente comprometida en personas con funcionamiento Borderline, para quienes se han realizado adaptaciones en la técnica de su tratamiento en Psicoterapia (Fonagy, et al., 2002; Jurist, 2005; Allen & Fonagy, 2006; Fonagy & Luyten, 2009; Bateman & Fonagy, 2010; Fonagy & Allison, 2014).

Los estudios sobre desarrollo temprano, apego e interacción en la diada madre-bebe, han cedido interesantes modelos sobre los primeros pasos de adquisición de las posibilidades de mentalizar. En particular los estudios sobre los intercambios de espejamiento afectivo. (Gergely & Watson, 1996, Fonagy et al., 2002; Grandolini, 2008). Estos últimos están hoy potenciados tanto por los descubrimientos alrededor de los sistemas neurales especulares [Neuronas Espejo], como por los estudios de la representación neural del cuerpo como escenario y puente para la intersubjetividad (Gallese, 2014).

Si se mantiene la idea del proceso de mentalizar [Mentalizing] como la capacidad de interpretar las acciones, propias o ajenas, como significativas en base a estados mentales intencionales (necesidades, deseos, sentimientos, creencias, propósitos, razones), puede plantearse la pregunta por el efecto de esta capacidad sobre la indagación espiritual.

Entendida esta como cuidadosa búsqueda de la verdad subjetiva, a lo Foucault, (1982, *souci de soi*), o más ampliamente como búsqueda de sentido y significado [*meaning and significance*, (Clark, 2012)] o considerada como una necesidad universal, situada tanto en lo subjetivo como en lo social (Cook, Powel & Sims, 2009); se hace prontamente evidente que algunas de estas formas de búsqueda espiritual que requieren interpretación de significación en particular en términos de sentimientos, creencias y propósitos, puede estar comprometida. Algunas investigaciones han buscado darle evidencia empírica a esta reflexión. Por ejemplo en autismo, (Norenzayan, Gervais & Trzesniewski, 2012), dan cuenta de las dificultades de creer en un Dios personal. Otro autor, Deeley, (2009) sigue el razonamiento presentado arriba, aunque propone

también, con lo que parece una adecuada cautela, detenerse frente a los aún enigmáticos procesos del funcionamiento autista. En su libro U. Frith (2003) recuerda el histórico carácter sagrado que tenían personas que hoy podrían ser diagnosticadas con un funcionamiento autista, entre esos los “*yurodivy*” de la Rusia de Dostoievski.

Conceptualizada la espiritualidad como el anhelo por lo Sagrado (Pargament, Lomax, Mc Gee & Fang, 2014; Hill & Pargament, 2003), se puede pensar que la disposición de capacidades de mentalización puede llegar a ser una ayuda, aunque no es un requisito para transitarla. La actitud contemplativa, incluso en algunas prácticas el despojamiento del self, podrían recorrer caminos no mentalizados.

Varias prácticas espirituales de estirpe contemplativa, oración contemplativa (i.e: CISM), meditación (i.e: Mindfulness), además del crecimiento específico al que apuntan, reportan con frecuencia consecuencias sobre el bienestar y la salud. Existe una creciente vocación académica para comprender y dar evidencia sobre estas consecuencias. (Falkenstrom et al., 2014; Pargament et al., 2014; Hozel, et al., 2011; Baer, et al., 2008; Kapuscinski & Masters, 2008).

Una consecuencia indirecta de estas Prácticas espirituales, hipótesis aún no investigada, es que estas podrían modular el funcionamiento mentalizador, en ambas vertientes enunciadas en este ensayo.

Por ejemplo tomando las vías detalladas en la amplia revisión de investigaciones hecha por Hölzel y colaboradores (2011), aunque estas son solo en relación a las prácticas de Mindfulness, sin embargo, debidamente estudiadas, también podría valer para otras prácticas similares; estas áreas de cambio son: a) regulación de la atención, b) mejor percepción del cuerpo, c) regulación de las emociones y d) cambios en la perspectiva del self.

En cuanto a la *Mentalisation*, en términos de Marty, los cambios en las áreas recién mencionadas podrían contribuir a generar que el llama “situaciones fastas”, en las cuales se disminuye la excitación no elaborable y se reanima el funcionamiento psicossomático individual, con

uso consecuente de su mejor nivel de mentalización y menor vulnerabilidad somática. (Marty 76,80,90).

En relación a el funcionamiento mentalizador (*mentalizing*), por una vía análoga de disminución de la excitación (*arousal*) se podría esperar una menor incidencia de cambios entre sistemas de funcionamiento *switch*, (Bateman, 2010; Luyten et al., 2012), se refieren a pasajes desde el sistema mentalizador al de los mecanismos de apego de tipo automático, con la consecuente disminución del funcionamiento mentalizado. De forma indirecta, más allá de su beneficio específico, las prácticas espirituales podrían contribuir a estabilizar el mejor funcionamiento mentalizado desde las dos perspectivas consideradas.

Este ensayo, cuyo recorrido en archipiélago, se realizó visitando campos conceptuales, fue invocado bajo la figura mítica de Odiseo. En el transcurso, la inevitable experiencia del camino aún largamente inconcluso, se presenta como invitación a cambiar por la más humilde figura del Peregrino. En su libro *Psicología y Espiritualidad*, uno de los profesores fundadores de la Carrera de Psicología en UCA, despliega un abanico de formas del peregrinar. Entre ellas la del investigador académico, de quienes dice: "... el objetivo de sus afanes estriba en la indagación y el descubrimiento, por medio de sus laboratorios y cátedras, de las causas y de las leyes del mundo circundante. Buscan la comprensión del acontecer de todo ese mundo de seres y cosas y, en el fondo, persiguen la verdad. Y la verdad no es sino una de las manifestaciones de Dios". (D'Alfonso, 1967, p.91).

Junto con el peregrinar como práctica espiritual, la sugerencia de Pargament sobre los momentos sagrados, permitió al autor evocar, como momento sagrado, el acto académico de entrega del Doctorado Honoris Causa al Rabino rector del Seminario Rabínico Latinoamericano de manos del Canciller de la Universidad, Cardenal Católico. El abrazo brindado entre ellos, ese fue el momento sagrado, marcó a los presentes en la trascendencia del gesto, el mismo marcado de

honda espiritualidad.

Del enunciado del título, ligar, reflejar, contemplar, que son acciones técnicas, la transformación posible es a caminar, abrazar, admirar como acciones espirituales.

Conferencia presentada en el V Congreso Internacional de Psicología, Federación Internacional de Universidades Católicas Loyola Marymount University. Los Angeles, Abril 2015.

Referencias

- Abarca, G. (2004). *La terceridad en André Green: implicaciones subjetivas y culturales* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.
- Aisenstein, M. & Smadja, C. (2010). Conceptual framework from the Paris Psychosomatic School: A clinical psychoanalytic approach to oncology. *The International Journal of Psychoanalysis*, 91(3), 621-640.
- Allen, J. G. (2006). Mentalizing in practice. En Allen, J. G. & Fonagy, P. (Eds). *Handbook of mentalization based treatment*. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Allen, J. G., & Fonagy, P. (Eds). (2006). *Handbook of mentalization based treatment*. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Allouch, J. (2007). *El psicoanálisis ¿es un ejercicio espiritual?* Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., others & Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329-342.
- Bateman, A. & Fonagy, P. (2010). Mentalization based treatment for borderline personality disorder. *World psychiatry*, 9(1), 11-15.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Botella, C. (2014). De l'«attention flottante» de Freud à l'«expression associative» de Marty. Une nouvelle perspective dans la méthode

- psychanalytique. *Revue française de psychosomatique*,(1), 83102.
- Bernardi, R. (2014). The threelevel model (3LM) for observing patient transformations. *Time for Change: Tracking Transformations in PsychoanalysisThe Three-Level Model*. London: Karnac,334.
- Bion, W. R. (1981). Notes on memory and desire. *Classics in psychoanalytic technique*,259-261. Proveniente de: Bion, W. R. (1967). Notes on memory and desire. In *Psychoanalytic Forum* (Vol. 2, No. 3, pp. 271280).
- Blatt, S. J,Corveleyn, J., & Luyten, P. (2006). Minding the gap between positivism and hermeneutics in psychoanalytic research. *Journal of the American Psychoanalytic Association*,54(2), 571610.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Calatroni C. (1993), La psychosomatique à l'unité de soins intensifs cardiovasculaires, *Revue française de psychosomatique*, Paris, PUF, n o3.
- Calatroni M (comp) (1998): Pierre Marty y la psicósomática. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calatroni, M. (2012). À propos de la fonction maternelle et les malades graves hospitalisés. *Revue française de psychosomatique*,41(1), 149161.
- Calzetta, J. J. & Orlevsky, D. (2005). Trastornos severos del desarrollo: de la escritura a la representación. *Anuario de investigaciones*, 12,317325. UBAUBACyT.
- Claria M. (2008) *El desarrollo del sentimiento de compasión* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.
- CESM. Centro de Espiritualidad Santa Maria. Buenos Aires. www.comunidadsea.org.
- Clark M.(2012) *Understanding Religion and Spirituality in Clinical Practice*. London: Karnac
- Cook, C., Powell, A. S., & Sims, A. C. P. (Eds.). (2009). *Spirituality and psychiatry*. London: RCPsych Publications.
- Choi-Kain L, & Gunderson J. (2008) *Mentalization: ontogeny, assessment and application in the treatment of borderline personality disorder*. *The American Journal of Psychiatry*. 165, 11271135.
- D'Alfonso, Pedro. (1975). *Psicología y Espiritualidad*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Deeley, Q. (2009). Cognitive style, spirituality, and religious understanding: The case of autism. *Journal of Religion, Disability & Health*,13(1), 7782.
- Fain M. (1993) La vie opératoire et les potentialités de névrose traumatique. *Revue française de psychosomatique*,2. 424.
- Falkenström, F., Solbakken, O. A., Möller, C., Lech, B., Sandell, R., & Holmqvist, R. (2014). Reflective functioning, affect consciousness, and mindfulness: Are these different functions?. *Psychoanalytic psychology*,31(1), 26.
- Fonagy, P. & Allison, E.(2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, 51(3), 372.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York, NY: Other Press.
- Fonagy P. & Luyten P. (2009). A developmental, mentalizationbased approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21, pp 13551381.
- Fonagy, P., & Target, M. (1996).Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. *The International Journal of Psychoanalysis*. 21
- Fonagy, P., & Target, M. (2000).Playing with reality: III. The persistence of dual psychic reality in borderline patients. *International Journal of Psychoanalysis*,81,853873.
- Foucault, M. (1982). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (1ra. Ed. 2009)
- Frith U. (2003). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.(2nd edition)
- Gallese, V. (2014). Bodily selves in relation:

- Gallese, V. (2014). Bodily selves in relation: embodied simulation as second person perspective on intersubjectivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 369: 20130177.
- GellMann, M. (1999). El Quark y el jaguar. Aventuras de lo simple y lo complejo. Barcelona: Tusquets.
- Gergely, G., & Watson, J. S. (1996). The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: The development of emotional self-awareness and selfcontrol in infancy. *International Journal of PsychoAnalysis*, 77(Pt6), 1181–1212.
- Grandolini L. (2008). *La función del Reflejo Afectivo Parental y sus consecuencias en el Desarrollo Emocional* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.
- Green, A. (1990). *De locuras privadas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Green, A. (1993). *El Trabajo de lo Negativo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Heer L. (2001). *Acerca de los conceptos mentalización en: Pierre Marty y Peter Fonagy* (Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.
- Hildegarda de Bingen (c. 1151) Scivias. Lectura y comentario al modo de lectio medievalis. Fraboschi A. (2009) A. 1.6 Coros angélicos p 56. Miño y Dávila Ilustración en caratula
- Hill, P. C., & Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. *American Psychologist*. 58 1,6474.
- Hözel, B., Lazar, S., Gard, T., SchumanOlivier, Z., Vago, D., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural prospective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537559.
- Jasmin, C., Le, M., Marty, P., & Herzberg, R. (1990). Evidence for a link between certain psychological factors and the risk of breast cancer in a casecontrol study. *Annals of Oncology*, 1(1), 2229. En español en: Calatroni M (comp) (1998) Pierre Marty y la psicósomática. Cap 16. Amorrortu.
- Jurist, E. (2005). Mentalized affectivity. *Psychoanalytic Psychology*, 22(3), 426.
- KabatZinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General hospital psychiatry*, 4(1), 3347.
- Kapuscinski, A. N., & Masters, K. S. (2010). The current status of measures of spirituality: A critical review of scale development. *Psychology of Religion and Spirituality*, 2(4), 191.
- Lao Tsé. (Antiguo. Ed. 2009). *Tao Teh King*. España: Editorial Sirio, S.A. (Edición bilingüe)
- Lecours, S., & Bouchard, M. A. (1997). Dimensions of mentalisation: Outlining levels of psychic transformation. *Int. J. Psycho-Anal.* 78, pp. 855876.
- Lecours, S. (2005). Niveaux de fonctionnement mental et psychothérapie psychanalytique. *Psychothérapies*, 25(2), 9191.
- LeuzingerBohleber, M., & Fischmann, T. (2006). What is conceptual research in psychoanalysis? 1. *The International Journal of Psychoanalysis*, 87(5), 13551386.
- Luyten, P., Fonagy, P., Lowyck, B., & Vermote, R. (2012). The assessment of mentalization. In A. Bateman & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (pp. 43-65). Washington, DC: American Psychiatric Association
- Lombardo, M. V., Chakrabarti, B., Bullmore, E. T., Sadek, S. A., Pasco, G., Wheelwright, S. J., Others & BaronCohen, S. (2010). Atypical neural selfrepresentation in autism. *Brain*, 133(2), 611624.
- Manrique, J. (s XV). Coplas por la muerte de su padre. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/obra->

- completa--0/
- Mariás, J. (1970). *Antropología Metafísica. La estructura empírica de la vida humana. Ediciones de la Revista de Occidente.* Madrid: España
- Marty, P. (1984). *Los movimientos individuales de vida y de muerte.* Barcelona: Ediciones Toray S.A.
- Marty, P. (1980). *L'ordre psychosomatique.* Paris: Payot
- Marty, P. (1990). *La psicósomática del adulto (La psychosomatique de l'adulte PUF).* Buenos Aires: Amorrortu.
- Marty, P. (1991). *Mentalisation et psychosomatique.* Les empecheurs de penser en rond. Paris: Delagrangé.
- Marty, P., Michel de M'Uzan, & David, C. (2002). *L'investigation psychosomatique: Sept observations cliniques. Edition augmentée des préliminaires critiques à la recherche psychosomatique par Michel de M'Uzan et Christian David.* (1reed,1963, 2e ed.1994) Paris: Presses universitaires de France.
- Merea C. (2013). *La transformación del Psicoanálisis.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Missenard, A., Rosolato, G., & Guilleumin, J. (1991). Lo negativo. *Figuras y modalidades.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Moseley, R. L., Shtyrov, Y., Mohr, B., Lombardo, M. V., BaronCohen, S., & Pulvermüller, F. (2015). Lost for emotion words: What motor and limbic brain activity reveals about autism and semantic theory. *NeuroImage, 104,* 413422.
- Norenzayan, A., Gervais, W. M., & Trzesniewski, K. H. (2012). Mentalizing deficits constraint belief in a personal God. *PloSone, 7*(5)
- Ortega y Gasset J. (1914). *Meditaciones del Quijote.* Biblioteca Nueva.
- Parat, C. (1998). El trabajo habitual del psicósomatólogo. En Calatroni M. *Pierre Marty y la psicósomática.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Pargament, K. I., Lomax, J. W., McGee, J. S., & Fang, Q. (2014). Sacred moments in psychotherapy from the perspectives of mental health providers and clients: Prevalence, predictors, and consequences. *Spirituality in Clinical Practice, 1*(4), 248-262.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences, 1*(04), 515-526.
- Press J. (2013) Rêver, transformer, somatiser. *Perspectives Psychosomatiques.* Geneve: Éditeur Georg.Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. *Infant mental health journal, 22*(12), 6794.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. *Infant mental health journal, 22*(12), 6794.
- Smadja, C. (1993). À propos des procédés autocalmants du Moi. *Revue française de psychosomatique, 4,* 926.
- Smadja, C. (2001). *La vie opératoire: études psychanalytiques.* Paris: Presses universitaires de France.
- Soldati A. & Calatroni C. (1982) Mouvements de la relation médecinmalade à l'unité de soins intensifs en Cardiologie. *Psychologie Médicale 14,* 217778.
- Target, M. & Fonagy, P. (1996). Playing with reality II: The development of psychic reality from a theoretical perspective. *The International Journal of Psychoanalysis, 77,* 459-479
- White, S. J., Frith, U., Rellecke, J., AlNoor, Z., & Gilbert, S. J. (2014). Autistic adolescents show atypical activation of the brain's mentalizing system even without a prior history of mentalizing problems. *Neuropsychologia, 56,* 1725.
- Winnicott, D. W. (1972). *Realidad y juego.* Buenos Aires: Gedisa.

Autoritarismo en la estructura político-administrativa de la toma de decisiones y su relación con el conocimiento en las facultades públicas de Psicología ⁽¹⁾

Silberstein, F. *

Resumen

Cuando se aborda la cuestión de la formación universitaria de los psicólogos parece evidente que deben analizarse las currículas, los programas de las asignaturas, los perfiles profesionales en relación con las incumbencias de la ley, las adecuaciones respecto de las nuevas demandas sociales que han surgido, la inclusión de las nuevas teorías y la reparación de las fallas existentes en las carreras actuales. Sin embargo, uno de los temas más importantes es el de la gestión política de las universidades nacionales y los sesgos que la misma puede producir respecto de las intenciones propuestas. La formación de grado y postgrado no depende solamente de los planes de estudio establecidos sino también de la estructura político-administrativa que los aplica. En este plano se

condensan diversos sistemas de gestión cuya dinámica recíproca excede las intenciones y objetivos explicitados en su enunciación formal.

Tanto en las currículas como en la atmósfera de valoraciones legitimantes o descalificaciones o en las políticas de beneficios, dedicaciones y subsidios, se ejerce una influencia determinante en la enseñanza de la Psicología, conocida en la práctica pero no tenida en cuenta a la hora de reflexionar sobre la formación profesional. Un sistema no formal de grupos de poder relativos, búsquedas de legitimación recíproca, construcción de enemigos y adversarios, exclusiones, construcción de consensos temporales, pérdidas de balances y equilibrios y diversos modos de funcionamiento poco democrático que anidan en nuestros sistemas de gestión universitaria resultan tanto o más influyentes en la formación brindada que aquello

* Facultad de Psicología- Universidad Nacional de Rosario

Fecha de recepción: 10 de febrero de 2017 - Fecha de aceptación: 24 de abril de 2017

⁽¹⁾ Versión corregida del trabajo leído en el *XIX Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, 1 de octubre de 2015*.

⁽²⁾ Véase Honigsheim, Paul, "Conocimiento de la religión", en Horowitz, Irving Louis (comp.), *Historia y Elementos de la Sociología del Conocimiento*, Buenos Aires: Eudeba, 1964, pp.211-220.

Silberstein, F., "Las condiciones de la investigación en Rosario" (1987), en *Rorschach, Epistemología y Lenguaje*, Rosario:UNR Editora, 2009.

relativos, búsquedas de legitimación recíproca, construcción de enemigos y adversarios, exclusiones, construcción de consensos temporales, pérdidas de balances y equilibrios y diversos modos de funcionamientos poco democrático que anidan en nuestros sistemas de gestión universitaria resultan tanto o más influyentes en la formación brindada que aquello que se escribe en planes y contenidos⁽²⁾.

No se trata entonces solamente de debatir lo que se escribe en los programas sino también de observar cómo y quiénes llevan a la práctica los mismos y qué resultados han producido a treinta años del advenimiento de la democracia que siguió a un prolongado período de dictaduras y procesos de inestabilidad violentos y autoritarios.

Con el advenimiento de la democracia, en la mayoría de las universidades nacionales se produjeron cambios en los contenidos y en la planta docente. De tal manera que es habitual referirse a esa frontera temporal de dictadura y democracia como un antes y un después. Al comienzo del período que se inició en diciembre de 1983, nadie pensaba que esa experiencia duraría mucho tiempo. En los tiempos sociales anteriores, cada tres años cambiaba el régimen político y en cada ocasión se producían cesantías y nuevos nombramientos en las facultades. Fue en algún sentido una sorpresa para muchos, el observar que la reinstauración del sistema democrático perduraba en el tiempo más allá de los dos o tres años que duraron los gobiernos anteriores y que aquellos que ingresaron al comienzo de la reinstauración de la democracia se quedaban en sus puestos haciendo una carrera que se prolongaba en el tiempo. Esta expectativa implícita de lo ocurrido en el pasado cuando quienes entraban a la universidad se quedaban por períodos breves hasta el nuevo golpe, probablemente influyó para que el recambio que se produjo en algunas facultades a partir del año 84,

estuviera ligado a la idea de que se trataba de ubicar en un destino político a los propios militantes, en algunos casos de un partido y en otros de todos los simpatizantes que se juzgaban. Se dice que es propia del protestantismo la construcción histórica de una frontera que define un antes y un después⁽³⁾, aunque pudo haber sido aún antes con la periodización del cristianismo en Occidente y también ha sido, de un modo más radical, una división característica de la vida política argentina. Cada cambio político establece la extirpación del proceso anterior y un comenzar todo de nuevo, instaurando una valoración del pasado como lo malo y el presente como lo bueno y refundador de un futuro válido. Éste ha sido, a veces, un pensamiento terrorista que se ha deslizado hacia la persecución inquisitorial.

El comienzo del período democrático luego de la dictadura, hizo soñar con el inicio de un período fecundo para las ciencias y la universidad. Con la inauguración de este ciclo político comenzó a regir nuevamente el cogobierno de los distintos estamentos de la facultad cuyas proporciones varió según cada universidad. La implementación del cogobierno enfrentó a desafíos nuevos para las gestiones académicas.

Si bien cada claustro enfatiza la representación por grupos, es en realidad la proporción de cada mayoría y minoría la que establece la estructura de la toma de decisiones efectiva. Esta situación conduce normalmente al establecimiento de alianzas y negociaciones, en particular no con la segunda minoría, sino con el o los sectores que, aunque minoritarios, permiten la toma de decisiones efectivas para el funcionamiento de la facultad. Este sistema busca asegurar que ningún sector posea la mayoría absoluta en las decisiones y que todos los grupos que conforman la vida universitaria posean una voz para sus necesidades a través de sus representantes. Sin embargo, si bien todos buscan

(3) Morrall, John, *The Medieval Imprint: The Founding of the Western European Tradition* (1967), Penguin Books, 1970.

representación, la clave del funcionamiento está en quienes se alían para alcanzar la mayoría necesaria para ganar la votación. Por ello, con frecuencia, las terceras minorías adquieren un poder mayor que las segundas, que configuran la oposición.

Es por esto que asegurar la gobernabilidad se torna el marco primero de una conducción universitaria y cada sector posee o puede exigir a cambio beneficios diferentes.

Como un caso extremo pero que hace manifiesto un síntoma estructural, cabe destacar que en los casos del claustro estudiantil, de los docentes de menor jerarquía en la estructura y en ocasiones de los no docentes, estas mercedes, espacios de decisión autónoma, protección de actividades con poco o ningún control y administración de bienes diversos a cambio del voto afín, pueden llegar a ejercerse sin registro alguno de los consejos directivos. Se desarrollan en un ámbito de decisiones efectivas y cotidianas, mayormente inadvertidas para aquéllos, ligadas al funcionamiento de la facultad.

En el caso de las carreras de Psicología, en algunas universidades, un grupo, a veces el que fue mayoritario al comienzo de la gestión democrática, poseyó por vía política o por una vía partidaria externa un control o una alianza entre claustros que le permitió una gobernabilidad sin sobresaltos. En los hechos, estos predomios introdujeron una asociación entre la nueva gestión y algunas teorías por sobre otras, configurando en muchos casos sistemas más o menos autoritarios en el seno de un sistema democrático que muchas veces perduró en gestiones posteriores a través de una dinámica de legitimaciones y descalificaciones, de espacios de gestión o de poder adquiridos. Junto a ello, la amenaza de una acusación, libre y arbitrariamente blandida, de que prácticas profesionales y teorías psicológicas podían ser cercanas al pasado dictatorial operó, en especial al comienzo, como un sistema de control interno. De este modo se diferenció a los propios que se vieron exigidos a excusas permanentes si no se mostraban suficientemente cercanos a algunas

perspectivas teóricas, se sesgaron contenidos curriculares y se logró imponer exilios y destierros al tiempo que a erigir teorías, visiones, metodologías, perfiladas todas desde el riesgo de anatema.

Se vio organizarse de este modo, un sistema autoritario dentro de un sistema democrático para asegurar gobernabilidad o bien para mantener una situación de hegemonía.

Observamos que cuando estos predomios políticos convertidos en científicos se prolongaron, han adquirido las siguientes características:

a) La construcción de la idea de la existencia de un *antes* y un *después* en las teorías y prácticas psicológicas en las que el grupo políticamente dominante encarna, prometicamente, un presente superador y se define como dueño del futuro. Esta preponderancia se traslada sin más discusión epistemológica a las teorías y prácticas científicas en las que las teorías a las que adscriben los dominantes son definidas como las buenas y las de los minoritarios o los que pasan a ser definidos como los anteriores, son calificadas como las malas o a veces también como vetustas, fuera de época, descontextualizadas, poco útiles o directamente inservibles.

Hasta la misma redacción de los programas de las materias se organiza en una progresión ascendente que va desde la descalificación más simplista de un pasado presentado como condenable, primitivo, tosco, que puede convencer sólo a los más negados, a la de un presente definido como el de la superación liberadora de una luz teórica de fulgor inmarcesible.

En ocasiones, los definidos como anteriores o del pasado abarcan con sus conceptos campos de trabajo diferentes a los de los dominantes. En la asunción genérica propia del uso político de esta división, estos otros campos no son tenidos en cuenta: la nueva teoría y sus prácticas deben poder abarcarlo todo y lo que no pueda ser abarcado por la misma, no sirve y debe ser excluido de la consideración universitaria por menor e inútil o

mal planteado desde el inicio.

b) Aparece una asunción identitaria con posiciones teóricas que se convierten en identidades muy fuertes desde las que se organizan filiaciones respecto de la identidad teórica y un pensamiento en el que algunos pocos profundizan y una mayoría transmite un ejercicio basado en la justificación y la glosa admirativa o repetitiva. El grupo dominante se define en situación de superioridad y dueños del presente y del futuro.

A quienes no participen de esa pertenencia, pueden aguardarles exclusiones implícitas y permanentes descalificaciones y una constante referencia a ser ajenos y “otros”. A veces esta división alcanza a los amigos que, si no pertenecen al mismo grupo, son vistos con latente e íntima distancia. Las situaciones de autoritarismo se apoderan o se transpolan así a registros subjetivos.

Son muy pocos los que toleran quedar afuera del grupo mayoritario y se acercan a él con rapidez, a veces con medias tintas como solución transaccional. Muchas veces puede decirse que su interés primero por la nueva teoría prometeica del grupo dominante se basa en el mismo registro emocional anterior, por la imposibilidad de tolerar la exclusión. La razón es entonces subordinada por el marco político.

c) En casos extremos de ausencia de equilibrios políticos, los no pertenecientes al grupo dominante se pueden ver amenazados con demoras o ausencias en sus concursos con la consecuente mayor inestabilidad laboral o más frecuentemente, menores dedicaciones y en general menor participación.

d) La periodización, que puede calificarse de terrorista, de un antes y un después al mensaje prometeico del grupo dominante, se traslada en el trabajo con los alumnos a través de un modo de transmisión y enseñanza en donde aquélla se convierte en una descalificación de otras teorías y prácticas. *“Antes se hacía o se pensaba tal cosa y ahora en cambio hacemos esto”*, etc.

Los alumnos se ven implícitamente

compelidos a elegir entre el campo mayoritario del presente y dueño del futuro que viene desde el profesor, o bien el de la exclusión y el pasado que, en la historia de nuestro país, está teñido de violencia y abusos.

En verdad son muy pocos los estudiantes que logran sostener estar con los no valorizados. Por el contrario vemos que se identifican con gran facilidad con la exclusión más dura que aprenden con más facilidad y mucho antes que los conocimientos teóricos.

Cabe recalcar el empobrecimiento epistemológico de una enseñanza basada en este tipo de transmisión pedagógica.

e) Para mantener el predominio en una facultad se requieren prestigios académicos y se organiza una **autolegitimación especular**, que consagra un solo modo de pensar como el mejor, sin control externo de ningún tipo que es visto en todas las opciones como amenazante y contrarrevolucionario. Unir control político con teoría y pensamientos en una disciplina conduce a políticas de beneficios en investigación y docencia que son ejercidas con absoluta sinceridad por los jueces circunstanciales designados por las autoridades, con la convicción de estar apoyando lo que es mejor y lo que corresponde.

La imposibilidad del diálogo, el debate, **impide también la actualización**, fuera de la domesticada proveniente de los propios. Estos sistemas producen una reproducción de lo mismo hasta el infinito. **Es la construcción narcisista de un seudoconocimiento que conduce a un escolasticismo**. En este escolasticismo, son más palpables las valoraciones y la atmósfera grupal que lo rodea, que sus aportes a la comprensión o a las posibilidades de transformación en el objeto de estudio.

f) Se genera así una **atmósfera interna** que opera muy activamente acerca de qué es lo valorizado y qué no lo es, que es la consecuencia más dañina en un espacio inicialmente ligado a la reflexión porque empieza a operar una restricción, en general lo bastante automática como para pasar

desapercibida, con el propio pensamiento.

Esta valoración se transmite a los sistemas administrativos de gestión docente y a las políticas científicas y de muchas maneras son percibidas por los estudiantes. De este modo se resemantiza aquel mito de origen de un antes y un después con una mayoría buena y una minoría mala en una construcción ideológica compartida en la institución.

g) Con los años, quienes, debidamente protegidos políticamente están en el lugar institucional interno de los buenos, organizan sus propios sistemas de consagración y legitimidad, caracterizados por definiciones piramidales de genealogías legitimantes. Estas escaleras estaban definidas desde el comienzo y revelan el ámbito sin competencias reales en el que se han desempeñado. Luego de un tiempo en el puesto, se reclaman fueros y respetos casi cortesanos por los lugares que ocupan. Vemos que de la definición inicial de viejos y nuevos y malos y buenos, se pasó a la búsqueda de legitimación narcisista.

h) Por su parte, los del grupo minoritario se organizan en sus cátedras como partícipes de una periferia que se sostiene en virtud de situaciones administrativas que no pueden ser fácilmente cambiadas como un plan de estudio o un concurso ganado. Estas periferias se manifiestan en el poder relativo interno de sus docentes que habitan en un mundo casi paralelo.

Desde luego, todo este sistema y su influencia queda cuestionado con los buenos profesores que tienen aún la posibilidad de pensar en conjunto con sus alumnos en sus clases. Sin embargo, estos deben trabajar en ámbitos hostiles y en algún punto, de lucha permanente.

Sin embargo, si al principio tienen éxito, con el tiempo los estudiantes se rebelan y optan por aquello que sea opuesto al autoritarismo imperante predominante en la facultad.

Aquello que de este modo se pierde en un ámbito académico es el debate de ideas, la confrontación científica, el diálogo, que llega a

parecer imposible porque no parece haber un plano común, conceptual, epistemológico o de eficacia externa que lo permita. Sólo parece existir una actitud cortés de cerrar los ojos de manera social frente a los diferentes si es que estos llegan a ser aliados políticos o si pertenecen de algún modo a un espacio institucional común.

En este contexto, se forman alumnos a los que en los peores casos se les impide acceder a aprender a plantearse preguntas y a buscar con rigor, en cada metodología, sus respuestas. Más allá de la transferencia propia de la situación educativa, se corre el riesgo de formar a los más vulnerables en una lealtad subordinada más que en la capacidad crítica de formularse preguntas.

Es decir, se produce la transformación del sistema democrático, promotor del diálogo y la convivencia, en un sistema de predominios de grupos inicialmente políticos, identificados luego con teorías o metodologías, destinado a amparar a los propios y a deslegitimar, debilitar y hasta perseguir a los definidos como opuestos adversarios.

De modo adyacente, en este ámbito institucional de funcionamiento democrático que enmarca a la vez que consolida un proceso autoritario, no es infrecuente que alguno de los sectores prebendarios que intercambian votos por beneficios -estudiantes, docentes de menor jerarquía o inclusive no docentes- busquen alcanzar todo el poder para aumentar su participación en la administración de bienes como un fin en sí mismo. Cuando esto sucede gracias a algún grupo docente o la flexibilización de alguna reglamentación, la vida académica con sus requerimientos propios, pasa claramente a un segundo plano subordinado y los profesores intercambian lugares con los precedentes. La dinámica autoritaria prohíja y reproduce el afán de control excluyente, sin los valores propios a la creación y a los fines de la universidad.

Cuando el funcionamiento del sistema universitario no logra equilibrar los predominios y un ámbito académico se organiza sobre la base de una división neta entre un grupo dominante y otro excluido, lo que falta es un control externo surgido

de una convicción en valores superiores otros que los del ocasional predominio convertido en identitario por parte de un grupo. Eso lo permite una dinámica en la que se promueva el control epistemológico y la posibilidad de construir un lugar crítico de control mutuo⁽⁴⁾. Es la elaboración intersubjetiva la que garantiza una construcción científica, comprendida ésta tanto desde la perspectiva de una científicidad obtenida por un método adecuado al objeto teórico, como a través de un método experimental.

Un grupo que controle de manera autoritaria por vía de nombramientos, subsidios, acceso a mecanismos de decisión, otorgamiento de beneficios legitimantes y económicos, genera sometimientos explícitos y silencios temerosos que poco a poco imponen visiones en el dictado de los contenidos que siguen las perspectivas del grupo dominante. Puede observarse con facilidad que resulta muy difícil sostener individualmente la exclusión y la descalificación, mecanismos indirectos de construcción del poder que, en estas dinámicas, habitualmente son también retomados de manera más o menos maniquea por los distintos actores universitarios, incluidos los estudiantes quienes constituyen el grupo más frágil. El miedo a pensar o a estudiar temas no contemplados por el grupo dominante, por muy buenas que fueren las razones teóricas de quienes imponen esta visión, es un pésimo punto de partida para un ámbito que busca niveles de gestión científica. Esto recae de manera directa en un meta-aprendizaje que es el de aprender a razonar y plantear un problema desde la disciplina elegida. En el campo de la psicología su ausencia nos conduce más a verdades religiosas que a un tratamiento con rigor epistemológico.

El sistema aquí descrito puede acontecer con cualquiera línea o práctica de la Psicología. Sin embargo, en nuestro país ha habido especialidades y líneas teóricas que han padecido

más que otras el quedar en el sector minoritario y que, no en los papeles pero sí en los hechos, son víctimas de estos sistemas de gestión que se constituyen en autoritarios y excluyentes.

Las víctimas últimas de los mismos se sitúan en la población consultante y en la estructura institucional del país que no cuenta siempre con los profesionales formados con los necesarios conocimientos para cumplir con los niveles adecuados de competencia, idoneidad y consejo profesional respecto de las incumbencias fijadas por la ley del ejercicio de la Psicología.

En segundo término esto produce una disminución relativa de una producción de conocimientos novedosa y original en la investigación psicológica, pese a la gran cantidad de recursos estatales destinados a tal fin. Las estructuras autoritarias, en su desarrollo, tienden a buscar especularidades que por su propia acción se orientan a una situación de encierro creciente y de mayor omnipotencia, con una consecuente caída generalizada del nivel. Esto puede observarse hoy en mucho de la producción escrita y en muchas de las tesis doctorales sostenidas, en donde la aceptación de las mismas en algunas facultades está a veces ligada a un entramado sucesivo de criterios políticos y relaciones personales que, inversamente, conducen a una desestimación creciente de criterios científicos.

Sin embargo, el paso de los años y la llegada a la docencia universitaria de una o dos generaciones más jóvenes, formadas por la universidad en un contexto que, pese a estos grupos encapsulados, es democrático, ha traído la inclusión de una mayor diversidad de ideas. La transmisión autoritaria de un escolasticismo repetitivo y especular genera cansancio cuando desaparecen la reflexión y las preguntas. Muchos alumnos y jóvenes graduados han buscado otras opciones como más nuevas o bien superadoras de

(4) Polanyi, Michael, "Los controles cruzados y la transitividad de la censura" citado por Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean Claude; Passeron, Jean Claude, *Le métier de sociologue*, École Pratique des Hautes Études, IV section et Mouton & Co., 1972, p.342.

posiciones teóricas que observan de manera más o menos crítica. De este modo, los que fueron nuevos son vistos de manera creciente y más libre, debido a la pérdida de poder relativo en la institución, como los antiguos. La anterior dinámica de entronizar de modo exclusivo a las propias teorías y a sus adherentes y de excluir a las otras sobre la base del control político y administrativo ejercido de modo autoritario se ha ido en parte debilitando. Muchos de aquellos caciques de ayer son vistos como los representantes de una burocracia, valorizada por su asociación con la inauguración democrática,

aunque también ligada a un pasado fijo con sus peculiaridades y sus manías al que sólo algunos suscriben.

De esta manera la dinámica democrática global ha ido logrando acotar en cada vez mayor medida la configuración de estos sistemas autoritarios, reduciéndolos en poder e influencia en el seno de la institución.

Queda sin embargo por indagar la posible impronta heredada de una generación a otra y ahora más allá de las teorías, de un tipo de relación con el conocimiento y de la capacidad o no de plantear preguntas.

Recensión bibliográfica

Daniel Brown y David Fletcher. (2017). The effects of Psychological and Psychosocial Interventions on Sport Performance: A Meta-Analysis. *Sports Medicine*.

González Insúa, F. *

La psicología del deporte y del ejercicio físico permite conocer cómo la realización de los mismos influye en el desarrollo psicológico o bienestar de una persona y también, de forma inversa, cómo los factores psicológicos afectan el rendimiento del sujeto en dichas actividades. El especialista en esta área trabaja fundamentalmente desde tres puntos: la investigación, la docencia y el asesoramiento. A partir de éste último, el psicólogo deportivo trabajará con el deportista para desarrollar habilidades psicológicas que potencien su rendimiento (Weinberg & Gould, 2010).

El número de intervenciones psicológicas, sociales o psicosociales para mejorar el rendimiento deportivo ha aumentado en los últimos tiempos, por tanto es necesario sintetizar los resultados de investigaciones que han evaluado la efectividad de éstas. Aquí radica el objetivo fundamental del meta-análisis realizado por Daniel Brown y David Fletcher: se propusieron sintetizar las investigaciones más

rigurosas sobre la evaluación del efecto de intervenciones psicológicas, sociales o psicosociales dirigidas a la mejora del rendimiento deportivo del atleta publicadas en idioma inglés. En este sentido, el artículo llena una necesidad existente en esta área.

La revisión consta de varios apartados. El primero constituye un resumen que sintetiza la investigación en su totalidad. Le sigue una revisión introductoria de literatura sobre el tema, y a continuación se detalla la metodología del estudio. Ésta incluye los criterios de inclusión-exclusión utilizados, las estrategias de búsqueda, el procedimiento de codificación de los estudios y los procedimientos estadísticos para el análisis. Continúa con los resultados encontrados, que se presentan en función de su relación con los criterios de búsqueda, con las características de los estudios, con los resultados meta-analíticos y aquéllos obtenidos a partir de una meta-regresión exploratoria. Luego se presenta la discusión de los resultados encontrados, de sus implicaciones y de las limitaciones del estudio. Por último se exponen las conclusiones finales.

La revisión efectuada por los autores incluyó además una visión crítica fundamentada de

* Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica Argentina

estudios previos con objetivos similares. La relevancia académica de la investigación reposa en el tratamiento de las siguientes cuestiones: la dificultad para inferir las causas de la mejora del rendimiento deportivo, la falta de una apropiada revisión de la literatura, las formas inadecuadas de evaluación del rendimiento post-intervención, la utilización de muestras de estudiantes en general en vez de sólo atletas, y un intento demasiado ambicioso de abarcar un rango muy amplio de diseños de investigación. En contraposición con estudios previos, el estudio que se reseña, únicamente incluyó investigaciones con una alta validez, tanto interna como externa, con la intención de evitar cometer los errores antes mencionados. Al mismo tiempo, ofrece resultados que se consideran cuestiones que tienen un gran peso en las intervenciones, como lo son las diferencias de sexo, tipo de intervención o duración del efecto, entre otras.

Los criterios de inclusión se basaron en el análisis de las características de la intervención aplicada, las formas de evaluación del resultado de la misma, el nivel de competencia de la muestra evaluada, el diseño del estudio, la suficiencia del reporte estadístico y la disponibilidad del texto completo en inglés. En cuanto a las estrategias de búsqueda, se utilizaron cuatro: electrónica, manual, de examen de referencias mencionadas pero que fueron desestimadas y podrían ser de valor, y finalmente el contacto con expertos en intervenciones sobre rendimiento deportivo para recabar información de estudios no publicados. La codificación de los estudios incluidos se realizó en función de las características de los mismos, del tipo intervención y del riesgo de sesgo de las conclusiones. Finalmente se exponen de forma detallada los procedimientos metodológicos para el cálculo del tamaño del efecto del conjunto de las intervenciones.

Partiendo de un total de 3174 estudios identificados primariamente, se seleccionaron 35 artículos a partir de la implementación de los criterios de exclusión consensuados por los autores. Dentro de éstos se presentan 58 intervenciones diferentes, de las cuales 46 son

psicológicas y las restantes psicosociales. Las intervenciones de los estudios analizados son heterogéneas en múltiples aspectos, privilegiándose los estudios referidos a hombres únicamente y participantes con edades comprendidas entre 14 y 62 años. Los tipos de competición en las que se desempeñaban los atletas evaluados difieren, concentrándose mayormente en aquéllas de tipo local. Estos atletas practicaban 16 deportes diferentes con una distribución equivalente entre deportes individuales y grupales. Las intervenciones fueron mayormente de entrenamiento perceptual y dirigidas en su mayoría por el investigador.

El cálculo de la estimación del tamaño del efecto de las intervenciones produjo un coeficiente moderado ($k = 35$, $n = 997$, $\text{Hedges' } g = 0.57$, 95 % $IC = 0.22-0.92$), mayor que la mayoría de los observados en revisiones previas con el mismo objetivo. Ocho estudios incluían un seguimiento en el tiempo del rendimiento del atleta para evaluar la duración del efecto de la intervención. A través del meta-análisis se encontró una duración variada del mismo de entre 2 y 6 semanas. Cabe destacar que el tamaño del efecto de la intervención sobre el desempeño fue mucho mayor en aquellos estudios que incluían el seguimiento en el tiempo que los que no lo hacían.

El artículo presenta una meta-regresión exploratoria para investigar la varianza presentada en los modelos post-test. Los análisis se llevaron a cabo con el fin de evaluar el potencial efecto moderador de seis variables relacionadas con características de los participantes, características de las intervenciones y tipo de tarea de rendimiento evaluada. Dentro de las características de los participantes se analizaron el sexo y el tipo de competición practicada, sin que se constatará afectación tamaño del efecto. Al analizar el proveedor, el número de componentes y el tipo de intervención encontraron que, si bien el proveedor y el número de componentes no influían en la estimación del efecto, sí podía hacerlo el tipo de intervención efectuada. El tipo de tarea evaluada tampoco mostró haber afectado la estimación del tamaño del efecto. Por último,

realizaron un modelo combinado entre el sexo de los participantes, el proveedor de la intervención y el tipo de intervención, encontrando una probable influencia en la estimación del tamaño del efecto.

En la discusión final, los autores destacan un efecto moderado de las intervenciones psicológicas o psicosociales, aunque dicen no poder asegurar lo mismo sobre aquellas de tipo social ya que no encontraron estudios adecuados que evaluaran este tipo de intervenciones. Por tanto, llenar este espacio en la literatura sería necesario. Aunque el número de intervenciones psicológicas fue mayor que las psicosociales, los autores sostienen que las segundas podrían ser más efectivas que las primeras en la mejora del rendimiento deportivo. Como se comentó antes, la estimación del tamaño del efecto en esta revisión fue mayor que la encontrada en revisiones anteriores, ya sean generales o referidas a un único tipo de intervención. La ambiciosa intención del meta-análisis aquí reseñado, limitado a estudios de gran validez, tanto interna como externa, permite sostener que las intervenciones psicológicas y psicosociales pueden mejorar el rendimiento deportivo. El aditivo interesante referido a la duración del efecto de las intervenciones demostró que éste puede extenderse hasta un mes luego de la finalización de la intervención. De forma llamativa, se encontró que aquellos estudios que incluyeron un seguimiento temporal del rendimiento presentaban un efecto mayor que aquéllos que sólo evaluaban inmediatamente después de la intervención. De todas formas, de los 35 estudios sólo 8 hicieron dicho seguimiento y no controlaron variables (por ejemplo, recibir un beneficio residual continuo de la intervención) que pudieran influir en esta diferencia con los estudios que no lo hacían, por lo que estas conclusiones deben tomarse con precaución. A partir de estos resultados, pueden evidenciarse las implicaciones prácticas de las intervenciones, las que son exhaustivamente descritas en el artículo reseñado.

Dentro de las limitaciones del meta-análisis, hay que destacar que una gran cantidad de investigaciones debieron excluirse del mismo debido a la falta de provisión de datos estadísticos

para calcular el tamaño del efecto. Por otro lado, el riesgo de sesgo debido a la influencia de los examinadores en los procesos de selección y de evaluación del rendimiento pudieron ser factores limitantes del meta-análisis. Se coincide con la necesidad, manifestada en el artículo, de incluir un mayor número de estudios que realicen un seguimiento temporal del rendimiento para poder comprender la diferencia entre éstos y aquellos que no lo realizan. Como también es mencionado por los autores, parecería conveniente incluir estudios acerca de intervenciones a nivel individual y grupal. En la literatura, las segundas, no proveían la información estadística adecuada para ser incluidas. Por consiguiente, son necesarios aportes más completos relativos a esta dimensión.

Si bien se comprende la hegemonía de la lengua inglesa y americana en el ámbito de la investigación, el haber utilizado como criterio de inclusión la disponibilidad del texto completo en inglés puede haber ocasionado la desestimación de valiosos aportes de literatura hispanoparlante. Por ejemplo, si bien se trató de un enfoque más cualitativo, el aporte de Roffé (2010) permite conocer tareas específicas de un psicólogo deportivo en un equipo de fútbol de alto rendimiento como la Selección Juvenil Argentina Sub-20. Allí, el pionero del desarrollo de la psicología deportiva en Argentina y actual presidente de la Asociación de Psicología del Deporte Argentina, presenta cómo se trabajó en la dimensión mental durante el 2001 con el seleccionado juvenil argentino de fútbol. Particularmente ese año, el equipo fue campeón mundial. También se encuentran desarrollos de intervenciones psicosociales en la literatura en español. Por ejemplo, Vázquez Botana y Gómez Jiménez (2012) presentan un tipo de intervención psicosocial que utilizan los psicólogos para mejorar el rendimiento de equipos deportivos llamado construcción de equipo. Como proceso dinámico y colaborativo, permite mejorar el rendimiento en la tarea y las relaciones interpersonales entre los integrantes del equipo. Aunque dicha intervención puede ser

administrada de forma directa o indirecta, proponen que sea llevada cabo por el entrenador para lograr una mayor implicación de los deportistas. Aquí puede observarse una diferencia con el artículo reseñado, ya que entre sus conclusiones afirman que (sin un modelo de variables combinadas) el proveedor de la intervención no afectaría la estimación del tamaño del efecto de la misma.

Asimismo, la presencia o ausencia de espectadores a la hora de evaluación del rendimiento de los deportistas post-intervención es una variable que debe atenderse. La investigación demuestra que el rendimiento suele variar en función del lugar en el que se lleva a cabo: jugar “en casa” representa una ventaja, más aún si la calidad del equipo local es superior a la del visitante (Vázquez Botana y Gómez Jiménez, 2012). Si bien Brown y Fletcher han tenido en cuenta el tipo de tarea que se evalúa post-intervención, particularmente se considera que sería interesante añadir a la ecuación la presencia o ausencia de espectadores en el momento de evaluación. Evaluar la tarea en un ámbito de competición con espectadores o hacerlo en un ámbito privado de entrenamiento, comparando los resultados, es una idea atractiva.

Los aportes de Marcos, Calvo, González, Miguel y García-Más (2009) permiten ilustrar otra variable que no ha sido tenido en cuenta por la revisión reseñada. Al investigar intervenciones psicosociales para mejorar la cohesión grupal de equipos deportivos encontraron que las tareas que son llevadas a cabo dentro del entrenamiento ofrecen una visión más optimista que aquéllas que se planifican para realizarse fuera del ámbito del entrenamiento. Ésta podría ser otra variable a tomar en cuenta a la hora de evaluar la eficacia de intervenciones para mejorar el rendimiento. La revisión de Brown y Fletcher carece de esta distinción.

Si bien se han expuesto algunas variables que no fueron tenidas en cuenta a la hora de hacer el meta-análisis, se considera que su rigor metodológico y su actualidad son los factores que lo hacen destacar entre otras revisiones. La lectura

completa del mismo permite conocer en detalle el camino recorrido por los autores para arribar a sus conclusiones de una forma clara, precisa y suficiente. Otro elemento a destacar es el cuidado mantenido por los autores a la hora de efectuar conclusiones: todas están respaldadas por datos estadísticos suficientes, y si éstos llegaran a no ser lo suficientemente consistentes, lo hacen saber, recomendando una saludable prudencia.

Referencias

- Brown, D. J., & Fletcher, D. (2017). Effects of psychological and psychosocial interventions on sport performance: A meta-analysis. *Sports Medicine*, 47(1), 77-99.
- Marcos, F. M. L., Calvo, T. G., González, I. P., Miguel, P. A. S., & García-Mas, A. (2009). Aplicación de un programa de intervención para la mejora de la cohesión y la eficacia en jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 73-84.
- Roffé, M. (2010). La preparación psicológica de la Selección Juvenil Argentina Sub-20 de fútbol para el Mundial 2001: un año de trabajo con futbolistas de elite. Roffé, M. & García Ucha, F. E. (Eds.), *Alto Rendimiento, psicología y deporte: tendencias actuales* (p. 67-77). Buenos Aires: Lugar Editorial
- Vázquez Botana, A. & Gómez Jiménez, Á. (2012). Procesos psicosociales en el deporte. Arias Orduña, A. V., Morales Domínguez, J. F., Nouvilas Pallejá, E. & Martínez Rubio, J. L. (Eds.), *Psicología Social Aplicada* (p. 47-75). Madrid: Médica Panamericana.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico*. Madrid: Médica Panamericana.

Recensión bibliográfica

Correa-Chávez M., Mejía-Arauz R. & Rogoff B. (2015) *Advances in Child Development and Behavior: Children learn by observing and contributing to Family and Community endeavors: A Cultural Paradigm*. University of Denver, Colorado, USA : Elsevier.

Libardi, M. *

Un grupo interdisciplinario de investigadores internacionales ha venido trabajando durante mucho tiempo en torno al enfoque *Learning by Observing and Pitching In (LOPI)*. En esta obra se aborda la última versión conceptual del enfoque LOPI propuesto por Rogoff en 2014. Este volumen incluye también referencias a importantes predecesores teóricos de este modelo, tales como Rogoff, Mistry, Gϕoncu, y Mosier (1993), Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez y Angelillo (2003), Rogoff et al. (2007), Paradise and Rogoff (2009), y Rogoff, Alcalá et al. (2014). Algunas de las versiones anteriores de este modelo se denominaron *aprendizaje por participación intencional y participación intencional en la comunidad*. La nueva etiqueta *Learning by Observing and Pitching In* es una manera más sencilla de describir este paradigma.

Luego de un capítulo introductorio en el que se explican las características fundamentales del modelo LOPI, el libro desarrolla dos grandes secciones en las cuales se tratan diversos aspectos

del modelo. La primera sección consta de nueve capítulos, mientras que la segunda está conformada por ocho capítulos.

En el capítulo introductorio (primer capítulo), se presenta a LOPI como un paradigma cultural alternativo que propone supuestos de aprendizaje diferentes del enfoque común dominante en la escuela occidental: la escuela en línea (*Assembly Line Instruction, ALI*). Cada uno de estos modelos conforma un paradigma diferente que remite a visiones del mundo distintas, presentando cada uno sus propias características multifacéticas. El *LOPI* se estudia desde un enfoque focalizado en las comunidades indígenas, ya que si bien puede aplicarse en todas las comunidades, parece ser especialmente prevalente en muchas comunidades indígenas americanas, tales como las de México, Guatemala, Perú, entre otros. Lo característico de este modelo de aprendizaje es la consideración del modo en que la organización de una comunidad proporciona distintas oportunidades de aprendizaje para los niños, basadas en la observación. De este modo, los capítulos del volumen fueron escritos en su mayoría por estudiosos expertos en las comunidades indígenas

* Licenciada en Psicopedagogía. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica Argentina

del Sur, Norte y Centro de América, algunos de los cuales incluso crecieron en las mismas pero a su vez tuvieron también posteriormente experiencia con la modalidad de la escuela occidental (*ALI*). De modo particular, en este primer capítulo se desarrollan brevemente las siete facetas o momentos de este modelo de aprendizaje, haciéndose especial hincapié en la explicación de la última de estas facetas, la evaluación, ya que se la considera extraordinariamente influyente en las otras seis. Uno de los aspectos más interesantes del modelo *LOPI* se expresa en la primera faceta, *la organización comunitaria del aprendizaje*, en donde se incluye al niño en la vida comunitaria y de sus familias, lo cual no sucede en el modelo *ALI*; en este último, se considera que el niño debe estar segregado de su vida comunitaria durante el aprendizaje, creándose mundos infantiles separados de los mundos adultos. Las otras seis facetas de *LOPI* también contrastan con las seis características relevantes de *ALI*, conformándose así diferentes paradigmas.

Luego de la introducción referida, en la primera sección del libro, se analiza el modo en que los niños observan y participan en las actividades comunitarias, desde diferentes perspectivas; así, se incluyen nueve capítulos que abarcan distintos aspectos del modelo de aprendizaje *LOPI*. El primero de éstos (segundo capítulo del libro) titulado *trabajo colaborativo o tareas individuales (el papel de la organización social familiar en el aprendizaje de los niños para colaborar y desarrollar la iniciativa)*, incluye compilaciones realizadas por Mejía-Arauz, Correa-Chávez, Keyser Ohrt, y Aceves-Azuara. En este capítulo se analiza el modo en que los padres promueven el aprendizaje de la colaboración en el hogar en dos comunidades mexicanas, una indígena y otra no. El tercer capítulo del libro desarrolla contenidos en torno a cómo los niños aprenden el valor de la responsabilidad hacia el otro o cuidado en las prácticas indígenas, a partir de las actividades cotidianas (Llorente Fernández); el cuarto capítulo aborda la iniciativa colaborativa de los niños en *LOPI* y valora cómo las familias y las prácticas de

la comunidad apoyan este aspecto; además, se incluyen teorías motivacionales e investigaciones culturales (Coppens & Alcalá). El quinto capítulo analiza principalmente las relaciones entre los adultos y los niños en una comunidad Maya, examinando específicamente las contribuciones que las participaciones de niños de dos años hacen en el mundo adulto comunitario (Martínez-Pérez); el mismo se centra en cómo la estructura de la participación y la comunicación social enriquece el modelo *LOPI*.

Acercándonos al final de la primera sección de la obra, el capítulo seis (García) examina el modelo *LOPI* en niños quechuas peruanos, en tanto que el capítulo siete (de León) incluye un aspecto a analizar de la comunidad maya: *La creación de ecologías de aprendizaje desde la Iniciativa y la acción cooperativa*, realizado desde un estudio etnográfico y lingüístico. Los capítulos restantes de esta sección (Ruvalcaba, Rogoff, López, Correa-Chávez & Gutiérrez; Silva, Shimpi & Rogoff) tratan principalmente del análisis de otros aspectos culturales importantes para comprender el modelo *LOPI*, incluyendo también el análisis de comunidades indígenas particulares, especialmente la Maya, y lo contrastan con lo que sucede en niños europeos o americanos de clase media (quienes se encuentran más familiarizados con paradigmas de aprendizaje más cercanos a *ALI*); se abordan temas tales como el respeto y la autonomía, aspectos culturales de la consideración de otros y la atención de niños a terceros. Sobre todo, se hace foco en observar el modo en que las acciones propias tienen un impacto en los otros, siendo esto un factor clave para una colaboración exitosa y también para comprender el *LOPI*. Por último, en el capítulo diez se estudian niños pequeños del estado de Puebla (México) y cómo aprenden el respeto a la muerte al observar la celebración anual del día de los muertos (Gutiérrez, Rosengren & Miller). Lo interesante de este último capítulo de la sección reside en que se ejemplifica el interés que demuestra la comunidad para que sus niños aprendan contenidos a partir de la observación y la escucha activa, siendo éstas

cruciales para que los niños adquirieran las habilidades y tradiciones necesarias para ser luego adultos responsables en sus comunidades.

La segunda sección del libro se dedica principalmente a estudiar el modo en que *LOPI* se relaciona con las cosmovisiones culturales. La misma incluye ocho capítulos que exploran, por un lado, las concepciones sobre prácticas educativas de aprendizaje y enseñanza en las comunidades indígenas nahuas en México (Chamoux). Por otro lado, a partir de la observación de una comunidad Mbya-Guarani en Argentina (Remorini), se analizan valores de reciprocidad, respeto, autonomía e interdependencia de los niños en relación a su medioambiente y el impacto que éstos tienen para el desarrollo y el aprendizaje en comunidad. Más adelante, el capítulo trece destaca el rol central del trabajo en el aprendizaje de los niños a partir de la observación de una comunidad familiar mexicana, en donde los valores culturales enfatizan al trabajo y a la colaboración con el trabajo de otros como elementos centrales para la dignidad humana (Cardoso Jiménez). En el capítulo catorce, Bang, Marin, Medin y Washinawatok se ocupan de describir un principio central en la interacción social indígena americana: la mutualidad en la colaboración y el cuidado en las comunidades; se defiende que toda investigación acerca del aprendizaje de los niños debe tener en cuenta los patrones interactivos de los mismos con el mundo natural. Por su parte, el capítulo quince propone incluir el análisis histórico como una herramienta adicional para comprender las prácticas de *LOPI* en las sociedades mesoamericanas contemporáneas (Flores, Urrieta JR., Chamoux, Llorente Fernández, López). Los capítulos restantes de la sección analizan, por un lado, las prácticas de *LOPI* en clases de primer grado en Estados Unidos (Keys Adair); por otro lado se explora el *LOPI* en relación a los sistemas de conocimiento indígenas (Urrieta Jr.) y se finaliza la sección con un análisis de la participación de los niños en la vida ceremonial de una comunidad indígena en Bali, con la intención de extender la mirada del modelo

LOPI a otras partes del mundo (Corona, Putri & Quinteros).

Advances in Child Development and Behavior: Children learn by observing and contributing to Family and Community endeavors: A Cultural Paradigm es una obra destinada a profesionales de diversas áreas, en tanto que desarrolla un paradigma cultural acerca del aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria, apelando al abordaje de estudios tanto etnográficos, sociológicos, históricos y culturales, como lingüísticos, pedagógicos, evolutivos y psicológicos, entre otros. A su vez, esta mirada integral del fenómeno incluye resultados de investigaciones recientes y elementos teóricos sumados a observaciones y experiencias prácticas derivadas de las comunidades indígenas y de comunidades europeas y americanas. Por otro lado, representa una herramienta de divulgación muy importante para quienes se encuentran trabajando en temas afines, en la medida en que ofrece una actualización del conocimiento referida a enfoques etnográficos y contextualizados, con posibilidades de aplicación en las prácticas educativas actuales.

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMAS PARA EL ENVÍO Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los artículos presentados deberán ser inéditos y no encontrarse en proceso de evaluación en otra revista. Fecha cierre recepción de trabajos: 1º número: 1 de marzo. 2º número: 1 de agosto.
2. Formato:
Debe ajustarse a la normativa APA (American Psychological Association, 2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México: Manual Moderno.
Esto incluye: Papel: tamaño A4 (210 x 297 mm.) con una extensión no superior a 35 páginas (incluidas las referencias, figuras y tablas) a doble espacio, impreso por una sola cara con márgenes de 2,5 cm y numeración en la parte superior derecha con la correspondiente cornisa. Tipografía: No se deberán justificar los márgenes ni cortar palabras. Se requerirá el tipo de letra denominado Courier New en tamaño número 12. Referencias y notas: las notas deben ser las menos posibles e ir a pie de página, las referencias (no bibliografía), en formato APA, irán al final de trabajo.
A fin de facilitar la evaluación a ciegas, se solicita el envío de por separado de la portada (con el título del trabajo, el nombre completo del/los autor/es, su afiliación institucional –no más de 2 instituciones–, dirección de correo, teléfono y dirección electrónica) y el cuerpo de artículo (sin datos del autor).
3. Los trabajos podrán presentarse en idioma inglés o castellano y deben incluir resumen (no mayor a 120 palabras) y palabras claves en inglés y castellano, independientemente del idioma elegido para el escrito.
4. Envío y recepción de las propuestas:
Los trabajos podrán ser enviados:
 - a. vía correo epistolar: 1 (una) copia impresa, además de la versión digital en CD a:
Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía
Departamento de Psicología, Revista de Psicología
Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (C1107AFD).

b. vía electrónica: dos archivos (en formato .doc), uno con la portada y otro con el cuerpo del artículo a: revistapsicologia@uca.edu.ar

La recepción de las propuestas se confirmará en forma inmediata y en plazo máximo de 60 días se contestará acerca de su evaluación. La misma consta de dos partes: una primera relativa al ajuste de la propuesta al formato requerido y, una segunda, la evaluación propiamente dicha, efectuada a ciegas. Cada trabajo es enviado a dos pares evaluadores. De existir disparidad de criterios se enviará a un tercero. La decisión final recae sobre el Comité Editor. Los trabajos podrán ser aceptados, aceptados con modificaciones o no aceptados. Los manuscritos no serán devueltos a los autores.

5. Publicación y derechos de autor:

El autor principal recibirá un ejemplar de la revista en la que se edita el trabajo. En caso de haber más de un autor al resto no se les enviará el ejemplar.

Al aceptar un trabajo para su publicación los derechos de impresión y de reproducción pertenecen a esta Revista, que no rechazará pedidos de los autores para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.

Los trabajos deben ajustarse a los criterios generales de ética tanto se trate en la experimentación de laboratorio y/o de campo, como de sus contenidos e implicaciones en el campo de la deontología. La Revista no acepta responsabilidad alguna sobre el contenido de los trabajos publicados, opiniones o proposiciones expresadas por los autores.

Criterios de evaluación

- 1) Cumplimiento de las normas de publicación y estilo de A.P.A.
- 2) Adecuación o pertinencia de la temática.
- 3) Relevancia y/o enfoque de originalidad.
- 4) Actualización en las referencias bibliográficas.
- 5) Vinculación de los antecedentes más relevantes al tema tratado.
- 6) Rigurosidad científica en el desarrollo del artículo.

Tipos de artículos aceptados por la Revista:

- Artículos empíricos o teóricos (estructurados según normas A.P.A.).
- Reseñas o reseñas bibliográficas.

Estructura para las reseñas o reseñas bibliográficas:

Portadilla:

1. Título del libro completo
2. Editorial, lugar y fecha de edición.

3. Indicar si hay traducciones y a qué idiomas (consignar nombre del traductor en ese caso).
4. Cantidad de páginas.
5. Nombre del autor de la reseña y filiación institucional.

Cuerpo: No debe pasar de 5.000 palabras. El objetivo es presentar una visión global de la estructura del libro, su organización, señalando la temática central, las conclusiones a las que arriba. El recurso de amplificar con otros autores que tratan el mismo tema enriquece el trabajo (en este caso incluir la referencia pertinente).

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMS FOR SUBMITTING AND ACCEPTANCE CRITERIA OF ARTICLES

1. Articles entered for the journal must be unpublished, and must not be under evaluation process for publication by any other journal. Deadline: first volume Marcha 1st; second volume August 1st.
2. The format of the article must comply with APA style (American Psychological Association, 2002).
Paper A4 size (210 x 297 mm). 35 page limit (including figures, tables and bibliography). Double space paragraph format. Printed on one side with 2,5 cm margins. Page number on the upper right corner of the page.
Typography: Courier New size 12. Margins must not be justified and words cannot be cut in half.
References and footnotes: try to use as few possible. Reference with APA style must go at the end of the article.
The cover (including title, the author/s full name/s, journal, institutional affiliation, mail address, phone number and e-mail address) and the article (which must not include the author's information) must be sent separately for the peer evaluation.
3. Articles are accepted in English or Spanish. They must include an abstract of 120 words, and key words, both in English and in Spanish.
4. Article's Submission and Reception.
Articles can be submitted
 - a. vía mail: 1(one) printed copy and digital version in CD
Address: Pontificia Univesidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Educación Departamento de Psicología, Revista de Psicología.
Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (C1107AFD).
 - b. vía e-mail: 2 (two) files (.doc. format). One of them should include the cover and the other the article
E-mail: revistapsicologia@uca.edu.ar

The reception will be confirmed immediately. The evaluation outcome will be informed within 60 days after the reception of the article. The evaluation includes two steps. First the article's format is evaluated. Second the article is assessed by two peers. In case of disagreement the article is sent to a third peer. The Editorial Committee makes the final decision. Articles can be accepted, accepted but requesting some changes, or rejected.

5. Publishing and Copyright:

One number of the journal is sent to the first author of the article. If the article has more than one author, only the first author would receive the volume.

When an article is accepted the journal owns the copy rights. The journal allows upon request the authors, the permission to reproduce their contributions.

The articles must comply with deontological and ethical criteria. The journal is not responsible for the contents, opinions and statements expressed by the authors in their articles.

Evaluation Criteria

- 1) Articles must comply with APA norms of publication.
- 2) Relevance and originality.
- 3) Current and relevant bibliographical references.
- 4) References to previous relevant work on the subject.
- 5) Scientific accuracy.

The journal accepts:

- Empirical or theoretical papers.
- Outline (Bibliographical comments)

Outline (Bibliographical comments structure)

1. Book title.
2. Publisher, publishing date and place.
3. Indicate if the book is translated to other languages. Specify the translator's name and the language of the edition.
4. Amount of pages.
5. Review's author name and institutional affiliation.

The text has a 5000 word limit. It aims at introducing the reader to the book's structure, organization, main topics and conclusions.

ARTÍCULOS

*El Experimento de la Golosina de Mischel
a la luz de las teorías neo-conductista y psicoanalítica*
Germano, G.; Brenlla, M. E.

*La inseguridad alimentaria como determinante del estrés postraumático
y factor de riesgo en la salud mental de jóvenes en Caracas*
Martins, A.

*Funcionamiento familiar y calidad de vida de mujeres adolescentes
con trastornos de la conducta alimentaria*
Huaiquifil Aedo, E.; Barra Almagiá, E.

¿Qué sabemos acerca del perfeccionismo infantil en Argentina?
Serpe, M.; Chemisquy, S.; Oros, L.; Díaz, J.; Barasz, V.; Waigel, N.; Ernst, C.

*Distancia entre los niveles de importancia y logro de las competencias
específicas en muestra de graduados de una carrera de psicología*
Laurito, M. J.; Benatuil, D.

*Articulaciones entre Psicología, Experiencia Humana y
Trascendencia. ¿Un desafío en el mundo posmoderno?*
Noël, M. C.

*Autoritarismo en la estructura político-administrativa
de la toma de decisiones y su relación con el conocimiento
en las facultades públicas de Psicología*
Silberstein, F.

RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA

*Daniel Brown y David Fletcher. (2017). The effects of Psychological and
Psychosocial Interventions on Sport Performance:
A Meta-Analysis. Sports Medicine.*
González Insúa, F.

*Correa-Chávez M., Mejía-Arauz R. y Rogoff B.(2015) Advances in
Child Development and Behavior: Children learn by observing and
contributing to Family and Community endeavors: A Cultural Paradigm.
University of Denver, Colorado, USA : Elsevier.*
Libardi, M.



Editorial
de la
Universidad
Católica
Argentina