



DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y
PSICOPEDAGOGÍA

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
ARGENTINA

Rector
Miguel Ángel Schiavone

Secretario Académico
Gabriel Limodio

Decana
María Inés García Ripa
Secretaria Académica
Claudia Gómez Prieto

Directora
Departamento de Psicología
María Cristina Lamas

Directora
Departamento de
Psicopedagogía
Mariana Pacciola

Av. Alicia M. de Justo 1500
C.A.B.A.- C1107AFD
Argentina
Tél.: (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° 35 - Volumen 18 - Año 2022

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*)

SECRETARÍA EJECUTIVA
Lina Grasso

ASISTENTE EDITORIAL,
CORRECCIÓN Y
DIAGRAMACIÓN
Manuel Cao

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICA NACIONAL

Gustavo Daniel Beláustegui (*UCA*)
José Bonet (*Univ. Favaloro*)
Mario Carretero (*FLACSO, UAM*)
Fray Rafael Cúnsulo (*U. Norte Santo Tomás Aquino*)
Orlando D'Adamo (*UB*)
Carlos Díaz Usandivaras (*UB, Inst. Familia*)
Ana Inés de 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 Locata (*UCA*)
Helena Lunazzi (*UNLP*)
Facundo Manes (*INECO-UCA*)
Bernardo Nante (*USAL, Fundación Vocación Humana*)
Alicia C. de Pereson (*UCA*)
José María Pincemin (*UCA, Paraná*)
Janine Puget (*AAPG, Buenos Aires*)
Cecile Rausch Herscovici (*USAL*)
Cristina Richaiud de Minzi (*CIIPME-CONICET*)
Martha Verónica Rodríguez (*USAL*)
María Lucrecia Rovalletti (*CONICET, UBA*)
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)

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)

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 (Clínica Southest, Michigan, EE.UU.)

La Revista de Psicología, de periodicidad semestral, publica artículos de los siguientes tipos: a) artículos de reporte de investigaciones empíricas propias; b) artículos teóricos de revisión de trabajos preexistentes y de desarrollo teórico propio; c) artículos metodológicos; d) ensayos y artículos de opinión de aportes críticos sobre aspectos epistemológicos, prácticos e institucionales; e) comunicaciones breves de investigaciones en proceso con conclusiones provisionales.

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 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

¿Qué entienden por Resiliencia los padres? Concepto y definición respecto a sus hijos en etapa prepuberal

Montt Steffens, M. E.; Halpern Gasman, M.; Larraguibel Quiroz, M.;
Rojas-Andrade, R.; Aldunate Castillo C. 7

Educación y sentido. Aproximaciones a una revisión sistemática desde la logoterapia y el análisis existencial

Di Marco, M. E.; Gottfried, A. E.; Difabio de Anglat H. 22

Psychometric Properties of the PSQ-OP and PSQ-ORG in Puerto Rico

Delgado Ramos, A.; Vélez Vega, A. 45

Feeding Difficulties in Premature and Full Term Children. A Comparison Between Ages

Hauser, M. P.; Taborda, R. A.; Oiberman, A. J. 72

La imaginación y sus vínculos con la creatividad. Un análisis teórico desde la psicología del desarrollo

Mareovich, F. 84

RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA

Alexander, P.A. (2020). What Research Has Revealed About Readers' Struggles With Comprehension in the Digital Age: Moving Beyond the Phonics Versus Whole Language Debate. Reading Research Quarterly, 55(S1), S89–S97

Capurro, M. 99

Vázquez-Cano, E. (2021). Diseño de Unidades Didácticas en Primaria, Secundaria y Bachillerato. Octaedro Editorial

Flores Bravo, I. M. 105

Resett, S. (2021). ¿Aulas peligrosas? Qué es el bullying, el cyberbullying y qué podemos hacer. Ediciones Logos

Oñate, M. E. 112

¿Qué entienden por Resiliencia los padres? Concepto y definición respecto a sus hijos en etapa prepuberal

What do parents understand by Resilience? Concept and definition regarding their children of prepuberal stage

Montt Steffens María Elena *

Halpern Gasman Muriel**

Larraguibel Quiroz Marcela ***

Rojas-Andrade Rodrigo ****

Aldunate Castillo Consuelo *****

Resumen

Introducción: La resiliencia es un concepto dinámico y que ha sido conceptualizado con diferentes enfoques y métodos de investigación. El propósito de esta investigación es describir que entienden los padres por resiliencia en sus hijos en etapa prepuberal. Material y Método: A una muestra de 267 padres se les preguntó su percepción acerca de la resiliencia de sus hijos de entre 9 y 12 años. Se utilizó una metodología cuantitativa. Resultados: Los padres consideran la resiliencia como una

capacidad general de adaptación, relevando la regulación emocional y el procesamiento cognitivo como componentes centrales de capacidades individuales de resiliencia, destacando también el rol de los adultos en el aprendizaje y activación de estas. Conclusiones: Este estudio se aproxima a la comprensión de las capacidades de resiliencia que les hacen sentido o no a los padres en el desarrollo de programas de promoción y psicoeducación parental, contribuyendo a mejorar su elaboración.

Palabras clave: Resiliencia; Escolar; Prepuber; Padres.

*Universidad de Chile. Facultad de Medicina. Departamento de Psiquiatría y Salud Mental Norte. Clínica Psiquiátrica Universitaria, Santiago, Chile. Mail de contacto: elenamontt@gmail.com

**Universidad de Chile. Facultad de Medicina. Departamento de Psiquiatría y Salud Mental Norte. Clínica Psiquiátrica Universitaria, Santiago, Chile.

***Universidad de Chile. Facultad de Medicina. Departamento de Psiquiatría y Salud Mental Norte. Clínica Psiquiátrica Universitaria, Santiago, Chile.

****Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología, Santiago, Chile.

*****Universidad de Chile. Facultad de Medicina. Departamento de Psiquiatría y Salud Mental Norte. Clínica Psiquiátrica Universitaria, Santiago, Chile.

Doi: <https://doi.org/10.46553/RPSI.18.35.2022.p7-21>

Fecha de Recepción: 7 de junio de 2021 Fecha de Aceptación: 16 de diciembre de 2021

Abstract

Introduction: Resilience is a dynamic concept that has been conceptualized with different approaches and research methods. The purpose of this research is to describe what parents understand by resilience in their prepuberal children. Material and Method: A sample of 267 parents were asked about their perception of the resilience of their children, between 9 and 12 years old. A quantitative methodology was used. Results: Parents consider resilience as a general capacity for adaptation, highlighting emotional regulation and cognitive processing as central components of individual resilience capacities, also highlighting the role of adults in their learning and activation. Conclusions: This study approaches the understanding of resilience capacities that make sense to parents or not in the development of parental promotion and psychoeducation programs, helping to improve their elaboration. *Key words:* Resilience; Children; Preteens; Parents.

Introducción

La resiliencia es un concepto complejo que se ha definido desde diferentes enfoques teóricos y en términos generales ha sido descrita como la habilidad para adaptarse apropiadamente al estrés y la adversidad (Garmezy, 1974; Garmezy et al., 1984; Rutter, 1987, 1999, 2012; Eisenberg & Spinrad, 2004; VanMeter & Cicchetti, 2020).

En la evolución del concepto de resiliencia destacan dos momentos teóricos, en el primero se enfatizan las características individuales de las personas para enfrentar las adversidades tales como la pobreza, guerras,

traumas etc. y en el segundo se reconoce la relevancia de los factores ambientales donde las personas se desenvuelven. (Ortega Gonzalez & Brizeida, 2018).

Según García-Vesga y Domínguez (2013) las definiciones de resiliencia varían en torno a cuatro supuestos: (a) las que relacionan el fenómeno con el componente de adaptabilidad, (b) las que incluyen el concepto de capacidad o habilidad para afrontar exitosamente las adversidades, (c) las que enfatizan la conjunción e interacción de factores internos y externos, y (d) las que definen Resiliencia como adaptación y también como proceso.

En un trabajo meta analítico de Hu et al. (2015), se plantean 3 orientaciones en relación al concepto de resiliencia: (a) la orientación rasgo, que implica la existencia de un rasgo individual que contribuye a que la persona afronte la adversidad positivamente; (b) la orientación resultado, donde la resiliencia está en función de los resultados del comportamiento de la persona que pueden ayudar a recuperarse positivamente de la adversidad; y (c) la orientación proceso, que considera a la resiliencia como un proceso dinámico donde las personas se adaptan activamente.

En una revisión respecto a las narrativas del concepto de resiliencia entre los años 1972 y 2018, Aguilar-Maldonado et al. (2019) encontraron 32 definiciones con diferentes aspectos de su significado, las cuales varían en relación a la condición en que se presenta la resiliencia (adversidad, estrés, problemas, amenazas, traumas); al resultado final de esta (mejorar o regresar al estado en que se encontraba); a los mecanismos utilizados para este objetivo (adaptación, enfrentamiento o superación); a sus componentes, distinguiéndose *atributos*

personales (biológicos, aptitudes, talentos, habilidades para algo) y/o del *entorno*, (familiar, social, económico y cultural); y a si se la ve como una condición o como un proceso. (Luthar et al., 1993; Luthar, 2006, Luthar & Cicchetti, 2000; Skala & Bruckner 2014; Southwick et al., 2014). El Modelo Dimensional de Prince-Embury & Saklofske (2013) y el Modelo Ecosistémico de Ungar (2008, 2019), han contribuido a la concepción de la resiliencia como multidimensional, dinámica y con componentes individuales, familiares y comunitarios.

El poder definir el constructo de Resiliencia ha facilitado el desarrollo de programas de promoción de la salud mental. Las conceptualizaciones respecto a esta influyen en el avance de los planes de promoción y prevención, así como, al comprenderla como una habilidad que se puede adquirir, permiten la implementación de programas para reforzar este objetivo y conocer los factores ambientales que favorecen su desarrollo. (Greenberg, 2006; Rutter, 2012; American Psychological Association [APA], 2020.)

Actualmente, no existe consenso sobre la definición y operacionalización de la resiliencia. El concepto sigue siendo un constructo ambiguo, y que según García del Castillo et al. (2016) necesita una mayor clarificación, sobre todo en cuestiones referidas a su configuración teórica.

Son escasos los estudios respecto a las percepciones de los padres sobre la resiliencia en la infancia. Conocerlas puede contribuir a la distinción de que capacidades o habilidades de sus hijos ellos atienden, estimulan o refuerzan, así como cuales invisibilizan o desatienden en su formación. En línea con este planteamiento, Heard-Garris et al. (2018) analizaron la percepción

parental respecto a los rasgos de resiliencia de su prole, relevando la capacidad de autorregulación como una habilidad central para enfrentar la adversidad.

Hay acuerdo que la resiliencia se nutre a través de las relaciones y con la exposición a experiencias que la promueven. También, que en las primeras etapas del ciclo vital las condiciones desfavorables pueden amenazar las trayectorias del desarrollo y que los efectos de estas amenazas pueden ser mediados por un conjunto de capacidades inter e intrapersonales que permiten al individuo afrontar y superar los problemas y las adversidades.

Los padres pueden ser promotores y mantenedores de resiliencia en sus hijos, así como desfavorecedores de esta. Las definiciones y significados de resiliencia que tienen pueden influir en la crianza. (Berger & Luckman 1966)

El propósito de este estudio es explorar los significados que los padres con hijos preadolescentes le otorgan al concepto de resiliencia, la manera en que la comprenden y la explican. Esto puede contribuir a potenciar los factores familiares en su promoción y en el desarrollo de programas de psicoeducación parental. Además, esta investigación se realizó durante el confinamiento por COVID-19, el que ha tenido un fuerte impacto en la salud mental, siendo especialmente importante considerar el desarrollo de programas de activación de la resiliencia en contextos de pandemia. (Masten & Motti-Stefanidi, 2020). Esta investigación se realizó a padres con hijos en etapa de preadolescencia ya que es una antesala a la adolescencia y una importante ventana de oportunidades para intervenir o modificar las trayectorias del desarrollo.

Material y Método

Tipo de estudio y participantes

Se realizó un estudio descriptivo cualitativo para conocer el concepto de resiliencia de padres con hijos preadolescentes y analizar sus conceptualizaciones. Este trabajo se realizó en el contexto de la investigación asociada al Programa de Promoción de Resiliencia Volantín © desarrollado en la Unidad de Psiquiatría Infantil y de la Adolescencia, Clínica Psiquiátrica Universitaria de la Universidad de Chile, para el grupo de etario entre 9 a 12 años. (Halpern et al., 2014; Larraguibel et al., 2016; Hachim et al., 2017; Barrera et al., 2018).

La muestra se seleccionó por conveniencia, utilizando la técnica de bola de nieve, lo que se realizó a través de la difusión de un link en redes sociales a grupos de padres y cuidadores. Se les invitó

participar en un estudio de resiliencia de preadolescentes y se definió este concepto como: conjunto de capacidades para recuperarse de acontecimientos negativos y alcanzar un desarrollo saludable a pesar de circunstancias difíciles. Se les preguntó si “consideran que su hijo era resiliente y por qué”. La pregunta fue breve y abierta para facilitar la respuesta desde sus propias perspectivas y opiniones.

Se reclutó un grupo de 267 padres, madres y cuidadores. Como criterio de inclusión se consideraron aquellos que tuvieran hijos preadolescentes, de entre 9 y 12 años (Tabla 1), y que completaran toda la encuesta. No se excluyó por sexo de los padres. El 85% fueron de sexo femenino, la mayoría con estudios universitarios o de posgrado (48,3% y 28,5% respectivamente), con un alto nivel socio educacional. Los niños/as tenían un promedio de 10,2 años,

Tabla 1

Características de la muestra (n=267)

Madres, padres y cuidadores	n	%
Género		
Femenino	229	85,8
Masculino	38	14,2
Otro	0	0
Parentesco		
Padre o madre	261	97,8
Familiar responsable del cuidado	4	1,5
Otra persona no familiar responsable del cuidado	2	0,7
Nivel educacional		
Educación básica		
Educación Media	18	6,7
Estudios Técnicos Universitarios	44	16,5
Estudios Universitarios	129	48,3
Estudios de Postgrado	76	28,5

50,2% eran mujeres y el 53,9% asistía a educación privada.

Procedimiento

El levantamiento de información se realizó vía WhatsApp, entre los meses de agosto y septiembre del 2020, en la que colaboraron Residentes de Programa de Formación de Especialistas en Psiquiatría Infantil y del Adolescente de la Universidad de Chile, tanto en el reclutamiento como en la implementación. El estudio se realizó según las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki, revisión de 2013. La participación fue voluntaria y bajo consentimiento informado virtual. Se atendieron los principios de respeto a la autonomía, autodeterminación y confidencialidad de la información.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con metodología cuantitativa, utilizando procedimientos de

investigación consensual (Hill et al., 2005; Gómez Penedo et al., 2011) y de teoría fundamentada para analizar los conceptos e información desde diferentes ángulos o perspectivas, utilizando una codificación abierta y axial, de manera de levantar nuevos contenidos (Hernández et al., 2012).

Se codificaron todas las respuestas de los participantes y luego se reordenaron clasificándolas en 6 categorías de capacidades individuales de resiliencia, definidas en el Programa de Promoción de Resiliencia VOLANTIN, que son las siguientes: autoestima, regulación emocional, perseverancia, optimismo, resolución de problemas y conducta prosocial (Tabla 2).

La asignación de las respuestas a estas categorías fue realizada por jueces-investigadores por separado, luego se realizó un análisis grupal de los investigadores, se compararon estas categorizaciones y se obtuvo un acuerdo interjueces. En los casos en los que no había acuerdo se revisaron

Tabla 2

Capacidades Individuales de Resiliencia

- A Autoestima: Capacidad de reconocer, apreciar y valorarse a sí mismo.
 - B Regulación emocional: Capacidad de reconocer, modular y expresar las emociones
 - C Perseverancia: Capacidad de mantener el esfuerzo en el tiempo y la constancia para lograr las metas propuestas
 - D Optimismo: Capacidad de reconocer, identificar y valorar los aspectos positivos de una situación, esperando una resolución favorable
 - E Resolución de problemas: Capacidad de identificar un problema, plantear alternativas de solución y aplicar una estrategia de afrontamiento eficaz. para solucionarlo
 - F Conducta prosocial: Conjunto de comportamientos que tiene consecuencias sociales positivas y que benefician a los demás.
-

12 ¿Qué entienden por Resiliencia los padres? Concepto y definición respecto a sus hijos...

las diferencias hasta llegar a un consenso respecto a su categorización. Cabe señalar que las respuestas de los padres podían clasificarse en más de una categoría. Luego se realizó un análisis de las categorías salientes, para determinar las capacidades que los padres atribuían con mayor frecuencia a la resiliencia. Posteriormente se realizó un análisis de contenido de las respuestas que se incluyeron en estas categorías para determinar los significados asociados y distinguir la emergencia de subcategorías u otros componentes de la resiliencia. Se realizó una codificación axial de estos significados hasta llegar a la saturación de las respuestas, cuando se ha presentado una diversidad de ideas y ya no aparecen nuevos elementos, no hay nueva información.

Resultados

En un primer análisis de la información, respecto a la percepción parental de las capacidades de resiliencia de su hijo, el 81,37% encontró que tenía esta habilidad, el 12,17% no sabía y sólo el 6,46% lo percibía

como no resiliente.

En el proceso de categorización de las respuestas de las capacidades de resiliencia individual que más relevaron los apoderados, emergió una nueva categoría, que denominamos resiliencia general y que no se ajustaba a las 6 categorías previamente definidas. Esta fue definida a través de la técnica de los consensos y se refiere a una comprensión global de la resiliencia. La *resiliencia general* presentó un 40% de la frecuencia de las descripciones realizadas por los apoderados siendo la de categoría de mayor saliencia. (Tabla 3). Así, a la primera definición de 6 capacidades de resiliencia individual se añade una más, que corresponde a una concepción general de resiliencia, entendida como capacidades para sobreponerse, superar y adaptarse a la adversidad, a los cambios o dificultades. Por ejemplo, los padres refieren: “Supera las dificultades y sigue adelante”; “Tiende a sobreponerse rápidamente ante eventos estresantes”; “Ha sabido, desde muy chica, enfrentar cambios y adversidades inesperados en su vida”.

Tabla 3

Capacidades de resiliencia

Categoría	Muestra	%
Autoestima	3	3,3
Regulación emocional	76	23,2
Perseverancia	27	8,2
Optimismo	39	11,9
Resolución de problemas	41	12,5
Conducta prosocial	10	3
Resiliencia General	131	40

De las otras 6 capacidades individuales de resiliencia destacó la regulación emocional con 23,3% de las respuestas, seguida por la resolución de problemas con 12,5%, el optimismo con 11,9% y la perseverancia con 8,2%. La autoestima y la conducta prosocial fueron poco incorporadas en la concepción de resiliencia de los padres (3,3% y 3%).

Luego se procedió a un análisis de contenido de estas 7 capacidades de resiliencia, para profundizar en sus significados, conceptualizaciones y definiciones. Se encontró que emergían componentes cognitivos, afectivos y/o conductuales, con diferentes grados de saturación, que se describen a continuación.

En la resiliencia general emerge la distinción de componentes cognitivos tales como entender la situación, aprender de esta y flexibilizarse. Por ejemplo: “Es capaz de replantearse lo que paso, entenderlo y aprender algo”; “Se sobrepone a las dificultades y es capaz de sacar algo bueno de eso”.

En la *regulación emocional*, la segunda categoría de mayor saliencia, se releva el uso de estrategias cognitivas tales como elaborar, aprender, comprender, razonar y rescatar lo positivo, así como estrategias conductuales tales como seguir adelante, responder rápido y expresar lo que se siente. Por ejemplo: “Es capaz de interpretar sus sentimientos”; “Porque ha podido expresar lo que siente de las experiencias que le han afectado negativamente y obtener un aprendizaje de ellas”; “Logra manifestar sus emociones y aceptar sus equivocaciones”. La regulación emocional tiene un componente afectivo en el cual se perciben las emociones como un recurso o una vulnerabilidad,

siendo protector mantener el buen ánimo, la alegría y no guardar rencor, así como una vulnerabilidad las emociones de frustración, enojo y miedo. Por ejemplo, algunos padres refieren: “Le cuesta que le digan que no. Le cuesta errar”; “Se frustra fácilmente”; “Se frustra con facilidad sobre todo ahora”; “Ha llorado en clases porque la han corregido”. Las capacidades de regulación emocional se expresan o manifiestan ante situaciones problemas, críticas, duelos, decepciones, frustraciones, cambios o cuando algo no les gusta.

En la capacidad de *resolución de problemas* se enfatizan los aspectos cognitivos como replantearse, aprender de los errores, entender y reflexionar, seguidos por los aspectos conductuales tales como enfrentar, seguir adelante, esforzarse por cambiar, por buscar herramientas y lograr objetivos. Así por ejemplo los padres refieren: “Es un niño que con sus escasos recursos es capaz de resolver sus problemas sin mayores dificultades”; “Tiene grandes recursos para seguir adelante a pesar de las dificultades. Verbaliza, resuelve y avanza”; “Debido a que el cuando tiene un problema tanto académico, emocional, familiar, busca respuesta, conversa la situación, analiza los pro y contra de la situación, buscando la solución, lo cual lo deja tranquilo y conforme”.

El *optimismo* presentó la cuarta en saliencia de las capacidades de resiliencia. Se relevan los aspectos cognitivos, de procesamiento de la información, considerada como una manera de atender, de percibir, de ver las cosas, destacando lo positivo y disminuyendo la relevancia de lo negativo, transformando el énfasis hacia lo positivo. También se distinguen aspectos

14 ¿Qué entienden por Resiliencia los padres? Concepto y definición respecto a sus hijos...

afectivos como el mantener una actitud positiva, el entusiasmo, ser feliz, disfrutar y la alegría, así como aspectos conductuales tal como mostrar una actitud positiva. Por ejemplo, refieren: “Él es muy optimista y siempre ve el lado bueno de las cosas”; “La mayor parte del tiempo saca lo positivo de lo malo que pueda suceder”.

En quinto lugar, los padres presentan a la *perseverancia* como una capacidad de resiliencia, en la que se relevan las conductas de trabajar hasta lograr la meta u objetivo, incluyendo el esforzarse, recomenzar, continuar, seguir. En el ámbito afectivo se insinúa la paciencia como elemento de la perseverancia. Algunos ejemplos son: “Se esfuerza para lograr sus metas, aunque en el proceso tenga que empezar de nuevo”; “No importa que las cosas no salgan a la primera vez, con paciencia se logra, eso manifiesta”.

En sexto lugar los padres asocian la *autoestima* con las capacidades resiliencia en sus hijos. En esta destacan los aspectos afectivos de valoración y seguridad en sí mismo, así como aspectos cognitivos en relación con el nivel de autoexigencias y de expectativas. Por ejemplo, una refiere: “Antes le costaba mucho afrontar los problemas, pero de a poco aprendió a valorarse a sí misma”.

En último lugar los padres describen las *conductas prosociales* como una capacidad asociada a la resiliencia, en la que se incluyen algunas conductas como socializar, pedir ayuda y ayudar, así como la empatía y el interés por los demás. Ejemplo: “Es un niño que es muy empático y comprende cosas que un niño de su edad no lo hace”; “Era muy pesado con sus compañeros y no lo querían, pero hizo un gran esfuerzo por cambiar y ahora tiene muchos amigos”.

Luego de analizar los componentes cognitivos, afectivos y/o conductuales de las capacidades de resiliencia individual, se realizó un segundo nivel análisis de estos, relevándose dentro de los componentes cognitivos para superar las adversidades, tales como comprender, entender, resignificar y aprender, a las que llamamos *procesamiento cognitivo*. Por ejemplos refieren: “Ha logrado adaptarse bien a las dificultades familiares, entendiendo bien los cambios”; “Es capaz de interpretar sus sentimientos y busca apoyo en nosotros, generalmente requiere poca ayuda para comprenderlos”; “Es capaz de reflexionar y dialogar sobre sus dificultades. Analiza conversando y expresando sus ideas y emociones”; “Tiene capacidad de analizar las variables para salir del o los problemas.”; “Cuando se equivoca se frustra, pero piensa y conversa en que eso está mal y lo puede mejorar actuando y aprendiendo”.

En base a la codificación axial y abierta emerge otra categoría de análisis, no incluida en las capacidades individuales de resiliencia, relacionada con la *red social o apoyo interpersonal*, en la que los padres destacan su función orientadora, protectora y facilitadora de la adquisición y activación de las capacidades de resiliencia individual, la que también puede ser ejercida por otras personas. Así por ejemplo refieren: “Ha salido de situaciones difíciles con ayuda”; “Cuando se equivoca o vive alguna situación difícil, como padres lo hablamos y ella lo entiende y sigue adelante”; “Tiene red de apoyo que le brinda soporte y ayuda para comprender y entender”; “Porque siempre conversamos y le hago entender que para todo hay solución”; “Hay que motivarla constantemente para que comprenda que las cosas no son tan graves como ella las ve”.

Discusión

Los resultados de este estudio muestran que la mayoría de los padres (81,37%) percibe que sus hijos son resilientes. Dentro de las concepciones de resiliencia individual que presentan los padres, predomina una apreciación general de esta capacidad (40%), entendida como la adaptación y superación de las dificultades y/o adversidad. Luego relevan la capacidad de regulación emocional (23,3%), seguida por la resolución de problemas (12,5%), el optimismo (11,9%) y perseverancia (8,2). La autoestima y conducta prosocial fueron poco incluidas en los conceptos de resiliencia (3,3%, 3% respectivamente). En cada una de estas capacidades de resiliencia emergieron aspectos cognitivos, afectivos y/o conductuales, los que presentaron relevancias variables, predominando el componente cognitivo. La regulación emocional es representada como la capacidad de elaborar, comprender y expresar las emociones. Posee componentes afectivos positivos, tales como la alegría y el buen ánimo versus negativos o de vulnerabilidad, como la poca tolerancia a las frustraciones, a los cambios y al malestar. En la resolución de problemas se enfatizan las capacidades como replantarse, reflexionar y buscar alternativas de solución, así como las conductas de enfrentar, buscar herramientas y lograr los objetivos. En el optimismo se acentúa la manera de atender, de ver las cosas, destacando lo positivo. En la capacidad de perseverancia se resaltan las conductas de trabajar y esforzarse hasta lograr la meta u objetivo. En la autoestima se destaca la valoración, seguridad en sí mismo y el nivel de autoexigencias. Con respecto a las conductas prosociales, predominan el

nivel conductual de pedir ayuda y ayudar, junto con aspectos cognitivos y afectivos como la empatía e interés por los demás.

En el análisis de contenido de las descripciones de las capacidades individuales se releva el procesamiento cognitivo como un factor predominante de estas, poniendo de manifiesto que la reflexión, comprensión, elaboración, e integración de la información constituyen un componente central de la resiliencia. Esto es concordante con los planteamientos de las teorías cognitivo-conductuales, que destacan los aspectos cognitivos como mediadores y moduladores de la conducta y de la regulación emocional.

La red de apoyo social emerge como un factor que puede facilitar la activación de las capacidades de resiliencia individual. Si bien este estudio inicialmente se focalizó en la descripción del significado de los padres respecto a las habilidades o capacidades de resiliencia a sus hijos, emergió la importancia del rol contenedor y orientador de los padres, la familia y de otros en general, como un factor importante en el desarrollo de las capacidades individuales de enfrentamiento y superación de la adversidad. Esto es concordante con múltiples estudios y teorías acerca del desarrollo humano, que dan cuenta de la necesidad de un otro para adquirir y activar las funciones básicas e instrumentales, las competencias, habilidades y capacidades en general. Lo intersubjetivo y vincular, la red de apoyo interpersonal, en un contexto sociocultural, constituyen la base para la emergencia de las potencialidades constitucionales (Almonte & Montt, 2019). Estos resultados se ajustan a las teorías ecosistémicas acerca de la resiliencia dan cuenta de la interacción de diferentes niveles biológicos, familiares, sociales y culturales

asociados a la resiliencia. (Ungar 2008, 2019).

Los padres destacaron la regulación emocional y la resolución de problemas dentro de las variables más importantes de la resiliencia. Esto es concordante con los planeamientos de Masten (2004) respecto a que los procesos regulatorios y de la identificación de soluciones cuando se enfrenta a un desafío, son componentes centrales de la resiliencia.

Si bien los padres le otorgan importancia al ámbito interpersonal de la resiliencia, destacando el rol facilitador, contenedor y orientador de las figuras de autoridad, contrariamente tienden a subestimar el desarrollo de conductas prosociales tales como colaborar y empatizar con los demás. Las conductas prosociales han mostrado ser un importante factor protector a nivel individual y social, en tanto que la ausencia de estas se asocia a conductas antisociales, constituyendo un riesgo para las trayectorias normales del desarrollo y para el funcionamiento de la sociedad en general (Arias-Gallegos, 2015; Hernandez Serrano et al., 2016; Xue et al., 2007). Por lo mismo, los programas de psicoeducación parental de la resiliencia y de salud mental escolar requieren desarrollar estos aspectos para facilitar la activación de conductas de reciprocidad social y empatía, con énfasis en el valor de la solidaridad.

En las concepciones de resiliencia de los padres, la autoestima aparece con una menor importancia que otras habilidades, tales como la regulación emocional y la resolución de problemas, observándose una escasa mención de esta. Esto es discordante con la literatura al respecto, que muestra a la autoestima

se relaciona con el bienestar psicológico, con la salud mental, con el enfrentamiento positivo del problema y que incluso es una variable que predice la resiliencia (Benetti & Kambouropoulos, 2006; Salami, 2011; Cepeda, 2005; Rodríguez-Fernández et al., 2016; González Arratía López Fuentes, 2018), de ahí, la relevancia de esta variable para ser considerada dentro del modelo de resiliencia. Es necesario investigar más respecto a la importancia que le otorgan los padres a la autoestima como una habilidad que les permita enfrentar y superar la adversidad.

En las limitaciones de esta investigación cabe señalar que se realizó en el contexto de la pandemia por COVID-19, con desescolarización presencial y confinamiento, lo que puede haber influido en la poca valorización de las conductas prosociales y de la autoestima, poniendo mayor énfasis en las capacidades de regulación emocional, probablemente porque sus hijos estaban afectados en su salud mental (Larraguibel et al., 2021). Estos resultados no se pueden generalizar a otras poblaciones, ya que se realizó un muestreo por conveniencia, principalmente madres de alto nivel sociocultural, con acceso a internet. Sin embargo nos permite aproximarnos a la comprensión de la percepción que tienen los padres respecto a la resiliencia y conocer que aspectos están más presentes en su representación y cuales menos. Sería interesante conocer estas representaciones ampliando las características de las muestras a otros niveles socioculturales y a diferentes grupos etarios. La comprensión de la resiliencia se enriquece con la información de distintos observadores—padres, profesores, cuidadores y niños. Estas investigaciones

son insumos para desarrollar e implementar programas que fortalezcan la resiliencia. Se sugiere que las intervenciones de promoción de la resiliencia incluyan la participación de las figuras de autoridad, ya que ellos destacan su importancia, y que a la vez se amplíen sus representaciones y significados de resiliencia para facilitar la activación de habilidades menos destacadas por ellos, tal como las conductas prosociales.

Conclusiones

Para los padres la resiliencia es representada principalmente como una capacidad general para enfrentar y superar las dificultades, facilitada por las capacidades de procesamiento cognitivo, de entender, comprender, mentalizar y reflexionar; por las capacidades regulación emocional y por factores interpersonales, constituidos por figuras contenedoras y promotoras del aprendizaje de capacidades de resiliencia. Los factores interpersonales facilitan que las capacidades individuales de la resiliencia puedan ser aprendidas, potenciadas y

desarrolladas en diferentes contextos, como la familia y comunidades educativas, lo que permite que se puedan implementar programas de promoción de la resiliencia en los sistemas sociales en los que interactúan los escolares. La promoción de las capacidades individuales de resiliencia en diferentes contextos puede potenciar su aprendizaje haciendo un efecto sinérgico.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses para la publicación del presente artículo.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración Residentes de Programa de Formación de Especialistas en Psiquiatría Infantil y del Adolescente. Un agradecimiento especial a todos los que participaron en la encuesta por compartir sus puntos de vista y experiencias personales sobre la salud mental y el bienestar de sus hijos.

Referencias

- Aguilar-Maldonado S., Gallegos-Cari, A., & Muñoz-Sánchez, S. (2019). Análisis de componentes y definición del concepto resiliencia: una revisión narrativa. *Revista de Investigación Psicológica*, (22), 77-100.
- Almonte C., & Montt M. E. (2019). *Psicopatología Infantil y de la Adolescencia*. Santiago. Mediterraneo.
- American Psychological Association. (2020). *Building your resilience*. <https://www.apa.org/topics/resilience>.
- Arias Gallegos, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances En Psicología*, 23(1), 37-47.
- Benetti, C., & Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 41(2), 341-

- 352.
- Barrera, C., García, F., Larraguibel, M., Halpern, M., & Montt, M. E. (2018). Estudio de la implementación del programa de intervención grupal "VOLANTÍN" y sus efectos en salud mental en niños consultantes en la Clínica Psiquiátrica Universitaria. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 29, 44-45.
- Berger, P.L., & Luckman, T. (1966). *La construcción Social de la Realidad*. New York. Doubleday Anchor Books.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x.
- García del Castillo, J., García del Castillo-López, Á., López-Sánchez, C., & Dias, P. C. (2016). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Salud y drogas*, 16(1), 59-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83943611006>.
- García-Vesga, M. C., & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 6377. doi:10.11600/1692715x.1113300812.
- Garnezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk*, III. New York: Wiley.
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111. <https://doi.org/10.2307/1129837>.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting Resilience in Children and Youth: Preventive Interventions and Their Interface with Neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 139-150. doi:10.1196/annals.1376.013.
- Gómez Penedo, J.M., Etchebarne, I., & Roussos, A. (2011). El Método de Investigación Cualitativa Concensual (CQR): una herramienta para la investigación cualitativa en psicología clínico. *Anuario de Investigaciones*, XVIII, 47-56.
- González Arratia López Fuentes, N. I. (2018). Autoestima, Optimismo y Resiliencia en Niños en Situación de Pobreza. *Revista Internacional De Psicología*, 16(01), 1-119. <https://doi.org/10.33670/18181023.v16i01.261>
- Hachim, M., Larraguibel, M., Halpern, M., Montt, M. E. (2017) Efectos del Programa de Intervención Grupal "Volantín" en resiliencia, autoestima, sintomatología anímica y ansiosa en escolares de 8-12 años de edad con trastornos emocionales. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 28, 42-43.

- Halpern, M., Larraguibel, M., & Montt, M. E. (2014). *Manual VOLANTIN*. Universidad de Chile. Santiago.
- Heard-Garris, N., Davis, M. M., Szilagy, M., & Kan, K. (2018). Childhood adversity and parent perceptions of child resilience. *BMC pediatrics*, 18(1), 204. <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1170-3>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2012). *Metodología de la Investigación*. México. McGraw-Hill.
- Hernández-Serrano, O., Espada, J. P.; & Guillén-Riquelme, A. (2016). Relación entre conducta prosocial, resolución de problemas y consumo de drogas en adolescentes. *Anales De Psicología*, 32(2), 609-616. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.204941>
- Hill, C., Thompson, B., Nutt-Williams, E., Hess, S., & Landany, N. (2005). Consensual Qualitative Research: An Update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2):169-205. DOI:10.1037/0022-0167.52.2.196.
- Hu, T., Zhang, D., & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18–27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039>.
- Larraguibel, M., Montt, M. E., Fernández, O., Aldunate, C., Pi Davanzo, M., & Halpern, M. (2016) Acceptability and Efficacy of the resilience promotion program “VOLANTIN” (Kite): a community mental health intervention. 22nd International Association for Child & Adolescent Psychiatry and Allied Professions World Congress, 36th Annual Conference for the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Calgary, Canada.
- Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M., & Montt, M. E. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32(1), 12-22.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Dev Psychopathol*, 12(4), 857-885. doi: 10.1017/s0954579400004156. PMID: 11202047; PMCID: PMC1903337.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. En D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Volume Three: Risk, Disorder and Adaptation* (2a ed). Washington. John Wiley & Sons, Inc.
- Luthar, S. S., Doernberger, C. H., & Zigler, E. (1993). Resilience is not a unidimensional construct: Insights from a prospective study of inner-city adolescents. [Special issue: Milestones in the development of resilience]. *Development and Psychopathology*, 5, 703–717. doi: 10.1017/S0954579400006246.
- Masten, A. S. (2004) Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development. *Annals of the New*

- York Academy of Sciences, 1021(1), 310–319. doi: 10.1196/annals.1308.036.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem Resilience for Children and Youth in Disaster: Reflections in the Context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1, 95–106 <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>.
- Ortega Gonzalez, Z., & Brizeida, M. L. (2018). Concepto de resiliencia: Desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques. *Revista Orbis*, 13(39). <https://www-proquest-com.uchile.idm.oclc.org/scholarly-journals>.
- Prince-Embury, S., & Saklofske, D. H. (2013). Translating resilience theory for assessment and application with children, adolescents, and adults: translating, research into practice. *Springers Series on Human Exceptionality*. DOI 101007/978-1-4614-4939-3_2.
- Rodríguez-Fernández, E., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/J.SUMPSI.2016.02.002>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316–331.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Rutter, M. (2012). Annual Research Review: Resilience – Clinical Implication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4):474-487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>.
- Salami, S. (2011). Moderating effects of resilience, self-esteem and social support on adolescents reactions to violence. *Asian Social Science*, 6(12), 101-110.
- Skala, K., & Bruckner, T. (2014). Beating the odds: an approach to the topic of resilience in children and adolescents. *Neuropsychiatrie*, 28, 208-217. Doi: 10.1007/s40211-014-0125-7.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal Psychotraumatology*, 5(1). doi:10.3402/ejpt.v5.25338.
- Ungar, M. (2019). Designing resilience research: Using multiple methods to investigate risk exposure, promotive and protective processes, and contextually relevant outcomes for children and youth. *Child abuse & neglect*, 96, 104098. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104098>. Southwick SM,
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218- 235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>.
- VanMeter, F., Cicchetti, D. (2020) Resilience.

Handbook of Clinical Neurology, 173, 67-73. doi: 10.1016/B978-0-444-64150-2.00008-3. PMID: 32958194.

Xue, Y., Zimmerman, M. A., Caldwell, C. H. (2007). Neighborhood Residence

and Cigarette Smoking Among Urban Youths: The Protective Role of Prosocial Activities. American Journal of Public Health, 97(10), 1865-1872. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2005.081307>.

Educación y sentido. Aproximaciones a una revisión sistemática desde la logoterapia y el análisis existencial

Education and meaning. Approaches to a systematic review from logotherapy and existential analysis

Di Marco María Elisa*
Gottfried Andrés Enzo**
Difabio de Anglat Hilda***

Resumen

El presente trabajo posee como finalidad indagar la bibliografía que se halla en español entre los años 2000-2021 sobre educación y sentido desde la perspectiva que aporta la logoterapia y el análisis existencial. Dada la inexistencia de estudios de revisión en esta temática, primero, se realizó una consulta a expertos a fin de identificar sus principales referentes a nivel nacional—Argentina—e internacional. Segundo, se efectuó la revisión de la literatura propiamente dicha, siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA 2020. Se consultaron las siguientes bases: Google Académico, EBSCO, JSTOR, SciELO, Redalyc, DOAJ y Pubmed; luego,

en función de los criterios de inclusión se seleccionaron 60 publicaciones, las que se sistematizaron en cuatro categorías ordenadoras. En los resultados se destaca una categoría sobredosificada: el sentido de la vida en estudiantes.

Palabras Clave: Educación; Sentido; Logoterapia; Análisis Existencial; Revisión de la literatura.

Abstract

The present paper aims to investigate, as a review of the background, the bibliography found in Spanish between the years 2000-2021 on education and meaning from the perspective provided by logotherapy and

*CONICET. Centro de Investigaciones Cuyo Dr. Abelardo Pithod, Mendoza, Argentina.

Mail de contacto: mariaelisadimarco85@gmail.com

**Pontificia Universidad Católica Argentina, Mendoza, Argentina. Mail de contacto: andresgott@yahoo.com.ar

*** CONICET. Centro de Investigaciones Cuyo Dr. Abelardo Pithod, Mendoza, Argentina.

Mail de contacto: ganglat@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.18.35.2022.p22-44>

Fecha de recepción: 7 de diciembre de 2021 - Fecha de aceptación: 31 de marzo de 2022

existential analysis. Given the lack of review studies on this topic, first, an expert consultation was held in order to identify main reference authors at the national—Argentina—and international level. Second, the literature review itself was carried out, following the guidelines of the PRISMA 2020 declaration. The following databases were consulted: Google Scholar, EBSCO, JSTOR, SciELO, Redalyc, DOAJ and Pubmed; then, based on the inclusion criteria, 60 publications were selected, which were systematized into four ordering categories. The results highlight an oversized category: the meaning of life in students.

Keywords: Education; Meaning; Logotherapy; Existential Analysis; Literature review

Introducción

Uno de los importantes temas de los últimos años, dentro del ámbito de la psicología, ha sido el “sentido en la vida” y el “vacío existencial” desarrollado por Viktor Frankl, fundador de la tercera escuela de psicología de Viena, Austria.

Frankl (2003) afirma que “la voluntad de sentido es una motivación *sui generis*, que ni puede reducirse a otras necesidades ni puede derivarse de ellas” (p. 17). Para Frankl la motivación básica del ser humano es su orientación fundamental hacia el sentido, es decir, el encontrar y descubrir un porqué y para qué vivir.

El descubrimiento del sentido de la vida tiene como base lo que Frankl en 1949 denominó *voluntad de sentido* (Frankl, 1990, 1992a, 1992b, 1994, 2003), una fuerza interior de la dimensión espiritual que, en la mayoría de los hombres, por distintos

motivos, está inactiva. A esta dinámica espiritual le llamó “*noodinámica*” (noûs = espíritu), y la situó dentro de un campo de tensión bipolar, en el cual, un polo viene representado por el significado—sentido—y el otro polo por el hombre (Gottfried, 2016). Frankl en 1929 comienza a gestar las bases de lo que luego llamaría la “logoterapia”, en la que los conceptos de sentido y valores juegan un rol central y definió la logoterapia “como la terapéutica mediante el ‘logos’, mediante el sentido” (Frankl, 2003, p. 17).

En este trabajo se toman ambos conceptos, logoterapia y análisis existencial, dado que, como sostiene Alfried Längle (1995), “la Logoterapia es ante todo ‘Psicoterapia fundada en el sentido’, mientras que Análisis Existencial representa la correspondiente teoría y fundamentación antropológica de la Logoterapia” (p. 5). Desde ambos puede establecerse una conexión con lo educativo. En efecto, para Bruzzone (2008a), el significado de la educación consiste en incitar la voluntad de sentido, en formar la capacidad de valorar y de elegir.

La educación y el sentido, en términos generales, se han investigado desde varias perspectivas como, por ejemplo, el sentido en jóvenes universitarios y variables asociadas con respecto a la edad, género, rendimiento académico, autoeficacia, vacío existencial, depresión, etc. Asimismo, se han creado programas de intervención para aumentar la percepción de sentido de la vida y la apropiación de valores en el contexto educativo.

Sin lugar a dudas, encontramos en Frankl un punto de partida relacionado con la educación, dado que los primeros antecedentes de la vinculación entre sentido,

juventud y educación se hallan en su obra. Así, siendo estudiante de medicina, Frankl, ya se había interesado por temas relacionados con la juventud. En sus años de asesoramiento juvenil, entre 1923 y 1942, trató psiquiátricamente a aquellos que habían intentado suicidarse, a causa de conflictos familiares, dificultades escolares, miedo al castigo, problemas sexuales, crisis económicas y falta de sentido de vida. Aquí, podemos destacar tres trabajos: *Was ist Jugendberatung?* (1927), *Jugendberatung* (1928) y *Aus der Praxis der Jugendberatung* (1935). Tanto fue el interés de Frankl por trabajar con la población juvenil que logró abrir el primer centro de asesoramiento juvenil de Austria en 1927, con el apoyo económico del Dresden Bank de Berlín, Alemania.

Siguiendo el modelo empleado por Frankl, surgieron—posteriormente—otros centros de asesoramiento juvenil (Gottfried, 2017b). Frankl pudo ampliar y profundizar las problemáticas juveniles de modo que, en 1935, publicó una reseña de problemas y de indicaciones de solución, basándose en 900 casos tratados por él personalmente (Gottfried, 2017b).

En el presente artículo se trata de efectuar una revisión de la literatura sobre los temas logoterapia, análisis existencial y educación, siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Yepes-Núñez et al., 2021).

Dada la inexistencia de estudios de revisión en la temática, se consideró necesario iniciar la investigación mediante una consulta a expertos a fin de identificar autores emblemáticos respecto de la vinculación de la educación con dicha escuela psicológica.

La revisión sistemática de la literatura publicada en lengua española se efectúa por medio de los buscadores científicos en línea desde una perspectiva cronológica entre 2000 y mayo de 2021. Así, se pretende dilucidar dos cuestiones: ¿Qué se ha escrito desde el 2000 en materia de logoterapia, análisis existencial y educación? y ¿qué aspectos se han abordado?

A partir de este estudio, se arriba a los aportes que se realizan en el contexto internacional y nacional Argentino, y las principales líneas de investigación que hemos categorizado en cuatro: (a) Sentido de la vida en estudiantes o miembros de una institución educativa; (b) Propuestas socioeducativas desde el sentido de la vida en contextos extra-escolares; (c) El sentido de la vida desde la perspectiva didáctica-curricular en el aula; y (d) Logoterapia y educación en un desarrollo teórico.

Hasta el momento no se halla un estudio que nuclea estos aspectos y permita vislumbrar en su conjunto las categorías que analizamos. Los resultados de esta revisión podrían aportar nichos teóricos susceptibles de ser trabajados en posteriores investigaciones, brindando propuestas originales al tema abordado.

Se concluye sobre cuáles son los autores de relevancia y sobre la sobredosificación de estudios respecto de la primera categoría, entre otros aspectos.

Metodología

Un investigador no puede realizar una investigación importante sin comprender primero la literatura en el campo (Boote & Beile, 2005). Esta “sistematiza y articula el conocimiento ya desarrollado, muestra los

aspectos que quedan por revelar y permite identificar claramente qué cuestiones restan por iluminar” (Bengochea & Levín, 2012, p. 79) para poder, desde allí, realizar su aporte original.

Se trata de tomar una muestra intencionada en la que el revisor examina solo las publicaciones centrales o fundamentales en un campo (Cooper, 1988). Como asegura Randolph (2009), la clave es convencer al lector de que los trabajos seleccionados son, de hecho, los centrales o fundamentales y, en lógica consecuencia, los no elegidos no lo son. Asimismo, para una revisión exhaustiva, dicho autor considera que es necesario cotejar las referencias de cada bibliografía a fin de remitirnos a otros aportes, como aquí intentamos hacer.

Para la etapa de recopilación de datos hemos optado por, en primer lugar, nuclear, mediante la consulta a tres especialistas, los autores referentes en la temática a nivel internacional y a nivel nacional.

En segundo lugar, realizamos una revisión sistemática considerando los lineamientos de la declaración PRISMA 2020.

Para la localización de los trabajos, se usaron distintos buscadores y bases de datos, muchos de ellos nucleados en Google Académico, otros no. También se cotejaron otros lugares como: EBSCO host, JSTOR, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Dialnet, Directory of Open Access Journals (DOAJ) y Pubmed.

Los descriptores utilizados fueron: “educación y sentido”, “logoterapia y/o análisis existencial”, “sentido de la educación”, “Argentina”, “logoeducación”

y “logopedagogía”. Estos se combinaron de distintas maneras, filtrados por año—2000-2021, hasta mayo del 2021. Cada una de las combinaciones efectuadas arrojó distintos resultados, junto con un conjunto cuantioso de textos duplicados. Dado dicho tamaño, se decidió registrar solo una duplicación para cada texto.

Se confeccionaron varias bitácoras, 9 en total, de modo de ir cotejando todos aquellos aportes que pueden ser significativos desde una búsqueda en bases de datos en línea, especificando la fecha de rastreo, el motor de búsqueda, la ecuación utilizada, la cantidad de resultados arrojados y, por último, una breve descripción. De este modo, se hace una primera selección de publicaciones que puedan considerarse dentro de los criterios de inclusión. Las referencias bibliográficas de estos nos llevan a elaborar nuevas selecciones hasta llegar al punto de agotamiento de búsqueda (véase Figura 1).

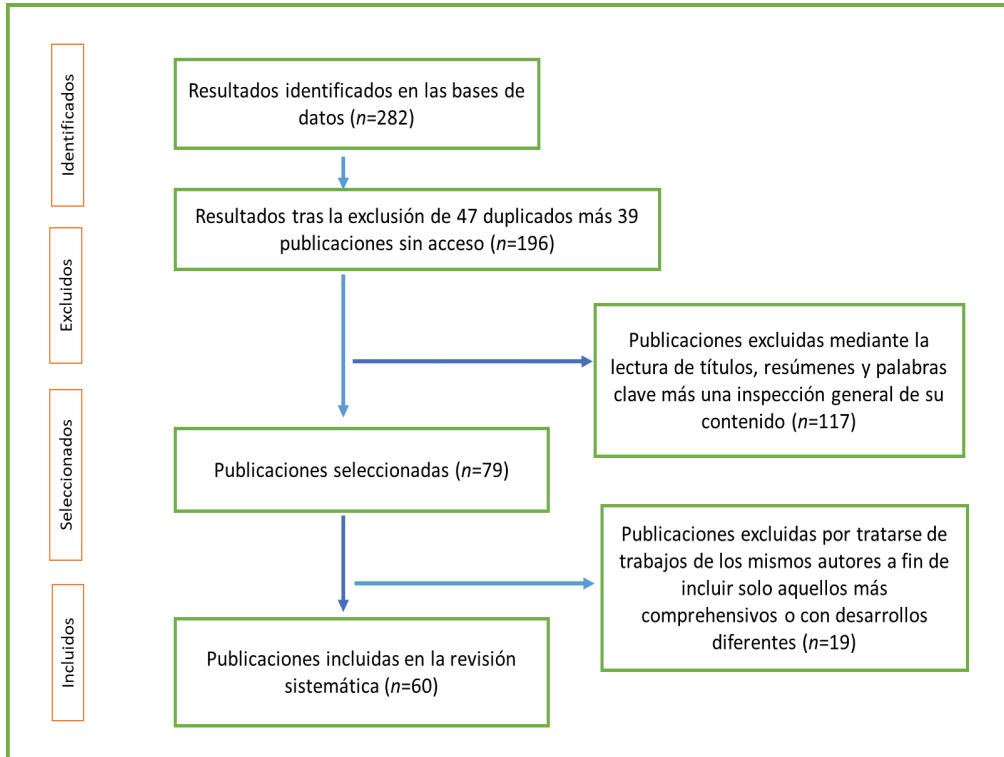
Luego, se procede a elaborar una sistematización propia mediante cuatro categorías de análisis derivadas de dicha pre-selección. Asimismo, mediante esta categorización se van clasificando los hallazgos. Por último, en cada categoría las publicaciones se ordenan según criterio cronológico y alfabético dentro de un mismo año.

En la selección de obras que conforman la revisión sistemática, se consideraron las siguientes categorías ordenadoras:

1. Sentido de la vida en estudiantes o miembros de una institución educativa.
2. Propuestas socioeducativas desde el sentido de la vida en contextos

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA: proceso de identificación y selección de la literatura



extra-escolares.

3. El sentido de la vida desde la perspectiva didáctica-curricular en el aula.
4. Logoterapia y educación en un desarrollo teórico.

Se excluyen aquellos artículos, libros y demás bibliografía que citen o aborden el tema colateralmente, es decir, sin ser parte medular de una investigación o realizar, efectivamente, un aporte significativo a la temática. Se advierte un espacio gris entre los criterios de inclusión

y exclusión que proponemos, que refiere a trabajos psicológicos cuya única vinculación con el campo pedagógico es recolectar las muestras en entornos escolares. Por ello, hemos optado por incluir la publicación si la lectura del texto confirma que se tematiza algún aspecto educativo. Además, cabe aclarar que se excluyen aquellos trabajos sobre la enseñanza de la logoterapia y/o el análisis existencial en su sentido clínico. Los foros (e.g. *logoforo*), boletines, y redes, si bien realizan un gran aporte, por su formato también han sido desestimados en

esta revisión. Asimismo, otros trabajos han quedado fuera de la categorización por no estar disponibles para su consulta en línea (e.g. *Revista Mexicana de Logoterapia*).

En cuanto a los resultados, si bien algunos trabajos fueron identificados como autores de relevancia en la temática a nivel internacional y nacional mediante consulta a expertos y se destacan en la búsqueda en línea por categorías temáticas, se ha optado por incluirlos en el primer rubro para no reiterar los hallazgos, sino complementarlos.

En síntesis, se considera haber cumplimentado los puntos 1-9, 13c, 13d, 16a, 17, 19, 21, 23a, 23b, 23c, 23d, 24a, 25 y 26 de la lista de comprobación PRISMA 2020 (Yepes-Nuñez et al., 2021).

Resultados

Presentamos, primero, los autores de relevancia; luego, los resultados de la revisión sistemática desde las categorías temáticas derivadas del análisis.

Autores de relevancia en la temática a nivel internacional y nacional

Entre los autores referentes, se destaca Eugenio Fizzotti, discípulo italiano de Frankl que estudió la autoeficacia, el rendimiento escolar y el sentido en la vida. En su texto *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso* (1998), profundizó en el vacío existencial en los jóvenes y afirmó que quienes presentan altos puntajes de sentido de vida, ya sea en el PIL de Crumbaugh y Maholick (1969) o Logotest de Lukas (1986), tienden a establecer límites con mayor facilidad ante los pares y ceder menos a la presión de grupos, en comparación con los jóvenes que muestran bajos puntajes. Asimismo, en

su libro *Adolescenti in ricerca: itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze* (2007), mostró que en el joven un buen autoconcepto y una actitud optimista ante la vida resultan ser factores de protección para la depresión, buenos indicadores de adaptación y de éxito académico.

Otro logoterapeuta que se dedicó especialmente a la temática de la logoterapia y educación es el italiano Daniele Bruzzone. Entre sus escritos en español se cuenta su obra más conocida *Pedagogía de las alturas. Logoterapia y educación* (2008a), en la que retoma la idea de educación como quehacer orientado a estimular la voluntad de sentido, suscitar las preguntas existenciales, formar la capacidad de valorar y de elegir, considerando que la decisión es la llave de acceso a una existencia auténtica y con sentido. El libro reconoce la vocación pedagógica de la logoterapia, en la que se asume la conciencia como eje de la educación, el principio de responsabilidad como valor y fin primordial, el papel del educador como guía y la importancia del diálogo socrático como método terapéutico y pedagógico.

También se destaca, en orden de relevancia, entre las obras de Bruzzone *Afinar la conciencia. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl* (2011), escrito en el que crea un nuevo término: “logo-educación”. La fundamentación ontológica y su aplicación educativa son los bloques que estructuran su contenido; enfatiza la idea de tomar las riendas de la propia vida descubriendo su sentido, la narrativa autobiográfica y el diálogo socrático como ayudas para alcanzar este objetivo. El orientador debe “afinar la conciencia”, a fin de que la persona ejercite

el existir en sí misma, aportando lo mejor de sí a la sociedad. Otros de los escritos de la extensa obra de Daniele Bruzzone son: *Duelo, búsqueda de sentido y cuidado pedagógico: hacia una logo-educación* (2012), *Hacerse persona. Un enfoque fenomenológico* (2015), *Protagonismo existencial y responsabilidad educativa* (2006b), *El método dialógico: de Sócrates a Frankl* (2006a), *Del logo-terapeuta al logo-educador* (2008b), *Educación la esperanza* (2017), *Logoterapia como cura educativa de la existencia. Razones de su permanente actualidad* (2007), *El hombre "se" decide. Afinar la conciencia: elementos para una educación orientada al sentido* (2002) y *La pérdida de la diferencia: sentido y sinsentido en la relación entre generaciones* (2014).

En el ámbito nacional, se destaca Gastón Del Río con el libro *En busca del sentido en el aula con Viktor Frankl* (2013), que es una aplicación de la conocida obra de Frankl *El hombre en busca del sentido* a la enseñanza. *Biblioterapia y educación* (2018) pretende brindar sugerencias y estrategias para la biblioterapia: el uso de la letra escrita para promover el desarrollo personal y el descubrimiento del sentido de vida. En *TQM. Tutoría centrada en la persona desde la Logoterapia* (2019), que escribe con Frieda Muñoz Bueno, desarrolla de qué modo, a partir de las tutorías y de las tesis franklianas, se puede promover un programa centrado en la persona y en el descubrimiento del sentido. Otra de sus publicaciones es *De la cultura del bien-estar a la cultura del bien-ser* (2019), la cual es una invitación a ahondar en la educación en sentido logoterapéutico para ir generando cambios culturales.

Hernández Silvera articuló e

investigó el proyecto de vida en cuanto a la elección vocacional y el sentido de la vida con alumnos pertenecientes a colegios secundarios de la zona Sur del Conurbano bonaerense (Argentina). En su trabajo *Adolescencia: Proyecto de vida y elección ocupacional* (2017) observó cómo estas dos variables, proyecto de vida y sentido, están relacionadas.

Andrés Gottfried, junto a Fozzatti (2016), escribió *El sentido de vida en jóvenes de 18 a 25 años concurrentes a centros educativos de nivel secundario* (2015, Mendoza, Argentina). Por su parte, Gottfried (2017b) realizó un estudio descriptivo correlacional que observa los efectos del asesoramiento juvenil desde la perspectiva de Viktor Frankl en 245 estudiantes entre 15 y 18 años pertenecientes a un colegio secundario en la ciudad de Mendoza, Argentina. En *Análisis Existencial y Logoterapia aplicados a niños y adolescentes* (2018), profundizó la relación entre las motivaciones fundamentales y el desarrollo evolutivo de la persona. En la misma línea en *Desarrollo psicofísico y espiritual de la sexualidad en el niño y el adolescente* (Gottfried, 2019a), dedica un capítulo a articular la logoterapia con la educación en tres aspectos centrales: (a) el contacto con los valores y las virtudes, (b) la educación de la consciencia moral, y (c) educar para el descubrimiento de sentido y para evitar el vacío existencial. También en su texto *Hijos difíciles... padres astutos*, Gottfried (2019b) destina dos capítulos a la educación para el sentido. Así, en el capítulo VIII desarrolla el programa "Jóvenes en busca de sentido", basado en los postulados de Frankl para trabajar con adolescentes en los contextos escolares, con el fin de aumentar su percepción de sentido en la vida

puesto a prueba mediante un diseño de antes y después (Gottfried, 2017a).

Con una prosa más ensayística, Cecilia Saint Girons en *La búsqueda de lo posible* (2016), ofrece dos apartados que trabajan el tema educativo: “Climas de convivencia institucional en la escuela” y “Educación prospectiva. Articulación de los ciclos”. En coautoría con Acevedo y Etchebehere, escribe *Ser siendo* (2016), en el que aborda los “Aportes de la logoterapia a la problemática educativa”. *Estación existencia: entre la escuela y el consultorio* (2018) delibera sobre algunas temáticas que entrecruzan estos ámbitos, refiere a la familia y la escuela, el sentido de la docencia, la violencia en la escuela, la biblioterapia, entre otros aspectos interesantes. En *Autonomía y responsabilidad en tiempos de educación a distancia* (2020), reflexiona sobre algunos aspectos de la educación durante la pandemia.

Claudio García Pintos (2019) en *Cuarenta años con la logoterapia. Apuntes de docente*, aborda la pedagogía centrada en la armonía, pasando de educar en la conciencia a educar en la “consciencia” desde la dimensión espiritual.

Graciela Clément (2009), en su ponencia *Hacia la rehumanización del hombre: Educar en valores desde la Logoterapia*, reafirma la educación como camino ineludible para realizar una vida con sentido y ancla su análisis en Argentina y Latinoamérica. Refiere a la presencia de síntomas en nuestro país que dificultan la posibilidad de ser “nosotros mismos” y la necesidad de educar en valores desde la logoterapia.

Categorías temáticas

Como se señalara, las categorías temáticas que emergen de la consulta bibliográfica son cuatro:

1. **Sentido de la vida en estudiantes o miembros de una institución educativa:** Esta categoría reúne los estudios sobre el sentido de la propia vida en estudiantes y personal que trabaja en instituciones educativas; para ello, suelen basarse en distintos test, como es el test PIL. Los estudios pueden verse en la Tabla 1.
2. **Propuestas socioeducativas desde el sentido de la vida en contextos extra-escolares:** Esta categoría remite a los estudios efectuados en contextos no formales que se vinculan con la logoterapia y/o el análisis existencial desde una perspectiva educativa. Un listado de estos se encuentra en la Tabla 2.
3. **El sentido de la vida desde la perspectiva didáctico-curricular en el aula:** Esta línea hace referencia a aspectos variados que pueden implementarse en las clases, planes de estudio o propuestas didácticas específicas desde la logoterapia y/o el análisis existencial. Los estudios incluidos aparecen en la Tabla 3.
4. **Logoterapia y educación en un desarrollo teórico:** Esta categorización nuclea los estudios netamente teóricos que pretenden efectuar aportes educativos en el marco de la logoterapia y/o el análisis existencial. Su enumeración se ve en la Tabla 4.

Tabla 1.

Estudios sobre el sentido de la vida en estudiantes o miembros de una institución educativa

Nº	Año	Autor	Tema
1	2000	Castro	La vida no tiene sentido: El Vacío existencial en estudiantes de pregrado en la U.C.A.B
2	2001	Prats Mora	Logoterapia y adolescencia
3	2002	Novales Escobar	El logro interior de sentido en estudiantes de primer año de una Universidad Privada de Guatemala
4	2004	Gallego-Pérez y García-Alandete	Sentido de la vida y desesperanza en un grupo de estudiantes universitarios
5	2004	Magaña Valladares, Zabala Berbena, Ibarra Tarango, Gómez Medina M. T., y Gómez Medina, M. M.	El sentido de la vida en estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Salle Bajío
6	2004	Velasco Vélez	El sentido de vida de los adolescentes: un modelo centrado en la persona
7	2005	Loaiza Valdéz	Construcción del sentido de la vida en jóvenes universitarias
8	2007	Cuny	Exploración de la intensidad motivacional para la búsqueda del sentido de la vida en estudiantes universitarios de Psicología
9	2008	Francke Ramm y Bello Nachón	El sentido de la vida en estudiantes universitarios mexicanos con alto desempeño académico en una universidad privada
10	2008	Jaramillo, Carvajal, Marín y Ramírez	Los estudiantes universitarios Javerianos y su respuesta al sentido de la vida
11	2009	Risco Lázaro	Sentido de la vida: evolución e implicaciones para la Educación Superior
12	2010	García-Alandete, Martínez y Gallego-Pérez	Diferencias en logro de sentido de vida asociadas al sexo en universitarios españoles
13	2010	Gómez Arbeo	Relaciones entre el logro interior de sentido y la indecisión vocacional compleja en estudiantes preuniversitarios
14	2010	Monforte, Tomás-Sábado, Villavicencio y Balaguer	El sentido de la vida y el riesgo suicida, una comparación entre estudiantes de enfermería y de odontología

Continúa en pagina 31

Continúa en pagina 30

Nº	Año	Autor	Tema
15	2010	Moreno Carmona y Rodríguez Fernández	Sentido de la vida, inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios
16	2010	Moreno García, Risco Lázaro, Sánchez Cabaco y Urchaga Litago	Sentido de la vida: estudio empírico en estudiantes de educación secundaria
17	2010	Risco Lázaro, Sánchez Cabaco y Urchaga Litago	Pedagogía del sentido de la vida en el ámbito educativo: estudio empírico con jóvenes salmantinos
18	2010	Rufo Oviedo y Navarro Góngora	Abuso de alcohol y sentido de la vida en jóvenes universitarios de Salamanca
19	2011	García-Alandete, Martínez Soucase Lozano y Gallego-Pérez	Diferencias asociadas al sexo en las puntuaciones total y factoriales del <i>Purpose In-Life Test</i> en universitarios españoles
20	2012	Castellanos Morales, Martínez Ortíz, Hurtado Machado y Estrada	Los recursos noológicos en estudiantes universitarios de Colombia
21	2012	Martínez, García-Alandete, Sellés Nohales, Bernabé Valero y Soucase Lozano	Análisis factorial confirmatorio de los principales modelos propuestos para el <i>Purpose- in Life Test</i> en una muestra de universitarios españoles
22	2013	Druet Domínguez, Chan Chi y Sevilla Santo	Fortalecimiento del sentido de la vida en la construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios
23	2013	Martínez Ortiz y Castellanos Morales	Percepción de sentido de vida en universitarios colombianos
24	2013	Moreno García	Sentido de la vida y afectividad negativa (ansiedad, depresión y obsesión por la muerte) en universitarios
25	2015	Cadavid Claussen y Díaz Soto	Sentidos de vida de los universitarios
26	2015	Fonseca Rodenas de Calvillo	Sentido de vida en adolescentes de tercero básico, del instituto por cooperativa, Primero De Mayo, jornada vespertina, ciclo 2014
27	2015	Risco Lázaro, Moreno García, Urchaga Litago, y Sánchez Cabaco	Logoterapia y Psicología Positiva para mejorar el sentido vital en jóvenes

Continúa en pagina 32

Continúa en pagina 31

N°	Año	Autor	Tema
28	2015	Rubio Belmonte	Sentido de la vida, bienestar psicológico y felicidad. Relaciones en estudiantes universitarios
29	2016	Huamani y Ccori	Respuesta al sentido de vida en adolescentes
30	2017	Aramburú Umbert	Sentido de vida y consumo problemático de alcohol en alumnos de universidades privadas de Lima Metropolitana
31	2017	Arboccó de los Heros	El sentido de vida y los valores interpersonales en universitarios estudiantes de la carrera de psicología
32	2017	Cordova Bayona y Reque Flores	Autopercepción del verdadero sentido de la vida en estudiantes y personal de una institución educativa de J. L. O. 2014
33	2017	Druet Domínguez, Guerrero Walker y Romero Aguilar	Fortalecimiento del sentido de la vida en la construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios
34	2017	Moreno García, Risco Lázaro y Barahona Esteban	El sentido de la vida en universitarios españoles
35	2018	Magán Jaén	Objetivos vitales en adolescentes de un centro de rehabilitación y diagnóstico y de un colegio estatal de Lima
36	2018	Smedema Malonda y Barahona Esteban	Autoestima y sentido de la vida en estudiantes universitarios
37	2019	D'Angelo	La percepción del Sentido de Vida en estudiantes de carreras de Ciencias Empresariales y carreras de Ciencias de la Salud
38	2019	Pariona Rojas y Pariona Rojas	El sentido de la vida en los docentes del Instituto de Educación Superior Pedagógico "Juan XXIII"-Ica, año 2018
39	2019	Rodríguez Bernal, Castellanos Morales, Martínez Ortiz y Martínez Becerra	Orientación vocacional y sentido de vida: Desarrollo de un instrumento para población juvenil
40	2021	Ramirez Camasca	Bienestar subjetivo y sentido en la vida en estudiantes peruanos de una universidad de Lima Metropolitana
41	2021	Sevilla-Santo, Martín-Pavón, Sunza-Chan y Druet-Domínguez	Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje

Tabla 2.

Estudios sobre propuestas socioeducativas desde el sentido de la vida en contextos extra-escolares

Nº	Año	Autor	Tema
1	2005	Lukas	¿Qué papel (no) desempeña la educación?
2	2009	Trujillo Ayala	El sentido de la vida en la familia, con hijos adolescentes
3	2011	Acosta Ocampo	El sentido de la vida humana en adultos mayores, enfoque socioeducativo
4	2015	Taberner Capella	Ética profesional y Logoeducación. El abogado de familia desde la filosofía de Viktor E. Frankl

Tabla 3.

Estudios sobre el sentido de la vida desde la perspectiva didáctica-curricular en el aula

Nº	Año	Autor	Tema
1	2007	Montaner Abasolo	La educación en valores de “sentido” y la clase de religión en la prevención del consumo de drogas
2	2008	Sánchez Cabaco, Risco Lázaro y Salvino Gomes	Desarrollo de competencias actitudinales en la educación superior: búsqueda de sentido vital y felicidad
3	2009	Salvino Gomes	Aspectos actitudinales en el espacio europeo de Educación Superior
4	2015	Barahona Esteban, Sánchez Cabaco, Urchaga Litago, Fernández Mateos y Pérez Lancho	Experiencia educativa en España desarrollando la cognición instruccional positiva
5	2015	Hernández Niño	Papel de la clase de filosofía en el sentido de vida de los estudiantes del grado once del colegio San Bartolomé Apostol de Gachancipá 2015
6	2015	Restrepo Reyes y Montilla Muñoz	Implementación de la logoterapia en la educación: logoeducación
7	2016	Cuéllar Orrego e Imbachi Silva	Sentido de la vida y trascendencia humana, aportes al fundamento epistemológico de la educación religiosa escolar desde la psicología de la religión
8	2016	Salinas Romero	La convivencia escolar en nivel secundaria a partir de la logoterapia

Tabla 4.*Estudios sobre logoterapia y educación en un desarrollo teórico*

Nº	Año	Autor	Tema
1	2001	Freire Pérez	Lo humano en la logoterapia de Viktor Frankl
2	2003	Visiers Würth, Hadinger y Kurz	La logoterapia en la educación y la formación de la personalidad
3	2005	Meza Rueda	Logopedagogía: aproximación epistemológica a una educación para el sentido
4	2014	Lizcano Roa	El Análisis Existencial en la escuela: de la restricción al encuentro creativo
5	2015	Muñoz	La pertinencia social de la logoteoría aplicada al ámbito educativo
6	2016	Mitau Caride	La logoeducación como medio para desarrollar la libertad y responsabilidad en niños y adolescentes
7	2018	Noblejas de la Flor	Logoterapia, fundamentos y líneas de intervención

Discusión y conclusiones

Ya Frankl había dado importancia a la vinculación de la logoterapia con el trabajo con jóvenes, lo cual demuestra de modo incipiente la relación de dicha escuela psicológica con la educación. Posteriormente, Fizzotti y Bruzzone continúan y amplían el aporte de Frankl a la educación. Sobre todo la obra de Bruzzone representa una contribución significativa a la temática iniciada con *Pedagogía de las alturas. Logoterapia y educación* (2008a) y sostenida con sus demás escritos.

Como se deja ver en los datos expuestos mediante las cuatro categorizaciones efectuadas, *Sentido de la vida en estudiantes o miembros de una institución educativa* adquiere preponderancia. En los escritos hallados dentro de esta primera categoría (n=41), 39

refieren al sentido de la vida en estudiantes, dos de estos suman a otros miembros de la institución educativa—docentes, personal administrativo y de mantenimiento. Solo uno de estos estudios (Pariona Rojas & Pariona Rojas, 2019) aborda exclusivamente el sentido de la vida en los docentes de una institución. Por ello, podemos concluir que el sentido de la vida en los estudiantes mediante las aplicaciones de test, adquiere preponderancia en esta categorización.

Respecto de la segunda categoría, *Propuestas socioeducativas desde el sentido de la vida en contextos extra-escolares*, hemos encontrado solo cuatro trabajos que analizan temas variados sobre educación en el marco de la logoterapia en contextos no formales.

La tercera categoría, *El sentido de la vida desde la perspectiva didáctico-curricular en el aula*, hace referencia a

propuestas que pueden implementarse en las clases o incluirse en los planes de estudio y diseños didácticos específicos. Aquí identificamos ocho escritos con propuestas muy diversas para clases de religión y filosofía, para atenuar el consumo de drogas, innovar en programas didácticos o mejorar la convivencia escolar. Estos hallazgos se pueden complementar con las propuestas curriculares nacionales de Gastón Del Río (2013, 2018).

Sobre la cuarta categoría, *Logoterapia y educación en un desarrollo teórico*, siete investigaciones remiten, en términos generales, a la logoterapia en la orientación escolar, como propuesta para educar al sujeto en el sentido de la vida, la libertad y la responsabilidad. De aquí cobra importancia la complementación con los aportes de Bruzzone en sus distintos escritos en español (2002, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2011, 2012, 2014, 2015, 2017).

A partir del presente estudio se puede, entonces, concluir que se ha aproximado a una revisión de la literatura en español sobre la temática desde las dos perspectivas planteadas: consulta a expertos y búsqueda en línea entre los años 2000 y 2021. Este trabajo pretendió responder qué se ha escrito en materia de logoterapia, análisis existencial y educación, qué se ha intentado abordar, qué autores se destacan en el orden de relevancia—como, por ejemplo, Bruzzone—, entre otros aspectos.

Un estudio de este tenor aporta perspectivas o aristas que podrían considerarse en materia educativa en relación con la logoterapia y el análisis existencial, posibilitando pensar los aspectos omitidos en tales estudios y cuáles serían las áreas de vacancia.

Como se deja ver, no se han superpuesto los trabajos derivados de la consulta a expertos con los contenidos bajo las categorías identificadas, de modo que ambas fuentes se aprecien como la complementación una de la otra.

La sobredosificación de investigaciones sobre el sentido de la vida en estudiantes en contextos de educación formal, mediante la aplicación de test— como es el test PIL—, ciertamente manifiesta que es un área muy trabajada. La falta de estudios sobre el sentido de la vida en otros actores institucionales de la educación, sobre propuestas prácticas en el aula y desarrollos teóricos al respecto, abre un espacio original y fértil para futuras indagaciones.

La limitación del presente estudio ha sido restringir el acceso a material disponible en línea. No obstante, esta revisión de antecedentes posibilita que se articulen sus hallazgos con futuras investigaciones. Una posible línea de fuga podría profundizar sobre las publicaciones englobadas en la primera categoría, enfocándose en comparar el tipo de muestra y cantidad, el instrumento utilizado, su abordaje y resultados.

Referencias

- Acevedo, G., Etchebehere, P., & Saint Girons, C. I. (2016). *Ser siendo: tres miradas desde la logoterapia* (2da. ed.). Centro de Análisis Existencial
- “Viktor Frankl” de Rosario - Centro Viktor Frankl, para la difusión de la Logoterapia de Buenos Aires.
- Acosta Ocampo, C. I. (2011). *El sentido*

- de la vida humana en adultos mayores. Enfoque socioeducativo* [Tesis doctoral, UNED]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:educacion-ciacaosta>
- Aramburú Umbert, R. (2017). *Sentido de vida y consumo problemático de alcohol en alumnos de universidades privadas de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/4762>
- Arboccó de los Heros, M. (2017). *El sentido de vida y los valores interpersonales en universitarios estudiantes de la carrera de psicología* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/6595/Arbocc%C3%B3hm.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barahona Esteban, M. N., Sánchez Cabaco, A., Urchaga Litago, J. D., Fernández Mateos, L. M., & Pérez Lancho, M. C. (2015). Experiencia educativa en España desarrollando la cognición instruccional positiva. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 397-408. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.37>
- Bengochea, N., & Levín, F. (2012). El estado de la cuestión. En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 79-86). Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/888-en-carrera-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-y-profesionalespdf-19ZYm-articulo.pdf>
- Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. <https://www.researchgate.net/publication/229068339>
- Bruzzone, D. (2002). El hombre "se" decide. Afinar la conciencia: elementos para una educación orientada al sentido. *LOGO (teoría terapia actitud)*, XVIII(35), 3-20.
- Bruzzone, D. (2006a). El método dialógico: de Sócrates a Frankl. *Revista mexicana de logoterapia*, 16, 5-34.
- Bruzzone, D. (2006b). Protagonismo existencial y responsabilidad educativa. *NOUS. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 10, 55-75. http://logoterapia.net/uploads/10_bruzzone_2006_responsabilidadeducativa.pdf
- Bruzzone, D. (2007). Logoterapia como cura educativa de la existencia. Razones de su permanente actualidad. *LOGO (teoría terapia actitud)*, XXI(39), 18-22.
- Bruzzone, D. (2008a). *Pedagogía de las alturas. Logoterapia y educación*. LAG.
- Bruzzone, D. (2008b). Del logo-terapeuta al logo-educador. Por qué la logoterapia no es sólo terapia. *Revista mexicana de logoterapia*, 20, 28-48.
- Bruzzone, D. (2011). *Afinar la conciencia. Educación y búsqueda de sentido*

- a partir de Viktor E. Frankl.* San Pablo.
- Bruzzone, D. (2012). Duelo, búsqueda de sentido y cuidado pedagógico: Hacia una logoeeducación. En Asociación V. E. Frankl (Coord.), *Duelo y escuela. Educar en el sentido ante la pérdida* (pp. 27-67). Sello Editorial.
- Bruzzone, D. (2014). La pérdida de la diferencia: sentido y sinsentido en la relación entre generaciones. *NOUS. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 18, 57-69. http://www.logoterapia.net/uploads/18_bruzzone_2014_sentidoentregeneraciones.pdf
- Bruzzone, D. (2015). *Hacerse persona. Un enfoque fenomenológico*. LAG.
- Bruzzone, D. (2017). Educar la esperanza. *NOUS. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 21, 63-77. http://www.logoterapia.net/uploads/21_bruzzone_2017_educaresperanza1607550288.pdf
- Cadavid Claussen, M. V., & Díaz Soto, V. M. (2015). Sentidos de vida de los universitarios. *Educación y educadores*, 18(3), 371-390. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.1>
- Castellanos Morales, C., Martínez Ortiz, E., Hurtado Machado, D., & Estrada, L. (2012). Los recursos noológicos en estudiantes universitarios de Colombia. *Revista Logos y existencia: revista de la asociación brasilera de logoterapia y análisis existencial*, 1(1), 100-113. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/12878/8070>
- Castro, C. (2000) *La vida no tiene sentido: El Vacío existencial en estudiantes de pregrado en la U.C.A.B* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Andrés Bello]. <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAN8909.pdf>
- Clément, G. (25-27 de junio de 2009). Hacia la rehumanización del hombre: Educar en valores desde la Logoterapia [Ponencia]. 3° Congreso Latinoamericano de Logoterapia y Análisis Existencial, México. http://www.asil.com.ar/articulos/articulos_06.php
- Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge synthesis: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1, 104-126.
- Cordova Bayona, P. J., & Reque Flores, A. C. (2017). *Autopercepción del verdadero sentido de la vida en estudiantes y personal de una institución educativa de JLO, 2014* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo] http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/1592/1/TL_CordovaBayonaPedroRequeFloresAna.pdf
- Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1969). *Manual of Instructions for the Purpose in Life Test*. Viktor Frankl Institute of Logotherapy.
- Cuéllar Orrego, N., & Imbachi Silva, C. A. (2016). Sentido de la vida y trascendencia humana, aportes al fundamento epistemológico de la educación religiosa escolar desde la psicología de la religión. *Actualidades Pedagógicas*, 68,

- 179-198. <https://doi.org/10.19052/ap.3825>
- Cuny, J. A. (2007). Exploración de la intensidad motivacional para la búsqueda del sentido de la vida en estudiantes universitarios de Psicología. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 10, 161-177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112813008.pdf>
- D'Angelo, M. (2019). *La percepción del Sentido de Vida en estudiantes de carreras de Ciencias Empresariales y carreras de Ciencias de la Salud* [Trabajo de Grado, Universidad Austral]. <https://riu.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/845/D%2027Angelo%20TIF.pdf?sequence=1>
- Del Río, G. (2013). *En busca del sentido en el aula con Viktor Frankl*. San Pablo.
- Del Río, G. (2018). *Biblioterapia y educación*. Bonum.
- Del Río, G. (2019). *De la cultura del bienestar a la cultura del bien-ser*. Bonum.
- Del Río, G., & Muñoz Bueno, F. (2019). *TQM. Tutoría centrada en la persona desde la Logoterapia*. ARKABAS.
- Druet Domínguez, N. V., Chan Chi, G. I., & Sevilla Santo, E. (2013). Fortalecimiento del sentido de la vida en la construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios. *Academicus*, 2, 36-40. http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art2_6.pdf
- Druet Domínguez, N. V., Guerrero Walker, G. J., & Romero Aguilar, C. P. de G. (2017). Fortalecimiento del sentido de la vida en la construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios. En G. J. Guerrero Walker, E. Alcocer Vázquez, y P. Lafont (Eds.), *Políticas públicas y administración en educación y formación. Ejemplos en países latinoamericanos, caribeños y europeos* (pp. 177-190). Universidad Autónoma de Yucatán. <https://www.researchgate.net/profile/Jose-Gonzalez-Monteagudo/publication/301338473>
- Fonseca Rodenas de Calvillo, I. M. (2015). *Sentido de vida en adolescentes de tercero básico, del instituto por cooperativa, Primero De Mayo, jornada vespertina, ciclo 2014* [Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar]. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2015/05/42/Fonseca-Maria.pdf>
- Francke Ramm, M. de L. & Bello Nachón, R. (2008). El sentido de la vida en estudiantes universitarios mexicanos con alto desempeño académico en una universidad privada. En C. Narváz Castellanos y N. Yépiz de Sánchez (Eds.), *Memorias. Reporte de investigación educativa, ensayo docente y resumen* (pp. 414-422). Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Frankl, V. E. (1927). Was ist Jugendberatung? *Der Mensch im Alltag*, 1(3), 4-5.
- Frankl, V. E. (1928). Jugendberatung. *Blätter für das Wohlfahrtswesen der Stadt Wien*, 27(268), 193-194.

- Frankl, V. E. (1935). Aus der Praxis der Jugendberatung. *Psychoterapeutische Praxis*, 7, 155-159.
- Frankl, V. E. (1990). *Teoría y terapia de las neurosis*. Herder.
- Frankl, V. E. (1992a). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Frankl, V. E. (1992b). *Psicoanálisis y existencialismo: de la psicoterapia a la logoterapia*. Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. E. (1994). *La Voluntad de Sentido*. Herder.
- Frankl, V. (2003). *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la logoterapia*. Herder.
- Freire Pérez, J. B. (2001). *Lo humano en la logoterapia de Viktor Frankl* [Tesis doctoral, Universidad de Navarra]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136650>
- Fizzotti, E. (1998). *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*. Ed. LAS.
- Fizzotti, E. (2007). *Adolescenti in ricerca: itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze*. LAS.
- Gallego-Pérez, J. F., & García-Alandete, J. (2004). Sentido de la vida y desesperanza en un grupo de estudiantes universitarios. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 8, 49-64. http://www.logoterapia.net/uploads/08_gallegoetal_2004_estudiantes.pdf
- García-Alandete, J., Martínez E. R., & Gallego-Pérez, J. F. (Febrero-Marzo de 2010). Diferencias en logro de sentido de vida asociadas al sexo en universitarios españoles [Ponencia]. *XI Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental*. <https://psiquiatria.com/trabajos/41cof1045302.pdf>
- García-Alandete, J., Martínez, E. R., Soucase Lozano, B., & Gallego-Pérez, J. F. (2011). Diferencias asociadas al sexo en las puntuaciones total y factoriales del Purpose-In-Life Test en universitarios españoles. *Universitas Psychologica*, 10(3), 681-692. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64722377004.pdf>
- García Pintos, C. (2019). *Cuarenta años con la logoterapia. Apuntes de docente*. San Pablo.
- Gómez Arbeo, B. M. (2010). Relaciones entre el logro interior de sentido y la indecisión vocacional compleja en estudiantes preuniversitarios. *NOUS. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 14, 47-59. http://logoterapia.net/uploads/14_vvaa_2010_edilibnot.pdf#page=47
- Gottfried, A. E. (2016). Adaptación argentina del PIL Test (Test de Sentido en la Vida) de Crumbaugh y Maholick. *Revista de Psicología*, 12(23), 49-65. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6140>
- Gottfried, A. E. (2017a). El sentido de vida en adolescentes entre 17 y 18 años de la ciudad de Mendoza, evidenciado antes y después de un programa de intervención basado en los postulados de Viktor Frankl. *Diálogos Pedagógicos*, 15 (29), 85-112.
- Gottfried, A. E. (18-20 de Mayo de 2017b). Los efectos del asesoramiento

- juvenil propuesto por Viktor Frankl en alumnos de 15 a 18 años de la ciudad de Mendoza, Argentina. [Ponencia]. *V Congreso Colombiano*. SAPS, Bogotá, Colombia.
- Gottfried, A. E. (2018). *Análisis Existencial y Logoterapia aplicados a niños y adolescentes*. *Psicopatología infanto-juvenil y técnicas de intervención psicoterapéuticas*. GLE-Argentina.
- Gottfried, A. E. (2019a). *Desarrollo psicofísico y espiritual de la sexualidad en el niño y el adolescente* (4ta. ed). Edición de autor.
- Gottfried, A. E. (2019b). *Hijos difíciles... padres astutos: consejos prácticos para madres y padres* (2da. ed). Edición de autor.
- Gottfried, A. E., & Fozzatti, M. J. (2016). El sentido de vida en jóvenes de 18 a 25 años concurrentes a centros educativos de nivel secundario (2015, Mendoza, Argentina). *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 62(3), 171-179.
- Hernández Niño, M. (2015). *Papel de la clase de filosofía en el sentido de vida de los estudiantes del grado once del Colegio San Bartolomé Apostol de Gachancipá 2015* [Tesis de Licenciatura, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9869/HernandezNi%C3%B1o2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández Silvera, D. I. (2017). Adolescencia: Proyecto de vida y elección ocupacional. Un diseño descriptivo en la Capital Federal y el Gran Buenos Aires. *Aprendizaje hoy*, 95(37).
- Huamani, J., & Ccori, J. (2016). Respuesta al sentido de vida en adolescentes. *Revista de Psicología de Arequipa*, 6(1), 331-348. <https://www.researchgate.net/profile/Yenny-Salamanca-Camargo/publication/314282658>
- Jaramillo, A. L., Carvajal, S. M., Marín, N. M., & Ramírez, A. M. (2008). Los estudiantes universitarios Javerianos y su respuesta al sentido de la vida. *Pensamiento Psicológico*, 4(11), 199-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3091268>
- Längle, A. (1995). Logotherapie und Existenzanalyse - eine Standortbestimmung. *Existenzanalyse*, 12(1), 5-15.
- Lizcano Roa, J. P. (2014). El Análisis Existencial en la escuela: de la restricción al encuentro creativo. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 577-595. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21332837010.pdf>
- Loaiza Valdéz, O. (2005). *Construcción del sentido de la vida en jóvenes universitarias* [Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana]. <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014533/014533.pdf>
- Lukas, E. (1986). *LQGO-test. Test zur Messung von 'mannerer Sinnerfüllung' und 'existentieller Frustration'*. Deuticke.
- Lukas, E. (2005). ¿Qué papel (no) desempeña la educación? En *Libertad e*

- identidad: Logoterapia y problemas de adicción* (pp. 45-55). Paidós.
- Magán Jaén, A. A. (2018). *Objetivos vitales en adolescentes de un centro de rehabilitación y diagnóstico y de un colegio estatal de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Ricardo Palma]. <http://168.121.49.87/bitstream/handle/URP/1630/Tesis%20Abraham%20Mag%C3%A1n%2030%20de%20noviembre%20LISTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Magaña Valladares, L., Zabala Berbena, M. A., Ibarra Tarango, I., Gómez Medina M. T., & Gómez Medina, M. M. (2004). El sentido de la vida en estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Salle Bajío. *Revista del centro de investigación. Universidad de La Salle*, 6(22), 5-13. <http://www.ignaciodarnaude.com/espiritualismo/Sentido%20de%20la%20Vida,Univ.,La%20Salle-Bajio.pdf>
- Martínez, E. R., García-Alandete, J., Sellés Nohales, P., Bernabé Valero, G., & Soucase Lozano, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de los principales modelos propuestos para el Purpose-In-Life Test en una muestra de universitarios españoles. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 67-76. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79824560007.pdf>
- Martínez Ortiz, E., & Castellanos Morales, C. (2013). Percepción de sentido de vida en universitarios colombianos. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 71-82. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/421>
- Meza Rueda, J. L. (2005). Logopedagogía: aproximación epistemológica a una educación para el sentido. *Actualidades Pedagógicas*, 46, 93-104. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/voll/iss46/8/>
- Mitau Caride, R. (2016). *La logoeducación como medio para desarrollar la libertad y responsabilidad en niños y adolescentes* [Trabajo de Grado, Universidad de los Hemisferios]. <http://dspace.uhemisferios.edu.ec:8080/jspui/handle/123456789/333>
- Monforte, C., Tomás-Sábado, J., Villavicencio, C., & Balaguer, A. (Febrero-Marzo de 2010). El sentido de la vida y el riesgo suicida, una comparación entre estudiantes de enfermería y de odontología [Ponencia]. *XI Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental*. <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/el-sentido-de-la-vida-y-riesgo-suicida-una-comparacion-entre-estudiantes-de-odontologia-y-enfermeria/>
- Montaner Abasolo, M. C. (2007). La educación en valores de “sentido” y la clase de religión en la prevención del consumo de drogas. *Revista Española de Drogodependencias*, 32(1), 36-47. https://www.ased.com/upload/files/vol-32/n-1/v32n1_3.pdf
- Moreno Carmona, M. & Rodríguez Fernández, M. I. (Febrero-Marzo de 2010). Sentido de la vida,

- inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios. [Ponencia]. *XI Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental*. <https://www.researchgate.net/profile/Maribel-Rodriguez-Fernandez/publication/289527434>
- Moreno García, M. V. (2013). *Sentido de la vida y afectividad negativa (ansiedad, depresión y obsesión por la muerte) en universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/133492>
- Moreno García, M. V., Risco Lázaro, A., & Barahona Esteban, M. N. (2017). El sentido de la vida en universitarios españoles. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 63, 75-84. <https://www.seppyna.com/documentos/PSIQUIATRIA-63-1.pdf#page=75>
- Moreno García, M. V., Risco Lázaro, A., Sánchez Cabaco, A., & Urchaga Litago, J. D. (2010). Sentido de la vida: estudio empírico en estudiantes de educación secundaria. *Paideia*, 48, 95-116. <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1783>
- Muñoz, S. M. (22-24 de Abril de 2015). La pertinencia social de la logoteoría aplicada al ámbito educativo [Ponencia]. *XLII Congreso Nacional de Psicología*, Tijuana, México.
- Noblejas de la Flor, M. A. (2018). Logoterapia, fundamentos y líneas de intervención. *Revista de Psicoterapia*, 29(109), 69-87. <https://doi.org/10.33898/rdp.v29i109.231>
- Novales Escobar, M. V. (2002). *El logro interior de sentido en estudiantes de primer año de una Universidad Privada de Guatemala* [Tesis de licenciatura, Universidad Francisco Marroquín]. <http://www.tesis.ufm.edu/pdf/3525.pdf>
- Pariona Rojas, A. E., & Pariona Rojas, L. A. (2019). *El sentido de la vida en los docentes del Instituto de Educación Superior Pedagógico "Juan XXIII"-Ica, año 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/2634/1/TL_ParionaRojasAlicia_ParionaRojasLiliana.pdf
- Prats Mora, J. I. (2001). Logoterapia y adolescencia. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 5, 35-49. http://www.logoterapia.net/uploads/05_prats_2001_adolescencia.pdf
- Ramirez Camasca, R. E. (2021). *Bienestar subjetivo y sentido en la vida en estudiantes peruanos de una universidad de Lima Metropolitana* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17960>
- Randolph, J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical assessment, research, and evaluation*, 14(13), 1-13. <https://doi.org/10.33898/rdp.v29i109.231>

- [org/10.7275/b0az-8t74](https://doi.org/10.7275/b0az-8t74)
- Restrepo Reyes, C., & Montilla Muñoz, K. (2015). *Implementación de la logoterapia en la educación: logoeeducación* [Trabajo de licenciatura, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8402/Implementaci%C3%B3n%20de%20la%20logoterapia%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20logoeeducaci%C3%B3n%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Risco Lázaro, A. (2009). *Sentido de la vida: evolución e implicaciones para la Educación Superior* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=30154>
- Risco Lázaro, A., Moreno García, M. V., Urchaga Litago, J. D., & Sánchez Cabaco, A. (2015). Logoterapia y Psicología Positiva para mejorar el sentido vital en jóvenes. *Revista de Psicología*, 17(1), 55-65. <https://www.researchgate.net/profile/Jose-Urchaga/publication/283285048>
- Risco Lázaro, A., Sánchez Cabaco, A., & Urchaga Litago, J. D. (2010). Pedagogía del sentido de la vida en el ámbito educativo: estudio empírico con jóvenes salmantinos. *NOUS. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 14, 33-46. http://logoterapia.net/uploads/14_vvaa_2010_edilib_not.pdf#page=33
- Rodríguez Bernal, J. W., Castellanos Morales, C. A., Martínez Ortíz, E., & Martínez Becerra, M. F. (2019). Orientación vocacional y sentido de vida: Desarrollo de un instrumento para población juvenil. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 19(2), 1-33. <https://doi.org/10.18270/chps.v19i2.3138>
- Rubio Belmonte, C. (2015). *Sentido de la vida, bienestar psicológico y felicidad. Relaciones en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Valencia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158962>
- Rufo Oviedo, F., & Navarro Góngora, J. (2010). Abuso de alcohol y sentido de la vida en jóvenes universitarios de Salamanca. *NOUS. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 14, 61-69. http://www.logoterapia.net/uploads/14_vvaa_2010_edilib_not.pdf#page=61
- Saint Girons, C. I. (2016). *La búsqueda de lo posible* (2da. ed.). Centro de Análisis Existencial "Viktor Frankl" de Rosario - Centro Viktor Frankl, para la difusión de la Logoterapia de Buenos Aires.
- Saint Girons, C. I. (2018). *Estación existencia. Entre la escuela y el consultorio*. Centro de Análisis Existencial "Viktor Frankl" de Rosario.
- Saint Girons, C. I. (2020). Autonomía y responsabilidad en tiempos de educación a distancia. *NOUS. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 24, 59-70.
- Salinas Romero, J. A. (2016). La convivencia escolar en nivel secundaria a partir de la logoterapia. *Ra Ximhai*, 12(3),

- 355-364. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811025.pdf>
- Salvino Gomes, E. (2009). Aspectos actitudinales en el espacio europeo de Educación Superior. *Foro de educación, 11*, 195-207. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/133/89>
- Sánchez Cabaco, A., Risco Lázaro, A., & Salvino Gomes, E. (2008). Desarrollo de competencias actitudinales en la educación superior: búsqueda de sentido vital y felicidad. *Naturaleza y Gracia, 55*(3), 697-721. <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/1081/publicacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sevilla-Santo, D. E., Martín-Pavón, M. J., Sunza-Chan, S. P., & Druet-Domínguez, N. V. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare, 25*(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.12>
- Smedema Malonda, Y., & Barahona Esteban, M. N. (2018). Autoestima y sentido de la vida en estudiantes universitarios. *CAURIENSIA. Revista anual de Ciencias Eclesiásticas, 13*, 39-55. <http://www.cauriensia.es/index.php/cauriensia/article/view/XIII-EMO2>
- Tabernero Capella, S. (2015). *Ética profesional y Logoeducación. El abogado de familia desde la filosofía de Viktor E. Frankl* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47834/Tesis%20doctoral%20de%20Sebasti%20El%20Tabernero.pdf?sequence=1>
- Trujillo Ayala, N. (2009). *El sentido de la vida en la familia, con hijos adolescentes* [Tesis de grado, Universidad Panamericana]. <https://scripta.up.edu.mx/bitstream/handle/20.500.12552/2771/120044.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Velasco Vélez, S. (2004). *El sentido de vida de los adolescentes: un modelo centrado en la persona* [Tesis de Grado, Universidad Iberoamericana]. <http://ri.iberomx/bitstream/handle/ibero/972/014425s.pdf?sequence=1>
- Visiers Würth, C., Hadinger, B., & Kurz, W. (2003). La logoterapia en la educación y la formación de la personalidad. *Nous. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial, 7*, 9-19. http://www.logoterapia.net/uploads/07_visiersetal_2003_educacion.pdf
- Yepes-Nuñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología, 74*(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Psychometric Properties of the PSQ-OP and PSQ-ORG in Puerto Rico

Propiedades psicométricas PSQ-OP y PSQ-ORG en Puerto Rico

Delgado Ramos Alexander*
Vélez Vega Abner**

Resumen

Antecedentes: Existen varios factores relacionados con el estrés en los agentes de policía. La organización juega un gran papel en como los agentes de policía experimenta una sobrecarga de trabajo y existe una estrecha relación entre el estrés operativo, en los asuntos personales y laborales. **Objetivos:** Este trabajo tiene como objetivo presentar las propiedades psicométricas los cuestionarios PSQ-OP y PSQ-ORG versión adaptada al español. **Método:** Estudio cuantitativo de diseño tipo transversal e instrumental en una muestra de 200 policías municipales de Puerto Rico y a través un análisis factorial y verificar

la estructura factorial de los cuestionarios y los indicadores de confiabilidad y validez. **Resultados:** El análisis factorial confirmatorio con ecuaciones estructurales mostró indicadores adecuados de validez y confiabilidad tanto en el cuestionario PSQ-OP como en el PSQ-ORG versión adaptada al español con una estructura de un solo factor similar al cuestionario original versión inglés. **Conclusión:** Este estudio proporciona un instrumento a los profesionales estudien el estrés operacional y organizacional en los policías y les permite aportar nuevos estudios y literatura en Puerto Rico.

Palabras claves: análisis factor confirmatorio; estrés operacional; estrés organizacional; policías; psicometría

*Ph.D., Industrial-Organizational Psychology; Pontifical Catholic University of Puerto Rico. Mail de contacto: alexanderdelgado@pucpr.edu; orcid.org/0000-0003-1438-0545

**Ph.D., Industrial-Organizational Psychology; Pontifical Catholic University of Puerto Rico. Mail de contacto: abner.velez@upr.edu; orcid.org/0000-0002-2203-7934

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.18.35.2022.p45-71>

Fecha de recepción: 21 de septiembre de 2021 - Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2022

Abstract

Background: There are several factors related to stress in police officers. The organization plays a role in impacting police officers who experience a heavy workload, and there is a close relationship between operational stress and personal and work-related outcomes.

Objectives: This work aims to present the psychometric properties of the PSQ-OP and the PSQ-ORG questionnaire Spanish adapted version. **Method:** A quantitative study cross-sectional and instrumental type design in a sample of 200 municipal police officers in Puerto Rico and analysis carried out to verify the factorial structure of the questionnaires and the reliability and validity indicators. **Results:** The Confirmatory Factor Analysis with Structural Equation Modeling showed adequate validity and reliability indicators in both PSQ-OP and the PSQ-ORG questionnaire Spanish adapted version with one-factor structure as in the original English version questionnaire. **Conclusion:** This study provides an instrument for professionals to study the operational and organizational stress in police officers and allows them to contribute new studies and literature in Puerto Rico.

Keywords: confirmatory factor analysis; operational stress; organizational stress; police officers; psychometric

Introduction

Maran et al. (2015) point out that research on occupational stress shows police officers are subject to acute and chronic stress at work, harming their psychological and physical health and well-being. Koch et al. (2017) argue that a stress-induced work-

related occupation like in the police force, especially when police officers lack control over automatic defensive responses, can be problematic due to their high-risk professions. Also, maintaining control over automatic responses is critical for optimal performance in life-threatening situations.

Additionally, stress is the demanding resource on the individual's psychological and physical functioning that threatens adaptation to a given situation. Therefore, stress is considered an illness that may impact people (Wani, 2014). Also, Sagar et al. (2014) say, on how police officers perform their job and duties, that stress in organizations is related to their work culture and policies. For example, a reduction in readiness and physical and mental effort capacity is characteristic of fatigue. According to Basinska et al. (2014), another characteristic of stress that police officers experience is acute fatigue, which is part of the everyday job, and it happens even in employees that serve jobs that require protecting people.

On the one hand, Bergström et al. (2017) argue that employees may experience common mental disorders. Other factors such as high job demands and low levels of control can increase mental health problems. In addition, other work-related factors may worsen and heighten the possibility of other common mental disorders. For instance, when employees lack social and emotional support from their superiors, they may experience a sense of job insecurity, and when there is no recognition for their hard work it can significantly impact their future work performance. On the other hand, employees who do not experience any common mental disorders believe they have

received fair treatment and recognition for their work performance.

Furthermore, Talavera-Velasco et al. (2018) claim that police work is hazardous and many police officers will eventually experience occupational stress. For example, police officers have to assist and handle citizens' complaints daily and carry out monotonous tasks such as filing police reports, assisting court citations, and testifying as an eyewitness in court, and they are constantly stressed out and overworked. Also, there are several other factors related to stress in police officers, which derive from the organization itself as, in some cases, the organizations may assign police officers heavy workloads and numerous cases. In addition, McCutcheon (2018) says that police officers experience operational stress and other stressors and events. It can consist of rape investigations, assaults, child abuse, child pornography, shootings, and even experiencing the death of a former colleague. On the other hand, on the physical and psychological level, Wirth et al. (2017) argue that police officers suffer from various health issues, including depression, psychological stress, sleep disruption, other metabolic disorders, cancer, and increased mortality.

Likewise, there are several causes of absenteeism in the police force other than occupational stress. There is also a disruption in their intimate relationships and social life activities and, in addition, the work culture in the organization may not provide them with the necessary tools, training, and early interventions to manage and process traumatic incidents. According to the literature review, some of the leading stress factors in the police force are dealing with the bureaucratic system or dangerous,

life-threatening circumstances such as facing dangerous criminals. Besides managing other administrative procedures can be very strenuous solving cases and, every so often, they have to cope with shifting working hours and last-minute rescheduling and, as a result, extra work. One of the most significant impacts on the police force is burnout. Pastwa-Wojciechowska and Piotrowski (2016) agree that there are other causes of stress in the police force, especially when there is no technical equipment available or the equipment is obsolete, or the police officers undergo prolonged court trials and every so often the judge may rule out an unfair court sentence. In addition, many police officers believe they are receiving a low pay salary which does not compensate for the extra workload they have to endure. Violanti et al. (2015) point out that absenteeism may cause supervisors to reassign duties to other police officers, causing fewer of them to be on patrol and providing less service and protection to the general public.

Conversely, McCutcheon (2018) points out that organizational stress differs from operational stress. It consists of constant work pressure on the police officers, and occasionally they do not have time off nor have a rapport with their superiors or peers to communicate and verbalize just to release some tension. However, organizational stresses are predominant and constant compared to operational stresses, and it is a probable cause promoting adverse psychological well-being in police officers. Likewise, organizational stress may consist of around-the-clock shift work, an overload of work and paperwork, unfair promotions, poor communication with peers and supervisors, and no trusting relationships

between police officers and their superiors and the institution.

Additionally, specific individuals are predisposed to and undergo more significant stress than others. For instance, there is an association between work-related stress and neuroticism and self-efficacy beliefs (Lucas et al., 2012). Moreover, Ragesh et al. (2017) point out that occupational stress is associated with several factors related to the organization's errors and the lack of correcting the mistakes and taking precautionary steps to avoid further incidents within the force. Studies show that higher stress levels can lower job satisfaction in the police force; low job satisfaction has predicted low levels of commitment and resignation.

According to Rasdi et al. (2018), one of the theories that may explain the effects of stress in the police force is the Job Demands-Resources Model by Demerouti et al. in 2001, in which when there is a lack of job control and social-emotional support in the working environment, these are the leading factors to mental health issues in employees. This theory is used today in a lot of police force research. Likewise, Archibald and Akers (2018) point out another possible theory is the General Strain Theory by Agnew in 1992, that police officers may experience higher stress levels and engage in deviant behaviors, such as verbal and physical assaults toward citizens, use excessive force when arresting citizens, and commit acts of nonfeasance behavior.

On the other hand, another factor in police stress is burnout, and it is a prolonged reaction to chronic emotional and interpersonal workplace stressors, especially chronic stress. Burnout focuses on exhaustion

and disengagement from work. It refers to when the individual experiences a loss of physical demands and interest to complete their job, when they may lack motivation, may encounter poor sociocognitive performance and a loss of energy due to prolonged high job demands. As a result, the individual may be emotionally distanced from work, which may negatively affect his or her work performance (Juczyński & Ogińska-Bulik, 2021). Similarly, Queirós et al. (2020) state that burnout is a three-dimensional syndrome that affects employees whose work and duties primarily focus on assisting and providing care or services to others.

Bergström et al. (2017) say that early interventions can prevent and lower work-related mental health problems in the organization. Early interventions on work-related mental health targeting and enhancing workability among employees may also help prevent sickness and absenteeism and other mild mental problems or occupational stress. Lucas et al. (2012) point out that work-based interventions can be ergonomic, such as restructuring the organization, restructuring job positions, and amending technical changes and physical demands on the work tasks.

On the other hand, this study aims to examine the psychometric properties of the 20-item Operational Police Stress Questionnaire (PSQ-OP) and the 20-item Organizational Stress Questionnaire (PSQ-ORG) by McCreary and Thompson (2006). These are instruments that seem to be consistent in measuring stressors in the police force throughout the years, therefore, the two instruments may help understand a general idea of job stressors in police officers. Furthermore, the popularity of the

20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG has made essential contributions to the literature review and is still used today in research. Thus, this study pretends to answer the following questions: Will the Spanish adapted version of the 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG reproduce the exact structure of the original scale with optimal reliability and validity values? How were operational and organizational stress obtained in this study with the participants in Puerto Rico?

Furthermore, this study examines the psychometric properties of the Puerto Rican 20-item PSQ-OP and the Puerto Rican 20-item PSQ-ORG Spanish adapted version in the police workforce in Puerto Rico. Also, to validate and test the construct validity and reliability of the Puerto Rican 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG Spanish adapted version questionnaire with confirmatory factor analysis and structural equation modeling. In addition, examine other psychometric properties using the Cronbach's alpha formula, the McDonald's Omega, the Average Variance Extracted (AVE), the Composite Reliability (CR), and the convergent analysis of the Puerto Rican 20-item PSQ-OP Spanish adapted version questionnaire.

Research on PSQ-OP and PSQ-ORG

Maran et al. (2015) conducted a study in Italy. The study's objective is to examine the stressors perceived by police officers and the effects of gender, organizational role, and sector of operation on the perception of stress. The authors used one of the measurement methods, the 20-item Operational Police Stress Questionnaire by McCreary and Thompson (2006) on a sample

consisting of 617 police officers. The authors concluded that the study differed between genders, sectors, and roles. The overall population generally shows the proper use of positive coping strategies. However, female police officers in operational service roles were more vulnerable to organizational and operational stressors than male police officers ($p < 0.05$).

Another study by Irniza et al. (2014) validated that the Malaysian 20-item PSQ-OP has a one-factor structure. However, the authors performed a Principal Component Analysis (PCA) statistical analysis, and the questionnaire possesses a Cronbach's alpha of .93. Also, the authors performed an external convergent analysis in the Malaysian 20-item PSQ-OP with the Malaysian 20-item PSQ-ORG, which shows a correlation of ($r = .80$).

A Brief Review of the 20-Item PSQ-OP and 20-Item PSQ-ORG

The 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG are instruments that measure stressors in the police force associated with fatigue, physical health, stress, psychological well-being and other health problems resulting from police work tasks and duties. The two instruments were adapted and translated into over 14 languages. The 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG were developed in 2006 by McCreary and Thompson. The two instruments measure policing-specific stressors and ask police officers about stressful characteristics of their work, the impact of job-related stress on their families, the effects of stress at home, on their ability to do their job, and their effects on their health (McCreary et al., 2017).

First, the 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG underwent a three-phase development and construction in Ontario, Canada. Then a focus group of 55 police officers identified stressors associated with policing. Afterward, the authors categorized two general categories of stressors, Operational Stress and Organizational Stress. Later, the authors decided to use two separate police stress questionnaires: The Operational Police Stress Questionnaire and the Organizational Police Stress Questionnaire (McCreary & Thompson, 2006).

Next, the 20-item PSQ-Op and the 20-item PSQ-Org were tested with a sample of 47 police officers, who answered the questionnaire and helped decide which items were comprehensible. Each police officer rated the items for both stress and frequency. Phase one, a pilot-testing, served as an initial assessment of the 20-item PSQ-Op's and 20-item PSQ-Org's reliability and then the items were modified. The psychometric analyses indicated that the 20-item PSQ-OP and 20-item PSQ-Org had excellent Cronbach's alpha of .90 and has one dimension structure and corrected item-total correlations between .30 and .60. Finally, stress ratings for the 20-item PSQ-Op and 20-item PSQ-Org correlated with their respective frequency ratings of $r = .70$ (McCreary & Thompson, 2006).

The second phase was to conduct reliability and validity analysis. First, 197 police officers answered the 20-item PSQ-OP, the 20-item PSQ-ORG and the Perceived Stress Scale, a short version of the Daily Hassles scale, which measure negative life events. The results show that the 20-item PSQ-OP and 20-item PSQ-

ORG had a Cronbach's alphas of .90 and positively correlated ($r = .50$ or less) with the other general stress measures. In the second part, 188 police officers answered the 20-item PSQ-Op, the 20-item PSQ-Org, the Job Satisfaction Survey, and the Job-related Affective Well-being Scale (JAWS). The results showed that the 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG had a Cronbach's alpha over .90. The 20-item PSQ-OP and 20-item PSQ-Org scores negatively correlated with self-ratings from the JSS (-.19 to -.56) and the positive work-related emotions subscale from the JAWS (-.20 to -.25). Correlated scores from the negative work-related emotions subscale from the JAWS .27 to .34 (McCreary & Thompson, 2006).

Methodology

This study followed a quantitative cross-sectional and, upon availability, an instrumental type research design since it is a psychometric properties analysis. In the instrumental research design, measuring the instruments' psychometric properties analyzes and describes a population's behaviors, beliefs, and attitudes (Hernández-Sampieri et al., 2014; Montero & Leon, 2007).

Participants

A non-probability and convenience sampling is the sampling technique used to reach the municipal police officers. The inclusion criteria for the sample are as follows: the participants must work as active police officers in the municipality in the south region of Puerto Rico. The participants must be of both sexes and legally 21 years or older to participate. The exclusion

criteria are retired police officers, those under 21 years old and those unemployed or expelled from work as police officers. The sociodemographic variables shows that 75.5% ($n = 151$) were males and 40% ($n = 80$) ranged the ages between 41 and 50 (Mean = 2.92; Standard deviation = 0.87). The police officers indicated that 53.5% ($n = 107$) are married, and 75.5% ($n = 151$) had more than one child. A 25.5% ($n = 51$) indicated they worked more than 26 years or more as a municipal police officer and 26.5% ($n = 53$) had some college credits and 49.5% ($n = 99$) with an average monthly income of \$1,500 - \$2,000.

Instruments

A sociodemographic questionnaire contains the following variables: sex, age, civil status, number of children, number of years working as a police officer, education credentials, sector, and income. The second instrument is the Puerto Rican 20-item PSQ-OP Spanish adapted version. The third instrument is the 20-item PSQ-ORG Spanish adapted version, a translated version of the McCreary and Thompson's (2006) 20-item PSQ-OP, and the 20-item Organizational Stress Questionnaire. According to the literature review, the 20-item PSQ-OP and the PSQ-ORG have a Cronbach's alpha over .90. The questionnaires are a seven point-Likert-type rating system (1 = *no stress at all*, 2 = *filler*, 3 = *filler*, 4 = *moderate stress*, 5 = *filler*, 6 = *filler* and 7 = *a lot of stress*). See Appendix A and Appendix B of the Puerto Rican 20-item PSQ-OP Spanish adapted version and the 20-item PSQ-ORG.

Procedure

The Pontifical Catholic University of Puerto Rico and the Institutional Review Board

(IRB) approved the study. The protocol is CEG -18-2019. The researcher did not require permission from the authors of the 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG questionnaires English version since it is of the public domain for academic purposes. The 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG English version undergoes a translation process by two bilingual language experts in Puerto Rico—subject matter experts—with a degree in English, a consultant with a doctoral degree in industrial-organizational psychology in Puerto Rico to verify the language content and semantic to translate back to the original language targeted in English. Then consent documents and the two questionnaires in paper form were given to the police officers. The participants received the consent documents and the questionnaires separately to guarantee privacy. Likewise, the researcher explained the study's objectives and confidentiality to the participants. Finally, this study was approved by the committee of the university accordingly to APA standards and code of ethics.

Statistical Analysis

In this study, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 24 was used to perform the descriptive statistics analysis, normality test, Cronbach's alpha, and correlations. Then Mplus for McDonald's Omega and JASP software to perform Confirmatory factor analysis (CFA) with Structural Equation Modeling (SEM) and test the construct validity of the 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG Spanish adapted version. According to Richaud de Minzi (2008) SEM and CFA examine the causal relationships between the observed

variables and the latent constructs (factors). Also, the Average Variance Extracted (AVE) and the Composite Reliability (CR) examine the construct validity concerning the factor loadings and test internal convergent and discriminant validity. Finally, a bivariate Pearson and Spearman correlation test the external convergent validity of the Puerto Rican 20-item PSQ-OP Spanish version with the Puerto Rican 20-item PSQ-ORG Spanish version.

In addition, there are many thresholds based on the literature review to establish the fit indices; the Comparative Fit Index (CFI) $\geq .90$ is acceptable, but a CFI $\geq .95$ is considered a good value. The Tucker-Lewis Index (TLI) $\geq .90$ is a fair value, but a TLI $\geq .95$ is good. The Incremental Index of Fit (IFI) $\geq .90$, Goodness of Fit (GFI) $\geq .90$, and the Normed Fit Index (NFI) $\geq .90$ are acceptable, but the indices more than .95 are excellent, and Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) ≤ 0.08 is acceptable, but an RMSEA ≤ 0.05 is considered excellent (Brown, 2015; Byrne, 2016; Kline, 2016). Also, the Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR) $\leq .08$ is acceptable (Brown, 2015; Byrne, 2016; Kline, 2016). However, Shi et al. (2019) argue that the SRMR fit index is more appropriate in smaller samples than the RMSEA fit index. However, Forero et al. (2009) argue that using Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) is appropriate for fitting the ordinal factor analysis model and smaller sample size. Therefore, this study will use DWLS estimation to determine a better fit model.

Moreover, the AVE and the CR. examine further validity concerns factor loadings on each scale's construct (Fornell &

Larcker, 1981). The Composite Reliability tests the internal consistency in the scale items, sometimes called the construct reliability. It is equal to the actual score variance relative to the total scale score variance (Brunner & Süb, 2005). The CR indicates the shared variance among the observed variables used to indicate a latent construct (Fornell & Larcker, 1981).

Results

First, it is important to examine the test normality of the skew and kurtosis' critical values of the Puerto Rican 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG Spanish adapted version. According to Hair et al. (2014), skew critical value should not exceed 3.0, and the kurtosis critical value should not exceed 10 for a normal distribution.

Next, the Shapiro-Wilk may test in samples below 300 for test normality of distributing the scores for two groups (Field, 2018; Shapiro & Wilk, 1965), in this case, males and females. According to the Shapiro-Wilk test's results and thresholds within -1.96 and +1.96 in the z-value and a visual inspection of their histograms, normal Q-Q plots and the box plots showed that the scores were not approximately normally distributed for males. In the 20-item PSQ-OP, males had a skewness of 0.332 (SE = 0.197) and kurtosis -0.458 (SE = 0.392) but was above the significant value of $p < .001$ and females a skewness of 0.262 (SE = 0.340) and kurtosis -0.193 (SE = 0.668). On the other hand, in the 20-item PSQ-ORG, males had a skewness of 0.345 (SE = 0.197) and kurtosis -0.834 (SE = 0.392) but was above the significant value of $p < .001$ and females a skewness of 0.452 (SE = 0.340)

Table 1

Descriptive Distribution of the Skew, Kurtosis, and Shapiro-Wilk of the 20-Item PSQ-OP Spanish Version

Item	Mean	SD	Skew	Kurtosis	Shapiro-Wilk
PSQ-Op 1	2.76	1.71	0.63	-0.42	.85
PSQ-Op 2	3.32	1.10	0.39	-0.94	.88
PSQ-Op 3	3.09	1.84	0.56	-0.54	.88
PSQ-Op 4	3.57	1.85	0.24	-0.72	.91
PSQ-Op 5	3.27	1.92	0.48	-0.80	.90
PSQ-Op 6	3.13	1.86	0.51	-0.69	.89
PSQ-Op 7	2.21	1.49	1.18	0.87	.79
PSQ-Op 8	3.32	1.87	0.42	-0.77	.91
PSQ-Op 9	2.77	1.71	0.81	0.01	.86
PSQ-Op 10	3.40	1.93	0.32	-1.02	.90
PSQ-Op 11	3.74	1.88	0.18	-0.91	.93
PSQ-Op 12	3.91	1.93	0.11	-0.97	.92
PSQ-Op 13	4.21	2.10	-0.09	-1.18	.89
PSQ-Op 14	2.94	1.86	0.61	-0.61	.86
PSQ-Op 15	2.32	1.75	1.31	0.84	.76
PSQ-Op 16	2.42	1.77	1.15	0.39	.79
PSQ-Op 17	2.72	1.76	0.78	-0.19	.86
PSQ-Op 18	2.49	1.68	0.56	-0.75	.82
PSQ-Op 19	3.12	1.96	0.56	-0.75	.88
PSQ-Op 20	2.97	1.80	0.68	-0.36	.88

Note: SD = Standard deviation

and kurtosis 0.158 (SE = 0.668). Table 1 and Table 2 illustrate the skew, kurtosis, and Shapiro-Wilk.

Afterward, a multivariate normality analysis was performed regarding skewness and kurtosis using Mardia's coefficients in the 20-item PSQ-OP and 20-item PSQ-ORG Spanish version. According to the results, both questionnaires show violations of the

normality assumption. In the 20-item PSQ-OP Spanish version the Mardia's coefficient in mSkewness is 100, $\chi^2 = 3345$; $df = 1540$, $p < .001$ and the mKurtosis coefficient is 558, $z = 285$; $p < .001$. In the PSQ-ORG the Mardia's coefficient mSkewness is 114; $df = 1330$; $p < .001$ and mKurtosis coefficient is 558, $z = 39.7$, $p < .001$.

Table 2

Descriptive Distribution of the Skew, Kurtosis, and Shapiro-Wilk of the 20-Item PSQ-ORG Spanish Version

Item	Mean	SD	Skew	Kurtosis	Shapiro-Wilk
PSQ-ORG 1	2.77	1.74	0.77	-0.30	.87
PSQ-ORG 2	3.71	2.02	0.23	-1.04	.90
PSQ-ORG 3	2.76	1.77	0.80	-0.24	.86
PSQ-ORG 4	2.45	1.56	0.91	-0.20	.84
PSQ-ORG 5	3.17	2.02	0.56	-0.90	.87
PSQ-ORG 6	4.05	2.16	0.04	-1.30	.89
PSQ-ORG 7	3.76	2.04	0.18	-1.11	.91
PSQ-ORG 8	2.29	1.48	1.02	0.45	.82
PSQ-ORG 9	3.12	1.84	0.60	-0.49	.89
PSQ-ORG 10	2.65	1.91	0.98	-0.14	.81
PSQ-ORG 11	2.48	1.61	0.92	0.20	.83
PSQ-ORG 12	2.96	1.84	0.64	-0.51	.87
PSQ-ORG 13	4.14	2.08	-0.04	-1.23	.90
PSQ-ORG 14	3.50	2.01	0.03	-0.95	.89
PSQ-ORG 15	2.54	1.87	1.05	0.02	.80
PSQ-ORG 16	3.21	2.03	0.51	-0.88	.87
PSQ-ORG 17	2.90	1.91	0.75	-0.48	.86
PSQ-ORG 18	2.94	1.94	0.73	-0.49	.85
PSQ-ORG 19	3.03	1.94	0.66	-0.59	.86
PSQ-ORG 20	4.04	2.15	0.01	-1.26	.89

Note: SD = Standard deviation

Construct Validity

Subsequently, a confirmatory factor analysis with structural equation modeling was performed on the Puerto Rican 20-item PSQ-OP Spanish adapted version in Model 1 (M1). The results show $\chi^2(170) = 198.974$, $p < .001$ and the indices CFI = .99; TLI = .99; GFI = .98; IFI = .99; NFI = .97; SRMR = .07; RMSEA = .03 with RMSEA 90% CI lower bound (.00) and RMSEA 90% CI upper bound (.05) thresholds. The fit indices of the

20-item PSQ-OP Spanish version comply with the recommended thresholds and show a good model fit (Kline, 2016). Also, the factor loadings fluctuated between .45 to .77, and Kline (2016) mentions that factor loadings less than .30 were removed from the data. All the items show a significant p-value. Table 3 shows the factor loadings and parameters estimates of Model 1.

Afterwards, a confirmatory factor analysis with structural equation modeling

Table 3*Factor Loadings and Estimates Model 1 of the 20-Item PSQ-OP Spanish Version*

Factor	Items	Symbol	Est.	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)
							Lower	Upper	
Factor1	PSQOP1	λ_{11}	1.14	0.05	24.87	<.001	1.05	1.23	0.66
	PSQOP2	λ_{12}	1.23	0.05	23.34	<.001	1.13	1.33	0.62
	PSQOP3	λ_{13}	1.17	0.05	23.92	<.001	1.07	1.26	0.63
	PSQOP4	λ_{14}	1.19	0.05	24.42	<.001	1.10	1.29	0.65
	PSQOP5	λ_{15}	1.33	0.05	25.48	<.001	1.22	1.43	0.69
	PSQOP6	λ_{16}	1.10	0.05	21.67	<.001	1.00	1.20	0.59
	PSQOP7	λ_{17}	0.67	0.04	17.12	<.001	0.59	0.75	0.45
	PSQOP8	λ_{18}	1.25	0.05	25.11	<.001	1.15	1.34	0.67
	PSQOP9	λ_{19}	1.31	0.05	26.34	<.001	1.21	1.40	0.76
	PSQOP10	λ_{110}	1.27	0.05	24.28	<.001	1.17	1.38	0.64
	PSQOP11	λ_{111}	1.28	0.05	25.37	<.001	1.18	1.38	0.68
	PSQOP12	λ_{112}	1.49	0.05	29.46	<.001	1.39	1.59	0.77
	PSQOP13	λ_{113}	1.36	0.05	25.40	<.001	1.26	1.47	0.65
	PSQOP14	λ_{114}	1.22	0.05	24.33	<.001	1.12	1.32	0.66
	PSQOP15	λ_{115}	1.14	0.05	21.91	<.001	1.04	1.24	0.65
	PSQOP16	λ_{116}	1.03	0.05	21.11	<.001	0.93	1.12	0.58
	PSQOP17	λ_{117}	1.03	0.05	20.48	<.001	0.93	1.13	0.58
	PSQOP18	λ_{118}	1.13	0.05	23.31	<.001	1.04	1.23	0.67
	PSQOP19	λ_{119}	1.50	0.05	27.74	<.001	1.40	1.61	0.77
	PSQOP20	λ_{120}	1.24	0.05	24.37	<.001	1.14	1.34	0.69

Note: Est.= Estimate; Std. Est. = Standard Estimates; p = p-value significant <.001.

was performed on the Puerto Rican 20-item PSQ-ORG Spanish version in M1. The results show $\chi^2(170) = 113.410$, $p < .001$ and the indices CFI = 1.00; TLI = 1.00; GFI = .99; IFI = 1.00; NFI = .99; SRMR = .05; RMSEA = 0.00 with RMSEA 90% CI lower bound (.00) and RMSEA 90% CI upper bound (.00) thresholds. Table 4 shows the factor loadings and parameters estimates of Model 1.

Convergent Validity and Reliability

Further, in Model 1, the average variance extracted was performed in the Puerto Rican 20-item PSQ-OP Spanish adapted version and examined a convergent analysis to measure the construct validity. The results show that the AVE was 0.44 but less than 0.50; however, it states that if the AVE is 0.40 and the CR is over .60, still there is

Table 4*Factor Loadings and Estimates Model 1 of the 20-Item PSQ-ORG Spanish Version*

Factor	Items	Symbol	Est.	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)
							Lower	Upper	
Factor 1	PSQ-Org1	λ_{11}	1.03	0.04	25.71	<.001	0.95	1.11	0.59
	PSQ-Org2	λ_{12}	1.47	0.05	30.70	<.001	1.37	1.56	0.73
	PSQ-Org3	λ_{13}	1.41	0.04	32.74	<.001	1.33	1.50	0.79
	PSQ-Org4	λ_{14}	1.06	0.04	27.88	<.001	0.99	1.14	0.68
	PSQ-Org5	λ_{15}	1.61	0.05	34.10	<.001	1.51	1.70	0.80
	PSQ-Org6	λ_{16}	1.59	0.05	33.56	<.001	1.50	1.68	0.74
	PSQ-Org7	λ_{17}	1.61	0.05	34.94	<.001	1.52	1.70	0.79
	PSQ-Org8	λ_{18}	0.86	0.04	24.34	<.001	0.79	0.93	0.58
	PSQ-Org9	λ_{19}	1.29	0.04	29.89	<.001	1.21	1.37	0.70
	PSQ-Org10	λ_{110}	1.40	0.05	29.46	<.001	1.31	1.49	0.73
	PSQ-Org11	λ_{111}	1.04	0.04	27.53	<.001	0.97	1.11	0.65
	PSQ-Org12	λ_{112}	1.37	0.04	30.87	<.001	1.28	1.45	0.74
	PSQ-Org13	λ_{113}	1.65	0.05	36.20	<.001	1.56	1.74	0.79
	PSQ-Org14	λ_{114}	1.62	0.05	34.50	<.001	1.53	1.71	0.81
	PSQ-Org15	λ_{115}	1.33	0.05	28.90	<.001	1.24	1.42	0.71
	PSQ-Org16	λ_{116}	1.63	0.05	33.78	<.001	1.54	1.73	0.80
	PSQ-Org17	λ_{117}	1.48	0.05	31.42	<.001	1.39	1.57	0.77
	PSQ-Org18	λ_{118}	1.38	0.05	29.98	<.001	1.29	1.47	0.71
	PSQ-Org19	λ_{119}	1.45	0.05	30.60	<.001	1.35	1.54	0.74
	PSQ-Org20	λ_{120}	1.67	0.05	35.32	<.001	1.58	1.76	0.78

Note: Est.= Estimate; Std. Est. = Standard Estimates; p = p-value significant <.001.

construct validity (Fornell & Lacker; 1981). The composite reliability was tested to test the internal consistency and shows it was .94 and according to Hair et al. (2014); Malhotra and Dash (2011) meaning that it has excellent reliability, and the AVE and CR may indicate the Puerto Rican 20-item PSQ-OP Spanish version measures the construct

of operational stress well.

Also, in Model 1, the average variance extracted was performed in the Puerto Rican 20-item PSQ-ORG Spanish adapted version, and the results show that the AVE was 0.55. The composite reliability was .96 measures the construct of organizational stress well. Furthermore, the next step is to

test the convergent analysis of the Puerto Rican 20-item PSQ-Op Spanish adapted version. A Pearson and Spearman correlation is to examine external convergent validity. The results show there is a strong correlation between the Puerto Rican 20-item PSQ-OP Spanish adapted version with the 20-item PSQ-Org Spanish adapted version, Pearson ($r = .83$, $p < .001$; Lower 95% CI = .78; Upper 95% CI = .87) and Spearman ($\rho = .84$, $p < .001$; Lower 95% CI = .79; Upper 95% CI = .88).

Finally, a Cronbach's alpha and the McDonald's Omega test the reliability of the entire two questionnaires. First, the total reliability of the Puerto Rican 20-item PSQ-OP Spanish version's Cronbach's alpha is .94 (Mean = 3.09; Standard deviation = 0.53) with a 95% Confidence Interval Lower bound of .93 and 95% Confidence Interval Upper bound of .95 and McDonald's Omega .94 with a 95% Confidence Interval Lower bound of .93 and 95% Confidence Interval Upper bound of .95.

On the other hand, the total reliability of the Puerto Rican 20-item PSQ-ORG Spanish adapted version's Cronbach's alpha is .96 (Mean = 3.12; Standard deviation = 0.57) with a 95% Confidence Interval Lower bound of .95 and 95% Confidence Interval Upper bound of .97 and McDonald's Omega .96 with a 95% Confidence Interval Lower bound of .95 and 95% Confidence Interval Upper bound of .97.

Discrimination Index and Internal Consistency of Scale Items

Lastly, an analysis of the Puerto Rican 20-item PSQ-OP Spanish adapted version in Model 1 and the items' discrimination index, also known as the

corrected item-total correlations, comply with the recommended thresholds of .30 (Kline, 2016). The item's discrimination index fluctuated between 44 and 74. The internal consistency tests each item using Cronbach's alpha coefficient and the McDonald's Omega. All the coefficients were adequate. Table 5 and Table 6 show the discrimination index in the final 20-item Puerto Rican PSQ-OP and PSQ-ORG Spanish adapted version.

Discussion

This study aimed to apply confirmatory factor analysis and structural equation modeling on the Puerto Rican 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG Spanish adapted version in a sample of municipal police officers in Puerto Rico. Also, this study shows that the 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG Spanish adapted version have adequate psychometric properties, a good model fit, construct validity, and have a one-factor structure.

In the theoretical implications, this study shows similar results in Irniza et al.'s (2014) study of the Malaysian 20-item PSQ-OP and a one-factor structure. In addition, this study shows that the 20-item Puerto Rican PSQ-OP Spanish version in a Confirmatory Factor Analysis with Structural Equation Modeling provided satisfactory results. All 20 items have a one-factor structure and excellent internal reliability above .90 as in the 20-item PSQ-OP English version and Irniza et al.'s study. Furthermore, the convergent analysis of the Puerto Rican 20-item PSQ-OP Spanish version with the 20-item PSQ-Org Spanish version also correlates .80 as in Irniza et al.'s

Table 5*Discrimination Index of the 20-Item PSQ-OP Spanish Adapted Version*

Items	Mean	SD	r_{bis}	If item dropped	
				McDonald's ω	Cronbach's α
PSQ-OP1	2.77	1.71	.64	.94	.94
PSQ-OP2	3.32	2.00	.59	.94	.94
PSQ-OP3	3.10	1.84	.61	.94	.94
PSQ-OP4	3.58	1.85	.62	.94	.94
PSQ-OP5	3.27	1.92	.67	.94	.93
PSQ-OP6	3.13	1.86	.57	.94	.94
PSQ-OP7	2.21	1.49	.44	.94	.94
PSQ-OP8	3.32	1.87	.64	.94	.93
PSQ-OP9	2.77	1.71	.74	.93	.93
PSQ-OP10	3.40	1.98	.61	.94	.94
PSQ-OP11	3.74	1.88	.65	.94	.93
PSQ-OP12	3.91	1.93	.74	.93	.93
PSQ-OP13	4.21	2.10	.62	.94	.94
PSQ-OP14	2.94	1.86	.63	.94	.94
PSQ-OP15	2.32	1.75	.65	.94	.93
PSQ-OP16	2.42	1.77	.59	.94	.94
PSQ-OP17	2.79	1.78	.58	.94	.94
PSQ-OP18	2.49	1.68	.67	.94	.93
PSQ-OP19	3.12	1.95	.74	.93	.93
PSQ-OP20	2.97	1.80	.67	.94	.93

Note: Standard Deviation; r_{bis} = corrected item-total correlations

study.

On the other hand, in previous research by McCreary and Thompson (2006), the 20-item PSQ-ORG supports a one-factor structure with 20 items and possesses a Cronbach's alpha over (.90). In other words, the 20-item Puerto Rican PSQ-ORG Spanish version and this study provide and sustains the same construct validity as in the questionnaire developed by McCreary and Thompson. Finally, the overall results of the revised model replicate the one-dimensional structure in the theoretical construction of the

instrument. Furthermore, this study shows that the 20-item Puerto Rican PSQ-ORG has adequate Cronbach's alpha, Omega, and composite reliability over .90, similar in other studies, such as Acquadro Maran et al. (2018) with the Italian version 20-item PSQ-ORG and a study by Louw and Vivers (2010) in South Africa. However, in Mahmudul et al. (2014) study, the Bangladesh version contains one dimension structure but 14 items after Exploratory Factor Analysis and the 14-item Bangladesh PSQ-ORG and possess a Cronbach's alpha of .80.

Table 6*Discrimination Index of the 20-Item PSQ-ORG Adapted Spanish Version*

Items	Mean	SD	r_{bis}	If item dropped	
				McDonald's ω	Cronbach's α
PSQ-ORG1	2.77	1.88	.61	.96	.96
PSQ-ORG2	3.72	2.09	.70	.96	.96
PSQ-ORG3	2.81	1.87	.80	.96	.96
PSQ-ORG4	2.42	1.62	.67	.96	.96
PSQ-ORG5	3.17	2.09	.78	.96	.96
PSQ-ORG6	4.08	2.23	.74	.96	.96
PSQ-ORG7	3.82	2.12	.77	.96	.96
PSQ-ORG8	2.23	1.49	.60	.96	.96
PSQ-ORG9	3.13	1.92	.68	.96	.96
PSQ-ORG10	2.67	1.98	.73	.96	.96
PSQ-ORG11	2.45	1.67	.65	.96	.96
PSQ-ORG12	2.96	1.92	.75	.96	.96
PSQ-ORG13	4.17	2.14	.77	.96	.96
PSQ-ORG14	3.52	2.10	.79	.96	.96
PSQ-ORG15	2.56	1.92	.71	.96	.96
PSQ-ORG16	3.20	2.09	.79	.96	.96
PSQ-ORG17	2.91	1.98	.76	.96	.96
PSQ-ORG18	2.92	2.00	.69	.96	.96
PSQ-ORG19	3.08	2.00	.73	.96	.96
PSQ-ORG20	3.99	2.22	.77	.96	.96

Note: Standard Deviation; r_{bis} = corrected item-total correlations

On the other hand, in the practical implications, the Puerto Rican 20-item PSQ-OP Spanish version and the Puerto Rican 20-item PSQ-ORG Spanish version may be used in the Puerto Rico police force to determine police officers' experience of operational stress. In academia, the instrument may help better understand the phenomenon of stress in police officers and other job-related stress and how it may impact employee strain and organizational losses in the Puerto Rican police force work culture. In addition, future industrial-organizational psychologists,

external consultants, and human resources specialists may use the Puerto Rican 20-item PSQ-OP and the Puerto Rican 20-item PSQ-ORG Spanish version to perform a survey and early screening and detection. It may help them identify a few aspects and concerns from the police officers, and the two instruments may be a valuable tool in diagnostic for organizational behavioral studies. Also, the two questionnaires are user-friendly and easy to read in Spanish, which may be simple to administer to the police population and use for need analysis

assessment research.

On the other hand, organizational stressors can lead police officers to experience a great deal of stress due to the oppressive actions against them. Police officers may have to deal with a heavy workload, interpersonal conflict with colleagues and supervisors, inadequate resources, bad timing, and an overly bureaucratic organizational system (Purba & Demou, 2019). Also, Hickman et al. (2011) believe several possible implications for criminal justice policy and practice. First, it should employ a methodological approach, such as cultivating awareness and comprehension of police officers exposed to stressful situations. Second, employ effective organizational changes and deployment strategies, improve job satisfaction, better police training, and conduct future studies.

Limitations of This Study

First, the sample size was small, and the results may not be generalized. Confirmatory factor analysis with structural equation modeling requires a larger sample to provide more substantial empirical results and validate an instrument. Also, most of the participants were male police officers from the municipal sector in a southern region in Puerto Rico, and there were no differences in sex and sector. There were no other municipalities in Puerto Rico as part of the data collection in this study. Therefore, it was a constraint to establish statistical differences among the sociodemographic variables. Lastly, this study used only a non-probabilistic convenience recruitment method, therefore, our sample is not representative of the Puerto Rican police population. It also did not evaluate the

reliability of the two questionnaires by, for example, the test-retest nor prior hypothesis tested.

Another limitation was that there were no other questionnaires to measure other variables such as burnout, motivation, commitment, and leadership to determine other possible factors contributing to stress in the police force. Another limitation in this study was that there were no other instruments to perform an external discriminant analysis. Finally, due to the type of work the police officers perform, they may not sincerely answer the questionnaires with honesty or dedicated time and concentration while answering them as, in some cases, if police officers report they experience severe stress, then they may face discrimination and even their superiors may ask the administration to disarm their firearms and refer them to psychological evaluation.

Recommendations

In future research, the Puerto Rican 20-item PSQ-OP and the Puerto Rican 20-item PSQ-ORG Spanish version may be applied in larger-sized samples with the local Puerto Rican government police force to determine which sectors experience operational and organizational stress. Moreover, the 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG Spanish version should be compared with other validated scales and variables to establish other factors associated with stress in the police, such as job motivation, commitment, psychological strain, burnout, suicidal ideation, and engagement. Furthermore, future research should perform a re-test and a criterion-referenced test with the 20-item PSQ-OP and 20-item PSQ-ORG Spanish version and examine the latent construct.

In addition, it may examine other work areas of the police force that experiences lots of stress, such as undercover agents, police transit unit, narcotic force division, and even isolated police officers in different types of communities in Puerto Rico. A final recommendation is that the Puerto Rican 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG questionnaire Spanish version may be applied in other Latin-speaking countries and compare cultural differences and a sociolinguistic language barrier.

Conclusion

The Spanish version of the Puerto Rican 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG seems reliable instruments with adequate psychometric properties and acceptable thresholds. Thus, the instrument shows promising results and is suited for the Puerto Rican police force. On the other hand, the 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG English version have proven to examine stress in the police force and a police survey throughout the years. Moreover, the 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG English version have been translated into different languages and proven useful but never have gone through a satisfactory confirmatory factor analysis; this study shows promising results that the 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG in the Puerto Rican police sample. Conversely, it is essential to

evaluate and detect early interventions to provide police officers with better emotional and psychological well-being, better field training, improved job performance, and amended organizational policies.

In sum, the Puerto Rican 20-item PSQ-OP and the 20-item PSQ-ORG Spanish version contribute value to the Puerto Rican police department and government, especially in academia. New studies can profoundly understand how police officers feel about their jobs and measure their attitudes towards the police academy, supervisors, and peers. A well-translated instrument that has gone through translation by subject matter experts also plays a vital role in validating new instruments for future studies.

Conflict of Interests

The author(s) received no specific funding for this work and declared no conflict of interests.

Acknowledgements

Dr. Alexander Delgado Ramos would like to thank Dr. Rita Velez Alvarado and the bilingual subject matter experts for translating the questionnaires. Also, thank Dr. Abner Velez Vega for assisting in the statistical analysis and drafting the manuscript.

References

- Acquadro Maran, D., Zedda, M., & Varetto, A. (2018). Organizational and occupational stressors, their consequences and coping strategies: A Questionnaire survey among Italian patrol police officers. *International journal of environmental research and public health*, 15(1), 166. <https://doi.org/10.3390/ijerph15010166>

- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30, 47–87. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x>
- Archibald, P. C., & Akers, T. A. (2018). Development of the behavioural-biomedical law enforcement stress discordance model (b2lesd): An epidemiological criminology framework. *Journal of Community Safety & Well-Being*, 3(3), 68-83. <https://doi.org/10.35502/jcswb.84>
- Basinska, B. A., Wiciak, I. & Däderman, A. M. (2014). Fatigue and burnout in police officers: the mediating role of emotions, *Policing: An International Journal*, 37(3), 665-680. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-10-2013-0105>
- Bergström, G., Lohela-Karlsson, M., Kwak, L., Bodin, L., Jensen, I., Torgén, M., & Nybergh, L. (2017). Preventing sickness absenteeism among employees with common mental disorders or stress-related symptoms at work: Design of a cluster randomized controlled trial of a problem-solving based intervention versus care-as-usual conducted at the Occupational Health Services. *BMC Public Health*, 17, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4329-1>
- Brown, T. A., (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Brunner, M., & Süb, H. (2005). Analyzing the reliability of multidimensional measures: An example from intelligence research. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 227-240. <https://doi.org/10.1177%2F0013164404268669>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming. Structural equation modeling* (3rd ed.). Routledge.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Field, A. (2018). *Bundle:Field: Discovering statistics using IBM Spss statistics* (5 th ed). Sage.
- Forero, C.G., Maydeu-Olivares, A., Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A monte carlo study comparing DWLS and ULS estimation, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(4), 625-641. <https://doi:10.1080/10705510903203573>
- Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*.

- Sexta Edición. McGraw-Hill
- Hickman, M. J., Fricas, J., Strom, K. J., & Pope, M. W. (2011). Mapping police stress. *Police Quarterly*, 14(3), 227-250. <https://doi.org/10.1177/1098611111413991>
- Irniza, R., Emilia, Z. A., Muhammad Saliluddin, S., & Nizam Isha, A. S. (2014). A psychometric properties of the malay-version police stress questionnaire. *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*, 21(4), 42-50. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25977621>
- Juczyński, Z. & Ogińska-Bulik, N. (2021). Ruminations and occupational stress as predictors of post-traumatic stress disorder and burnout among police officers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/10803548.2021.1907986>
- Koch, S. J., Klumpers, F., Zhang, W., Hashemi, M. M., Kaldewaij, R., van Ast, V. A., Smit, A. S., & Roelofs, K. (2017). The role of automatic defensive responses in the development of post-traumatic stress symptoms in police recruits: protocol of a prospective study. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(1), 1412226. <https://doi.org/10.1080/2008198.2017.1412226>
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. Guilford Press
- Louw, G.J., & Viviers, A. (2010). An evaluation of a psychosocial stress and coping model in the police work context. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 36(1), 1-11. <https://doi.org/10.4102/sajip.v36i1.442>
- Lucas, T., Weidner, N., & Janisse, J. (2012). Where does work stress come from? A generalizability analysis of stress in police officers. *Psychology & Health*, 27(12), 1426-1447. <https://doi.org/10.1080/08870446.2012.687738>
- Sagar, M. H., Karim, A. K. M. R., & Nigar, N. (2014). Factor structure for organizational police stress questionnaire (PSQ-Org) in Bangladeshi culture. *Universal Journal of Psychology*, 2(9), 265-272. <https://doi.org/10.13189/ujp.2014.020901>
- Malhotra, N. K., & Dash, S. (2011). *Marketing research an applied orientation*. Pearson Publishing.
- Maran, D. A., Varetto, A., Zedda, M., & Ieraci, V. (2015). Occupational stress, anxiety and coping strategies in police officers. *Occupational Medicine*, 65(6), 466-473. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqv060>
- McCutcheon, M. (2018). Emotional intelligence and organizational stress of police officers. *InSight: Rivier Academic Journal*, 14(1). Retrieved from https://www2.rivier.edu/journal/ROAJ-Fall-2018/J1056_McCutcheon.pdf
- McCreary, D. R., & Thompson, M. M. (2006). Development of Two Reliable and Valid Measures of Stressors in Policing: The Operational and

- Organizational Police Stress Questionnaires. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 494-518. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.4.494>
- McCreary, D. R., Fong, I. & Groll, D. L. (2017) Measuring policing stress meaningfully: establishing norms and cut-off values for the Operational and Organizational Police Stress Questionnaires, *Police Practice and Research*, 18(6), 612-623. <https://doi.org/10.1080/15614263.2017.1363965>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862
- Pastwa-Wojciechowska, B., & Piotrowski, A. (2016). Sources, consequences and methods of coping with stress in police officers. *Journal of Alcohol & Drug Dependence*, 4(244), 1-5. <https://doi.org/10.4172/2329-6488.1000244>
- Purba, A., & Demou, E. (2019). The relationship between organisational stressors and mental well-being within police officers: a systematic review. *BMC public health*, 19(1), 1286. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7609-0>
- Queirós, C., Passos, F., Bártolo, A., Marques, A. J., da Silva, C. F., & Pereira, A. (2020). Burnout and stress measurement in police officers: Literature review and a study with the operational police stress questionnaire. *Frontiers in Psychology* 11:587. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00587>
- Rasdi, I. & Saliluddin, S. (2018). Introduction to customized occupational safety and health website and its effectiveness in improving psychosocial safety climate (PSC) among police officers. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 14. 67-73. Retrieved from https://medic.upm.edu.my/upload/dokumen/2018062612004608_MJMHS_Vol14_No2_25June2018.pdf
- Ragesh, G., Tharayil, H., T. P, Meharoof, R. T. P. Philip, M. & Hamza, Ameer. (2017). Occupational stress among police personnel in India. *Open Journal of Psychiatry & Allied Science*, 8. <https://doi.org/10.5958/2394-2061.2017.00012.X>
- Richaud de Minzi, M. C. (2008). Nuevas tendencias en psicometría. *Revista Evaluar*, 8(1), 01–19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v8.n1.501>
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples), *Biometrika*, 52(3/4), 591-611. <https://doi.org/10.2307/2333709>
- Shi, D., Maydeu-Olivares, A., & Rosseel, Y. (2019): Assessing fit in ordinal factor analysis models: SRMR vs. RMSEA, *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, <https://doi.org/10.1080/10705511.2019.1611434>
- Talavera-Velasco, B., Luceño-Moreno, L., Martín-García, J., & García-Albuérne, Y. (2018). Psychosocial risk factors, burnout and

- hardy personality as variables associated with mental health in police officers. *Frontiers in Psychology*, 9:1478. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01478>
- Violanti, J. Fekedulegn, D., Hartley, T., Andrew, M., Charles, L., Tinney-Zara, C., Burchfiel, C. (2015). Police work absence: An analysis of stress and resiliency. *Journal of law enforcement leadership and ethics*, 1. 49-67. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4689144>
- Wani, M. (2014). Occupational stress among police persons in Jammu and Kashmir. *International Journal of Social Science and Language*, 3(1), 9-14. Retrieved from https://www.academia.edu/16883528/Occupational_stress_among_police_persons_in_Jammu_and_Kashmir
- Wirth, M. D., Andrew, M. E., Burchfiel, C. M., Burch, J. B., Fekedulegn, D., Hartley, T. A., Charles, L. E., & Violanti, J.M. (2017). Association of shiftwork and immune cells among police officers from the buffalo cardio-metabolic occupational police stress study. *Chronobiology international*, 34(6), 721-731. <https://doi.org/10.1080/07420528.2017.1316732>

Appendix A

Operational Police Stress Questionnaire by McCreary and Thompson (2013) English version
 Versión español Cuestionario de Estrés Operacional de la Policía por Delgado-Ramos; Vélez-Alvarado; Vélez-Vega (2019)

	No Stress at all/ Sin estrés en absoluto	2	3	Moderate Stress/ Estrés Moderado	5	6	A lot of Stress/ Mucho estrés
	1	2	3	4	5	6	7
1. Shift Work Turnos de trabajo							
2. Working alone at night Trabajar solo en la noche							
3. Over-time demands Exigencias de tiempo extra							
4. Risk of being injured on the job. Riesgo de lesionarse en el trabajo							
5. Work-related activities on days off (e.g., court, community events) Actividades relacionadas con el trabajo en días libres (ej. Eventos jurídicos, comunitarios)							
6. Traumatic events (e.g. MVA, domestics, injury) Eventos traumáticos (ej. violencia doméstica, muerte, lesiones)							
7. Managing your social life out of work. Manejo efectivo de su vida social fuera del trabajo							

	No Stress at all/ Sin estrés en absoluto	2	3	Moderate Stress/ Estrés Moderado	5	6	A lot of Stress/ Mucho estrés
	1	2	3	4	5	6	7
8. Not enough time available to spend with friends and family No hay suficiente tiempo disponible para pasar con amigos y familiares							
9. Paperwork Papeleo							
10. Eating healthy at work. Comer saludable en el trabajo							
11. Finding time to stay in good psychical condition. Encontrar tiempo para mantenerse en buena condición física							
12. Fatigue (e.g., shift work, over-time). Agotamiento (turnos de trabajo, sobrecarga de trabajo)							
13. Occupation-related health issues (e.g., back pain) Problemas de la salud relacionados con la ocupación (ej. dolor de espalda)							
14. Lack of understanding from family and friends about your work. Falta de comprensión de su trabajo por parte de familiares y amigos							

68 Psychometric Properties of the PSQ-OP and PSQ-ORG in Puerto Rico

	No Stress at all/ Sin estrés en absoluto			Moderate Stress/ Estrés Moderado			A lot of Stress/ Mucho estrés
	1	2	3	4	5	6	7
15. Making friends outside the job. Hacer amigos fuera del trabajo							
16. Upholding a "higher image" in public. Mantener una "buena imagen" ante la opinión pública							
17. Negative comments from the public Exposición a comentarios negativos del publico							
18. Limitations to your social life (e.g., who your friends are, where you socialize) Limitaciones en su vida social (ej. quienes son sus amigos, donde socializas)							
19. Feeling like you are always on the job. Siente que siempre está en el trabajo							
20. Friends/family feel the effects of the stigma associated with your job. Los amigos/familiares sienten los efectos del estigma asociado con su trabajo							

Appendix B

Organizational Police Stress Questionnaire by McCreary and Thompson (2013) English version

Version español Cuestionario de Estrés Organizacional de la Policía por Delgado-Ramos; Vélez-Alvarado; Vélez-Vega (2019)

	No Stress at all/ Sin estrés en absoluto 1	2	3	Moderate Stress/ Estrés Moderado 4	5	6	A lot of Stress/ Mucho estrés 7
1. Dealing with co-workers/ Lidiar con los compañeros de trabajo							
2. The feeling that different rules apply to different people (e.g., favoritism)/ La sensación de que las diferentes reglamentaciones se aplican de manera diferente a otras personas (ej. favoritismo)							
3. Feeling like you always have to prove yourself to the organization/ Siente que siempre debe demostrar si valía antes la organización							
4. Excessive administrative duties/ Excesivos deberes administrativos							
5. Constant changes in policy/ legislation/ Cambios constantes en la policía / legislación							
6. Staff shortages/ Escasez de personal							

70 Psychometric Properties of the PSQ-OP and PSQ-ORG in Puerto Rico

	No Stress at all/ Sin estrés en absoluto 1	2	3	Moderate Stress/ Estrés Moderado 4	5	6	A lot of Stress/ Mucho estrés 7
7. Bureaucratic red tape/ Burocracia excesiva (administración ineficiente por el papeleo y las formalidades, y la influencia excesiva de los funcionarios en los asuntos públicos							
8. Too much computer work/ Demasiado trabajo de índole tecnológico							
9. Lack of training on new equipment/ Falta de entrenamiento de los nuevos equipos							
10. Perceived pressure to volunteer free time/ Presión percibida para trabajar en el tiempo libre de manera voluntaria							
11. Dealing with supervisors/ Trato con los supervisores							
12. Inconsistent leadership style/ Estilos de liderazgos inconsistentes							
13. Lack of resources/ Falta de recursos							
14. Unequal sharing of work responsibilities/ Desigualdad en la asignación de las responsabilidades laborales							

	No Stress at all/ Sin estrés en absoluto 1	2	3	Moderate Stress/ Estrés Moderado 4	5	6	A lot of Stress/ Mucho estrés 7
15. If you are sick or injured, your co-workers seem to look down on you/ Si está enfermo o lesionado, sus compañeros de trabajo parecen menospreciarlo							
16. Leaders over-emphasize the negatives (e.g., supervisor evaluations, public complaints)/ Los líderes enfatizan demasiado los aspectos negativos (ej. evaluaciones de supervisores, quejas públicas)							
17. Internal investigations/ Investigaciones internas							
18. Dealing the court system/ Lidiar con el sistema judicial							
19. The need to be accountable for doing your job/ La necesidad de rendir cuentas por hacer su trabajo							
20. Inadequate equipment/ Equipo inadecuado							

Feeding Difficulties in Premature and Full Term Children. A Comparison Between Ages

Dificultades alimentarias en niños prematuros y a término. Una comparación entre edades

Hauser Maria Paulina*
Taborda Ruth Alejandra**
Oiberman Alicia Juana***

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar si existían diferencias en la prevalencia de problemas de alimentación en niños prematuros y a término en dos rangos de edad. Método: la muestra estuvo formada por 270 niños. Se utilizó la EADAN. Resultados: los niños extremadamente prematuros tuvieron la mayor prevalencia de dificultades alimentarias. Los prematuros presentaron más indicadores de dificultades de alimentación durante los 2 años de vida, pero estos comportamientos se resuelven a partir de los 25 meses. En los niños a término aparecen indicadores de dificultades de alimentación a partir de los 25 meses. Conclusiones: la conducta alimentaria tiende a mejorar con la edad en los prematuros. En

los niños a término, los indicadores aparecen a los 25 meses.

Palabras claves: Desórdenes en la alimentación; Nacimiento prematuro; Diferencias de edad

Abstract

The main objective of this research was to determine whether there were differences in the prevalence of feeding problems in premature and full-term children at two age ranges. Methods: The sample consisted in 270 children. We used the EADAN. Results: extremely preterm children had the higher prevalence of feeding difficulties. Preterm infants presented a wide range of indicators of feeding difficulties during the first 2 years of life. However, these behaviors tend to

*Ph.D. National Scientific and Technical Research Council (CONICET); Del Salvador University Argentina. Faculty of Psychology and Psychopedagogy, Buenos Aires, Argentina. Mail de contacto: mariapaulina.hauser@usal.edu.ar

**Ph.D. National University of San Luis. Faculty of Psychology, Argentina. Mail de contacto: taborda.alejandra@gmail.com

***Ph.D., National Scientific and Technical Research Council (CONICET), Argentina. Mail de contacto: aoiberma@psi.uba.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.18.35.2022.p72-83>

Fecha de recepción: 11 de marzo de 2022 - Fecha de Aceptación: 26 de marzo de 2022

resolve from 25 months of age. In the full-term children group, some behaviors related to feeding difficulties appear from 25 months onwards. Conclusions: feeding behavior tend to improve with age at preterm group. However, in full-term children behaviors related to feeding difficulties appear from 25 months onwards.

Keywords: Feeding Disorders; Premature Birth; Age Differences.

Introduction

Feeding problems are very common among young children, have a negative impact on their development and are associated with greater stress during feeding, poor growth and delayed cognitive development (van Dijk et al., 2011). Different studies have shown feeding problems seem to appear at age of 3 on average according to parent's reports (Arias-Guillen et al., 2020). At lower-middle-income countries some environmental conditions as poverty, inappropriate feeding environment as well as disorganization during mealtimes deepen biological and psychosocial risks which often contribute to feeding impairments on infants (Eales et al., 2020).

Inappropriate feeding practices, such as early introduction of solid foods, insufficient quantities, inadequate complementary foods, and reduced feeding practices are associated with higher prevalence of feeding problems during childhood. These factors might be related to cultural and socioeconomic factors (Fuls et al., 2020). Recent research has demonstrated that child feeding practices in low-income families in Buenos Aires, Argentina, are influenced by parent's work demands—like

lack of work or demanding work schedules that prevent mothers of monitoring their children daily eating—, issues related to household insecurity like not having enough money to buy food for their families, or financial difficulties that limit the type of food they consume (Lindsay et al., 2012).

It has been described that one of the population groups most at risk of presenting feeding disorders is that of infants born premature. The risk increases in very premature infants, those who have suffered severe neonatal complications (Dodrill, 2011) and in premature with lower birth weight (Thoyre, 2007; Rogers et al., 2018). Different studies have demonstrated that preterm children frequently present feeding difficulties at 2 years of corrected age (Crapnell et al., 2015; Johnson et al., 2016).

At 2 years of age, moderately premature children had more feeding difficulties compared to full term children (14.9% vs. 9.5%). Main difficulties reported were related to gag reflex, choking, nausea, rejection, selectivity of food, crying and spitting food. Ejecting food out of the mouth, gagging and holding food in the mouth have been described as determinant of feeding problems (Chung et al., 2014).

A greater prevalence of feeding problems was found in children at 2 years of age who had been at Neonatal Intensive Care Unit (NICU). In the NICU sample, the prevalence of feeding problems did not differ between children born before 32 weeks gestational age and those children born after 32 weeks' gestational age. On the other hand, in children born before 32 weeks' gestational age being born small for gestational age was the most evident risk factor for later feeding problems (Hoogewest

et al., 2017). However, in a recent study conducted in preterm infants, (Van Dijk et al., 2016) found that premature infants presented scores that indicated absence of or slight feeding problems.

In the present paper, we report preliminary results obtained in a study of feeding difficulties in children. Our purpose was to determine whether there were differences in the prevalence of feeding problems in premature and full-term children. In addition, we were interested in knowing what behaviors considered as indicators of feeding difficulties occur more frequently in both groups at two age ranges, from 6 to 24 months and from 25 to 83 months.

Method

Participants

The sample consisted of 270 children, 180 full-term (mean age = 35 months; age range 6–83 months) and 90 preterm children (mean corrected age = 25 months; age range 6–83 months). Children with severe neonatal complications—such as Bronchopulmonary Dysplasia, Esophageal Atresia and Congenital abnormalities—were excluded.

Materials

To assess feeding behavior in children, a parent-report feeding scale was used. This scale, *Escala Argentina de Dificultades Alimentarias en Niños* (EADAN), translated as Argentine Scale of Feeding Difficulties in Children (Hauser et al., 2019) is a translation and standardization of the Montreal Children's Hospital Feeding Scale questionnaire (MCH-FS; Ramsay et al., 2011) on the Argentinean population.

The EADAN allows identifying

feeding problems in young children and consists of 14 items that explore different aspects of feeding: oromotor, sensorimotor, appetite, maternal concerns about feeding, behaviors at the time of feeding, strategies used by the mother, and family reactions to the feeding of the child. The person in charge of feeding the child is asked to score the 14 items on a seven-point Likert scale. A total score is obtained from the addition of all the items. That raw score then becomes a T score that indicates absence of feeding difficulties, or presence of mild, moderate or severe feeding difficulties. As the score increases, the severity of the difficulties increases (Ramsay et al., 2011).

Psychometric properties of the EADAN were analyzed in an Argentinean sample (Hauser et al., 2019).

Procedure

The present paper is part of a research approved by the ethical committee of Faculty of Psychology, National University of San Luis. The parents in the study were contacted privately and the objective and procedure of the study was explained. The parents accepted to be part of the project after signing a written informed consent.

Feeding behaviors were measured between July 2017 and June 2019. Parents answered the EADAN during the time they were waiting for the pediatric control in three institutions. Those parents that had more than one child in the range of required age answered a questionnaire for each one. Before the questionnaire administration, parents were asked about demographic information as well as perinatal background of the child.

Statistical Analyses

Statistical analyses were conducted using IBM SPSS Statistics 21. Pearson correlation coefficient was calculated for the possible association between the children's feeding behaviors and demographic characteristics. The EADAN score and items of the questionnaire were also correlated with perinatal characteristics, and Pearson coefficient was used to establish whether feeding behaviors are associated with these backgrounds. Alpha of 0.05 was used to determine significance.

Results

Sample Characteristics

A total of 270 parents participated in the research and complete the children's feeding questionnaire. Children characteristics are listed in Table 1 and neonatal background of preterm children are presented in Table 2.

Feeding Difficulties

Of the 270 children, 237 did not have feeding difficulties, 18 had mild difficulties, 8 exhibited moderate difficulties and 7 had severe difficulties.

The results show that feeding difficulties are more frequent in extremely preterm infants (two children - 18%) and full-term infants (23 children - 13%). Feeding difficulties decrease in the group of moderately preterm (six children - 10%) and very preterm children (two infants - 9%; See Table 3).

The extremely preterm infants remained more than 60 days on the neonatal ward (82%), they presented extremely low weight at birth (82%) and all of them needed tube feeding (100%). Male preterm were found to have more feeding difficulties than female (16% vs. 5%).

Pearson correlation analysis shows that there exists a strong positive statistical association between the EADAN total score

Table 1

Sample Characteristics (N=270)

Characteristic	Preterm infants (N=90)	Full-term infants (N=180)
Child sex (Female/Male)	40 (44%) / 50 (56%)	90 (50%) / 90 (50%)
Gestational age (mean, SD) weeks	32.32 (3.22)	39.11 (1.14)
Birth weight (mean, SD) grams	1778 (720)	3310 (460)
Child development at assessment with EEDP*	Normal 76 (84%) Risk 4 (4%) Retardation 10 (11%)	172 (96%) 2 (1%) 6 (3%)

* Rodríguez et al., 1978

Table 2*Neonatal Background of Preterm Children (N=90)*

Neonatal background		Extremely preterm (< 28 weeks) (N=11)	Very preterm (31–28 weeks) (N=21)	Moderately preterm (32-36 weeks) (N=58)
Child age at participation (mean, SD) (corrected age)		25.82 (17.81)	20.52 (19.75)	26.29 (21.83)
Gestational age (mean, SD)		26.18 (0.60)	29.95 (0.80)	34.34 (1.56)
Birth weight	(mean, SD)	866 (960)	1340 (210)	2110 (680)
	<1500 g	11	18	11
	<2500 g	0	3	29
	>2500 g	0	0	18
Duration of hospitalization	(mean, SD)	94.18 (24.81)	51.29 (13.07)	19.28 (20.63)
	None	0	0	17
	1 to 60days	2	16	38
	>60 days	9	5	3
Feeding tube		11	21	34
Breathing assistance	Not required	0	2	33
	Nasal cannula	1	2	6
	CPAP, Halo, MV	10	17	19

and child age at the time of participation in the study ($r = .181^{**}$; $p = .003$). For statistical analysis, preterm and full-term children group have been divided by age, from 6 to 24 months and from 25 to 83 months.

Correlations were found between EADAN's items and demographic characteristics. In the 6 to 24 months preterm group, a negative correlation was found between the moment children start refusing to eat and weight. Early refusal to eat may cause poor weight gain. There is also a significant correlation between child

behavior during meals and gestational age as well as time of hospitalization. Parents reported child behavior during mealtime gets worse as gestational age decreases and the time children remained hospitalized increases. In this group, another significant association was found between the frequency of behaviors such as gagging, spitting or vomiting with certain types of food and gestational age as well as birth weight. This means that as children gestational age and birth weight decrease, these behaviors are observed more frequently during semi-solids

Table 3*Association Between EADAN Score and Gestational Age (N=270)*

Gestational age at birth (in weeks)	Corrected age at time of assessment (mean, SD)	No difficulties N=237	Feeding Difficulties N=33
Extremely preterm (< 28)	25.82 (17.81)	9 (82%)	2 (18%)
Very preterm (31–28)	20.52 (19.75)	19 (91%)	2 (9%)
Moderately preterm (32-36)	26.29 (21.83)	52 (90%)	6 (10%)
Full-term (≥ 37)	35.26 (22.81)	157 (87%)	23 (13%)

eating. In the same way, child behavior of holding food in his/her mouth without swallowing it seems to be more frequent in children with lower birth weight. Another relevant finding suggests that parents of children born with lower gestational age, lower weight and who remained more time at neonatal ward considered they children were growing worse than those children born at term and with adequate weight (See Table 4).

In the preterm group from 25 to 83 months, a significant correlation was found between the moment the child start refusing to eat during mealtimes and gestational age, birth weight and time of hospitalization. This indicates children with lower gestational age, lower birth weight and longer hospitalization in NICU present early refusal to eat (See Table 4).

In the 6 to 24 months full-term children group, an association is observed between child age at the time of assessment and child's chewing or sucking abilities.

Parents considered that younger children present poorer abilities. On the other hand, at the full-term children group from 25 to 83 months, results show that parents more frequently had to follow their child around or use distraction to achieve child eat in children with poor weight. Besides, there is a negative correlation between child weight and parent's perception of child growth. It seems parents considered that as weight decreases their children have poorer growth. Finally, a positive correlation was found between time of hospitalization at neonatal ward and child's feeding influence in family relationship. Also, a significant positive association was found between time of hospitalization and child behavior of holding food in his/her mouth without swallowing it. These results indicate that as time of hospitalization at NICU increased, the negative influence of child's feeding in family relationship and the behavior of holding food in his/her mouth also did (See Table 5).

Table 4

Correlations Between Items of the EADAN and Children's Characteristics in Preterm Group (N=90)

EADAN's questions	Child age	Weight	Gestational age	Birth weight	Time of hospitalization at NICU
Preterm group (6 to 24 months) N=55					
When does your child start refusing to eat during mealtime?	r= -.048 p= .727	r= -.274* p= .043	r= -.119 p= .389	r= -.234 p= .086	r= .161 p= .241
How does your child behave during meals?	r= .160 p= .245	r= .169 p= .217	r= -.324* p= .016	r= -.218 p= .110	r= .307* p= .022
Does your child gag or spit or vomit with certain types or food?	r= -.031 p= .824	r= -.126 p= .359	r= -.329* p= .014	r= -.335* p= .012	r= .230 p= .091
Does your child hold food in his/her mouth without swallowing it?	r= .144 p= .295	r= -.074 p= .589	r= -.190 p= .164	r= -.266* p= .049	r= .237 p= .081
How do you find your child's growth?	r= .117 p= .395	r= -.298* p= .027	r= -.367** p= .006	r= -.452** p= .001	r= .414** p= .002
Preterm group (25 to 83 months) N=35					
When does your child start refusing to eat during mealtime?	r= .032 p= .855	r= -.151 p= .386	r= -.403* p= .016	r= -.389* p= .021	r= .464** p= .005

*Correlation is significant at the .05 level (two-tailed).

**Correlation is significant at the .01 level (two-tailed).

Discussion

This research represents a first attempt to address the study of feeding difficulties in children using an instrument for detection in the field of pediatric consultation adapted to the context of Argentina.

The results indicate that there

is a prevalence of feeding difficulties in extremely preterm children (18%). The results match with those reported in the literature regarding the greater likelihood of children born very premature to present alterations in early childhood feeding (van Dijk et al., 2011; Dodrill, 2011; Johnson et al., 2016; Hoogewest et al., 2017). Eating

Table 5

Correlations Between Items of the EADAN and Children's Characteristics in Full Term Group (N=180)

EADAN's questions	Child age	Weight	Gestational age	Birth weight	Time of hospitalization at NICU
Full term group (6 to 24 months) N= 73					
How are your child's chewing (or sucking) abilities?	r= -.247* p= .035	r= -.118 p= .320	r= -.063 p= .596	r= -.040 p= .735	r= -.088 p= .460
Full term group (25 to 83 months) N=107					
Does your child hold food in his/her mouth without swallowing it?	r= -.062 p= .528	r= -.006 p= .952	r= .029 p= .770	r= .055 p= .576	r= .341** p= .000
Do you have to follow your child around or use distractions so that your child will eat?	r= -.077 p= .428	r= -.217* p= .026	r= -.038 p= .697	r= -.128 p= .189	r= -.107 p= .273
How do you find your child's growth?	r= -.124 p= .204	r= -.233* p= .017	r= .150 p= .123	r= -.107 p= .272	r= .034 p= .724
How does your child's feeding influence your family relationship?	r= .150 p= .123	r= .153 p= .119	r= -.054 p= .578	r= -.032 p= .740	r= .281** p= .003

*Correlation is significant at the .05 level (two-tailed).

**Correlation is significant at the .01 level (two-tailed).

difficulties in extremely preterm infants are explained because they have the lowest gestational age (mean=26.18), lowest birth weight (mean=866 grams) and greater duration of hospitalization (mean=94.18 days) compared with the rest of preterm children.

Our findings show birth weight is a remarkable factor associated with future feeding problems in the total sample, since

low weight at birth increases the risk of infants feeding difficulties as has been stated in previous studies (Thoyre, 2007, Rogers et al., 2018).

However, when comparing the entire group of premature children with the full-term group, there were not greater differences in feeding difficulties (11% vs. 13%). These results could be explained considering that 69% of preterm children

were healthy and did not present major complications of prematurity that could have increased the risk of developing feeding difficulties. Similar results were found by Van Dijk et al. (2016), it seems to be related with the lack of health problems and a development almost typical for age. In fact, the slight prevalence of feeding difficulties in full-term children can be interpreted considering that feeding behavior is not surely stable across time; conversely it is characterized by daily and meal to meal fluctuations (Van Dijk et al., 2016).

Age of testing could be an important factor related with our results. It could be noted that our preterm infants presented a wide range of behavior considered as indicators of feeding difficulties during the first 2 years of life—such as early refusal to eat, difficult behavior during mealtime, gagging, spitting or vomiting with certain types of food, holding food in his/her mouth without swallowing it. However, these behaviors tend to resolve from 25 months of age. On the opposite, in full-term children group, some behaviors related to feeding difficulties appear from 25 months onwards, such as rejection to eat—that contributes to the use of strategies as follow the child around or use distraction to get the child to eat—, or behavior such as holding food in his/her mouth without swallowing it. These findings are consistent with previous studies showing greater prevalence of feeding difficulties at 2 years in premature and at 3 years in general population (Arias-Guillen et al., 2020; Crapnell et al., 2015; Johnson et al., 2016; Chung et al., 2014; Hoogewest et al., 2017).

A special reference may be done about environmental conditions where

the families of the sample live. Previous studies have shown that disorganization during mealtimes, insufficient quantities, inadequate complementary foods and poor monitoring of children's daily eating contribute to feeding problems on infants (Eales et al., 2020; Fuls et al., 2020; Lindsay et al., 2012). It can be hypothesized these conditions affects equally both preterm and full-term children deepening biological and psychosocial risks.

In this study, we found that 14% of children who had been at the neonatal ward have feeding difficulties while only 12% of children who did not remain hospitalized during neonatal period presented feeding problems. Even though this difference is not really significant, our findings are in line with previous studies (Hoogewerf et al., 2017). However, our findings differ from previous studies (Hoogewerf et al., 2017) since we found more feeding difficulties (27%) in children born before 32 weeks gestational age (extremely preterm and very preterm children) compared with children born after 32 weeks gestational age (moderately preterm and full-term children; 23%).

The findings regarding the prevalence of gagging, spiting, or vomiting as well as holding food in the mouth without swallowing it should be carefully considered. Parents reported that these behaviors were more frequent in the age range of 6 to 24 months in children born premature, born with low weight and low gestational age. Pushing food out of the mouth, gagging, maintaining food in the mouth and crying have been described as determinant to detect whether a child has feeding problems (Chung et al., 2014). The present pilot study has demonstrated that EADAN question 7

is very useful because it relates to a specific benchmark of problematic feeding behaviors such as gagging and spitting food. In the same sense, the frequency of holding food in the mouth without swallowing it, as well as the parental strategies of following their children around or using distractions to get them to eat, increases in full-term children from 25 months and could be considered as signs of feeding problems. In this respect, it is important to consider that early identification of these behaviors as well as their permanency over time may be significant in order to identify and prevent feeding difficulties. In this sense, it is necessary to remark that individual items are very important when working with children with feeding problems, more important in some cases than total score.

In our study, parents of children born prematurely, with low weight or hospitalized for longer periods at the NICU expressed that their children do not achieve adequate growth, that is, that they remained underweight and at risk. Certain aspects linked to the experience of having a premature child seem to influence the perception of parents about feeding their children and weight gain. Parents reported more symptoms of feeding problems and poor growth in childhood in children born premature. It can be thought that the representation parents build of their premature child may have an impact on the way feeding is displayed later. If parents continue to see him or her as a small, low-birth weight infant, they may resort to unsuitable strategies to get the child to eat or increase intake, which could affect the

relationship between them (Van Dijk et al., 2016).

This study has some limitations. First, the impossibility of evaluating children behavior at different points of time since feeding is considered a dynamic process. Second, our study did not assess the influence of parent-child interactions in feeding difficulties. Currently, we are studying whether there is an association between the level of difficulties detected by the questionnaire and the observation of children feeding situations. Finally, the findings are also limited by a small sample size.

In conclusion, the present study explores feeding difficulties in premature and full-term children at two age ranges—6 to 24 months and 25 to 83 months. Prematurity, associated with low birth weight and longer time of hospitalization, are predisposing factors to developing feeding difficulties in childhood. Specific behaviors, such as gagging, spitting, vomiting, and holding food in the mouth without swallowing it, could be considered determining factors to identify feeding difficulties in preterm infants. It is important to highlight that feeding behavior tend to improve with age at the preterm group. It could be thought that, as their medical status gets better, so it does their feeding behavior. However, in full-term children group some behaviors related to feeding difficulties appear from 25 months onwards. The results of this study might contribute to understanding factors associated with these difficulties as well as their incidence in future development.

References

- Arias-Guillen, C. J., Prado, D. A., Tuon, R. A., Scudine, K. G. O., Gavião, M. B. D., Lamy, E. C. C., Marquezín, M. C. S. & Castelo, P.M. (2020). Impact of asthma on children's gustatory sensitivity, masticatory and feeding behaviors. *Physiology & Behavior*, 223. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2020.112961>
- Chung, J., Lee, J., Spinazzola, R., Rosen, L. & Milanaik, R. (2014). Parental perception of premature infant growth and feeding behaviors: use of gestation-adjusted age and assessing for developmental readiness during solid food introduction. *Clinical Pediatrics*, 53(13), 1271-1277. <https://doi.org/10.1177/0009922814540039>
- Crapnell, T. L., Woodward, L. J., Rogers, C. E., Inder, T. E. & Pineda, R. G. (2015). Neurodevelopmental Profile, Growth, and Psychosocial Environment of Preterm Infants with Difficult Feeding Behavior at Age 2 Years. *The Journal of Pediatrics*, 167(6), 1347-53. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.09.022>
- Dodrill, P. (2011). Feeding Difficulties in Preterm Infants. *Infant Child & Adolescent Nutrition*, 3(6), 324-31.
- Eales, B., Krüger, E., Graham, M. & van der Linde, J. (2020) Feeding and developmental outcomes of infants in a South African community. *Primary Health Care Research & Development*, 21(e8), 1-8. <https://doi.org/10.1017/S1463423620000067>
- Fuls, N., Krüger, E. & van der Linde, J. (2020). Feeding characteristics of infants in a lower-middle-income country. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 56(7), 1083-1089 <https://doi.org/10.1111/jpc.14823>
- Hauser, M.P., Taborda, R.A., Oiberman, A. & Ramsay, M. (2019). Escala Argentina de Dificultades Alimentarias en Niños (EADAN): Propiedades Psicométricas. *Revista Evaluar*, 19(2), 1-14. ISSN-L: 1667-4545.
- Hoogewerf, M., ter Horst, H. J., Groen, H., Nieuwenhuis, T., Bos, A. F. & van Dijk, M. (2017). The prevalence of feeding problems in children formerly treated in a neonatal intensive care unit. *Journal of Perinatology*, 37, 578-584.
- Johnson, S., Matthews, R., Draper, E. S., Field, D. J., Manktelow, B. N., Marlow, N., Smith, L. K. & Boyle, E. M. (2016). Eating difficulties in children born late and moderately preterm at 2 y of age: a prospective population-based cohort study. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 103(2), 406-14. <https://doi.org/10.3945/ajcn.115.121061>
- Lindsay, A. C., Ferarro, M., Franchello, A., de La Barrera, R., Tavares Machado, M. M., Pfeiffer, M. E., & Peterson, K. E. (2012). Child feeding practices and household food insecurity among low-income mothers in Buenos Aires, Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 661-669.
- Ramsay, M., Martel, C., Porporino, M. &

- Zygmuntowicz, C. (2011). The Montreal Children's Hospital Feeding Scale: A brief bilingual screening tool for identifying feeding problems. *Paediatrics and Child Health, 16*, 147-151.
- Rodríguez, S., Arancibia, V. & Undurraga, G. (1978). *Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor: 0 a 24 Meses* [Psychomotor Development Assessment Scale: 0 to 24 months] (3th. Ed.). Galdoc.
- Rogers, S., Ramsay, M. & Blissett, J. (2018). The Montreal Children's Hospital Feeding Scale: Relationships with parental report of child eating behaviours and observed feeding interactions. *Appetite, 125*, 201-209. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.02.007>
- Van Dijk, M., Bruinsma, E., & Hauser, M. P. (2016). The relation between child feeding problems as measured by parental report and mealtime behavior observation: A pilot study. *Appetite, 99*, 262-267. doi:10.1016/j.appet.2016.01.026
- van Dijk, M., Timmerman, M.E., Martel, C. & Ramsay, M. (2011). Towards the development of a Dutch screening instrument for the detection of feeding problems in young children. *Netherlands Journal of Psychology, 66*(4), 112-119.

La imaginación y sus vínculos con la creatividad. Un análisis teórico desde la psicología del desarrollo

Imagination and Its Links with Creativity. A Theoretical Analysis from Developmental Psychology

Mareovich Florencia*

Resumen

El presente artículo realiza un análisis teórico del concepto de imaginación desde la psicología del desarrollo, señalando sus vínculos con la creatividad. La imaginación es concebida como una empresa colectiva y es definida como una función integradora y flexible, que consiste en el acto de generar, a partir de fragmentos de conocimiento antiguo, nuevas ideas y posibilidades. La imaginación contribuye no solo a la construcción de mundos irreales o fantásticos, sino también a la construcción de realidades y a la transformación del contexto que se produce en el proceso creativo. Para finalizar, se realiza una reflexión acerca de la importancia de propiciar contextos ricos que contribuyan al desarrollo de la imaginación en la infancia.

Palabras clave: imaginación; realidad e irrealdad; creatividad; psicología del

desarrollo

Abstract

This article presents a theoretical analysis of imagination from developmental psychology, pointing out its links with creativity. Imagination is a collective enterprise and is defined as an integrating and flexible function, which consists in the generation, from previous knowledge, of new ideas and possibilities. Imagination helps not only construct unreal or fantastic worlds, but also construct realities and transform the world, like occur in creatives' process. Finally, a reflection about the importance of fostering rich contexts that contribute to the development of imagination in childhood is made.

Keywords: imagination; reality/unreality; creativity; developmental psychology

* Doctora en Psicología. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Mail de contacto: mareovich@irice-conicet.gov.ar
DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.18.35.2022.p84-98>

Fecha de recepción: 13 de abril de 2022 - Fecha de Aceptación: 28 de abril de 2022

Se miente más de la cuenta / por falta de fantasía: / también la verdad se inventa. (Machado, 1912/2003)

La imaginación humana es un enigma que se ha tratado de desentrañar a partir de exploraciones teóricas y empíricas. ¿Qué es la imaginación? La Real academia española (2012) lo define a partir de cuatro acepciones que reflejan los debates teóricos en torno a este concepto: 1. f. Facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales. 2. f. Aprensión falsa o juicio de algo que no hay en realidad o no tiene fundamento. 3. f. Imagen formada por la fantasía. 4. f. Facilidad para formar nuevas ideas, nuevos proyectos, etc.

¿Es entonces la imaginación el arte de construir mundos fantásticos? o, por el contrario, ¿es la capacidad de crear y concretar en el mundo real productos, proyectos, elementos novedosos? El objetivo de este escrito es explorar el concepto de imaginación desde la psicología del desarrollo. Comenzaremos presentando el concepto de imaginación y el desarrollo de esta función durante la primera infancia. Luego nos adentraremos en el debate acerca de la construcción psicológica de la realidad y la fantasía. Finalmente, estableceremos posibles encuentros entre la imaginación y el proceso creativo.

El concepto de Imaginación desde la Psicología del Desarrollo

El estudio psicológico de la imaginación se remonta a los planteos que realiza Bleuler al comienzo del siglo pasado. Dicho autor realiza la distinción entre dos modos de

pensamiento: el pensamiento lógico o realista y el pensamiento autista (Bleuler, 1912/1951). Esta propuesta tuvo gran impacto en las teorías psicológicas de la época, no solo en el campo de la psicopatología, sino también en lo referente al estudio del desarrollo cognitivo infantil, encarnado en autores como Piaget y Vygotsky (Harris, 2005).

Para Bleuler el pensamiento autista está guiado por la asociación libre y la expresión de deseo sin censuras, se refleja en los sueños, en los juegos de simulación en la infancia, en las fantasías de los adultos y en los delirios de las personas con trastornos mentales. Por el contrario, el pensamiento lógico realista deja de lado las emociones para arribar a un razonamiento factible y racional. Para Bleuler el pensamiento autista y el pensamiento racional están presentes en adultos sanos, siendo patológico el desequilibrio entre ambas formas de pensamiento, por lo general debido a la primacía del pensamiento autista en caso de enfermedad mental (Bleuler, 1912/1951).

Freud (1900/1999, 1911/1999), por su parte, tomando las ideas de Bleuler sobre el pensamiento realista y autista, plantea la distinción entre procesos primarios, guiados por el principio de placer, y procesos secundarios, guiados por el principio de realidad. Para Freud el pensamiento autista es el que se organiza primero en la vida, siendo el pensamiento realista posible posteriormente en el desarrollo. Es decir, que el niño/a sería gobernado por sus necesidades internas y su pensamiento autista.

Bleuler disiente explícitamente en cuanto al componente fundamental de la formulación de Freud, ya que, para él, el pensamiento autista que da lugar a la fantasía no es primario, sino que es fruto de una

actividad psicológica compleja (para una discusión más profunda ver Harris, 2005). Por esta disidencia y por muchas otras Freud y Bleuler rompieron su relación académica y epistolar durante la segunda década del siglo XX (Dalzell, 2007; Falzeder, 2007).

Piaget (1923) toma como referencia para estudiar el pensamiento autista los planteos freudianos haciendo caso omiso a las críticas que le realiza Bleuler a Freud. Este autor plantea que el pensamiento autista es el que prima en la vida infantil desde el comienzo y gradualmente es gobernado por el pensamiento lógico racional. Piaget identificó el desarrollo del pensamiento en tres niveles: la primera infancia estaría dominada por el pensamiento autista que se subordina a la vida afectiva del niño; luego devendría algunas formas de pensamiento transicional como el pensamiento egocéntrico; finalmente se desarrolla el pensamiento lógico y el pensamiento autista es, entonces, suprimido. Así, en este camino se van dejando atrás ciertas manifestaciones que son productos de la imaginación como el juego simbólico, también denominado juego de simulación o juego de ficción.

Al igual que Freud, Piaget (ej., 1945/1989; Piaget & Inhelder, 1966/2012) sostiene que el juego ofrece a los niños y niñas una oportunidad de conseguir a través de la fantasía aquello que no pueden obtener de la realidad. Estos juegos son manifestaciones de una función semiótica en pleno desarrollo, y son símbolos de carácter individual que no tienen una función comunicativa. El juego de simulación, como el egocentrismo, es reflejo de una fase primitiva que se superará durante el desarrollo.

Vygotsky (1930/2004) toma también las ideas de Bleuler, pero las interpreta de

modo diferente. Para él el pensamiento autista no es un pensamiento primitivo que se extingue en algún momento del desarrollo. Este pensamiento está vinculado con la posibilidad de imaginar, proceso complejo que se va a desarrollar durante la vida y, como toda actividad psicológica humana, se ancla en las experiencias del ser humano en su contexto sociocultural y en la actividad simbólica.

En este sentido Harris (2005, 2021), en línea con Vygotsky, señala que la imaginación es un proceso cognitivo complejo, que se desarrolla durante la vida. No es una actividad primaria o primitiva del niño/a que desaparece en algún momento del desarrollo. Basa su tesis en tres cuestiones fundamentales: (a) el juego de simulación, también denominado juego simbólico, se manifiesta en los niños y niñas a partir del segundo año de vida, no está presente desde el nacimiento; (b) los monos no desarrollan procesos de imaginación tan complejos como los humanos, así como tampoco lo hacen algunos enfermos mentales; y (c) los adultos siguen disfrutando de productos de la imaginación ajena y elaborando creaciones imaginativas, por ejemplo, películas, cuentos, representaciones pictóricas, etc.

A su vez el autor (Harris, 2021) disiente con Freud y Piaget en pensar a la imaginación ligada a un modo de “pensamiento” autista separado del entorno social, que se guía por la satisfacción de deseos frustrados y que se escinde de la realidad objetiva. Desde su perspectiva la imaginación se desarrolla en sintonía con el contexto social y se enriquece a partir del análisis de la realidad.

Se podría esbozar una definición de imaginación a partir de diversas líneas e ideas

teóricas que desarrollaremos a continuación en este artículo. La imaginación es una función cognitiva de dominio general, integradora y flexible, que consiste en el acto de generar, a partir de fragmentos de conocimiento antiguo, nuevas ideas y posibilidades. Los productos de la imaginación se construyen a partir de la retroalimentación, del vínculo con el mundo social. Es decir, la imaginación es una empresa colectiva. Esta capacidad de imaginar nos permite dar sentido al mundo que nos rodea y es central para nuestra cognición como la posibilidad de pensar y aprender. La imaginación no es una habilidad especializada que solo poseen ciertos tipos de personas "imaginativas" o "creativas" (Harris, 2005, 2021; Kushnir, 2022; Vygotsky, 1930/2004).

¿Pero cómo se desarrolla la imaginación? Los orígenes del desarrollo de nuestra posibilidad de imaginar se evidencian en el juego de simulación de los niños y niñas pequeños (ej., Harris, 2005; Piaget, 1945/1989), el razonamiento contrafáctico (ej., Harris et al., 1996; Nyhout & Ganea, 2019a, 2019b; Sobel, 2004) y en la habilidad para pensar el futuro (ej., Atance, 2015; Redshaw et al., 2019) de niños en edad preescolar y escolar.

Imaginación y su desarrollo durante la vida

Comúnmente se cree que los niños viven en un mundo de fantasía y que imaginar mundos posibles es para ellos tarea sencilla. Sin embargo, estudios clásicos (Vygotsky, 1930/2004) e investigaciones recientes (ver Harris, 2005, 2021) indican que los productos de la imaginación en la primera infancia rara vez se distancian de lo que los

pequeños han observado y recordado.

La actividad creadora de la imaginación es un proceso complejo que se desarrolla paulatinamente. La imaginación se manifiesta en la primera infancia en diversos productos como, por ejemplo, juegos de simulación tempranos, el razonamiento contrafáctico e imaginar el futuro.

El juego simbólico, también denominado juego de simulación, fue y es ampliamente estudiado desde la psicología. Piaget (1945/1989, 1964/2012; Piaget & Inhelder, 1966/2012) igual que Freud, sostuvo que el juego ofrece a los niños y niñas una oportunidad de conseguir a través de la fantasía aquello que no pueden obtener de la realidad. El juego de simulación es concebido como un intento temprano de asimilar o representar la realidad, que no logra sus objetivos, y da al niño/a una objetividad limitada. La imaginación desdibujaría los límites entre la realidad y la fantasía. Una vez que se adquiere mayor objetividad, el juego de simulación es suprimido paulatinamente. Ésta es, en esencia, la secuencia de desarrollo que propone Piaget.

Para Harris (2005, 2021) el juego de simulación es uno de los primeros indicadores de la posibilidad psicológica de considerar alternativas posibles a la realidad, una posibilidad que nos acompaña toda la vida. Esta exploración de mundos posibles tiene fuertes vínculos con el conocimiento conceptual del niño/a. Por ejemplo, para jugar a bañar a una muñeca el niño o la niña deben saber sobre el agua y sobre el baño. Así, al acercarse a la comprensión de un orden causal en el mundo real, los niños y niñas de 2 años tienen la capacidad de imaginar sucesos que nunca han presenciado en realidad. Además, la posibilidad de

simular no se suprime durante el desarrollo, sino que se transforma y complejiza.

El pensamiento o razonamiento contrafáctico es la posibilidad de imaginar alternativas a una situación o evento pasado que tiene consecuencias en el presente. Es la capacidad de imaginar qué habría sucedido si una situación hubiera sido diferente. Los niños y niñas pequeños tienen limitaciones para pensar contrafácticamente ya que este pensamiento se ancla en el modelo de realidad que los niños/as tienen disponible y en su conocimiento causal (Nyhout & Ganea, 2019a, 2019b).

Nyhout y Ganea (2019a) establecen una secuencia evolutiva para el razonamiento contrafáctico. El primer paso consiste en recuperar de la memoria una representación o varias representaciones relacionadas. Hacia el final de su primer año de vida los niños y niñas pueden representar entidades ausentes (Harris, 1973). La posibilidad de recuperar representaciones de eventos se ha encontrado cerca de los 16 meses de edad (Bauer & Mandler, 1989). El segundo paso es modificar una característica de esa representación presentando una premisa falsa. Hacia los dos años, los niños/as pueden basarse en información verbal para modificar una representación (Ganea & Saylor, 2013). Más adelante, hacia los tres años, los pequeños pueden combinar eventos pasados de la memoria episódica con información presente (Király et al., 2018). Los niños de 3 a 5 años pueden llegar a conclusiones apropiadas sobre alternativas a una secuencia de eventos pasados, una forma de razonamiento contrafáctico (Harris et al., 1996; Nyhout & Ganea, 2019b).

Otra manifestación temprana de esta capacidad humana de pensar

alternativas es la predicción o proyección del futuro. Investigaciones recientes señalan que los niños y niñas utilizan el conocimiento pasado para predecir el futuro, tomar decisiones y planificar (ej., Burns, et al., 2021; McCormack et al., 2019). Los mundos posibles que se construyen son reflejos de la realidad cotidiana. Esto indicaría que la capacidad de imaginar el futuro aumentaría con la edad en correlación con el aumento de recuerdos sobre el pasado. Si bien imaginar el futuro es una acción mucho más compleja que recuperar un recuerdo pasado, una variedad más vasta de recuerdos podría permitir la construcción de simulaciones más precisas (Harris, 2021).

Harris (2021) plantea que la posibilidad de imaginar el futuro comienza a desarrollarse entre los 2 y los 3 años. Primero, los niños y niñas usan su conocimiento de la realidad cotidiana (por ejemplo, al inclinar una botella el líquido se derrama hacia abajo) para inferir un resultado imaginario (por ejemplo, la superficie de abajo se mojará). Al pensar en lo que podría suceder, los niños/as más pequeños confían en su imaginación limitada y concluyen erróneamente que los eventos difíciles de imaginar no pueden suceder.

Los niños y niñas mayores utilizan cada vez más un análisis complementario para identificar los resultados que no están sujetos a ninguna restricción causal conocida, incluso si sigue siendo difícil imaginar la forma exacta en que tales resultados podrían realizarse. Por lo tanto, los pequeños tienen la posibilidad de anticipar eventos raros pero posibles. En consonancia con el desarrollo de su recuerdo del pasado, los niños y niñas deberían poder prever cada vez más lo que podría suceder en el futuro y

planificar adecuadamente las contingencias que pudieran surgir. Además, en la medida en que los niños/as evalúan críticamente los productos de su imaginación, pueden diferenciar cada vez más entre lo que no es posible que suceda y lo que podría suceder incluso si es improbable (Harris, 2021).

En suma, parecería ser que los niños y niñas pequeños al comienzo son realistas, se basan en su conocimiento sobre el mundo para construir mundos posibles (ej., Kominsky et al., 2021; Nyhout & Ganea, 2019a). La capacidad de simular alternativas a la realidad va de la mano con el conocimiento acerca del mundo y se desarrolla en relación a él. Con una guía o andamiaje adecuado a edad preescolar los niños y niñas podrían contemplar variaciones de esa realidad. Es decir, la posibilidad de alejarse de la realidad parece ser una posibilidad más madura de la imaginación. Más allá de los años preescolares, la imaginación incluye una capacidad creciente para imaginar lo improbable o anormal (ej., Bowman-Smith et al., 2019; Goulding & Friedman, 2021; Shtulman & Carey, 2007).

Es importante aclarar que, si bien tanto Bleuler, Vygotsky y Harris señalan que la imaginación tiene vínculos intrínsecos con la realidad, desde muy pequeños los niños y niñas diferencian realidad de ficción, como así también lo hacen los adultos. En este sentido, muchas investigaciones actuales se centran en establecer cómo niños y adultos distinguimos realidad de irrealdad (ej., Corriveau et al., 2015; Lillard & Woolley, 2015; Martarelli, et al., 2015). En esta línea, otra pregunta que se desprende del estudio psicológico de la imaginación es si y en qué aspectos difiere la construcción de lo real y la construcción del mundo imaginario.

La construcción del mundo real y el mundo imaginario

Como relatamos anteriormente Piaget (ej., 1923, 1964/2012), basado en una interpretación freudiana sobre el concepto de pensamiento autista de Bleuler, afirmó que la fantasía prima en el pensamiento infantil. Los seres humanos desarrollaríamos durante la vida una tendencia a evaluar y contemplar más fielmente la realidad. Esta perspectiva se basa en el supuesto de la escisión entre lo que se denominó pensamiento autista y pensamiento realista, o, dicho de otra forma, entre el razonamiento y la imaginación, pero ¿están tan divididos en la vida psíquica el mundo real y el imaginario? ¿Son realmente tan distantes las posibilidades de razonar e imaginar?

Piaget (ej., 1945/1989; Piaget & Inhelder, 1966/2012) suponía que el pensamiento simbólico o simulación conduce a los niños y niñas a distorsionar y reinterpretar la realidad. Por ejemplo, el juego “como si” implica su asimilación y deformación; no puede ser de otro modo porque el niño/a no posee una comprensión objetiva de la realidad. A su vez, el autor (Piaget, 1947/2013) plantea que el niño/a es sumamente realista, que se inclina hacia las cosas más que hacia el pensamiento. Estas dos ideas, al parecer opuestas, son justificadas por Piaget gracias a la distinción que realiza entre objetividad y realismo. El realismo supone una ignorancia de la existencia del yo, una confusión constante entre lo subjetivo y lo objetivo. La objetividad implicaría la posibilidad de distinguir el yo del mundo exterior.

Para Bruner (2012) esos supuestos de Piaget se basan en su idea, a pesar de su

perspectiva constructivista, de una realidad externa al sujeto, preexistente. El mundo real y lo que él denomina mundos posibles son construcciones. Basado en los planteos constructivistas de Goodman (1984) este autor sostiene que no existe un mundo real único y preexistente a la actividad mental humana. No existe una realidad pura por fuera de la mente de los seres humanos.

Existen realidades construidas culturalmente a las que otorgamos un valor ontológico determinado. Generalmente damos más valor a ciertos mundos que nos acercan a una realidad científica, racional o lógica, sostenidos en explicaciones que pueden ser repetibles y transportables de un contexto a otro. Sin embargo, la experiencia humana está inundada de otro tipo de mundos posibles, el mundo del deseo, de las promesas, las amenazas, etcétera (Bruner, 2012).

Para Vygotsky (1930/2004) no hay una diferenciación insalvable entre el mundo irreal y la realidad, de hecho, la imaginación se guía por la realidad. La actividad de la imaginación se vincula con la realidad de cuatro formas. En primer lugar, resalta que cualquier producto de la imaginación tiene elementos extraídos de la experiencia anterior de la persona. Es ridículo pensar, según el autor, que alguien milagrosamente imagine algo que no se base en una experiencia pasada. Por ejemplo, los mitos, los cuentos, las leyendas y los sueños son fruto de combinaciones de elementos tomados de la realidad y sometidos a reconstrucciones o modificaciones. Es decir, la materia prima de la fantasía son elementos tomados de la realidad. La fantasía y la realidad no son opuestas.

Esta idea consolida la ley principal

del desarrollo de la imaginación: la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el ser humano, porque esta experiencia ofrece el material con el que erige sus edificios la fantasía (Vygotsky, 1930/2004, pp. 14-15). Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño/a es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia.

La segunda forma de vinculación entre imaginación y realidad tiene que ver con la posibilidad de imaginar algún evento o situación que no se ha vivido basado en imágenes, relatos de otros, etc. Es decir, que la imaginación posibilita el aprendizaje cultural. Así, mientras en el primer caso la imaginación se apoya en la experiencia, en el segundo caso la experiencia se apoya en la fantasía (Vygotsky, 1930/2004). Se ha señalado que ciertas manifestaciones de la imaginación contribuyen a que los niños construyan conocimiento sobre el mundo (Harris, 2005, 2021).

Por otro lado, la imaginación y la realidad se vinculan a partir de las emociones, ya que toda emoción se representa en imágenes mentales, ideas, impresiones acordes al estado anímico de la persona. La emoción modifica el modo en que contemplamos la realidad y, además, guía nuestra creación imaginativa (Vygotsky, 1930/2004).

La cuarta forma de vinculación entre la realidad y la fantasía establece lazos entre la imaginación y la actividad creadora, denominada frecuentemente como creatividad. Vygotsky (1930/2004) señala que la imaginación puede cristalizarse,

materializarse y convertirse en algún objeto y tener existencia en el mundo real. Así es posible el desarrollo técnico, científico y artístico del ser humano. Es decir que el momento más avanzado en el desarrollo de la imaginación es cuando esta imaginación se materializa en una creación.

Por otro lado, la imaginación ayudaría a anticipar la realidad, evaluar alternativas posibles y así planificar acciones (Harris, 2021). Se ha establecido el vínculo entre la experiencia pasada y la posibilidad de predecir el futuro. En adultos, esto fue puesto en evidencia en investigaciones que señalan la correlación entre las capacidades para responder sobre el pasado y predecir el futuro (Suddendorf, 2010). Además, los adultos usan su imaginación para realizar experimentos mentales que les permiten sacar nuevas conclusiones, previamente a la investigación empírica directa con materiales reales (Bascandziev & Harris, 2020).

La capacidad humana de pensar racionalmente sobre situaciones hipotéticas y relaciones condicionales se basa en la capacidad de imaginar posibilidades (Johnson-Laird, 1983). En este sentido, la imaginación está estrechamente vinculada al pensamiento racional (Byrne, 2005). Vygotsky (1930/2004) sostiene que la falta de vínculo entre el razonamiento y la imaginación no es una norma, sino que muestra una limitación en nuestra posibilidad de imaginar. La actividad creadora del adulto se entremezcla con su razón. El hecho de que el niño/a escinde su imaginación de la razón no hace más rica a la primera, sino que resalta sus límites.

En suma, la imaginación utiliza la experiencia para construir mundos posibles. Estas simulaciones, a partir de juegos,

experimentos mentales y pensamientos contrafácticos, posibilitan conocer y razonar sobre el mundo que nos rodea. Por otro lado, el adulto puede imaginar mundos posibles, pero además transformar la realidad a la vista de esos mundos posibles. Y aquí arribamos a un punto clave en el vínculo entre realidad e imaginación: el proceso creativo, la posibilidad de materializar los productos de la imaginación.

Imaginación y su vínculo con el proceso creativo

En psicología del desarrollo la imaginación se vincula con la capacidad del ser humano de construir posibilidades creativas o inusuales (Harris, 2021). Por ejemplo, para Vygotsky (1930/2004) la imaginación es la base de toda actividad creadora. Como vimos anteriormente, no acepta la definición vulgar que señala que la imaginación y la fantasía están escindidas de la realidad y no tiene ningún sentido práctico. Es más, para él la imaginación es la base para el desarrollo de muchas actividades imprescindibles para la cultura humana como el arte y el desarrollo científico y tecnológico. La cultura, a diferencia del mundo natural, ha sido creada por el ser humano y por lo tanto es fruto de nuestra imaginación.

El autor (Vygotsky, 1930/2004) incluye dentro del acto creativo a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya sean creaciones internas o actividades orientadas hacia el mundo exterior. Así, se pueden distinguir dos tipos de impulsos. Uno es el reproductor o reproductivo, que está vinculado estrechamente con la memoria ya que reproduce experiencias ya creadas. Es decir, se limita a repetir con más o menos

detalles algo ya existente.

La actividad reproductiva tiene limitaciones, ya que resta al ser humano flexibilidad para hacer frente a los cambios en su contexto. Pero poseemos otra función que permite combinar y crear nuevas ideas, imágenes y acciones, esta es la función creadora. Esta función nos proyecta hacia el futuro y nos permite modificar el presente. Es una actividad propia de todos los seres humanos y se utiliza asiduamente, no es privativa de seres superiores ni se limita a grandes creaciones artísticas o científicas (Vygotsky, 1930/2004).

Esa función creadora no es más que la complejización de la función conservadora. Es decir, la fantasía se apoya en la memoria y realiza nuevas combinaciones, aunque, es cierto, el producto sea novedoso y diferente. Por otro lado, la posibilidad de desarrollar esta función creadora está vinculada con la necesidad del ser humano de adaptarse a su contexto. Si su contexto no le presenta desafíos es difícil que esta función se desarrolle. Es decir, que la acción creadora reside en la inadaptación, en las necesidades y deseos (Vygotsky, 1930/2004).

Esta idea está en línea con la perspectiva piagetiana. Piaget (ej., 1964/2012; 1947/2012; Piaget & Inhelder, 1966/2012) plantea que el acto creativo se encuentra en la base de todo acto inteligente y posibilita la adaptación. Los productos de la inteligencia no son una copia fiel de la realidad, sino una construcción del individuo. Por lo tanto, al igual que la inteligencia, la capacidad de crear es propia de todo ser humano. Sin embargo, como discutimos anteriormente, este autor establece una diferenciación tajante entre la actividad psicológica orientada hacia la

realidad y la actividad psicológica que se ocupa del mundo de la fantasía, siendo esta última dejada de lado debido al desarrollo de estructuras de pensamiento lógico.

En contraposición a esta idea, Bruner (2012) destaca que tanto el mundo real como el mundo de la fantasía son construcciones. Así establece la existencia de dos modalidades de la imaginación: la pragmática y la narrativa. La modalidad pragmática sería la que da como resultado teorías, basadas en argumentaciones lógicas y descubrimientos empíricos. La modalidad narrativa produce relatos, historias, obras dramáticas verosímiles—verdaderas o no—y se ocupa de las acciones, emociones e intenciones humanas. La modalidad pragmática, por el contrario, busca trascender lo particular utilizando la abstracción.

Para Vygotsky (1930/2004) la actividad creadora de la imaginación es un proceso complejo que se desarrolla paulatinamente. El desarrollo de la imaginación encontraría su punto más elaborado con la posibilidad de concretar en el mundo externo lo que surgió del mundo de las ideas. A cada momento de la infancia le corresponde un modo particular de construir productos de la imaginación. Al comienzo de la vida nos basamos en las percepciones internas y externas que constituyen nuestra experiencia y son la base para las creaciones de la imaginación. Luego, la imaginación utiliza procesos más complejos para elaborar los materiales como son la disociación, la asociación y la combinación.

La disociación es entendida como la extracción de algunos rasgos de la experiencia en detrimento de otros que son ignorados. Este proceso vulnera el vínculo entre elementos percibidos. Según Vygotsky

(1930/2004) este proceso es la base del pensamiento abstracto y el pensamiento figurativo. La asociación es la combinación de esos elementos disociados y modificados. La asociación puede ser un producto subjetivo o, por el contrario, un ensamblaje con un objetivo científico. Finalmente, a partir de la combinación, estas imágenes aisladas se agrupan y conforman un todo. Este proceso se cerrará solamente, según el autor, cuando se materialice o cristalice en imágenes externas, es decir, cuando esta acción creadora impacte en el mundo exterior.

Por otra parte, desde una perspectiva socio cultural, los actos creativos emergen de los intercambios con otras personas, por lo tanto, la creatividad no se encuentra solamente en el ámbito intrapsicológico, es decir en la mente de las personas, sino que se produce en la interacción del sujeto con su entorno sociocultural. La posibilidad de crear e imaginar nuevas posibilidades se ancla en las condiciones externas y en el conocimiento construido socialmente, en las tradiciones y en las condiciones sociohistóricas. Es decir, las condiciones externas determinan el material a partir del cual la imaginación puede trabajar (Vygotsky, 1930/2004).

El creador, el artista, el científico, el inventor es producto de su tiempo, y sus creaciones están vinculadas con su contexto. Las producciones, aunque sean aparentemente individuales, siempre tienen un componente social. Las creaciones o invenciones siempre parten de un conocimiento anterior. Ninguna obra aparece antes de que existan las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su creación. La obra creadora es un proceso histórico (Decortis & Lentini, 2009; Vygotsky, 1930/2004, 1987).

Consideraciones Finales

En el presente artículo realizamos un análisis teórico del concepto de imaginación desde la psicología del desarrollo. Definimos a la imaginación de forma amplia, como una función psicológica encargada de generar, a partir de la experiencia, nuevas ideas. Además, resaltamos la importancia del intercambio cultural en el acto de imaginar. Esta función estaría vinculada, por supuesto, con la posibilidad de crear mundos fantásticos, pero también tendría un vínculo intrínseco con nuestras posibilidades de pensar, construir conocimiento y aprender.

La imaginación es más frecuentemente definida como un producto de la fantasía escindido, total o parcialmente, de la realidad. La creatividad se vincula con la posibilidad de resolver problemas de manera novedosa en el mundo real. Autores como Vygotsky (1930/2004) resuelven esas diferencias denominando al proceso de construir alternativas imaginación creativa. Para este autor es una falacia construir un muro entre la experiencia psicológica orientada al mundo real y la vinculada al mundo de la fantasía. La capacidad de imaginar alternativas nos ayudaría a aprender, a razonar, a planificar nuestras acciones y a modificar el mundo exterior.

Por otro lado, como manifestó Antonio Machado (1912/2003) pensamos que la “verdad” o la realidad también se inventa. Esta invención puede ser concebida en dos sentidos: (a) como plantea Bruner (2012) el mundo real como experiencia psicológica es una construcción al igual que lo son los mundos posibles o imaginarios; (b) por otro lado, nuestra capacidad de imaginar se puede cristalizar en algún producto que

impacte en el mundo real, inventando, por así decirlo, condiciones externas diferentes. A esta última dimensión de la imaginación es a la que Vygotsky (1930/2004) otorga mayor relevancia sociocultural.

Piaget (ej., 1947/2012; 1964/2012; Piaget & Inhelder, 1966/2013), por su parte, reconoce al acto creativo como fundante de la inteligencia del ser humano. También reconoce el peso de la experiencia en el proceso de construcción de conocimiento, el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Pero, a diferencia de Vygotsky, tiene una visión negativa acerca de la construcción de fantasías, capacidad que atribuye a los niños y niñas pequeños y tiene fecha de vencimiento durante el desarrollo.

En sí, la distancia teórica que se establece entre estos autores, Piaget y Vygotsky, no consiste en la importancia que le otorgan al proceso creativo sino, más bien, a sus nociones acerca del mundo real y el mundo de la fantasía. Mientras Piaget (ej. 1923; 1947/2013) erige un muro entre el mundo fantástico y el mundo real, para Vygotsky (1930/2004) hay una vinculación profunda, dinámica y dialéctica entre estas dos dimensiones. Para Piaget la imaginación, como construcción de fantasía, y el acto creativo serían dos aspectos diversos de la cognición. La fantasía para él consistiría en una deformación de la realidad y en una visión primitiva del mundo.

De este conflicto teórico surge la motivación de explorar cómo otros psicólogos del desarrollo han concebido el vínculo entre el proceso creativo y la fantasía. Si bien, algunos autores (Lillard & Woolley, 2015; Magid, et al., 2015) han puesto en duda que el desarrollo de la imaginación contribuya al desarrollo de algunas

actividades psicológicas como, por ejemplo, las habilidades sociales, las funciones ejecutivas y el desarrollo del lenguaje, es preciso explorar más en profundidad su vínculo con la creatividad, el aprendizaje y la construcción de conocimiento sobre el mundo.

La perspectiva de Piaget (ej., 1923, 1947/2013) acerca de la construcción de lo real se ancla en teorizaciones propias de su época, en planteos del psicoanálisis freudiano, por ejemplo. Sería interesante continuar analizando teóricamente las raíces y fundamentos de la noción de realidad y fantasía en la obra del autor y cómo estas teorizaciones han impactado en sus concepciones sobre el juego, el desarrollo del pensamiento, la construcción de narrativas, el dibujo, etc.

Por otro lado, parecería ser que existe un evidente vínculo entre el desarrollo de la imaginación y el desarrollo de la función semiótica. Se ha establecido que la aparición de ciertos productos de la imaginación se ubica justamente en el momento en el que se comienza a organizar la función semiótica, cerca de los dos años de vida. Entonces, investigaciones empíricas y teóricas podrían indagar en qué consisten los vínculos entre estas dos funciones psicológicas y, a su vez, en qué aspectos se diferencian.

A su vez, si consideramos la actividad psicológica del ser humano como mediada tanto simbólica como socialmente, nos convoca, además, analizar el vínculo entre la imaginación y la interacción sociocultural. Los productos de nuestra imaginación creativa se entrelazan con nuestro contexto social y cultural. Este análisis teórico y empírico podría contribuir a diseñar estrategias educativas y de crianza

dirigidas a acompañar y potenciar el desarrollo de la imaginación en la infancia.

La construcción de escenarios colectivos que posibiliten el desarrollo de la imaginación y la creatividad consistiría en presentar a los pequeños experiencias diversas y entornos ricos. Fomentar la imaginación, principalmente en la primera infancia, no consistiría en invitar a los niños a vivir en un mundo fantástico, escindido del contexto que los rodea. Todo lo contrario, contribuir al desarrollo de la imaginación, y también a la construcción de conocimiento sobre la realidad, consistiría en permitir que los pequeños exploren de manera fluida y activa el mundo, físico primero y simbólico

después, que los rodea.

En suma, otorgar importancia al desarrollo de la imaginación en la infancia dependerá de nuestra concepción acerca de esta función. Si pensamos que la imaginación es una actividad psicológica que se limita a crear mundos fantásticos, es posible que fomentar la imaginación sea considerado inútil o incluso nocivo para los niños y niñas. Pero si concebimos a la imaginación como puerta de entrada a la creatividad, si reconocemos su importancia en la construcción de conocimiento y el aprendizaje, fomentar la imaginación sería crucial para el desarrollo.

Referencias

- Atance, C. M. (2015). Young children's thinking about the future. *Child Development Perspectives*, 9, 178–182. <https://doi.org/10.1111/cdep.12128>
- Bascandzief, I., & Harris, P. L. (2020). Can children benefit from thought experiments? En A. Levy & P. Godfrey-Smith (Eds.), *The scientific imagination: Philosophical and psychological perspectives* (pp. 262–279). Oxford University Press.
- Bauer, P. J., & Mandler, J. M. (1989). One thing follows another: Effects of temporal structure on 1-to 2-year-olds' recall of events. *Developmental Psychology*, 25, 197–206. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.2.197>
- Bleuler, E. (1951). Autistic thinking. En D. Rapaport (ed.), *Organization and Pathology of Thought* (pp. 199-433). Columbia University Press. (Obra original publicada en 1912)
- Bowman-Smith, C. K., Shtulman, A., & Friedman, O. (2019). Distant lands make for distant possibilities: Children view improbable events as more possible in faraway locations. *Developmental Psychology*, 55, 722–728. <https://doi.org/10.1037/dev0000661>
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles*. Gelisa.(??)
- Burns, P., O'Connor, P. A., Atance, C., & McCormack, T. (2021). More later: Delay of gratification and thought about the future in children. *Child Development*, 92(4), 1554-1573. <https://doi.org/10.1111/cdev.13521>
- Byrne, R.(2005). *The rational imagination: How people create alternatives to reality*. MIT Press.
- Corriveau K. H., Chen E. E., & Harris P. L.

- (2015). Judgments about fact and fiction by children from religious and non-religious backgrounds. *Cognitive Science*, 39, 53–82. <https://doi.org/10.1111/cogs.12138>
- Dalzell, T. G. (2007). *Eugen Bleuler 150: Bleuler's reception of Freud. History of Psychiatry*, 18(4), 471–482. <https://doi.org/10.1177/0957154X07077556>
- Decortis, F., & Lentini, L. (2009). Un enfoque sociocultural de la creatividad para el diseño de entornos educativos. *Elearning Papers*, 13, 1-11.
- Falzedo, E. (2007). The story of an ambivalent relationship: Sigmund Freud and Eugen Bleuler. *Journal of Analytical Psychology*, 52(3), 343-368. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5922.2007.00666.x>
- Freud, S. (1999). La interpretación de los sueños. En *Obras completas*. Amorrortu. (Obra original publicada en 1900)
- Freud, S. (1999). Formulas sobre los dos principios del acontecer psíquico. En *Obras completas*. Amorrortu. (Obra original publicada en 1911)
- Ganea, P. A., & Saylor, M. M. (2013). Representational constraints on language development: Thinking and learning about absent things. *Child Development Perspectives*, 7, 227–231. <https://doi.org/10.1111/cdep.12045>
- Goodman, (1984). *The mind and other matters*. Harvard University Press.
- Goulding, B. W., & Friedman, O. (2021). A similarity heuristic in children's possibility judgments. *Child Development*, 92(2), 662-671. <https://doi.org/10.1111/cdev.13534>
- Harris, P. (2005). *El funcionamiento de la imaginación*. Fondo de Cultura Económica.
- Harris, P. L. (1973). Perseverative errors in search by young infants *Child Development*, 44, 28–33. <https://doi.org/10.2307/1127675>
- Harris, P. L. (2021). Early constraints on the imagination: The realism of young children. *Child Development*, 92(2), 466-483. <https://doi.org/10.1111/cdev.13487>
- Harris, P. L., German, T., & Mills, P. (1996). Children's use of counterfactual thinking in causal reasoning. *Cognition*, 61, 233-259. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(96\)00715-9](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(96)00715-9)
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge University Press.
- Király, I., Oláh, K., Csibra, G., & Kovács, A. M. (2018). Retrospective attribution of false beliefs in 3-year-old children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115, 11477–11482. <https://doi.org/10.1073/pnas.1803505115>
- Kominsky, J. F., Gerstenberg, T., Pelz, M., Sheskin, M., Singmann, H., Schulz, L., & Keil, F. C. (2021). The trajectory of counterfactual simulation in development. *Developmental Psychology*, 57(2), 253-268. <https://doi.org/10.1037/dev0001140>
- Kushnir, T. (2022). *Imagination and Social Cognition in Childhood*. Recuperado el 1 de abril de 2022 de <https://psyarxiv.com/wexka/>

- Lillard, A. S., & Woolley, J. D. (2015). Grounded in reality: How children make sense of the unreal. *Cognitive Development, 34*, 111-114. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.12.007>
- McCormack, T., O'Connor, E., Cherry, J., Beck, S. R., & Feeney, A. (2019). Experiencing regret about a choice helps children learn to delay gratification. *Journal of Experimental Child Psychology, 179*, 162-175. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.005>
- Machado, A. (2003). *Proverbios y cantares*. El país. (Obra original publicada en 1912)
- Magid, R. W., Sheskin, M. & Schulz, L. E. (2015). Imagination and the generation of new ideas. *Cognitive Development, 34*. 99-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.12.008>
- Martarelli, C., Mast, W., Lägec, D. & Roebbers, C. (2015). The distinction between real and fictional worlds: Investigating individual differences in fantasy understanding. *Cognitive Development, 36*, 111-126. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.10.001>
- Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2019a). The development of the counterfactual imagination. *Child Development Perspectives, 13*(4), 254-259. <https://doi.org/10.1111/cdep.12348>
- Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2019b). Mature counterfactual reasoning in 4- and 5-year-olds. *Cognition, 183*, 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.10.027>
- Piaget, J. (1923). Symbolic thought and the thought of the child. *Archives de Psychologie, 18*, 275-304.
- Piaget, J. (1989). *La formation du symbole chez Venfant: Imitation, jeu et reve, image et representation*. Paris: Delachaux & Niestle, S. A. (Obra original publicada en 1945)
- Piaget, J. (2012). *La psicología de la inteligencia*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1947)
- Piaget, J. (2012). *Six études de psychologie*. Folio Essais. (Obra original publicada en 1964)
- Piaget, J. (2013). La représentation du monde chez l'enfant. *Presses Universitaires de France*. (Obra original publicada en 1947)
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2012) *La psychologie de l'enfant*. *Presses Universitaires de France*. (Obra original publicada en 1966)
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://www.rae.es>
- Redshaw, J., Suddendorf, T., Neldner, K., Wilks, M., Tomaselli, K., Mushin, I., & Nielsen, M. (2019). Young children from three diverse cultures spontaneously and consistently prepare for alternative future possibilities. *Child Development, 90*(1), 51-61. <https://doi.org/10.1111/cdev.13084>
- Shtulman, A., & Carey, S. (2007). Improbable or impossible? How children reason about the possibility of extraordinary events. *Child Development, 78*, 1015-1032. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01047.x>

- Sobel, D. M. (2004). Exploring the coherence of young children's explanatory abilities: Evidence from generating counterfactuals. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 37-58. <https://doi.org/10.1348/026151004772901104>
- Suddendorf, T. (2010). Linking yesterday and tomorrow: Preschooler's ability to report temporally displaced events. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 491-498. <https://doi.org/10.1348/026151009X479169>
- Vygotsky, L. (1987). Formación de las funciones psíquicas superiores. Piados.
- Vygotsky, L. (2004) Imagination and Creativity in Childhood, *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97. <http://dx.doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210> (Obra original publicada en 1930)

Recensión bibliográfica

Alexander, P.A. (2020). What Research Has Revealed About Readers' Struggles With Comprehension in the Digital Age: Moving Beyond the Phonics Versus Whole Language Debate. Reading Research Quarterly, 55(S1), S89– S97. <https://doi.org/10.1002/rrq.331>

Capurro, M*

La presente recensión bibliográfica revisa el artículo publicado en un número especial de la revista *Reading Research Quarterly* de la International Literacy Association (ILA), bajo el título “What Research Has Revealed About Readers' Struggles With Comprehension in the Digital Age: Moving Beyond the Phonics Versus Whole Language Debate” de Patricia A. Alexander.

La ILA es una organización globalmente conformada por más de 300.000 profesionales dedicados a estudiar y desarrollar la ciencia de la lectura. Desde hace más de 60 años, educadores, investigadores, y expertos del área colaboran para definir los estándares de la alfabetización, y cómo esta se enseña y evalúa. La asociación también ha establecido las pautas sobre las cuales se basan los programas de preparación de profesionales abocados a la enseñanza y promoción de la lectura y su desarrollo. Dicho trabajo impacta sobre los recursos,

prácticas, e investigaciones que permiten colaborar con la tarea de padres y educadores, acompañar a los alumnos y guiar la toma de decisiones respecto a políticas y programas dirigidos a intervenir en la lectura. En línea con estos objetivos, la ILA publica diversas revistas, entre las cuales se destaca *Reading Research Quarterly*, una revista científica líder a nivel global, dedicada a la divulgación de contenido multidisciplinario sobre la alfabetización y la lectura.

En 2020, la revista decide convocar a un volumen especial de dos números el primero publicado ese año y el segundo en 2021—dedicado a compilar los avances en la ciencia de la lectura en las últimas décadas. Se define la ciencia de la lectura como “un cuerpo de investigaciones objetivas y evidencia confiable sobre cómo los humanos aprenden a leer y cómo debería enseñarse la lectura” (Goodwin & Jiménez, 2020, ps7). Es decir que se trata del estudio de la lectura y

*Licenciada en psicopedagogía. Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía. Adscripta en la línea de investigación sobre comprensión del texto y nuevos contextos de lectura. Mail de contacto: martinacapurro@uca.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.18.35.2022.p99-104>

Fecha de Recepción: 13 de abril de 2022 Fecha de Aceptación: 15 de abril de 2022

los conceptos relacionados a su desarrollo, su enseñanza, su relación con el contexto y las circunstancias del lector. Las referencias reiteradas a la ciencia de la lectura por parte de diversos investigadores y profesionales del contexto educativo llamó la atención de los editores de esta revista. Al profundizar en estas referencias comenzaron a notar diversidad de opiniones, muchas veces divisorias y con pocos puntos comunes. No solo no existía una definición comúnmente aceptada de ciencia de la lectura, sino que tampoco estaba claro qué estudios y prácticas eran abarcados por este constructo.

Con el objetivo de brindar una visión más clara, que colabore a generar un punto de vista más consciente y crítico sobre el concepto, los editores decidieron reunir en los dos números del volumen especial una serie de trabajos que repasan, integran y/o contrastan distintos argumentos sobre la ciencia de la lectura desde una perspectiva amplia, es decir, buscando sintetizar los alcances y límites del concepto más que focalizándose en aspectos puntuales de la investigación. En esos trabajos se presentan argumentos tanto de apoyo como críticos, y se hacen preguntas respecto a los pasos a seguir.

El primero de estos números especiales se publicó bajo el título *The Science of Reading: Supports, Critiques, and Questions*. El principal objetivo fue conectar las distintas perspectivas sobre la ciencia de la lectura, buscando puntos comunes basándose en la información aportada por estudios significativos, para poder avanzar hacia adelante en el debate. Los editores plantean que hay más puntos en común que diferencias y que es a través de este territorio común que se puede lograr

la verdadera colaboración que se necesita para avanzar. En términos generales, los artículos de este número sugieren que se requiere una perspectiva más amplia de la ciencia de la lectura para abarcar todo lo que la investigación ha dado a conocer sobre los procesos de lectura.

Entre los autores que sostienen esta idea se encuentra Patricia Ann Alexander. Esta autora es una reconocida académica de la universidad de Maryland, EE. UU., con más de 50 años de experiencia trabajando sobre temáticas relativas al ámbito educativo y el aprendizaje. Se destacan como sus intereses teóricos el desarrollo, los procesos cognitivos de alto nivel relacionados al aprendizaje y la lectura, y los conocimientos y creencias epistémicas. Ha sido reconocida a través de premios en múltiples ocasiones por su influencia y sus logros en el campo del aprendizaje, la educación y la lectura, así como por sus importantes aportes al cuerpo de conocimiento científico en este mismo campo.

En este número especial de la revista, Alexander (2020) propone revisar la concepción actual de la lectura, su desarrollo y estudio. La autora concibe la lectura como toda interacción entre cualquier persona—en cualquier grupo etario—y el lenguaje escrito. Propone ampliar la visión de la ciencia de la lectura sobre los desafíos que los lectores encuentran, particularmente al enfrentarse a textos digitales. Esta concepción es más amplia y compleja que aquella que caracteriza el debate tradicional de la ciencia de la lectura, que suele focalizarse en las habilidades básicas que se enseñan en los niveles inicial y medio del sistema educativo formal, como la relación entre sonidos y letras o la incorporación de

vocabulario. Alexander propone que, en función de los estudios científicos actuales, la noción de lectura que se debate en los ámbitos educativos debe extenderse para abarcar distintos contextos, modalidades y objetivos en los que se desarrolla la lectura en el siglo XXI. Esta reconceptualización implica abandonar una visión limitada y tomar conciencia de los nuevos desafíos que los lectores enfrentan a diario al resolver tareas de lectura.

En este marco, la autora define tres objetivos fundamentales: proponer una noción alternativa del concepto de lectura; revisar los estudios relevantes desde distintas disciplinas que aporten a la identificación de los desafíos más significativos que los lectores enfrentan en la actualidad; e identificar posibles abordajes de la comunidad científica sobre estos desafíos, que posibiliten intervenciones sobre la lectura desde un enfoque más complejo y basado en evidencias.

En función del primer objetivo, la autora comienza por referirse a la naturaleza de la lectura. A pesar de que tradicionalmente el debate en el área se ha centrado en la forma de enseñar la lectura (abordajes basados en la fonética versus abordajes de tipo palabra completa o *whole-word*), es importante ajustar el concepto para comprender todas las formas de lectura que se dan a diario en la actualidad. En este sentido se debe tener en cuenta que dicha actividad se da en diversidad de niveles, por diversidad de motivos, con diversidad de objetivos y en diversidad de contextos. Luego hace referencia al desarrollo de la lectura, que inicia mucho antes de que la persona logre identificar las letras y se extiende a lo largo de toda la vida. A medida que los contextos de lectura

cambian y se complejizan, todos los lectores, incluidos aquellos más experimentados, deben continuar aprendiendo, adquiriendo vocabulario, adaptándose y desarrollando estrategias de lectura. Finalmente, argumenta que la ciencia de la lectura no puede limitarse al contexto escolar. También deben tenerse en cuenta aquellos estudios que destacan los desafíos que los lectores enfrentan al leer en la era digital, dentro y fuera de la escuela.

A continuación, la autora aborda su segundo objetivo. Organiza los desafíos previamente mencionados en tres grupos principales en función de los obstáculos que caracterizan el contexto digital. El primer grupo se relaciona con la saturación que genera en los lectores el estar expuestos continuamente a una inmensa cantidad de información, proveniente de diversidad de fuentes. A pesar de ello, los lectores continúan solicitando mayor cantidad de información. Esta saturación, no solo afecta a la calidad y comprensión de la información a la que se accede, sino que se observa un deterioro general en habilidades atencionales y perceptivas. Se tiende al manejo de la información a la que se accede y no a la propia construcción del conocimiento y se prioriza la velocidad sobre la competencia al momento de leer.

En un segundo bloque de obstáculos se agrupan, bajo el título de búsqueda de la información, aquellas dificultades que los lectores demuestran al realizar búsquedas en internet que habilita el acceso a un espectro de fuentes de distinta experticia, con distintas intenciones, formatos y grados de credibilidad y relevancia. Muchos lectores fracasan al intentar seleccionar información relevante, proveniente de fuentes creíbles, o no logran sintetizar esta información

e integrarla con otros textos de forma coherente. También es común la confianza excesiva en los buscadores y la falta de criterio epistémico al llevar adelante estas tareas.

El último grupo de obstáculos se organiza de acuerdo con otra conducta que llama la atención de la autora: la tendencia de los lectores a construir falsas dicotomías al simplificar de forma exagerada información realmente compleja. Esto representa un problema, ya que en el proceso se pierde la diversidad de facetas que componen temas complejos, como los problemas ambientales, el uso y abuso de la tecnología, o los fenómenos migratorios, entre otros debates socio-científicos actuales, que se caracterizan por la multiplicidad de voces que pueden llegar a la contradicción absoluta y la mezcla de hechos con opiniones. Los lectores también demuestran dificultad para seleccionar la información realmente relevante a su objetivo cuando buscan construir argumentos coherentes a partir de distintas fuentes, integrando aportes diversos.

Finalmente, en función del último objetivo que la autora se había propuesto, realiza un aporte tanto a la comunidad que investiga el área como a educadores, padres y estudiantes que enfrentan estos desafíos a diario. No se limita a identificar estos tres grupos de desafíos propios de la lectura en la era digital, sino que también ofrece tres pautas que han demostrado ser efectivas para maximizar los beneficios de la instrucción de la lectura.

En primer lugar, propone involucrar a los estudiantes de forma personal con la tarea. Se ha demostrado que cuando el estudiante se encuentra realmente interesado

en el contenido, logra una comprensión más rica y profunda. Corresponde a la tarea del educador guiar al estudiante para que este logre conectarse de forma personal con los textos con los que trabaja, para amplificar el efecto de la instrucción. En segundo lugar, aborda el rol fundamental que las tecnologías de la información cumplen en la vida de todas las personas en la actualidad. En este sentido reconoce que las herramientas que estas tecnologías ofrecen pueden representar un importante beneficio para los lectores, pero solamente si se emplean de forma eficaz y consciente, con un objetivo definido, cuando realmente representen una ayuda. Muchas veces se asume que, por ser nativos digitales, los estudiantes cuentan con las estrategias y los conocimientos que requieren para hacer uso competente de estas tecnologías; pero esto no es necesariamente así. Suele hacerse un uso desmedido de estas herramientas, simplemente porque están disponibles. Los educadores deben colaborar, brindando estrategias ajustadas a estas tecnologías e incentivar su uso consciente. La última pauta que la autora propone considerar es la riqueza y diversidad de los textos a los que se puede acceder a través de estas tecnologías. Debe alentarse a los estudiantes a interactuar con los textos adecuados, que le permitan conectar con sus intereses y propósitos. Esta riqueza en la oferta abre la puerta a la libertad de elección, que puede favorecer la identificación, la actitud de exploración y empoderamiento de los lectores, ubicándolos en un rol protagonista, motivándoles a tomar sus propias decisiones y comprometerse con la tarea.

Hacia el final del artículo, Alexander (2020) concluye que resulta fundamental conceptualizar de forma amplia

la lectura, no limitándose a su desarrollo en el nivel primario del sistema educativo. Si se considera la lectura como toda interacción entre cualquier persona y un texto escrito, se puede corregir el clásico error de descuidar otras etapas del desarrollo de la lectura y los desafíos que estas representan. La ciencia no puede mantener una mirada limitada de la lectura y no se puede pretender que los individuos enfrenten estos desafíos que exceden la enseñanza inicial de la lectoescritura de forma autónoma, sin apuntalamiento desde los dispositivos educativos.

En suma, este artículo representa un aporte sustancial para investigadores y educadores interesados por el aprendizaje de la lectura, por su señalamiento de una concepción acaso demasiado restringida respecto de la ciencia de la lectura, que suele encontrarse en los ámbitos educativos—i.e., una concepción centrada en el debate sobre el aprendizaje de los grafemas y el léxico en los primeros años escolares. En contraposición, este artículo aboga por un concepto de lectura más amplio, aunque no por ello menos basado en investigación científica. Desde la psicología y la psicopedagogía, expandir el concepto de lectura facilita la toma de conciencia sobre los nuevos desafíos que representa interactuar con información escrita para los ciudadanos de las sociedades post-industriales. La autora propone plantear

nuevas hipótesis y desarrollar nuevas estrategias para atender a los obstáculos que los lectores enfrentan a diario en los nuevos contextos de lectura. En este mismo artículo se atiende a tres grupos de obstáculos que son solo algunos ejemplos de los problemas que atraviesa la lectura en la era digital. De la misma forma, se ilustran tres propuestas de abordaje de dichas dificultades, que son solo algunas de las pautas posibles a tener en cuenta al abordar estas dificultades.

Lecturas complementarias

Las siguientes lecturas amplían y dialogan con el artículo aquí reseñado y se recomiendan para quienes quieran profundizar en el tema. Para conocer más en detalle la discusión sobre los diversos enfoques dentro del estudio científico de la lectura, se recomienda leer Cervetti et al. (2020). Para una influyente propuesta que conceptualiza la lectura del SXXI como una actividad de solución de problemas, se recomienda consultar Britt et al. (2018). Finalmente, para una revisión de los factores que afectan la lectura en situaciones complejas como las que caracterizan a la lectura digital en internet, se recomienda consultar el Handbook of Multiple Source Use, editado por Braasch et al. (2018) y el Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives, editado por Van Meter et al. (2020).

Referencias

- Britt, M. A., Rouet, J.-F., & Durik, A. (2018). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315682860>
- Braasch, J. L. G., Bråten, I., & McCrudden, M. T. (Eds.) (2018). *Handbook of multiple source use*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627496>
- Goodwin, A.P., & Jiménez, R.T. (2020). *The Science of Reading: Supports, Critiques, and Questions*. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S7–S16. <https://doi.org/10.1002/rrq.360>
- Van Meter, P., List, A., Lombardi, D., & Kendeou, P. (2020). *Handbook of learning from multiple representations and perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443961>

Recensión bibliográfica

Vázquez-Cano, E. (2021). Diseño de Unidades Didácticas en Primaria, Secundaria y Bachillerato. Octaedro Editorial

Flores Bravo, I. M.*

Tradicionalmente los espacios áulicos se han caracterizado por ser cerrados, por establecer jerarquías rígidas docente-alumno, y por basarse fundamentalmente en la enseñanza sincrónica suplementada por las ‘tareas’ o ‘deberes’ para el hogar asincrónicos y en la evaluación individual de los estudiantes. En las últimas dos décadas, la llegada de nuevas tecnologías ha cambiado la forma en las que nos relacionamos con la información y la noción de ‘saber’. En el aula, la inclusión progresiva de nuevas tecnologías ha influido en los estilos pedagógicos; actualmente, se pone un mayor énfasis en los medios visuales como transmisores de información, se busca una buena articulación entre las actividades sincrónicas y asincrónicas, y se promueve la evaluación no solo individual, sino también grupal (Sáez, 2019).

La educación virtual ha tendido a ser vista como complementaria a la educación presencial. Un buen ejemplo de este proceso son las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que han sido concebidas como dispositivos

específicos que pueden insertarse dentro de mecanismos pedagógicos tradicionales (Expósito & Marsollier, 2020). Este proceso de penetración y adaptación gradual se ha visto acelerado muy fuertemente en los últimos dos años debido al aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia COVID-19. Frente a la necesidad de mantener el proceso educativo durante el aislamiento, el Ministerio de Educación brindó libertad para que se reprogramen o se propongan distintos planes de continuidades pedagógicas en todos los niveles de enseñanza (Fernández Aprile, 2020). El resultado es que, en el bienio pasado, la educación virtual alcanzó el máximo nivel de su capacidad, apoyada fundamentalmente en el uso de las redes sociales que permitieron sostener los vínculos dentro de la comunidad educativa y dar oxígeno a los procesos de aprendizaje (Expósito y Marsollier, 2020).

Quizás uno de los pocos aspectos positivos de la pandemia, es que ha permitido que emerjan entornos de aprendizaje singulares a partir de la voluntad

*Licenciada en Psicología. Pontificia Universidad Católica Argentina- Sede Puerto Madero
Mail de contacto: ivonniaflores@uca.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.18.35.2022.p105-111>

Fecha de Recepción: 4 de abril de 2022 Fecha de Aceptación: 13 de febrero de 2022

de la comunidad educativa y la utilización de los recursos disponibles. Esta, si se quiere, 'revolución a las apuradas' de los entornos de aprendizaje ha acelerado el proceso de integración de nuevas tecnologías que, se anticipa, han llegado para quedarse. Los entornos virtuales no consisten simplemente en trasladar el espacio áulico a una plataforma virtual (ej., zoom), sino que tienen características distintivas. En particular es importante que los entornos virtuales se basen en la interpretación y solución de problemas, que sean activos, colaborativos, afectivos, y gamificados, es decir, que promuevan la interacción lúdica con el conocimiento (Expósito y Marsollier, 2020). Una de las ventajas clave de las tecnologías digitales es que, dada su alto grado de interactividad, promueven la participación de los estudiantes como coautores de sus mensajes y constructores de sus conocimientos (Alfredo, 2018). En este sentido, las nuevas tecnologías no operan solamente sobre los canales de comunicación del conocimiento, sino que llevan a una reconfiguración de los vínculos intra-áulicos entre docentes y alumnos, entre alumnos, y fundamentalmente en la relación entre los alumnos y los contenidos curriculares.

El manual de Esteban Vázquez-Cano (2021) fue escrito tomando en cuenta las lecciones aprendidas durante la pandemia y presenta un abordaje novedoso para pensar la integración de la enseñanza virtual y la presencial. Este abordaje se apoya en la noción de unidad didáctica y está ilustrado a lo largo del manual con numerosos ejemplos de metodologías y técnicas de evaluación. Las unidades didácticas son definidas como la adaptación de los objetivos del programa didáctico a las características concretas

de un grupo, sistematizando y ordenando el proceso de aprendizaje en el aula. Las características de la unidad están relacionadas a la progresividad, adaptabilidad, y a la practicidad de los planteamientos. Es decir que, se debe dar respuesta a las distintas situaciones, estilos de aprendizaje, y niveles de desarrollo curricular y emocional del grupo de alumnos particular con el que se encuentra el docente.

Toda unidad didáctica precisa de un hilo conductor; es necesario que haya una relación entre la temática, el número de clases y su vinculación con otras asignaturas, con los elementos transversales del currículo y con la educación en valores. Para la elaboración de una unidad didáctica que pueda ajustarse a las particularidades del alumnado, se pueden recurrir a estrategias como la elaboración de un sociograma de aula, diseñar una prueba inicial para la determinación del nivel de conocimiento del grupo-clase, analizar el cuaderno del tutor del curso anterior, o realizar una sesión de evaluación inicial del equipo docente para el análisis socioeducativo y de rendimiento académica del grupo-clase. Una vez evaluado los conocimientos y el rendimiento del grupo-clase, se prosigue a la elaboración de los objetivos. En los objetivos se explicita qué es lo que se pretende que adquiera el alumnado durante el desarrollo de la unidad didáctica. Se debe explicar al alumnado qué es lo que se espera de ellos, qué van a aprender, por qué y cómo.

La selección de los contenidos conforma otro de los aspectos esenciales a la hora de diseñar una unidad didáctica, ya que los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación por el alumnado se considera fundamental para

su desarrollo. Los elementos transversales y la educación en valores son elementos que deben aparecer en el desarrollo de las unidades didácticas. Las características de la ciudadanía que se propone que el alumnado asuma tras el paso del proceso educativo formal son: democracia para promover la responsabilidad civil y el consenso entre las partes, solidaridad para concientizar sobre la exclusión y discriminación, paritaria consistiéndose de aumentar la educación en igualdad y el derecho a acceder a la educación, intercultural para trabajar el pluralismo en la sociedad y poder sentar las bases de una cultura de paz y ambiental, modificando las acciones que se tienen sobre la naturaleza y poder alcanzar también la sostenibilidad como personas.

Si bien los contenidos son los ingredientes—el qué—, la metodología se erige en el cómo. En la metodología se agrupan todas las decisiones que se refieren al cómo enseñar, incluyendo las opciones metodológicas que mejor se ajusten a los contenidos propios de cada asignatura y las características del alumnado, las decisiones sobre recursos didácticos y agrupamiento del alumnado, papel del profesorado, actividades que fomenten el tratamiento de los elementos transversales y la educación en valores, actividades con base en las tecnologías de la información y comunicación, actividades que desarrollen competencias, complementarios y extraescolares, actividades que se relacionen con el uso de los espacios y los tiempos disponibles, y las medidas previstas para atender la diversidad del alumnado.

Asimismo, dentro de las metodologías denominadas activas—que son las que permiten el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje más participativos—

se incluye el aula invertida, el aprendizaje basado en retos, y el aprendizaje adaptativo. El aula invertida o *flipped classroom* en inglés, hace referencia a un modelo de aprendizaje que reorganiza la forma en que se emplea el tiempo dentro y fuera de clase. En este modelo, el tiempo de clase es dedicado a un aprendizaje más activo, basado en proyectos en los que los estudiantes trabajan juntos para resolver problemas locales o globales, o bien aplicaciones del mundo real, para así poder obtener una comprensión más profunda del tema. Con la clase invertida, el docente concentra en el aula las actividades de resolución de dudas, expresión, reflexión y debate, y reserva para el hogar actividades de acceso a la información, visualización y asimilación de contenidos.

La estrategia del Aprendizaje basado en retos o proyectos consiste en un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, relevante y de vinculación con el entorno; implica la definición de un reto y la implementación de una solución. La actividad del estudiante debe estar presidida por la indagación, elaboración y creación de contenidos adecuados en fondo y forma, y el docente supervisará el desarrollo, las fases y los borradores, monitoreando el avance. El proceso de evaluación debe ser continuo y formativo. Los resultados del proyecto deben mostrarse y para esto se debería invitar a otros estudiantes o clases del centro educativo e incluso presentar delante de otros docentes y/o familias y, posteriormente, editar y difundir en redes sociales. El diseño de estos entornos permite el trabajo colaborativo y la resolución de retos individuales y colectivos con trabajo en la nube (Dropbox, Google Drive),

plataformas como Basecamp que facilitan el trabajo compartido en red, o entornos virtuales que facilitan el seguimiento del trabajo como Symbaloo.

El aprendizaje adaptado y personalizado pretende ofrecer sistemas de atención al estudiante que lo orienten en un aprendizaje mucho más contextualizado en sus necesidades, logros y progresos. Este se rige por unos principios pedagógicos que se puede sistematizar en:

1. Aprendizaje progresivo competencial, es decir que, el estudiante va construyendo su aprendizaje a medida que va adquiriendo indicadores de desarrollo de las competencias programadas. Esto conlleva que haya una evaluación continua del aprendizaje y se valore el progreso individual del estudiante mediante pruebas personalizadas. El enfoque permite que el estudiante “aprenda haciendo” con tareas y actividades competenciales.
2. Flexibilidad y adaptabilidad de los entornos del aprendizaje, el cual permite que el entorno de aprendizaje sea lo suficientemente flexible para que se integren una variedad de recursos y permitan que el estudiante se autocorrija y reciba retroalimentación en su aprendizaje. Esto implica adoptar un rol como docente más diversificado y utilizar tiempos y espacios para que el aprendizaje pueda materializarse de forma ubicua y móvil. Se precisa también una reorganización de los agrupamientos dependiendo del estilo y de los niveles de aprendizaje.

3. Diversidad en la tipología de estudiantes y aprendizaje. La estrategia se basa en que cada estudiante adopte y construya internamente una forma de afrontar el estudio y también de aprender. El diseño de las actividades y de la secuencia de aprendizaje contempla que el estudiante empiece a construir nuevos aprendizajes favoreciendo su motivación. El diseño de las actividades, ejercicios, tareas y supuestos debe organizarse para dar respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje. Para esto, son necesarias las microactividades o las llamadas nanocapsulas de aprendizaje, que incluyen minivideos o minitest y juegos junto con actividades más extensas de indagación y reflexión. Ambas propuestas y enfoques son necesarios y complementarios para favorecer entornos adaptados. En el diseño de entornos adaptados, la tecnología aparece como un aliado. Por ejemplo, herramientas gratuitas de construcción de *lessons plans* (unidades didácticas) permiten diseñar diferentes itinerarios dependiendo de cómo el estudiante realice y entienda cada reto. También se puede emplear un *chatbot* que permita un aprendizaje adaptado y a la vez obtener métricas de cada estudiante en el desempeño académico.

Los recursos y materiales son los vehículos en los que se montan los contenidos y competencias que se pretende enseñar. En la actualidad, docente y discente disponen de un amplio abanico de materiales curriculares, en distintos formatos y soportes:

impresos (libros de texto, portafolio, etc.), digitales (diccionarios en línea, juegos digitales, apps, etc.), y recursos audiovisuales y/o multimedia. Existen tres tendencias tecnológicas cuya aplicación didáctica puede generar procesos de innovación en las aulas: *realidad mixta (aumentada y virtual), gamificación y programación*.

La realidad mixta (RM) agrupa tres formas diferentes de tecnología: realidad aumentada (RA), realidad virtual (RV) o por entornos mixtos. La RV permite simular una experiencia sensorial en un espacio real o imaginario. Con la RA el usuario siempre verá el mundo físico que lo rodea, pero agregando lo virtual. La RM, por otro lado, integra objetos digitales en un entorno real. El potencial educativo y estratégico en la Educación Primaria y Secundaria viene derivado de su aplicación al desarrollo del concepto de competencia, al permitir la visualización directa o indirecta de elementos del mundo real combinados—o aumentados—con elementos virtuales generados en un celular. Este tipo de tecnología permite crear escenarios interactivos en tiempo real, lo que posibilita un contexto educativo mixto amplificado y enriquecido, favoreciendo el aprendizaje de contenido, el desarrollo de la creatividad, y su interés por investigar y explorar para construir el conocimiento.

Los recursos con los que puede contar un docente o estudiante al momento de aplicar la RM en la enseñanza son variados. Se puede recurrir a aplicaciones móviles basadas en la tecnología de RA como: *Augment*, disponible en Android y iOS, que permite crear entornos aumentados a partir de la creación de un marcador desde el cual se despliega los elementos virtuales en 3D relativos a contenidos de biología, geología, química,

física, arqueología, entre otros. *Quiver*, consiste en colorear laminas impresas que se obtienen de la web y posteriormente, con la cámara del celular, hacer que adquieran vida los dibujos creando escenarios de RA adecuados para el aprendizaje. Y, *Anatomy 4D*, *Luke AR*, *Anatomy Arloon*, son aplicaciones que permiten visualizar y analizar diferentes órganos, aparatos y sistemas del cuerpo humano con máximo detalle y realismo. Dentro de las aplicaciones de RV se encuentra *Aquarium VR* y *VR Ocean Aquarium 3D*, la cual permite que los alumnos observen el fondo del mar para conocer diferentes especies marinas, con características y comportamientos. Se puede hacer uso de videos de YouTube diseñados para ofrecer experiencias haciendo uso de gafas RV; los videos están grabados con cámaras en 360 grados permitiendo adentrarse en los escenarios de RV que representa, por ejemplo, un viaje por el universo para el conocimiento de los planetas del sistema solar.

La gamificación parte de la idea de integrar mecanismos y elementos similares al juego en ambientes que no son lúdicos. La gamificación participa de mecánicas/dinámicas de juego y determinados elementos: puntos, aventuras (quest), avatares, gráficos sociales, progreso, niveles, insignias, etc. En la actualidad existen una gran variedad de recursos para gamificar el aula. Entre ellos *Kahoot*, permite crear cuestionarios o test en los que contestar correctamente tiene premio. *Classcraft*, permite crear una aventura de larga duración en forma de videojuego donde cada alumno dispone de un avatar y podrá ir obteniendo privilegios en el aula (fuera del juego) a medida que este avanza. *Plickers*, consiste en la realización de preguntas levantando

diferentes tarjetas con códigos y en un momento el profesor podrá ver qué ha respondido cada alumno.

Programar: pensamiento computacional

Aprender a programar tiene un impacto positivo en la creatividad y respuesta emocional de niños con dificultades de aprendizaje, así como el desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales. El objetivo no debe ser saber programar, sino encontrar si programar tiene vinculación con las competencias y con los contenidos de las materias y áreas en las que se imparta la docencia. Por ejemplo, *Scratch* facilita crear historias interactivas, juegos y animaciones y compartir creaciones con otras personas en la Web. Es un entorno de programación visual y multimedia destinado a la realización y difusión de secuencias animadas con o sin sonido. Scratch puede ayudar a desarrollar competencias en comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital. Promueve la identificación de problemas, formulación de hipótesis y solución, desarrollo de las capacidades creativas, y la curiosidad intelectual.

Con respecto a la evaluación, esta permite evidenciar la consecución de aprendizajes duraderos y significativos (profundos). Existen tres conceptos fundamentales que hay que tener en cuenta: técnica evaluadora según el agente, procedimientos (pruebas), e instrumentos (herramientas para emitir juicio). En el proceso de evaluar se deben intercalar y utilizar técnicas diferentes para proporcionar objetividad a la evaluación. Dentro de la técnica evaluadora según el agente se

propone incluir una heteroevaluación, es decir, que el docente tome la decisión sobre la evaluación de los estudiantes mediante exámenes, trabajos individuales, trabajos en proyectos, exposición individual o debates. Una autoevaluación, es cuando el estudiante autoevalúa sus propias actuaciones generando reflexión e introspección. Por el contrario, una coevaluación consiste en la evaluación del desempeño de un alumno a través de la observación y determinaciones de sus propios compañeros de estudio; incluye la evaluación entre pares y la evaluación colaborativa. Por último, los instrumentos a calificar incluyen las escalas numéricas para exámenes y exposiciones, fichas de observación para los trabajos individuales o grupales y rúbricas para exposiciones y debates, entre otros. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es continua. El carácter de continua atribuye a la evaluación el de ser holística, por ende lo que se debe perseguir es la diversidad de enfoques y la objetividad en la evaluación.

A modo de síntesis, las nuevas tecnologías son innovadoras con respecto a la manera tradicional de enseñar, por lo que se promueve su inclusión dentro de las unidades didácticas. Una de las lecciones positivas que nos ha dejado la pandemia por COVID-19 es mostrarnos que integrar nuevas tecnologías tiende a enriquecer el proceso del aprendizaje, despiertan la creatividad y aumentan la motivación de aprender en los alumnos. En otras palabras, las herramientas de educación virtual, bien utilizadas, expanden el espacio áulico y fomentan la innovación en la adquisición del conocimiento.

Referencias

- Alfredo, F.R. (2018). Saberes digitales en la educación primaria y secundaria de la República Argentina. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 8(2), pp. 79 – 90.
- Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), pp. 1-22.
- Fernández Aprile, L. (2020). Educación superior y tecnología: evolución histórica en la argentina y el contexto social en tiempos de pandemia. *Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales UNLZ*, VI(32), pp. 163-180.
- Sáez, V. (2019). Los rasgos de la educación mediática en el nivel secundario: un estudio del caso argentino. *Actualidades Pedagógicas*, (74), pp.1-17
- Vázquez-Cano, E. (2021). *Diseño de unidades didácticas en Primaria, Secundaria y Bachillerato*. Octaedro Editorial.

Recensión bibliográfica

Resett, S. (2021). *¿Aulas peligrosas? Qué es el bullying, el cyberbullying y qué podemos hacer*. Ediciones Logos

Oñate, M. E.*

Santiago Resett, autor del libro, es Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Licenciado en Psicología y Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Actualmente es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina (CONICET) y del Instituto de Filosofía de la Universidad Austral. También es docente de la Universidad Argentina de la Empresa y de la Universidad Católica Argentina. Es autor de numerosos trabajos científicos acerca de la problemática del acoso escolar y el cyberbullying en niños y adolescentes, y coautor de libros sobre el desarrollo socioemocional de los adolescentes.

El libro *¿Aulas peligrosas? Qué es el bullying, el cyberbullying y qué podemos hacer* se organiza en nueve capítulos y una serie de anexos que nos ofrecen un aporte muy significativo para la comprensión del acoso escolar, y colabora con los investigadores, docentes y padres en profundizar la reflexión

sobre estas problemáticas desde los datos obtenidos en investigaciones realizadas por más de diez años en Argentina por el Dr. Resett y su equipo. La obra parte desde una aproximación teórica del bullying y el cyberbullying para luego profundizar en investigaciones empíricas e instrumentos de evaluación y concluir aportando criterios y propuestas para la intervención educativa en estos fenómenos.

El primer capítulo trata sobre la definición de bullying y recorre antecedentes histórico-sociales sobre el fenómeno; se relatan los orígenes del estudio científico del bullying, su conceptualización y los distintos tipos de acoso: verbal, físico, relacional y cyberbullying. Además, se describe cómo se presenta el fenómeno a través de las edades y las diferencias que existen según el género.

En el segundo capítulo el autor nos relata quiénes son las víctimas del bullying y nos brinda criterios para agudizar nuestra sensibilidad para poder detectar indicios o situaciones de alerta que nos permitan actuar a tiempo. Mencionándose los indicios

*Dra. en Psicología. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina; Universidad Austral. Instituto de Filosofía, Argentina. Mail de contacto: MOnate@austral.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.18.35.2022.p112-115>

Fecha de Recepción: 23 de marzo de 2022 Fecha de Aceptación: 26 de marzo de 2022

primarios, como evidencias palmarias de la situación, y los indicios secundarios, menos obvios, pero igualmente importantes para la detección. Las víctimas vivencian sentimientos de humillación crónica y esto redundante en múltiples problemas emocionales internalizantes, mayor inseguridad, menor autoestima, mayores síntomas psicósomáticos, mayor depresión, sentimientos de soledad, ansiedad e ideación suicida. De igual manera, es fundamental comprender que las intervenciones no pueden estar dirigidas únicamente hacia las víctimas, ya que fijar la mirada en un único elemento de este fenómeno nos llevaría al fracaso. Esta forma de violencia parte esencialmente del binomio víctima-agresor, pero se suman múltiples factores como son los espectadores, el rol de los docentes y la escuela, y por supuesto, la influencia de las familias, como en los capítulos siguientes se detalla.

El tercer capítulo versa sobre otros de los roles en este fenómeno que son los agresores y los agresores-víctimas, planteándonos si son sujetos inseguros. Inicialmente se habla sobre los agresores y los indicios para detectarlos, seguidamente se detallan cuáles son los factores que contribuyen a la agresión para luego describir a los agresores-víctimas, o las víctimas provocativas. Como sin público no hay espectáculo, el capítulo finaliza hablando sobre los espectadores. En este capítulo podemos advertir que es importante analizar el rol y el comportamiento de los agresores para poder comprender la motivación de sus conductas y poder intervenir en el acoso escolar y además brindar una estrategia de seguridad ciudadana en la edad adulta, ya que, como se informa en

varias investigaciones, ser agresor en la escuela media es el mejor predictor de la conducta criminal en la adultez ya que los agresores tienden a presentar dificultades en el ajuste psicosocial, mayores problemas externalizantes y de conducta, como falta de respeto a las normas, vandalismo, delincuencia, consumo de sustancias tóxicas, trastorno opositorista-desafiante, agresividad, entre otras.

El cuarto capítulo se plantea si el cyberbullying es otro tipo de problema o si en verdad forma parte del mismo fenómeno del acoso escolar. Se analiza la relación entre el bullying, el cyberbullying y la salud mental para cerrar el capítulo comparando el bullying que podemos llamar tradicional y el cyberbullying. Aquí podemos ver que el fenómeno del bullying se complejiza cuando adicionamos el desarrollo y el poder de las redes sociales. Actualmente las generaciones se encuentran atravesadas por el uso de la tecnología y las redes que pueden tener un uso y consecuencias muy negativas, ya que las reglas del juego cambian y los espectadores del acoso se multiplican. En esta obra se brindan criterios para su abordaje desde la institución educativa y también desde el apoyo que puede brindar la familia en su casa.

El quinto capítulo muestra los datos relevados en Argentina, nuestro país, sobre el acoso escolar en niños y adolescentes, desarrollando diferentes aspectos. Inicialmente se describe el Cuestionario de Agresores/víctimas de Olweus, luego el de nominación por parte del grupo de pares de Juvonen, Graham y Schuster. A continuación, se describen los porcentajes de víctimas y agresores entre los adolescentes argentinos según las respuestas que estos brindaron

al Cuestionario de Olweus, las distintas formas de victimizar y realizar bullying entre los adolescentes y las características del bullying a partir de las respuestas de los adolescentes. Por último, se menciona los porcentajes de víctimas y agresores en niños argentinos según las respuestas que dieron al Cuestionario de Olweus. Los datos obtenidos son impactantes y revelan la magnitud de la problemática y la necesidad de un abordaje inmediato: un 25% entre víctimas, agresores y víctimas-agresores, casi el 40% de los actos de acoso es llevado adelante por dos o tres personas, lo que sucede en presencia de los docentes en el 30% de las veces y solamente es contado en un 16% de los casos.

En el sexto capítulo se profundiza sobre las consecuencias del bullying en adolescentes y en niños. En este apartado se expone qué es lo que ocurre cuando el entorno escolar se vuelve hostil y violento convirtiéndose en un factor de riesgo que afecta negativamente el desarrollo de los niños y adolescentes debido a su asociación con problemas psicosociales tanto a nivel personal como interpersonal. Estas consecuencias pueden ser agrupadas dentro de los llamados problemas emocionales o internalizantes, más frecuentes en las víctimas, que refieren a estar mal o insatisfechos con uno mismo como depresión, ansiedad, pánico, fobias, ideación suicida, trastornos en la alimentación o perturbaciones psicosomáticas; por otro lado, se pueden agrupar los trastornos de conductas o externalizantes, más frecuentes en los agresores, que implican tener problemas con la sociedad y las normas como agresión, delincuencia, precocidad sexual, conductas antisociales o desinterés por la escuela.

En el séptimo capítulo se exponen los resultados obtenidos por el Dr. Resett sobre el cyberbullying en adolescentes argentinos y sus efectos psicosociales, como así también las formas del cyberbullying en adolescentes y las consecuencias de la cybervictimización y el cyberbullying en adolescentes. Un 13% de los evaluados era cybervíctima, un 7% cyberagresor y un 10% tenía ambos roles. El fenómeno tiene más víctimas mujeres que varones, pero entre los agresores la mayoría es varón, siendo la forma más frecuente mediante la escritura o difusión de bromas y rumores con la intención de ridiculizar a la víctima, convirtiéndose de este modo en un factor de riesgo para los problemas emocionales de las víctimas.

En el octavo capítulo se puntualizan las medidas que se pueden utilizar para disminuir el bullying y el cyberbullying. Específicamente se menciona el programa y las estrategias de Dan Olweus para disminuir el bullying, detallando las medidas en el ámbito institucional, las medidas en el ámbito áulico y las medidas en el ámbito individual. Además, se brindan pautas para saber cómo dialogar con las víctimas, agresores y sus progenitores. Por último, se describen medidas para reducir el cyberbullying. Resulta fundamental destacar que este programa ha demostrado su efectividad a través de investigaciones empíricas llevadas a cabo en diferentes países.

Finalmente, puede encontrarse un capítulo de anexos muy interesante en el que se comentan los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación llevada a cabo por el Dr. Resett y su equipo en Argentina. Otros instrumentos empleados para medir el autoconcepto, la autoestima,

la depresión, los síntomas psicósomáticos, los problemas de atención, agresividad y conducta antisocial y la red de relaciones. Además, se mencionan otros instrumentos que se pueden utilizar para medir el bullying y el cyberbullying en niños y adolescentes. Se detalla la información necesaria para acceder a los artículos científicos con referato realizados sobre el bullying y el cyberbullying por el Dr. Resett y su equipo de investigación para finalmente brindar los enlaces de acceso a videos que invitan a la reflexión de los investigadores, docentes, padres, alumnos e hijos.

Como conclusión, luego de la lectura de esta obra que es fruto de más de diez años de investigación empírica sobre 6000 niños y adolescentes argentinos,

se puede decir que la socialización es un proceso fundamental durante la infancia y la adolescencia, y el bullying y el cyberbullying son fenómenos que atentan progresivamente contra el desarrollo positivo de la identidad y la estima personal generando gravísimas consecuencias como depresión, ansiedad, sentimientos de soledad, miedo a la escuela, inseguridad, e incluso el suicidio. Por lo tanto, la obra que se detalla en esta recensión resulta un aporte fundamental para la investigación y la sociedad en general para poder guiar la realización de políticas educativas que tengan en cuenta esta problemática y fomenten la realización de intervenciones eficaces basadas en la evidencia.

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.
2. Formato:
Debe ajustarse a la normativa APA (American Psychological Association 2010). 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 un resumen que no exceda las 250 palabras si es un trabajo experimental y 120 si es teórico. Independientemente del idioma elegido para el escrito, deben incluirse las palabras clave en español e inglés.
4. Envío y recepción de las propuestas los trabajos podrán ser enviados 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 un 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 APA.
- 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 APA).
- 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 OF PUBLICATION AND SUBMISSION OF ORIGINAL DOCUMENTS

1. Articles entered for the magazine must be original and unpublished, and must not be under consideration for publication by any other magazine.
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: footnotes must be as few as possible. References which are not bibliography must comply with APA style and go at the end of the article.
The cover (including title, the author/s full name/s, 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 included in the thesaurus both in English and in Spanish.
4. Article's Submission and Reception.
Articles can be submitted via e-mail: 2 (two) files (.doc. format). One of them should include the cover and the other the article e-mail address: revistapsicologia@uca.edu.ar
The reception will be confirmed immediately. The evaluation outcome will be informed within 120 days after the reception of the article. The evaluation will include two parts. On the first stage the article's format is evaluated. On the second stage the article is subject a peer review. In the need of a disambiguation it is sent to a third peer. The Editorial Committee makes the final decisions. Articles can be declined, accepted or accepted with the need of modifications.
5. Publishing and Author's Rights:
One number of the magazine will be sent to the first author of the article. If the article were written/ had more than one author only the first author would receive the magazine.

When an article is accepted the magazine owns the copy rights and printing rights. The

magazine will allow upon request the authors the permission to reproduce their contributions.

The articles must comply with deontological and ethical criteria. The magazine 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) Articles deal with current and relevant topics.
- 3) Relevance and originality.
- 4) Current and relevant bibliographical references.
- 5) References to previews relevant work on the subject.
- 6) Scientific accuracy.

The magazine accepts:

- Empirical or theoretical papers.
- Reviews.

Review's 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.