

Journal of Psychology

ISSN 1669-2438

ISSN-electrónico 2469-2050

# revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 40 - Volumen 20 - Año 2024



DEPARTAMENTO  
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE  
PSICOLOGÍA Y  
PSICOPEDAGOGÍA

PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
ARGENTINA

Rector  
Miguel Ángel Schiavone

Secretario Académico  
Gabriel Limodio

Decana  
María de la Paz Grebe

Secretaria Académica  
María Florencia Kuc Pleva

Directora Departamento  
de Psicología  
Gabriela Gonzalez Alemán

Directoria Departamento  
de Psicopedagogía  
Mariana Facciola

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

## COMITÉ EDITOR

**Mirtha Susana Ison** (*Universidad Aconcagua, Argentina*)

**José Eduardo Moreno** (*Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología, Matemática y Experimental, Argentina*)

**Néstor Roselli** (*Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Argentina*)

SECRETARIA EJECUTIVA  
**Lina Grasso**

SECRETARIA TÉCNICA  
**Guadalupe Germano**

ASISTENTE EDITORIAL,  
CORRECCIÓN Y  
DIAGRAMACIÓN  
**Manuel Cao**

COLABORADOR PASANTE  
DEL CIPP  
**Felipe Fidelle Aguerre**

## CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO 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*)

**Helena Lunazzi** (*UNLP*)

**Carlos Maffi** (*UCA*)

**Facundo Manes** (*INECO*)

**Bernardo Nante** (*USAL, Fundación Vocación Humana*)

**Alicia C. de Peresón** (*UCA*)

**José María Pincemin** (*UCA, Paraná*)

**Cecile Rausch Herscovici** (*USAL*)

**Cristina Richaiud de Minzi** (*CIIPME-CONICET, UA*)

**Martha Verónica Rodríguez** (*USAL*)

**María Lucrecia Rovaletti** (*CONICET, UBA*)

**Daniel Valdez** (*UBA, FLACSO, UAM*)

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

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO INTERNACIONAL

**Luis Ahumada Figueroa** (UCV *Valparaíso*, Chile)

**Amada Ampulia Rueda** (UNAM, México)

**Cleomar Azevedo** (PUC-*São Paulo*, Brasil)

**José Bayo Margalef** (U. *Barcelona*, España)

**Ana C. Clérico de Deutsch** (PTV, California)

**Cristian Cortés Silva** (PUC, Chile)

**María Elisa de Mattos Pires Ferreira** (U. FIEO, Brasil)

**Juan Francisco Días Morales** (UCM, España)

**Bernardo Ferdman** (*Alliant International U.*, EE.UU.)

**Renata Frank de Verthelyi** (*Virginia Tech*, EE.UU.)

**Rafael Gargurevich** (UCLoaina, Bélgica)

**Pablo Gelsi** (UCU, Uruguay)

**Felix Guillen Garcia** (ULPGC, España)

**Dora Isabel Herrera Paredes** (U. *Lima*, Peru)

**Rainer Holm-Hadulla** (*Heidelberg U.*, Alemania)

**Juan Antonio Huertas** (UAM, España)

**David Jáuregui Camasca** (UNMSM, Perú)

**Juan Antonio León** (UAM, España)

**Nuria Masjuan** (UCU, Uruguay)

**María Isidora Mena** (PUC, Chile)

**Ignacio Montero Garcia-Celay** (UAM, España)

**Pedro R. Portes** (U. of *Georgia*, EE.UU.)

**Juan Ignacio Pozo** (UAM, España)

**Marco Antonio Recuero del Solar** (PUC, Chile)

**María Tamashiro Sakuda** (PUCP, Perú)

**Antonio Tena Suck** (U. *Iberoamericana*, México)

**Jorge Serrano** (UCL, Bélgica)

**Lilia Urrutia de Palacios** (USMA, Panamá)

**Orlando Villegas** (*Clinica 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 provisionarias.

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

**Estrato Socioeconómico, Funciones Ejecutivas y Metacognición en Adolescentes**

García, M. L.; Tizzoni, C. L.; Tortul, C.; Filippetti, V. A. 7

**Desarrollo de la Völkerpsychologie Como Superación de la Zona de Tensión Universalismo/Particularismo**

Zapata-Mujica, J. S. 24

**Crisis Entre el Espiritismo y la Psicología en Argentina: El Caso de la Parapsicología (1948-1955)**

Parra, A. 60

**Aprendizaje y Desarrollo: Elaboraciones Contemporáneas a Partir de la Tesis Vygotskiana de su Relación**

Rodríguez Arocho, W. C. 87

**Bullying y Cyberbullying en “Post-Pandemia”: Un Estudio con Adolescentes Escolarizados de la Ciudad de Córdoba**

Bachmeier, O.; Cardozo, G. 108

**De Husserl a Moscovici: El Pensamiento Fenomenológico en la Teoría de las Representaciones Sociales**

Molinari, J. M. 133

**Desempeño Cognitivo en la Adulthood y Vejez: Explorando la Dinámica Entre Flexibilidad Cognitiva y Reserva Cognitiva**

Ferreira, F.; Barrio, D.; Krzemien, D.; Richard's, M. 154

**Psychological Manifestations and Coping Strategies in Argentinean Pediatric Population during the Covid-19 Pandemic**

Romanazzi, M. J.; Querejeta, M.; Marder, S. E.; Laguens, A. 175

**Fatiga con las Redes Sociales. Motivos de Uso de Internet y Rasgos de la Personalidad Online y Offline como Moderadores**

Castro Solano, A. 196

## PRESENTACIÓN DE CENTROS DE INVESTIGACIÓN

**Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR)**

San Martín, P. S. 215

RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA Y COMENTARIOS

**Piñeda, M. A. (2023) Psicología y neoescolasticismo. Migraciones intelectuales en la institucionalización de la psicología como ciencia y profesión en Argentina. Revista de Psicología, 13(2), pp. 9-34. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v13i2.1611>**

Moreno, J. E. 221

**Páez Rovira, D., Suárez Mariño, L., Da Costa Dutra, S., & Camino Sánchez, F. (2023). Conducta ética y procesos psicológicos: herramientas para asegurar el compliance. Editorial Aranzadi.**

Botero, C. 224

## Estrato Socioeconómico, Funciones Ejecutivas y Metacognición en Adolescentes

*Socioeconomic Status, Executive Functions and Metacognition in Adolescents*

Mercedes Luján García<sup>1</sup> ORCID: 0009-0007-5195-6810

Chiara Lucía Tizzoni<sup>1</sup> ORCID: 0009-0005-6910-9308

Candela Tortul<sup>1,2</sup> ORCID: 0000-0002-0995-4025

Vanessa Arán Filippetti<sup>3,4</sup> ORCID: 0000-0002-0753-5089

### Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar el efecto del estrato socioeconómico (ESE) en las funciones ejecutivas (FE) y la metacognición en adolescentes y examinar la relación entre el desempeño ejecutivo y la metacognición según el ESE. La muestra de 100 adolescentes de 14 a 15 años ( $M = 14.39$ ;  $DE = 0.49$ ), se dividió en dos grupos equivalentes de 50 adolescentes de estrato socioeconómico medio (ESM) y bajo (ESB) respectivamente. Para valorar

las FE se utilizó el índice de memoria de trabajo (MT) del WISC- IV, el Trail Making Test y el Test de colores y palabras, Stroop. Además, se aplicó el inventario de habilidades metacognitivas (MAI) y la escala Graffar - Méndez Castellano. Se realizaron análisis multivariado de varianza (MANOVA), análisis de regresión múltiple y análisis de correlación  $r$  de Pearson. Los resultados indicaron que el grupo de ESM obtuvo un mejor rendimiento en tareas que evalúan las FE respecto del grupo de ESB, pero se evidenciaron puntuaciones

---

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila. Facultad de Humanidades. Paraná, Entre Ríos

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila. Centro de Investigación Interdisciplinaria en Valores Integración y Desarrollo Social (CIIVIDS)

<sup>3</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Buenos Aires, República Argentina.

<sup>4</sup> Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Ciencias de la Salud y del Comportamiento (CIICSAC). Universidad Adventista del Plata (UAP), Entre Ríos, Argentina.

El siguiente trabajo se desprende del trabajo final de licenciatura de las autoras Mercedes Luján García y Chiara Lucía Tizzoni

Mail de contacto: [ch.tizzoni@gmail.com](mailto:ch.tizzoni@gmail.com)

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p7-23>

Fecha de recepción: 19 de abril de 2024 - Fecha de aceptación: 5 de julio de 2024

más bajas referidas a algunas habilidades metacognitivas. El nivel educativo de la madre y la profesión resultaron los principales predictores del desempeño ejecutivo. Finalmente, las habilidades metacognitivas se asociaron selectivamente con las FE con diferencias en función del ESE. La presente investigación tiene importantes implicancias para el desarrollo de intervenciones destinadas a favorecer las FE y el desarrollo de las habilidades metacognitivas durante la adolescencia.

*Palabras claves:* Adolescentes; metacognición; función ejecutiva; estrato socioeconómico

### Abstract

The aim of the present study was to analyze the effect of socioeconomic status (SES) on executive functions (EF) and metacognition in adolescents and to examine the relationship between executive performance and metacognition based on SES. The sample of 100 adolescents aged 14 to 15 years was divided into two groups: 50 adolescents from the middle socioeconomic status (Middle-SES) and 50 from the low socioeconomic status (Low-SES). The WISC-IV Working Memory (WM) Index, the Trail Making Test, and the Stroop Color and Word Test were used to assess EF. Additionally, the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) and the Graffar-Méndez Castellano scale were used. Multivariate analysis of variance (MANOVA), multiple regressions, and Pearson's correlation were employed. The findings revealed that the Middle-SES group outperformed the Low-SES group in tasks assessing EF, while the Low-SES group scored higher

in some metacognitive skills. The mother's educational level and profession were the main predictors of executive performance. Additionally, metacognitive skills were selectively associated with EF, with differences depending on SES. This study has significant implications for designing interventions to enhance EF and foster the development of robust metacognitive skills.

*Key words:* Adolescents; metacognition; executive function; socioeconomic stratum.

### Introducción

Las funciones ejecutivas (FE) abarcan un conjunto de procesos cognitivos que posibilitan el establecimiento de metas, la identificación y la estructuración de los pasos necesarios para alcanzarlas, así como la ejecución de estos pasos de manera eficaz (Lezak, 2004). Se trata de un constructo multidimensional que incluye los subcomponentes (a) actualización/memoria de trabajo, (b) alternancia/cambio e (c) inhibición (Miyake et al., 2000). El desarrollo de las FE se extiende desde el primer año de vida hasta la adolescencia tardía y se considera un proceso que atraviesa múltiples estados y cambios, con funciones que maduran en distintos momentos (Diamond, 2013). Específicamente en la literatura científica, se han identificado tres periodos sensibles en su desarrollo, uno entre los 6 y los 8 años, otro entre los 10 y los 12 años y el último, entre los 15 y los 19 años (Romine y Reynolds, 2005; Portellano Pérez, 2005). Estos procesos cognitivos de alto orden desempeñan un papel esencial en el funcionamiento mental (Diamond, 2013) y contribuyen al proceso de aprendizaje y a la autonomía personal en tanto permiten la



evaluación de la conducta (Bausela Herreras, 2005).

Otro constructo relevante en el contexto del aprendizaje efectivo es la metacognición del saber adquirido en áreas particulares. Esta se refiere al conocimiento y supervisión consciente de los propios procesos cognitivos (Flavell, 1976), considerando el ámbito de aplicación, el contenido específico y el entorno en el cual se aplican tanto los conocimientos como los procedimientos (Bono et al., 2018). Específicamente la gestión metacognitiva, o el aprender a aprender sobre el propio conocimiento ante determinada tarea de aprendizaje, involucra dos componentes centrales: el conocimiento sobre el propio conocimiento o metacognitivo y el control de los propios procesos cognitivos; es decir, el uso del conocimiento para resolver una tarea de aprendizaje específica (Bono et al., 2018; Flavell, 1996; Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008). De esta manera, se hace imprescindible que se desarrollen en el estudiante las competencias de “aprender a aprender”, con el fin de construir un mejor aprendizaje que se extienda más allá de lo aúlico y les permita resolver situaciones de la vida diaria (Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008). Diferentes estudios muestran la relevancia de desarrollar habilidades metacognitivas en estudiantes porque están relacionadas con el logro académico, el aprendizaje autorregulado y el desarrollo del pensamiento crítico (Doganay y Demir, 2011; Huerta et al., 2014; Klimenko y Alvares, 2009; Oszoy, 2011), entre otros. Los componentes de la metacognición son el conocimiento metacognitivo y las habilidades metacognitivas (Mateos, 2001; Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008; Soto Lombana, 2002). El primero se

refiere al conocimiento que se posee acerca de la interacción entre las características personales (las creencias acerca de uno mismo y de los demás), las características de la tarea (los conocimientos acerca de una actividad al momento de realizarla) y las estrategias disponibles en una situación de aprendizaje. Por su parte, las habilidades metacognitivas comprenden la manera en que se aplica o se utiliza el conocimiento personal en una tarea o actividad específica (Arciniegas Lagos, 2016; Bono et al., 2018) e implica orientar la conducta y la motivación hacia acciones que permitan operar en uno mismo o en la tarea (Correa Gacitúa et al., 2019). Este último es el componente de la metacognición que tiene carácter procedimental.

### **Factores que Influyen en las FE y la Metacognición**

Las neurociencias han aportado información relevante acerca del rol fundamental de la experiencia y la estimulación ambiental sobre el desarrollo cognitivo y socioafectivo. En los últimos años, se han desarrollado numerosas investigaciones que han mostrado cómo las condiciones de vulnerabilidad social por pobreza impactan negativamente sobre el desarrollo cognitivo infantil y adolescente (Arán Filippetti y Richaud de Minzi, 2011; Arán Filippetti et al., 2021; Hendrie Kupczynszyn et al., 2024) y en el rendimiento escolar (Korzeniowski et al., 2017). En efecto, un estudio de metaanálisis reciente ofreció apoyo a la presencia de disparidades del estrato socioeconómico en las FE (Lawson et al., 2018), con evidencia que indica que esta asociación presente desde las etapas tempranas persistiría durante la adolescencia e incluso hasta la adultez temprana (Last et al., 2018). Además, se ha

demostrado el rol mediador de las FE en la relación entre el estrato socioeconómico (ESE) y la creatividad (Hendrie Kupczynszyn et al., 2024), así como entre el ESE y las habilidades de lectura y escritura, lo que enfatiza la importancia del estudio de estos procesos como objetivos de intervención (Korzeniowski et al., 2023).

La definición de pobreza humana según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD; 1997) implica la negación de posibilidades esenciales para el progreso humano, como tener una vida larga y saludable, la capacidad de expresar creatividad, y el acceso a condiciones de vida adecuadas. Esto también abarca la libertad, la dignidad y el respeto propio y hacia los demás. Los problemas que genera la complejidad del fenómeno de la vulnerabilidad social respecto de su definición conceptual y operacional tienen implicancias para el análisis de su efecto en el desarrollo humano y el diseño de estrategias orientadas a modificar sus efectos (Hermida et al., 2010; Lipina y Colombo, 2009). En el presente estudio adoptamos la perspectiva de ESE, la cual está ligada a diferencias en la salud y en los logros cognitivos y socioemocionales en niños, e impacta en el bienestar en múltiples niveles (Bradley y Corwyn, 2002). Debido al creciente interés en el campo de las neurociencias, en general, y de la neuropsicología, en particular, por discernir las funciones que influyen en el aprendizaje, el propósito de esta investigación fue analizar el efecto del ESE sobre el desempeño ejecutivo y la metacognición en adolescentes de 14 a 15 años y examinar la relación entre el desempeño ejecutivo y la metacognición según el ESE al que pertenecen.

## Método

### Participantes

La muestra, seleccionada mediante un procedimiento no probabilístico de tipo intencional, estuvo compuesta por 100 adolescentes de 14 y 15 años de edad ( $M = 14.39$ ;  $DE = 0.49$ ), de ambos sexos y de diferentes estratos socioeconómicos, pertenecientes a instituciones educativas de la ciudad de Paraná que asistían a tercer y cuarto año. La muestra se dividió en dos grupos del siguiente modo: (a) 50 alumnos pertenecientes al estrato socioeconómico bajo, que asistían a tres escuelas públicas de gestión estatal, con una mayor proporción de varones (56 %,  $n = 28$ ) que de mujeres (44 %,  $n = 22$ ) y (b) 50 alumnos pertenecientes al estrato socioeconómico medio, que asistían a una escuela pública de gestión privada, con proporciones de varones (58 %,  $n = 29$ ) y mujeres (42 %,  $n = 21$ ) similares al primer grupo. Como criterio de inclusión se consideró que los participantes no presentaran antecedentes clínicos neurológicos ni psiquiátricos y que cursaran sus estudios con regularidad.

### Instrumentos

#### *Valoración Socioeconómica*

**Método Graffar-Méndez Castellano (Méndez-Castellano y de Méndez, 1994).** Este método se empleó para obtener una medida respecto del estrato socioeconómico y las características de las familias de los niños, a través de un enfoque multidimensional, teniendo en cuenta cuatro indicadores: Profesión del Jefe de Familia, Nivel de Instrucción de la Madre, Principal Fuente de Ingreso y Condiciones de Alojamiento (Méndez-Castellano y de Méndez, 1994).

### **Valoración Neuropsicológica**

**Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI; Schraw y Dennison, 1994; validación al español Huertas Bustos et al., 2014).** Este instrumento permite valorar habilidades metacognitivas en jóvenes y adultos y se lo denomina MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*), por sus siglas en inglés. El cuestionario está compuesto por 52 ítems distribuidos en ocho categorías: (a) Conocimiento Declarativo, comprensión que una persona tiene sobre su propio proceso de aprendizaje, sus habilidades y cómo utiliza sus capacidades cognitivas; (b) Conocimiento Procedimental, entendimiento que una persona posee acerca del uso de sus propias estrategias de aprendizaje; (c) Conocimiento Condicional, conocimiento que una persona tiene sobre cuándo y por qué debe emplear las estrategias de aprendizaje; (d) Planificación, selección de estrategias adecuadas, la detección de factores que influyen el rendimiento y la distribución del tiempo; (e) Organización, permite ordenar las tareas en torno al aprendizaje; (f) Monitoreo, supervisión que ejerce el sujeto durante el desarrollo de actividades; (g) Depuración, detectar debilidades en el aprendizaje y adecuar las estrategias para mejorar su desempeño; y (h) Evaluación, análisis por parte del sujeto de la efectividad de las estrategias implementadas. En estudiantes de 14 a 18 años de habla hispana, el alfa de Cronbach del instrumento es de 0.94 y para las dimensiones oscila entre 0.61 y 0.71 (Huertas Bustos et al., 2014)

**Trail Making Test (Reitan y Wolfson, 1992).** Se trata de una prueba cronometrada, de lápiz y papel. La prueba consta de dos partes, TMT-A y TMT-B. El TMT-A ofrece una medida de la atención

visual-espacial y búsqueda visual, mientras que la parte B valora la flexibilidad cognitiva reactiva (alternancia) y se considera una tarea más compleja que la parte A (Bowie y Harvey, 2006). El principal indicador es el tiempo en segundos utilizados para la realización de cada tarea A y B, considerando los errores cometidos durante la ejecución de la tarea. El Trail Making Test se baremó en Buenos Aires, Argentina (Margulis et al., 2018).

**Subtest de Memoria de Trabajo del WISC-IV (Wechsler, 2010).** Para medir la Memoria de trabajo se utilizaron las siguientes subpruebas: (a) Retención de Dígitos, en sus dos modalidades de Dígitos Directos (DD) y Dígitos Inversos (DI), que valoran la memoria inmediata y memoria de trabajo, respectivamente; (b) Letras y Números (LN), evalúa la capacidad de retener y combinar dos tipos de información, organizarla y elaborar un conjunto organizado según consignas; y (c) Aritmética, que examina las habilidades de razonamiento numérico, agilidad en el manejo y reorganización de la información, atención y memoria a corto término. El WISC-IV ha sido baremado en Buenos Aires, Argentina, en el año 2010. En cuanto a su confiabilidad y validez, los estudios indican que las puntuaciones en el WISC-IV muestran una adecuada estabilidad a lo largo del tiempo tanto en los estudios originales como en la adaptación española. Los estudios de validez del WISC-IV incluyen información de varios tipos, como la validez de contenido, la validez divergente y convergente y la capacidad discriminativa.

**Stroop: Test de Palabras y Colores (Golden, 1999).** Ofrece una medida del control inhibitorio. Esta prueba

requiere que el sujeto inhiba una respuesta verbal predominante. La prueba consiste en tres tareas, las dos primeras, lectura de palabras y denominación de colores, son las pruebas de habilidades cognitivas no ejecutivas, mientras que la tercera lámina valora la Interferencia. La comparación de las puntuaciones obtenidas en las tres tareas permite evaluar los efectos de la interferencia y el control atencional. La confiabilidad test-retest para las láminas palabra, color y las condiciones color-palabra es de .86, .82 y .73 respectivamente (Golden, 1975, citado en Golden, 1999). El test de Stroop tiene normas para niños de habla hispana (Arán Filippetti et al., 2021).

### **Procedimientos de Recolección de Datos y Procedimientos Éticos**

En un primer momento, se gestionaron las autorizaciones correspondientes para llevar a cabo la administración de los tests. Antes de comenzar el estudio, se solicitó autorización a los directivos para realizar la toma de pruebas en las instituciones educativas a su cargo. Además, se requirió el consentimiento informado de al menos uno de los padres y/o tutor a cargo de los adolescentes. En todos los casos, la participación de los sujetos fue voluntaria. Se les brindó la oportunidad de no participar en la investigación o de retirarse en cualquier momento si así lo consideraban y se aclaró a los participantes que la información obtenida sería tratada de manera confidencial y utilizada con fines exclusivamente investigativos. Junto con las autorizaciones, se envió la escala para que pudiera ser contestadas por los padres o tutores. Una vez obtenidas las autorizaciones, se administraron a los estudiantes las pruebas de modo individual y colectivo. Las

evaluaciones se realizaron durante el horario escolar, en las horas concedidas por los docentes y en los espacios brindados por las instituciones.

### **Procedimientos Estadísticos**

Para examinar si existen diferencias significativas en el desempeño ejecutivo y en la metacognición entre los adolescentes según su ESE, se empleó análisis multivariado de varianza (MANOVA), incorporando la variable grupo (ESB, ESM) como factor fijo y las diferentes tareas ejecutivas y habilidades metacognitivas como variables dependientes. Para comprobar el tamaño del efecto (*effect size*) de las Fs multivariadas y univariadas, se emplearon Eta parciales al cuadrado. Para examinar qué variables socioeconómicas predicen las FE se empleó análisis de regresión múltiple ingresando los cuatro indicadores socioeconómicos como variables predictoras y cada una de las tareas ejecutivas como variables dependientes. Finalmente, para examinar si existe una asociación significativa entre el desempeño ejecutivo y la metacognición en los adolescentes, se empleó análisis de correlación *r* de Pearson. El procesamiento estadístico de los datos se realizó utilizando el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 22.0.

## **Resultados**

### **Estrato Socioeconómico Según Grupos**

Para analizar las diferencias entre grupos (i.e., ESB y ESM) respecto de los cuatro indicadores socioeconómicos se empleó MANOVA. Se halló un efecto significativo general de la variable ESE,  $F$  de Hotelling  $(4, 95) = 88.396, p < .001, \eta^2 = .788$ . Los

análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto a los indicadores profesión del jefe de familia  $F(1, 98) = 219.846, p < .001, \eta^2 = .692$ , instrucción de la madre  $F(1, 98) = 124.038, p < .001, \eta^2 = .559$ , fuente de ingreso familiar  $F(1, 98) = 97.709, p < .001, \eta^2 = .499$ , y condiciones del alojamiento  $F(1, 98) = 107.206, p < .001, \eta^2 = .522$ . El grupo de adolescentes de ESB obtuvo puntuaciones superiores (indicador de ESE más bajo) en todas las variables bajo análisis que el grupo de ESM.

### Funciones Ejecutivas Según ESE

#### Alternancia

Se halló un efecto significativo general de la variable ESE,  $F$  de Hotelling(2, 97) = 7.190,  $p = .001, \eta^2 = .129$ . Sin embargo, los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto al TMT-B,  $F(1, 98) = 13.291, p < .001, \eta^2 = .119$ , pero no en cuanto al TMT-A  $F(1, 98) = 1.942, p = .167, \eta^2 = .019$ .

### Memoria de Trabajo

Se halló un efecto significativo general de la variable ESE,  $F$  de Hotelling(4, 95) = 19.977,  $p = < .001, \eta^2 = .457$ . Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto a los indicadores dígitos directo  $F(1, 98) = 21.191, p < .001, \eta^2 = .178$ , dígitos inverso  $F(1, 98) = 31.377, p < .001, \eta^2 = .243$ , letras y números  $F(1, 98) = 19.026, p < .001, \eta^2 = .163$ , y aritmética  $F(1, 98) = 64.264, p < .001, \eta^2 = .396$  a favor del grupo de ESM.

### Control Inhibitorio

Se halló un efecto significativo general de la variable ESE,  $F$  de Hotelling(4, 95) = 19.769,  $p < .001, \eta^2 = .454$ . Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto a los indicadores palabra  $F(1, 98) = 11.536, p = .001, \eta^2 = .105$ , color  $F(1, 98) = 35.050, p < .001, \eta^2 = .263$ , palabra color  $F(1, 98) = 79.203, p < .001, \eta^2 = .447$ , e interferencia  $F(1, 98) = 41.268, p < .001, \eta^2 = .296$  (véase Tabla 1).

**Tabla 1**

#### Funciones Ejecutivas Según el ESE

FE	ESB		ESM	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
TMT A	69.18	22.08	62.06	28.60
TMT B	170.12	55.25	125.76	65.94
WISC IV Letras y Números	12.12	4.72	16.18	4.57
WISC IV Dígitos Directo	7.74	1.72	9.46	2.00
WISC IV Dígitos Inverso	5.52	1.35	7.04	1.35
WISC IV Aritmética	19.26	3.32	24.82	4.08
Stroop Palabra	82.34	11.76	89.88	10.38
Stroop Color	55.14	8.57	65.14	8.31
Stroop Palabra - Color	29.04	7.96	41.86	6.34

*Nota.* ESE = estrato socioeconómico; ESB= estrato socioeconómico bajo; ESM = estrato socioeconómico medio

### Habilidades Metacognitivas

Para analizar el efecto de la ESE sobre las habilidades metacognitivas se empleó MANOVA. Se halló un efecto significativo general de la variable ESE  $F$  de Hotelling(5, 94) = 6.806,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .266$ . Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto a los indicadores de planificación  $F(1, 98) = 11.524$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .105$ , monitoreo (1, 98) = 23.076,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .191$ ,  $\eta^2 = .014$  y evaluación (1, 98) = 20.422,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .172$ . No se observaron diferencias significativas en los indicadores depuración (1, 98) = 1.441,  $p = .233$  y organización (1, 98) = 1.374,  $p = .244$ ,  $\eta^2 = .014$  (véase Tabla 2).

### Relación entre las Variables Socioeconómicas y las Funciones Ejecutivas

Para analizar la relación entre las variables socioeconómicas y las FE se empleó análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos. Para la Alternancia cognitiva se halló que, de las variables incluidas en el análisis (i.e., profesión del jefe de familia [PJF], nivel de instrucción de la madre [NIM], principal fuente de ingreso de la familia [IF]

y condiciones de alojamiento [CA]) solo la PJF predijo el desempeño en el TMT-B y explicó el 11% de la varianza. Para el componente MT se halló que el NIM fue el principal predictor y explicó un 35% de la varianza mientras que la PJF explicó 6% adicional. Para la dimensión inhibición se halló que la PJF fue el principal predictor y explicó un 33% de la varianza mientras que las CA explicó 4% adicional (véase Tabla 3).

### Relaciones Entre las FE y las Habilidades Metacognitivas en el Grupo de ESM

El desempeño en las tareas de laboratorio de FE se asoció con las habilidades metacognitivas de organización y depuración. Específicamente, tareas que valoran memoria de trabajo (i.e., dígitos total) se asociaron a mayores puntuaciones en los indicadores organización ( $r = .342$ ) y depuración ( $r = .351$ ) como se ve en la Tabla 4.

### Relaciones Entre las FE y las Habilidades Metacognitivas en el Grupo de ESB

El desempeño en las tareas de laboratorio de FE se asoció con las habilidades metacognitivas de planificación, monitoreo,

**Tabla 2**

*Habilidades Metacognitivas Según el ESE*

Habilidad Metacognitiva	ESB		ESM	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Planificación	25.16	3.83	22.16	4.93
Organización	35.90	5.16	34.74	44.71
Monitoreo	26.20	3.50	23.06	3.01
Depuración	19.66	2.42	19.02	2.88
Evaluación	20.32	3.38	17.40	3.07

*Nota.* ESE = estrato socioeconómico; ESB= estrato socioeconómico bajo; ESM = estrato socioeconómico medio

organización y evaluación. Específicamente, la tarea que valora el control atencional e inhibitorio (i.e., Stroop) se asoció a mayores puntuaciones en los indicadores organización ( $r = .329$  a  $r = .405$ ) y monitoreo ( $r = .303$  a

$r = .360$ ). Además, el subtest de aritmética se asoció a la habilidad evaluación ( $r = -.408$ ) aunque en una dirección no esperada (ver Tabla 5).

**Tabla 3***Predictores Socioeconómicos de las FE*

Modelo	Variable Socioeconómica	Variable dependiente	R	R <sup>2</sup>	Cambio R <sup>2</sup>	Beta	t	p
1.	PJF	Flexibilidad cognitiva reactiva	.328	.108	.108	.328	3.436	.001
1.	NIM		.590	.349	.349	-.590	-7.243	<.001
	NIM	MT				-.367	-3.539	.001
2.	PJF		.643	.064	.064	-.338	-3.260	.002
1.	PJF		.572	.327	.327	-.572	-6.907	<.001
	PJF	Inhibición				-.388	-3.395	.001
2.	CA		.602	.362	.035	-.262	-2.296	.024

*Nota.* FE = función ejecutiva; PJF = profesión del jefe de familia; NIM = nivel de instrucción de la madre; CA = condiciones de alojamiento; MT = memoria de trabajo

**Tabla 4***Relación Entre las FE y las Habilidades Metacognitivas en el Grupo de ESM*

Test	Habilidades metacognitivas				
	Planificación	Organización	Monitoreo	Depuración	Evaluación
TMT-B	.246	.099	.058	.015	.005
WISC-IV DT	.043	.342*	.252	.351*	-.077
WISC-IV LyN	-.133	-.023	.058	.111	-.027
WISC-IV Aritmética	-.096	.049	.111	-.004	.074
Stroop-P	-.211	.146	-.033	.191	-.234
Stroop-C	-.080	.201	.267	.079	-.133
Stroop-PC	-.179	.031	.209	-.046	-.032

*Nota.* ESM = estrato socioeconómico medio

\* $p < .05$ .

**Tabla 5***Relación Entre las FE y las Habilidades Metacognitivas en el Grupo de ESB*

Test	Habilidades metacognitivas				
	Planificación	Organización	Monitoreo	Depuración	Evaluación
TMT-B	.246	-.219	.003	.040	.080
WISC-IV D TOTAL	-.159	.211	.013	-.018	-.002
WISC-IV LyN	-.179	-.008	-.033	.166	.060
WISC-IV Aritmética	-.152	-.052	-.138	.196	-.408**
Stroop-P	-.127	.329*	.303*	.061	.113
Stroop-C	.132	.365**	.360*	.188	-.002
Stroop-PC	.079	.405**	.211	.099	.048

*Nota.* FE = funciones ejecutivas; ESB = estrato socioeconómico bajo

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

### Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar el efecto del estrato socioeconómico (ESE) sobre las FE y la metacognición en adolescentes y examinar la relación entre el desempeño cognitivo ejecutivo y la metacognición según el ESE de pertenencia. Para esto, se seleccionaron como indicadores de funcionamiento ejecutivo pruebas basadas en desempeño que evalúan el constructo FE a partir de las dimensiones inhibición, memoria de trabajo y alternancia (Miyake et al., 2000), estructura también comprobada en adolescentes argentinos (Arán Filippetti y López, 2017). Además, se evaluaron las habilidades metacognitivas a través del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI).

En primer lugar, se observó que el grupo de adolescentes de ESM obtuvo un mejor desempeño en las pruebas que evalúan las tres dimensiones del constructo FE, tales como el *Trail Making Test* (i.e.

alternancia cognitiva), el Test de Stroop (i.e., inhibición) y los subtest del WISC IV dígitos directos, dígitos inversos, letras y números y aritmética (i.e. memoria de trabajo). Respecto del componente alternancia cognitiva, pudo observarse un mejor desempeño en el grupo de ESM, hallándose que los adolescentes de ESB emplearon más tiempo para completar la parte B de la tarea. Hallazgos similares fueron reportados en estudios previos que evaluaron la alternancia mediante el test de clasificación de tareas del Wisconsin (WCST), observando diferencias en función del ESE a favor de niños de ESM (Arán Filippetti, 2011) o de baja marginación social (González Lugo et al., 2014). En cuanto al componente memoria de trabajo, se halló que los adolescentes de ESM obtuvieron un mejor desempeño que el de sus pares de ESB. Estos hallazgos son consistentes con lo reportado en estudios previos respecto de la existencia de una asociación entre el ESE y el desempeño en tareas de MT (ver Mooney et al., 2021, para una revisión).



Esto sugiere que niños y adolescentes de ESB tendrían más dificultades para retener y manipular información verbal *on line* para emplearla en un corto plazo. Además, se hallaron diferencias en el subtest aritmética. Investigaciones previas también han observado el efecto de la condición socioeconómica de la familia en el rendimiento escolar de los hijos, primordialmente en las áreas de lengua y matemáticas (Azar et al., 2019). Por último, respecto del componente control inhibitorio valorado mediante el Test Stroop, se halló que el grupo de ESM obtuvo mejores puntuaciones que el ESB. Los resultados mostraron diferencias entre los grupos en las tres láminas del test. En investigaciones llevadas a cabo con niños de diferentes estratos socioeconómicos se hallaron diferencias en las tres láminas del Stroop a favor de los niños que pertenecían a los estratos más favorecidos (Arán Filippetti et al., 2021; Rivera et al., 2017). En conjunto, nuestros resultados concuerdan con otras investigaciones que han reportado que el nivel socioeconómico influye en el desarrollo de las FE y la corteza prefrontal (Farah et al., 2006; Lipina et al., 2004; Noble et al., 2007) y que crecer en la pobreza tiene un efecto negativo sobre el desarrollo cognitivo (Aber et al., 1997; Brooks-Gunn y Duncan, 1997; McLoyd, 1998).

Al examinar qué indicadores socioeconómicos predicen las FE valoradas mediante tareas basadas en desempeño, se halló una asociación selectiva entre las variables socioeconómicas y el desempeño en tareas que valoran los tres componentes del constructo. Específicamente se halló que, para la variable MT, el principal predictor fue la educación de la madre y, en segundo lugar,

la profesión de jefe de familia. Esto condice con lo reportado por Arán Filippetti (2012) respecto de que los niños cuyas madres tienen un nivel de instrucción superior muestran una mejor ejecución en pruebas que valoran diferentes funciones cognitivas. Consistentemente, Madhushanthi et al. (2020) en el contexto asiático hallaron que el nivel educativo de la madre es un indicador sólido de la calificación del adolescente en el aula y de las puntuaciones en las pruebas estandarizadas, especialmente en la variable de MT. De este modo, el nivel de instrucción de los padres sería una variable asociada al rendimiento cognitivo de sus hijos y esta asociación parece ser independiente de la cultura y de la lengua materna del niño. Para las variables flexibilidad cognitiva reactiva (alternancia) e inhibición, el principal predictor fue la profesión de jefe de familia. Además, las condiciones de alojamiento también se asociaron con el componente inhibición. Estudios previos han indicado que los hogares en situación de pobreza, los recursos materiales, así como la educación de los padres y el tiempo disponible para acompañar la vida escolar, serían insuficientes para que los niños se beneficien con las oportunidades que se brindan desde el sistema educativo (López, 2011; Tedesco y López, 2013). Según Rosen et al (2019), la estimulación cognitiva (i.e., acceso a materiales de aprendizaje apropiados, rica variedad de experiencias, y entorno lingüístico) así como la presencia de un cuidador que interactúe consistentemente con el niño y utilice estrategias que promuevan el aprendizaje son clave para el desarrollo del córtex prefrontal y las FE y explicarían las disparidades en las FE entre niños de ESB. Además, distintas

condiciones de los contextos en situación de vulnerabilidad social como la sobreedad y el ausentismo en los alumnos y la falta de recursos para asegurar las necesidades básicas (e.g., saneamiento, agua potable), podrían también influir en estas disparidades asociadas al ESE.

Finalmente, respecto de la metacognición en adolescentes en función del ESE, se halló que los adolescentes de ESB reportaron mejores habilidades metacognitivas que el grupo de ESM a pesar de que obtuvieron un peor desempeño en las tareas ejecutivas. Por otra parte, al analizar la relación entre el desempeño ejecutivo y la metacognición en adolescentes según el ESE al que pertenecen, se halló en el grupo de ESM, que las habilidades metacognitivas de organización y depuración se relacionan con tareas que valoran memoria de trabajo (i.e., dígitos total). Estos datos revelan la existencia de una asociación entre las habilidades específicas de funcionamiento ejecutivo y la metacognición, al menos con respecto al componente de conocimiento metacognitivo. En este sentido, ambos constructos se relacionarían en tanto implican componentes de planificación, organización, memoria y atencionales (García, 2016). Considerando lo propuesto por Roebers et al. (2012), esta relación se puede explicar en parte desde un punto de vista evolutivo, ya que el desarrollo en las FE durante la infancia y la adolescencia evoluciona en conjunto con el desarrollo de un mayor conocimiento y control de los propios procesos de aprendizaje. En el grupo de ESB se halló que las habilidades metacognitivas de monitoreo y organización se asociaron con mejores FE, específicamente, en tareas que valoran el control atencional e

inhibitorio. Sin embargo, en su relación con el desempeño en la tarea aritmética del WISC IV, se halló una dirección diferente a la esperada. Particularmente, observamos que la habilidad metacognitiva de evaluación se asoció a un menor desempeño en aritmética. En consecuencia, se podría hipotetizar que el conocimiento de las propias habilidades metacognitivas de evaluación no resultaría necesariamente en un mejor rendimiento académico, lo que explicaría a su vez las diferencias en dichas habilidades entre los adolescentes de ESB y ESM. Es decir que, si bien los adolescentes de ESB reportaron mejores habilidades de evaluación que sus pares de ESM, estas no tendrían un impacto positivo en el desempeño académico.

Antes de señalar las implicancias del estudio, es preciso abordar, de manera reflexiva, las limitaciones del mismo, ya que moderan su impacto y restringen su generalización. En primer lugar, es importante mencionar que el tamaño de la muestra puede considerarse pequeña, y se conformó mediante un muestreo no probabilístico, intencional, lo cual restringe su representatividad y la generalización de los resultados. Además, no es posible conocer si los resultados son extensibles a adolescentes no escolarizados. En segundo lugar, en lo que respecta a los instrumentos de medición utilizados, es relevante destacar que el instrumento para valorar habilidades metacognitivas es de autoinforme y fue administrado de forma grupal. Esto pudo derivar en posibles distorsiones subjetivas y/o dificultades para lograr respuestas objetivas.

En síntesis, nuestros resultados indican que el ESE influye en el funcionamiento ejecutivo en adolescentes,

lo que enfatiza la importancia de desarrollar programas específicos de intervención destinados a esta población. Estos hallazgos tienen implicancias para formular estrategias de intervención a nivel individual y grupal y desde un paradigma interdisciplinario, que se oriente a potenciar el desarrollo de las FE y habilidades metacognitivas, ya que son habilidades de gran relevancia para el desarrollo humano, y su buen funcionamiento está ligado a resultados positivos en los campos social, emocional y académico. Además, sería beneficioso —principalmente para los adolescentes de ESB—, que se puedan diagramar estrategias de intervención desde la Psicopedagogía teniendo en cuenta la importancia que tienen las FE, y las habilidades metacognitivas como requisito básico de todos los aprendizajes que deben realizar los adolescentes, y en el ámbito de la Neuropsicología, considerando que las FE y las habilidades metacognitivas

son constructos claves a la hora de resolver problemas cotidianos de la vida.

Finalmente, es necesario enfatizar el importante papel que juegan las instituciones escolares en el crecimiento de las personas, potenciando sus capacidades y brindando herramientas para mejorar la calidad de vida y lograr una óptima inserción social. De acuerdo con Korzeniowski (2017), el contexto educativo aporta experiencias novedosas que impulsan y fomentan un ejercicio adecuado de las FE, evidenciándose distintos periodos sensibles en los cuales el funcionamiento ejecutivo puede ser estimulado y favorecido por medio de las diferentes experiencias de aprendizaje escolar. Por tal motivo, resulta necesario profundizar en la construcción de estrategias pedagógicas que permitan favorecer un óptimo desempeño de las FE y las habilidades metacognitivas de los alumnos.

## Referencias

- Aber, J. L., Bennett, N. G., Conley, D. C., & Li, J. (1997). The effects of poverty on child health and development. *Annual Review of Public Health, 18*, 463-483. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.18.1.463>
- Arán Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana, 29*(1), 98-113. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/499>
- Arán Filippetti, V. (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psyche, 21*(1), 3-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282012000100001>
- Arán Filippetti, V. & López, M. (2017). Estructura latente de las funciones ejecutivas en adolescentes: invarianza factorial según el sexo. *Avances en Psicología Latinoamericana, 35*(3), <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4724>
- Arán Filippetti, V. & Richaud de Minzi, M. C. (2011). Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por

- pobreza. *Universitas Psychologica*, *10*(2), 341-354. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-2.epia>
- Arán Filippetti, V., Richaud, M. C., Krumm, G., & Raimondi, W. (2021). Cognitive and socioeconomic predictors of Stroop performance in children and developmental patterns according to socioeconomic status and ADHD subtype. *Psychology & Neuroscience*, *14*(2), 183-206. <https://doi.org/10.1037/pne0000224>
- Arciniegas Lagos, E. (2016). La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Lenguaje*, *44*(2), 197-226. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4621>
- Azar, E. E., Arán Filippetti, V., & Vargas Rubilar, J. A. (2019). Estrato socioeconómico y funcionamiento ejecutivo: su relación con las competencias académicas en edad escolar. *Cuadernos de Neuropsicología*, *13*(3), 80-93. <https://doi.org/10.7714/CNPS/13.3.206>
- Bausela Herreras, E. (2005). Desarrollo evolutivo de la función ejecutiva. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, *10*(12), 1138-1663. <http://hdl.handle.net/2183/7018>
- Bono, A., Boatto, Y. E., Aguilera, M. A., & Fenoglio, M. C. (2018). Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria. *Innovación educativa*, *18*(78), 143-170. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000300143&lng=es&tln\\_g=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300143&lng=es&tln_g=es)
- Bowie, C. R. & Harvey, P. D. (2006). Administration and interpretation of the Trail Making Test. *Nature protocols*, *1*(5), 2277-2281. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.390>
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, *53*(1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, *7*(2), 55-71. <https://doi.org/10.2307/1602387>
- Correa Gacitúa, J. P., Ossa Cornejo, C. J., & Sanhueza Morales, P. (2019). Sesgo en razonamiento, metacognición y motivación al pensamiento crítico en estudiantes de primer año medio de un establecimiento de Chillán. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *18*(37), 61-77. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837correa8>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, *64*, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Farah, M. J., Shera, D. M., Savage, J. H., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., Malmud, E. K., & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, *1110*(1), 166-

174. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.072>
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnik (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Erlbaum.
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. (nueva edición revisada). Editorial aprendizaje visor.
- Golden, C. J. (1999). *Stroop, Test de Colores y Palabras*. TEA Ediciones
- González Lugo, S., Gaxiola Romero, J. C., Aranda Corrales, C. L., & Valenzuela Hernández, É. R. (2014). Diferencias en las funciones ejecutivas de estudiantes de bachillerato con distinto grado de marginación social. *Psicumex*, 4(2), 71- 87. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v4i2.276>
- Hendrie Kupczynszyn, K., Arán Filippetti, V., & Oros, L. (2024). Socioeconomic status effects on children's creativity: The mediating role of executive functions. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101437. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101437>
- Hermida, M. J., Segretin, M. S., Benarós, S. J. L. S., & Colombo, J. A. (2010). Abordajes neurocognitivos en el estudio de la pobreza infantil: consideraciones conceptuales y metodológicas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 205-225. <https://www.ijpsy.com/volumen10/num2/258.html>
- Huertas Bustos, A.P., Vesga Bravo, G.J., & Galindo Leon, M. (2014). Validación del instrumento “Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)” Con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, 5(10), 55-74. <https://doi.org/10.19053/22160159.3022>
- Klimenko, O. & Álvarez, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1483>
- Korzeniowski, C. G., Cupani, M., Ison, M. S., & Difabio de Anglat, H. E. (2017). Rendimiento escolar y condiciones de pobreza: el rol mediador de las funciones ejecutivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(40) 474 – 494 <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15152>
- Korzeniowski, C., Cupani, M., Ison, M. S., & Difabio de Anglat, H. E. (2023). Habilidades iniciales de lectura y escritura: Su relación con las funciones ejecutivas y el nivel socioeconómico familiar. *Interdisciplinaria*, 40(3), 16-17. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.3.16>
- Last, B. S., Lawson, G. M., Breiner, K., Steinberg, L., & Farah, M. J. (2018). Childhood socioeconomic status and executive function in childhood and beyond. *PLOS ONE*, 13(8), e0202964. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202964>
- Lawson, G. M., Hook, C. J., & Farah, M. J. (2018). A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and

- executive function performance among children. *Developmental science*, 21(2), e12529. <https://doi.org/10.1111/desc.12529>
- Lezak, M. D. (2004). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press.
- Lipina, S. J., Martelli, M. I., Vuelta, B. L., Injoque-Ricle, I., & Colombo, J. A. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21(2), 153-193. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-70722004000200002&lng=es&tln\\_g=pt](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70722004000200002&lng=es&tln_g=pt)
- Lipina, S. J. & Colombo, J. A. (2009). *Poverty and brain development during childhood: An approach from cognitive psychology and neuroscience*. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/11879-000>
- López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje. Aportes de la neuropsicología. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 5(1), 25-47. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/115/102>
- Madhushanthi, H. J., Wimalasekera, S. W., Goonewardena, C. S. E., Amarasekara, A. A. T. D., & Lenora, J. (2020). Socioeconomic status is a predictor of neurocognitive performance of early female adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 32(6), 20180024. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2018-0024>
- Margulis, L. E., Squillace Louhau, M. R., & Ferreres, A. R. (2018). Baremo del Trail Making Test para Capital Federal y Gran Buenos Aires. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 10(3), 54-63. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v10.n3.19741>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- Méndez Castellano, H. & de Méndez, M. C. (1994). *Sociedad y estratificación. Método Graffar-Méndez Castellano*. Ediciones Fundacredesa.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Mooney, K. E., Prady, S. L., Barker, M. M., Pickett, K. E., & Waterman, A. H. (2021). The association between socioeconomic disadvantage and children's working memory abilities: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, 16(12), e0260788. <https://doi.org/10.1371/>

- journal.pone.0260788
- Noble, K. G., McCandliss, B. D., & Farah, M. J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science, 10*(4), 464–480. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00600.x>
- Osses Bustingorry, S. & Jaramillo Mora S.(2008). Metacognición: Un camino para aprender. *Estudios pedagógicos, 34*(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Portellano Pérez, J. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia: Entrenamiento Neuropsicológico de la Atención y las Funciones Ejecutivas*. Somos Psicología.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1997). *Informe de Desarrollo Humano*. Oxford University Press.
- Rivera, D., Morlett-Paredes, A., Peñalver Guia, A. I., Irías Escher, M. J., Soto-Añari, M., Aguayo Arelis, A., ... & Arango-Lasprilla, J. C. (2017). Stroop color-word interference test: Normative data for Spanish-speaking pediatric population. *NeuroRehabilitation, 41*(3), 605–616. <https://doi.org/10.3233/NRE172246>
- Reitan, R. M. & Wolfson, D. (1992). *Neuropsychological evaluation of older children*. Neuropsychology Press.
- Roebbers, C. M., Cimeli, P., Röthlisberger, M., & Neuenschwander, R. (2012). Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: An explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition and Learning, 7*, 151–173. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9089-9>
- Romine, C. B. & Reynolds, C. (2005). A Model of the Development of Frontal Lobe Functioning: Findings From a Meta-Analysis. *Applied Neuropsychology, 12*(4), 190–201. [https://doi.org/10.1207/s15324826an1204\\_2](https://doi.org/10.1207/s15324826an1204_2)
- Rosen, M. L., Amso, D., & McLaughlin, K. A. (2019). The role of the visual association cortex in scaffolding prefrontal cortex development: A novel mechanism linking socioeconomic status and executive function. *Developmental cognitive neuroscience, 39*, 100699. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100699>
- Schraw, G. & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Soto Lombana, C. A. (2002). *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Magisterio.
- Tedesco, J. & López, N. (2013). Comentarios tras una Relectura al Artículo “Algunos Dilemas de la Educación Secundaria en América Latina”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2). <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.001>
- Wechsler, D. (2010). *WISC IV, Escala de Inteligencia para niños de Wechsler – IV*. Paidós.

## Desarrollo de la *Völkerpsychologie* Como Superación de la Zona de Tensión Universalismo/Particularismo

*Development of Völkerpsychologie as the Overcoming of the Universalism/Particularism  
Tension Zone*

Juan Sebastián Zapata-Mujica\* ORCID: 0000-0001-9751-7070

### Resumen

La evolución del pensamiento filosófico en Alemania, marcada por la tensión entre Kant y Herder, sirvió como crisol para la *Völkerpsychologie*, área científica interdisciplinaria orientada por problemas psicológicos y etnológicos. Kant postuló principios universales, mientras que Herder enfatizó la particularidad cultural. Esta dicotomía desencadenó la exploración de los *Elementargedanken*, estadística de los pensamientos elementales, con el programa investigativo de Adolf Bastian en cabeza del actual Museo Etnológico de Berlín, lo que condujo a extensos estudios etnológicos en el Amazonas que resuenan hasta hoy con autores como Karl von den Steinen y Theodor Koch-Grünberg. Este artículo examina los trabajos de Norbert Elias, Heinz Werner y Georg Oesterdiekhoff, entre otros, como desarrollos de la *Völkerpsychologie* que

superan la *zona de tensión* universalismo/particularismo al asumir la perspectiva procesual que proporciona la vinculación del desarrollo psicogenético con los cambios en las formas de organización de la vida humana a través de la historia, haciendo énfasis especial en los datos etnográficos obtenidos por von den Steinen en su trabajo de campo en el Brasil central.

*Palabras clave:* psicogénesis; *Völkerpsychologie*; etnología alemana; pensamiento primitivo; teoría histórico-genética

### Abstract

The evolution of philosophical thought in Germany, marked by the tension between Kant and Herder, served as a crucible for *Völkerpsychologie*, an interdisciplinary scientific area oriented by psychological and ethnological problems. Kant posited

---

\*Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. Laboratório de Epistemologia Genética.

Mail de contacto: [zapatamujica@usp.br](mailto:zapatamujica@usp.br)

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p24-59>

Fecha de recepción: 15 de enero de 2024 - Fecha de aceptación: 30 de julio de 2024



universal principles, while Herder emphasized cultural particularity. This dichotomy triggered the exploration of the Elementargedanken, statistics of elemental thoughts, with the research program of Adolf Bastian at the head of the current Ethnological Museum of Berlin, which led to extensive ethnological studies in the Amazon that resonate to this day with authors such as Karl von den Steinen and Theodor Koch-Grünberg. This article examines the works of Norbert Elias, Heinz Werner and Georg Oesterdiekhoff, among others, as developments of Völkerpsychologie that overcome the universalism/particularism tension zone by assuming the processual perspective provided by the linking of psychogenetic development with changes in the forms of organization of human life throughout history, placing special emphasis on the ethnographic data obtained by von den Steinen in his field work in central Brazil.

*Keywords:* psychogenesis; Völkerpsychologie; German ethnology; primitive thought; historical-genetic theory

### Contexto

#### Universalismo y Particularismo Como Zona de Tensión Para la Antropología Germana

Las raíces de la antropología teutona se hunden hasta los comienzos de la Ilustración inaugurada por trabajos como los de Immanuel Kant (1724 – 1804) y Johann Gottfried von Herder (1744 – 1803; Gingrich, 2005). A pesar de que estos suelen verse de manera maniquea, el primero como universalista y el segundo como particularista, la influencia de Kant y Herder generó la *zona de tensión* que abonó un terreno fértil para la promoción

de un pensamiento moderno antropológico nutriendo preocupaciones entorno a la universalidad de la mente humana y la diversidad cultural (Gingrich, 2005).

A medio camino entre la filosofía y la biología de la época, el *Geist* aparecía como problema capital para los pensadores de la época. Por ejemplo, en Herder, el *Geist* es entendido como una configuración esencial del ser (Petschelies, 2019). Se creía que, en la medida en que se comprendiera el *Geist* podrían entenderse las particularidades de los conocimientos de los pueblos. Hasta los albores de la modernidad, esa idea se tornó doctrina:

A partir desse momento, os estereótipos linguísticos e nacionalistas começam a se confundir. O alemão é uma língua dura, o italiano se presta à comedia etc. Essas manifestações são o início da idéia de que cada língua constitui um verdadeiro “corpo” com o caráter, os mitos e os costumes de um povo, ou seja, a idéia de que cada língua difere das demais na medida em que diferem radicalmente os povos de épocas diversas, de história ou de regiões diferentes. (Ramozzi-Chiarottino, 1994, p. 12)

Para Herder, el problema del *Geist* era de interés porque allí se marcaba la impronta de cada pueblo, su rasgo distintivo. El *Volkergeist*, esencia mental abstracta, aterrizaría en *Denkungsart*, en tanto lenguaje específico, dando carácter propio a cada pueblo (Petschelies, 2019)<sup>1</sup>. El carácter de los pueblos, su esencia, entonces, sería tan particular como particulares son las lenguas que se hablan en el mundo.

Por su parte, Kant proponía la Lógica como una ciencia orientada a desvelar las leyes necesarias para entender los principios universales en la base de la razón, como condición de posibilidad para la moral que orienta la acción de las personas. (Ramozzi-Chiarottino, 1994, p. 21)

Podría decirse que siguiendo a Herder llegaríamos a la conclusión de que cada pueblo tiene una visión de mundo particular inconmensurable con las demás, por la vía de Kant diríamos que, a pesar de las diferencias culturales, en la base de la razón habría unas leyes universales subyacentes a las diferencias culturales.

Si bien la idea de zona de tensión resulta muy útil para comprender el clima intelectual donde floreció la antropología germana, Gingrich (2005) recuerda que, al final de cuentas, Herder estaba más cerca al universalismo de Kant que al nacionalismo o al relativismo<sup>2</sup>, lo que se hace evidente con el concepto de *Kultur* de Herder, que iba tras la idea de organizar las diversidades en una unidad mayor.

### **Elementargedanken**

Es en esta zona de tensión que emerge la figura de Adolf Bastian (1826 – 1905), primer director del actual Museo Etnológico de Berlín, preocupado por acopiar la mayor cantidad de datos etnográficos posibles con el fin de construir la estadística de los pensamientos elementales, *Elementargedanken*, con que pudiese demostrarse la universalidad de la mente humana.

En el esfuerzo de recolectar todos los datos posibles del pensamiento humano es que se ven inmersos los etnólogos alemanes que explorarían las tierras bajas

sur americanas: Karl von den Steinen (1855 – 1929), Theodor Koch-Grünberg (1872 – 1924) y Max Schmidt (1874 – 1950), entre otros, formando una red etnográfica que tendría fuertes resonancias en la fundación de la etnología brasilera (Petschelies, 2019). Más adelante volveremos sobre la importancia del material recolectado por estos etnólogos para el desarrollo de la antropología, particularmente los registrados por von den Steinen (1940).

### **Völkerpsychologie**

Poco menos de 200 kilómetros separaban a Bastian, ubicado en Berlín, de Wilhelm Wundt (1832 – 1920), radicado en Leipzig. Mientras el primero es recordado por ser el director fundacional del hoy Museo Etnológico de Berlín; el otro, Wundt, es recordado por ser el precursor del primer Laboratorio de Psicología Experimental de la historia.

Wundt recoge y desarrolla un área de estudio denominada *Völkerpsychologie* inaugurada por Lazarus (1824 – 1903), filósofo y psicólogo y Steinthal (1823 -1899) filólogo, con la publicación de la revista *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft* en circulación desde 1860 hasta 1890 (Kaledina Ortega, 2021, p. 40).

Herder estaba en la base de la *Völkerpsychologie* mediante el concepto de *Völkgeist* (espíritu nacional), entendido como la actividad interna de los individuos pertenecientes a un mismo grupo. La *Völkerpsychologie* se trazaba como objetivo el estudio del *Völkgeist* a nivel grupal (Kaledina Ortega, 2021).

A pesar de que Lazarus y Steinthal hubiesen definido la razón de ser de la

Völkerpsychologie, Wundt destaca como su principal estudioso. La razón está, siguiendo a Werner (1965), en que Wundt supera el estéril enfoque mecanicista de sus predecesores, pasando de ver la cultura como la sumatoria de las partes (el agregado de individuos) a verla como una entidad con vida propia mediante la adopción de un enfoque organicista, que comprende la cultura como un organismo que no puede descomponerse en sus partes constitutivas. Esto permitía la conceptualización seria de una verdadera *mentalidad popular* (Werner, 1965) independiente y con una lógica ajena al Völkgeist.

Wundt veía que la Völkerpsychologie era necesaria para una verdadera ciencia psicológica pues, mientras en el laboratorio se podían conseguir determinado tipo de datos, los estudios históricos y etnográficos eran la única manera de acceder a expresiones del espíritu humano (Danziger, 1983) como las lenguas,

los mitos y las costumbres. Cada uno de estos tipos de datos tenían su correspondiente en la psicología individual. La Tabla 1 muestra la relación teórica de datos obtenidos por la Völkerpsychologie y la psicología experimental como partes constitutivas de la psicología general que perseguía Wundt, según Zieliński (citado en Kaledina Ortega, 2021).

Wundt proponía el método experimental para la psicología individual y sostenía que la Völkerpsychologie debía seguir el *método genético* (Kaledina Ortega, 2021), que consistía en trazar el proceso evolutivo de grupos de fenómenos significativos a partir de sus manifestaciones primitivas (Wundt, 1912, p.14, citado en Kaledina Ortega, 2021, p. 47). En palabras de Wundt (1926), el método estaría:

considerando los grados principales de la evolución psicológica de los pueblos a la par y en cada grado de la conexión general de sus fenómenos.

**Tabla 1**

*Correspondencia Entre Datos Obtenidos por la Völkerpsychologie y la Psicología Experimental Según Wundt*

<b>Mecanismos de psicología general</b>	<b>Datos obtenidos por la Völkerpsychologie</b>	<b>Datos obtenidos mediante la psicología individual (experimental)</b>
Elementos básicos de la representación	Lenguas	Representaciones
Base de los afectos	Mitos	Sentimientos
Memoria nerviosa e instintos concientizados	Costumbres	Actos voluntarios

Así aparece como primer asunto el estudio del hombre primitivo. El pensamiento, las creencias y las acciones del primitivo han de ser estudiados a la luz de los hechos de la Etnografía desde el punto de vista psicológico. (p. 7)

Mientras la etnología de Bastian estaba orientada al problema de la universalidad de la mente humana, los trabajos en Völkerpsychologie comandados por Wundt buscaban encontrar las particularidades culturales de la psique humana. Por supuesto, la sola opción por la estrategia psicogenética ya denotaba una postura de Wundt sobre la posibilidad de organizar en un proceso general las particularidades históricas.

Mientras los americanistas alemanes hacían su trabajo, durante las primeras décadas del siglo XX, en Leipzig se creaba el Instituto de Historia Cultural y Universal, producto de la escisión de Karl Lamprecht<sup>3</sup> (1856 – 1915) del grueso de historiadores alemanes (Weiler, 2010). Él proponía el estudio de la psicogénesis como parte fundamental del estudio de la historia, para ello proponía talleres sobre problemas básicos de la psicología infantil comparada y ejercicios psicogenéticos basados en pinturas infantiles (Weiler, 2010), recurso que, como veremos, también fue utilizado por los etnólogos alemanes a la hora de establecer los paralelos entre el pensamiento infantil y primitivo. En la formación que buscaba dar Lamprecht a los historiadores, también tenía importancia la realización de talleres etnográficos con archivos de actas eclesiales, así como el estudio de los siglos pasados en Alemania (Weiler, 2010). Felix Krueger, sucesor directo de Wundt en el

Laboratorio de Psicología Experimental, fue el encargado de conducir los cursos de “Psicología de la vida económica, con énfasis en el trabajo”, también necesarios en la formación de historiadores en concepto de Lamprecht (Weiler, 2010).

Entre los hallazgos más importantes de Lamprecht, según Weiler (2010), está la constatación de la creciente distancia psíquica entre niños y adultos con la emergencia de las estructuras sociales modernas, esto es, que la psicogénesis había alcanzado nuevos niveles de desarrollo durante la entrada de la modernidad, distanciando la visión de mundo y competencias para la acción de niños y adultos del mismo periodo histórico. O, lo que es lo mismo, que los adultos, por primera vez en la historia, no presentaban estructuras mentales semejantes a las de los infantes, sino que se diferenciaban cualitativamente de ellas. Lo que significaría la superación del paralelismo entre el pensamiento infantil y el pensamiento de los adultos primitivos.

Weiler (2010) agrega que Lamprecht identificó la necesidad de vincular la psicogénesis con el desarrollo histórico y el uso de la etnografía y la historia medieval como materiales susceptibles de ser comparados y organizados en clave psicogenética. A pesar de que los esfuerzos y avances de Lamprecht fueron significativos, la incipiente psicología social no supo asimilar el trabajo del historiador alemán, aun cuando Krueger lo ponderaba tan positivamente. A su vez, la historiografía alemana tomó otro rumbo<sup>4</sup>. No obstante el olvido en que cayó Lamprecht, la estrategia psicogenética para la reconstrucción del desarrollo histórico fue continuada años más tarde por Norbert Elias (Weiler, 2010).

En el intersticio entre Lamprecht

y Elias, dos grandes figuras jalaron el desarrollo y establecimiento de la psicología: Jean Piaget y Lev Vygotsky. Ambos plantearon teorías del conocimiento y el lenguaje a las cuales arribaron mediante el uso del método genético.

A lo largo de todo este trabajo, el adjetivo “genético”, en el método reclamado por Wundt para la Völkerpsychologie, el que se desarrolla como estrategia para el conocimiento de los cambios históricos generales y el que caracteriza la epistemología de Piaget ha de entenderse conforme lo explica Ramozzi-Chiarottino (1994):

Assim como existem estruturas específicas para cada função no organismo, da mesma forma existiriam estruturas específicas para o ato de conhecer que produziriam o conhecimento necessário e universal sempre buscado pelos filósofos. Essas estruturas (...) teriam uma gênese, isto é, não apareceriam prontas no organismo. Esta gênese justificaria a ausência de lógica no raciocínio das crianças, na primeira infância, em contraste com a lógica do raciocínio adulto. (pp. 32–33)

El abordaje genético, entonces, asume que las acciones mediante las que el ser humano conoce el mundo no son innatas, sino que se construyen y desarrollan en el intercambio del ser humano con el medio<sup>5</sup>, por lo que la reconstrucción del proceso de los mecanismos mediante los cuales el ser humano produce el conocimiento con el que organiza al mundo son el objeto último que persigue toda psicología que se vale del método genético.

A pesar de que los trabajos de Vygotsky y Piaget se centraron en la psicogénesis de infantes contemporáneos a ellos, es decir infantes modernos, también se asomaron al problema de la historia a través de la etnología.

A comienzos de la década de 1930, Alexander Luria y Lev Vygotsky se embarcaron en una expedición a Uzbekistán. El propósito era evaluar los efectos del socialismo en el desarrollo cultural de las masas campesinas al interior de la Unión Soviética. Todo ello era posible gracias a la alianza entre el Uzbek Research Institute of Samarkand y el Instituto de Psicología Experimental de Moscú (van der Veer, 2021). Los hallazgos de la expedición mostraron con toda claridad que los uzbekos no tenían las competencias apropiadas en silogismos y se les dificultaba pensar sobre casos hipotéticos desligados del mundo concreto (Luria, 1976). Resultados idénticos ya habían sido obtenidos en la década anterior por investigadores soviéticos<sup>6</sup> que buscaban evaluar las competencias intelectuales de los soldados del Ejército Rojo (van der Veer, 2021). A diferencia de los estudios anteriores, los de Vygotsky y Luria fueron censurados: era inaceptable que, bajo el socialismo, hubiera diferencias entre unos y otros. Se les tachó de racistas y pseudomarxistas. A pesar de esto, Vygotsky ofrecía una explicación basada en las diferencias histórico-culturales y no en factores de herencia en el genoma o raciales. En una carta en que Luria se defiende de la censura del comité evaluador, dice que los resultados de formas concretas de pensamiento de los uzbekos como sujetos incapaces de razonamiento hipotético y pensamiento categorial se debía a relaciones de producción anteriores a la era soviética,

previando su rápida desaparición con la reconstrucción socialista (van der Veer, 2021). Luria resalta que las diferencias eran palmarias y que el sistema educativo no podía ignorar el hallazgo de esas formas de pensar. Resaltó, por último, que las diferencias cognitivas no tenían relación alguna con teorías racistas. Por el contrario, con serios hechos reales de la vida social (van der Veer, 2021).

Piaget, al igual que von den Steinen (ver apartado sobre Karl von den Steinen), estableció paralelos entre el pensamiento de los niños y de los primitivos a lo largo de su obra. Incluso formó toda una generación de psicólogos transculturales para que recorrieran todo el globo e hicieran estudios de la psicogénesis en diversas culturas. En total, se realizaron más de mil estudios en sociedades precapitalistas (Oesterdiekhoff, 2017) y se constató que los estadios *sensoriomotriz* y *preoperacional* son universales, mientras que los estadios *concreto-operacional* y *formal-operacional* son relativos a sociedades industrializadas (Dasen, 2022; Hallpike, 1986). De la generación de psicólogos transculturales formados por Piaget, el más destacado es Pierre Dasen quien, hasta 1974 sostuvo una mirada histórica de la psicogénesis para el desarrollo de competencias intelectuales. Desde mediados de la década del setenta, no obstante, Dasen defiende razones relativistas que, según Oesterdiekhoff (2017) y Hallpike (2011) responden a argucias políticas y no a razones basadas en evidencia empírica. Fue justo antes de su deriva por la corrección política, que Dasen tradujo del francés al inglés un artículo de Piaget (1974) que incluiría en su libro *Culture and Cognition; Readings in Cross-Cultural*

*Psychology*. En dicho artículo, Piaget señala la necesidad de los estudios transculturales para esclarecer si los procesos de desarrollo cognitivo son universales y hasta qué punto. Esto, mediante la disociación de factores socioculturales de los factores psicoindividuales en la ontogénesis. No obstante los grandes desarrollos impulsados por Piaget, la dificultad por vincular en la historia los desenvolvimientos ontogenéticos y filogenéticos persistieron (Ibarra, 1994).

Autores contemporáneos como Weiler (2010) y Oesterdiekhoff (2023b) señalan a Norbert Elias y Heinz Werner como continuadores de la Völkerpsychologie, en la medida en que lograron vincular psicogénesis e historia más allá de los autores anteriores.

A pesar de la rápida asociación que se tiende a hacer entre Elias y Freud y/o con la sociología relacional, Niestroj (1989), Weiler (2012) y Sierra (2023) se han encargado de sacar a la luz la oculta relación entre Elias y los psicólogos del desarrollo que tenían un pie en los estudios etnológicos.

Con la recepción de Werner en Estados Unidos, sus estudios genéticos-transculturales fueron dejados de lado (Weiler, 2012, p. 535) y en su biografía destacan estudios que no están directamente orientados al desarrollo histórico-cultural (Ostler, 2016), pese a que en su *Psicología comparada del desarrollo mental* (1965) establece las leyes generales que vinculan el desarrollo histórico del pensamiento lógico con el desarrollo psicogenético. Como parte de su teoría, el concepto de *arrested development* es central, según lo ha retomado el sociólogo alemán Georg Oesterdiekhoff (2017, 2022). Werner hace parte de ese grupo de investigadores germanos que, tras el ascenso del nazismo, tuvo que exilarse

en Estados Unidos. Como ocurrió con la psicología alemana en general, tras la migración hacia el continente americano, el eje histórico-evolutivo en la psicología fue abandonado (Roncancio Henao, 2021). Sin embargo, aún en 1956 ya ubicado en Estados Unidos, Werner publicó junto a un estudiante suyo (Werner y Kaplan, 1956) un artículo de alto impacto en la *Wiley on behalf of the American Anthropological Association*, donde señala la relevancia del enfoque psicogenético para la antropología y la etnolingüística.

Lo que empezó como Völkerpsychologie, hoy en día continúa bajo el rótulo de *cross-cultural psychology* o psicología transcultural. Ha habido, no obstante, otros desdoblamientos, como el caso de Norbert Elias que, aún en vida, definía su trabajo como *psicología sociohistórica*, no como sociología (Mennell, 2015). Danziger (1983) encuentra equívoca la traducción al inglés de Völkerpsychologie como *Folk psychology* y sugiere la traducción de *Cultural Psychology* o *Ethnic Psychology* cuando no se opte por la versión alemana directamente. Siguiendo a Roncancio Henao (2021) una traducción más fiel al concepto de Wundt sería *psicología histórica* ya que el estudio de los pueblos indígenas, bajo el método genético de la psicología, tendría, necesariamente, una concepción de etapas del desarrollo histórico que se suceden y evolucionan a lo largo de la historia cultural.

### **Relaciones Psicología - Etnología**

En cierta medida, Bastian parecía trabajar para resolver problemas de la psicología tanto como Wundt parecía estar inmiscuyéndose en cuestiones de la antropología<sup>7</sup>.

De hecho, “A proposta de

Völkerpsychologie, no sentido moderno, pode ser referida à antropologia não menos do que à psicologia, pois os objetos de estudo seriam a linguagem, a mitologia, a religião, a literatura oral e escrita, costumes, formas de trabalho e de vida familiar (Kalmar, 1987).” (Kaledina Ortega, 2021, p. 41). Sin embargo, tras la Segunda Guerra Mundial, y con el tránsito de la hegemonía intelectual de Alemania a Estados Unidos, la psicología abandonó progresivamente el eje histórico-evolutivo de su horizonte científico y el conductismo se erigió como única opción, privilegiando la rama fisiológico-experimental en detrimento de la histórico-cultural. Al mismo tiempo la antropología se orientó hacia el particularismo boasiano renunciando a una perspectiva que diera cuenta de la evolución cultural (Roncancio Henao, 2021, p. 246 y ss.).

Antes de dicho abandono del eje histórico-evolutivo ocurriera, la psicología y la antropología se necesitaban mutuamente. Esto es fácilmente corroborable al revisar la bibliografía de autores clásicos: Freud citaba a Durkheim tanto como Piaget a Lévy-Bruhl, por ejemplo. Y el mismísimo Malinowski fue alumno de Wundt antes de adoptar el conductismo bajo influencia del pensamiento estadounidense<sup>8</sup>. Los hallazgos de von den Steinen (1940, pp. 451–453) sobre las creencias de los Bororo y los Bakairí fueron de tal magnitud, que fue la etnología alemana la que impulsó fuertemente el desarrollo de la psicología:

Para una psicología genética, por otra parte, la etnografía resultaba vital, porque en caso de que existieran estructuras cognitivas inmutables a lo largo de la historia de la humanidad, esto debiera

confirmarse, en primer lugar, en la comparación entre las estructuras contemporáneas y los más lejanos ancestros. Fue exactamente esta reflexión lo que motivó a Lévy-Bruhl a dedicarse al estudio de la mentalidad primitiva. Y por esta razón sus resultados eran relevantes para los psicólogos interesados en el desarrollo. Pero el interés de esos psicólogos por la etnografía no se limitaba a Lévy-Bruhl. (...) Lo que se advierte de manera ejemplar en la evolución de la psicología en la Universidad de Leipzig de Wundt, Krueger y Volkelt, es la fuerza con que la etnografía empujaba la psicología hacia el problema del desarrollo socio-cultural (Weiler, 2012, pp. 527–528)

Como vemos, en el corazón de la cuestión permanece el problema de la universalidad de las estructuras mentales. Problema que concitó las energías de Bastian y sus etnólogos americanistas y cuyos hallazgos removieron los cimientos de la psicología general, abriendo paso a la estrategia psicogenética como forma de solucionar el problema superando la dicotomía universalismo/particularismo que hasta entonces atrapaba todas las investigaciones hechas.

Quizás el vaso comunicante entre etnología y psicología más recurrente fue el del establecimiento del paralelismo entre el *pensamiento primitivo* y el pensamiento infantil. Así lo podemos ver en distintos pasajes de los etnólogos alemanes que ilustran y ejemplifican lo dicho hasta el momento.

### **Etnología Alemana en Tierras Bajas Suramericanas Como Base y Necesidad Para la Psicología**

#### **Karl von den Steinen**

En su libro *Entre os Aborígenes do Brasil Central*, von den Steinen (1940) dedica el décimo capítulo al estudio de los dibujos indígenas<sup>9</sup>. Allí, registra cómo los indígenas representan de manera poco compleja el mundo circundante. La perspectiva del desarrollo histórico subyacente en la concepción del autor queda patente en su hipótesis de la evolución de las formas de demarcación de caminos. Según von den Steinen, los aborígenes trozaban ramas a lo largo de un camino para indicarle a los que venían atrás la senda que habrían de recorrer. Con el paso del tiempo, de esa práctica emergió la huella del pie tallada en la piedra como una manera evolucionada del uso deleble de las ramas para demarcar sendas en el bosque<sup>10</sup>.

Conforme el capítulo transcurre, el etnólogo alemán se vale de estudios anteriores y de datos obtenidos por él mismo para reflexionar sobre el arte primitivo y su similitud con el arte de los niños modernos. Por ejemplo, cita a Andree y su artículo sobre *O desenho entre os primitivos*:

para compreendermos melhor êste fenômeno, basta lembrarmos que também as nossas crianças, ao fazerem na lousa os primeiros ensaios independentes de desenho, começam por representar, sob formas toscas, homens e animais; o animal vivo, com sua mobilidade, prende-lhes mais facilmente a atenção, podendo, além disso, ser aprendido na sua figura total



mais rápidamente do que a planta, formada de inúmeras fôlhas e flores (von den Steinen, 1940, p. 302)

Así, von den Steinen identifica que los dibujos que hacen los indios del Xingú tienen una función comunicativa, como complemento secundario de la lengua, y no como algo que busca reproducir formas con algún tipo de gracia. También propone que el contexto en que emerge el dibujo es inmediato, por lo que ha de anteceder al tipo de dibujo ornamental-artístico, una vez más el autor pone en práctica la concepción genética del desarrollo psicohistórico: se trata de las bases de una teoría de la historia del arte que ve en los dibujos de los indígenas la versión primitiva de las obras expuestas en las galerías modernas.

Continúa von den Steinen trabajando el paralelismo entre pensamiento primitivo y pensamiento infantil. Ahora con ayuda de los estudios hechos por Corrado Ricci, en su obra titulada *L'arte dei bambini* de 1887, para mostrar que:

traz estudos feitos em grande número de desênhos infantis, encontram-se de fato muitas correspondências, mais numerosas do que o supõe o próprio autor quando fala dos desenhos de povos primitivos. As crianças descrevem o homem, como o descreveriam com palavras, em vez de reproduzilo artisticamente. Em suas primeiras tentativas contentam-se com as criaturas mais imperfeitas, providas, apenas, de cabeça e pernas, mas dentro em pouco procuram representar o homem com tôdas as suas características; sabem que têm duas pernas, e desenham-

nas despreocupadamente, quer se trate de uma posição de perfil, quer a cavalo ou na canoa. Pouco se incomodam com a disposição espacial, os braços podem estar na cabeça, no pescoço ou mesmo nos quadrís. (von den Steinen, 1940, p. 307)

Para después rematar diciendo que “también o desenho dos índios é descritivo” (von den Steinen, 1940, p. 308). A continuación, el etnólogo alemán escribe:

Temos aí perfeitamente o ponto de vista da criança, que, para desenhar algum detalhe, não o precisava ver, contentando-se em saber que existe. Para o índio nu está aí o caráter distintivo, e é por isso que o desenha; acrescenta-o mesmo quando desenha expressamente a indumentária (v. o soldado). Do mesmo modo é representado também freqüentemente o umbigo. E o Nahuquá, de quem exigí um retrato mais completo (Kulisehu II), desenhou até o anus. (p.310)

Sobre la proporcionalidad y la espacialidad, el autor continúa con la comparación entre primitivos e infantes. Registra aquí diferencias de grado: “A disposição espacial não parece aos índios tão secundária como às crianças; entretanto atendiam às suas exigências de um modo muito singular” (von den Steinen, 1940, p. 312). Mientras los retratos humanos de perfil son muy recurrentes entre los niños modernos, casi no son registrados entre los indígenas aunque, a la hora de retratar animales cuadrúpedos, la opción de perfil es la preferida por los indígenas: “Observam-se nela as duas pernas no mesmo lado,

exatamente como em desenhos infantis, que representam cavaleiros. As pernas do cavalo estão colocadas uma atrás da outra, assim como as do jaguar” (von den Steinen, 1940, p. 316).

Las similitudes en las competencias artísticas entre infantes y primitivos fueron muy sugestivas para von den Steinen:

As nossas crianças, que já com pouca idade devem aprender que a mão tem cinco dedos não deixam de registrar o número exato até em desenhos que contém outros disparates imperdoáveis, e mesmo antes de se lembrarem de reproduzir a mão, não deixam de desenhar os cinco dedos. Nos desenhos de povos primitivos verificamos com tal regularidade a incerteza quanto ao número dos dedos, sobretudo a representação de três dedos, que nos vemos forçados a admitir uma lei que presida a este fenômeno, como também ao da armação do cervo e do abeto (von den Steinen, 1940, p. 317)

A lo largo de su trabajo, en principio altamente descriptivo y renuente a síntesis teóricas, von den Steinen establece analogías permanentes entre los productos de la mentalidad infantil y aquellos de la *mentalidad primitiva*. En la base de esas inquietudes, sin duda, estaban esos problemas cuya ruta explicativa ya esbozaban Bastian y Wundt en medio de esa zona de tensión universalismo/particularismo.

Una última cita del trabajo seminal de *Entre os aborígenes do Brasil Central* (von den Steinen, 1940, p. 326): “Preciso confessar que eu não sabia muito bem se devia rir-me do indígena que afàvelmente

explicava as pinturas, ou se me devia entregar ao sentimento da perplexidade que se pode resumir na exclamação: ‘Quão diferente o mundo se espelha nestàs cabeças’”. En este último trecho de von den Steinen, queda patente lo llamativo que resultaba el enigmático mundo de la mentalidad primitiva para él.

La carencia de simetría geométrica, la preponderancia de lo concreto por lo abstracto, la exclusión de las mujeres de momentos rituales importantes, el desarrollo cultural observado en las danzas y la estilización de la fabricación de máscaras y cultura material, son otros temas que el autor trabaja en permanente contrapunteo con la mentalidad infantil.

### **Koch-Grünberg**

Koch-Grünberg, también bajo el amparo programático de Bastian, creía en la unidad universal de la mente humana (Pineda Camacho, 2016). Sin embargo, al igual que von den Steinen, Koch-Grünberg consideraba que el arte de los primitivos se podía comparar al de los niños. Se refería, incluso, a los primitivos como "niños naturales" (Pineda Camacho, 2016). En la tensión entre la creencia en la universalidad de la mente y su particularidad primitivo-infantil se hace visible la influencia de Herder y Kant en Koch-Grünberg.

En su trabajo *Dos años entre los indios*, Koch-Grünberg (1995, p. 146) registra que los indígenas no separan lo corporal de lo espiritual, lo que conduce a prácticas de endocanibalismo<sup>11</sup>. La creencia en la transmisión de cualidades de animales a humanos es algo que también llama la atención del etnógrafo. Estos, sin embargo, no son comparados con los infantes, pues es

bien sabido que los niños modernos no tienen los medios para practicar el canibalismo o la cacería como medio para la transmisión de atributos entre animales y humanos<sup>12</sup>.

### **Etnografías Alemanas en Tierras Bajas Suramericanas en Clave Psicogenética**

En su momento, los registros de campo dejaron atónitos a los etnólogos que, convencidos de la unidad universal de la mente, no supieron entender cómo, entonces, aquellos indígenas del Amazonas mostraban un isomorfismo diáfano con la mentalidad de los niños. Para entonces, no obstante, ya se sabía que los niños no organizan mentalmente el mundo de la manera en que lo hacemos los adultos modernos.

Un autor contemporáneo, a quien se aludirá en profundidad en el cuarto capítulo de este artículo, publicó una investigación titulada *Karl von den Steinen's Analysis of the Brazilian Indian's Mind and Worldview Reconstructed* (Oesterdiekhoff, 2015), allí somete a análisis psicogenético los hallazgos de von den Steinen.

Para emplear ello se enfoca en las descripciones sobre la comprensión realista de los sueños por parte de los indígenas, el hecho de que los sueños sean vividos como experiencias reales (Oesterdiekhoff, 2015, p. 38). Además, señala que los registros de von den Steinen no son únicos, la etnografía y la historia han encontrado esto en la China antigua, la India y el Mediterráneo durante épocas antiguas donde primaban las sociedades medievales. Esto también lo corrobora el neurólogo Rosselli (2000) quien hace un recuento de varios sucesos históricos antiguos relevantes que han ocurrido por decisiones tomadas con base en visiones oníricas.

Los adultos modernos, por más que puedan ser supersticiosos, diferencian con claridad los sueños de la vida que ocurre que transcurre en vigilia. Sin embargo, en fases tempranas del desarrollo psíquico, las personas modernas pasan por una fase similar en donde los sueños se perciben como parte indisoluble de la vida real:

every modern child by his about seventh year (tenth year at the latest) has the same realistic dream understanding as archaic adult people have. Developmental psychology has described children's understanding of dreams for generations (Piaget 1959). Every child of every culture starts his dream experiences with the non-differentiation of dream and perception, dream and reality. Children believe to visit the places dreamt or to observe by own eyes the incidents dreamt. Every child goes through several stages of dream understanding, always starting from the stage of non-differentiation. (Oesterdiekhoff, 2015, p. 37-38)

Se trata de una maduración en la psicogénesis acaecida por presiones del medio social que, conforme se desarrolla, exige al individuo nuevas y más complejas competencias cognitivas. En la medida en que los individuos alcanzan niveles más altos de desarrollo psicogenético, la sociedad encuentra la condición de posibilidad para seguirse desarrollando, dejando atrás estadios más primitivos de desarrollo.

La férrea convicción de los indígenas de que la muerte física no existe, registrada por von den Steinen entre

los indígenas del Brasil central, es otro rasgo cotejado por Oesterdiekhoff con los hallazgos empíricos y las explicaciones de la epistemología genética (Oesterdiekhoff, 2015, p. 39).

Lo mismo ocurre con la magia y la metamorfosis descritas en la etnografía de von den Steinen. Aún más interesante, con la indiferenciación entre lo humano y lo animal, un tema que también aparece en los trabajos de Max Schmidt y Koch-Grünberg. Nuevamente la explicación remite a Piaget pero lo eleva al plano de las fases históricas (Oesterdiekhoff, 2015, pp. 40–41).

Bien es sabido que, conforme transcurre el desarrollo psicogenético hacia la conquista del pensamiento abstracto, la distancia entre acciones y emociones se abre camino como posibilidad (Elias, 1990; Houdé et al., 2011; Piaget y Inhelder, 1990; Werner, 1965). Es en esta lógica de la reconstrucción de las posibilidades de

acción que nos volvemos a encontrar que “existen muchos hechos que sugieren que en el hombre primitivo las imágenes y las percepciones están más estrechamente vinculadas y menos diferenciadas entre sí que en el caso del hombre de una cultura avanzada”(Werner, 1965, pp. 126–127).

Sirviéndose de este dibujo de indígenas brasileiros recolectado por Koch-Grünberg (Figura 1), escribe Werner (1965):

Existen más evidencias para la afirmación de que los procesos imaginativos primitivos son sincréticos en un grado comparativamente superior. Esta evidencia está resumida en el hecho de que en la esfera primitiva existe una conexión muy estrecha entre la *emoción* y la imagen mnémica. La necesidad afectiva da forma, retrospectivamente, a la realidad. La jactanciosa revisión de los

### Figura 1

*Dibujo de Indígenas Brasileños Recolectado por Koch-Grünberg y Reproducido por Werner*



FIG. 33. — Jaguar atacando a un tapir, dibujado por un indio brasileño. (Según Koch-Grünberg.)

*Nota.* Adaptado de *Psicología comparada del desarrollo mental* (p. 127) por H. Werner, 1965, Editorial Paidós.

relatos de hazañas marciales que se encuentra en cualquier parte entre gente primitiva e ingenua evidencia una realidad mnémica formada por la influencia afectiva (...) Hallamos este fenómeno otra vez en la exageración de los dibujos de memoria, afectivamente condicionados. Si un indio brasileño dibuja un cuadro de lucha entre un jaguar y un tapir, el primero – como miembro más poderoso de la situación– será representado en un tamaño fuera de toda proporción (fig.33). (...) La representación objetiva está determinada en gran parte por una evaluación afectiva. Podríamos hablar aquí de una “perspectiva emocional”, un rasgo común, como veremos, en los dibujos de los niños.

Es un hecho generalmente reconocido que la memoria del *niño* se transforma radicalmente bajo la influencia del afecto. Esto es válido por ejemplo para la memoria del tamaño. Tal metamorfosis puede seguirse con gran claridad en las representaciones de tipo eidético; en los niños eidéticos, la transformación de acuerdo con la compulsión afectiva puede aun extenderse a la realidad perceptiva inmediata. (p. 127)

Recientes estudios de neuroimagen (Houdé et al., 2011, p. 15) refuerzan los hallazgos de Piaget, y señalan que funciones cognitivas como la *conservación* y la *inclusión de clase* están más relacionados con inhibir y resistir interferencias del mundo sensible que con la capacidad de asimilar la

lógica subyacente de las tareas a realizar. Esto podría traducirse en que, en estadios de desarrollo psicogenético más primitivos, el compromiso emocional se interpone a la posibilidad de establecer las relaciones necesarias que permiten dar cuenta de un fenómeno de manera más ajustada a la realidad.

Debido esto, Oesterdiekhoff (2023a, p. 91) se sabe como continuador directo de la Völkerpsychologie de Wundt en tanto “reclama la reconstrucción de la historia en términos de la psicología del desarrollo”.

### **Relativistas y Universalistas Atrapados en la Zona de Tensión**

Como hemos visto, el problema de la unidad universal de la mente humana fue una creencia que Bastian cosechó en medio de las posibilidades ofrecidas por los trabajos de Herder y Kant. En su afán de fundamentar científicamente su opinión, Bastian patrocinó expediciones desde el Museo Etnológico de Berlín por todo el mundo con el fin de conformar una estadística universal de los pensamientos elementales. Aquí hemos visto el caso de los americanistas.

Von den Steinen y Koch-Grünberg registraban, mediante el uso de dibujos, que cierto tipo de competencias intelectuales de los indígenas se parecía más a la de los niños que a la de los adultos modernos. A la vez, veían que las sociedades primitivas se diferenciaban cualitativamente de las sociedades modernas, cuyo nivel cultural era más desarrollado.

Si bien políticamente autores como Koch-Grünberg o Max Schmidt sintieran profundo resentimiento por los efectos de la expansión del capitalismo en el mundo

amazónico, esto no les impedía constatar que, empíricamente, era observable que las sociedades industriales encontraban su condición de posibilidad en las sociedades premodernas anteriores, de las cuales se desarrollaban marcando diferencias de índole cualitativa.

### **Relativistas/Particularistas**

Sin embargo, el empirismo irrestricto impulsado por Bastian hacía de los etnólogos alemanes blanco fácil de carencias teóricas. De esa manera, los etnólogos alemanes nunca lograron dar solución a los problemas que planteaban sus datos contra el telón de fondo del problema de las estructuras mentales universales. Continuator de esta doctrina anti-teórica y ultra empirista encontramos a Boas, de cuya pureza inductiva nunca se obtuvo teoría antropológica alguna (Harris, 1979, p. 218).

Boas advirtió de la emergencia de una psicología genética que buscaba explicar la mentalidad primitiva: O desenvolvimento da psicologia fez surgir novos problemas, levantados pela diversidade de grupos sociais e raciais da humanidade. A questão das características mentais das raças — que num período anterior havia-se tornado objeto de discussão com métodos inteiramente inadequados, em grande medida estimulados pelo desejo de justificar a escravidão — foi retomada com as técnicas mais requintadas da psicologia experimental. Atualmente tem-se prestado particular atenção ao status mental do homem primitivo e da vida mental sob condições patológicas. Os métodos da

psicologia comparativa não se restringem apenas ao homem: muita luz se pode lançar sobre o comportamento humano a partir do estudo dos animais. Agora tenta-se desenvolver uma psicología genética<sup>13</sup> (Boas, 2004, p. 88)

Como era de esperarse, la figura central del relativismo era reticente a los avances de la psicología genética y a los descubrimientos hechos por sus colegas de la etnología amazónica:

A analogia com a vida mental da criança é difícil de aplicar, porque a cultura da vida da criança na Europa e a vida do adulto na sociedade primitiva não são comparáveis. As crianças de todas as raças oferecem individualmente analogias de desenvolvimento dependentes do desenvolvimento do corpo e diferenças de acordo com as exigências impostas por sua gradual iniciação na cultura em que vivem. A única questão a resolver seria se uma cultura tende a desenvolver qualidades que outra descuida (...) A tentativa de conceber todo estado mental ou ação como determinados por causas detectáveis confunde os conceitos de causalidades e de possibilidade de predição. Evidentemente, cada acontecimento tem sua causa, mas as causas não têm coesão tal que representem um único fio. Intervêm inumeráveis fatores acidentais que não podem ser previstos e tampouco podem ser reconstruídos como determinantes do curso passado (Boas, 2010, pp. 123–124)<sup>14</sup>

El relativismo cultural, que adquiere muchas formas, en el fondo sostiene que los humanos de diferentes culturas son incommensurables pues no existe un elemento común con el que puedan ser medibles o comparables: son totalmente diferentes los unos de los otros.

### **Universalistas**

Pierre Dasen, discípulo de Piaget que después de la arremetida postmodernista en las ciencias sociales, adhirió a quienes plantean que si los diagnósticos operatorios de la psicología transcultural arrojan resultados que sitúan a los primitivos en un nivel psicogenético inferior a los adultos modernos se debe a problemas en los instrumentos de medición. Según ellos, los resultados que muestran diferencias cognitivas de índole estructural-cualitativo se deben a problemas de ajuste cultural que, de ser solucionados adecuadamente, mostrarían niveles semejantes de desarrollo cognitivo y no en el desarrollo de competencias psicoculturales de determinadas sociedades<sup>15</sup> (Oosterdiekhoff, 2017).

Bajo esta lógica, estos autores plantean interrogantes de este tipo: Can we imagine an adult who would pour water from a small bucket into a larger one and believe that the amount of water has been decreased by this act? In desert communities where water is a treasured commodity, everyone can be expected to conform to certain laws of conservation. (Cole y Scribner 1974, pp. 151-152, citado en Oosterdiekhoff, 2017, p. 22)

Mientras que estos autores confieren estatus científico a las pruebas piagetianas en

niños, en tanto pueden medir efectivamente competencias del desarrollo cognitivo, relativizan estas mismas pruebas en ámbitos transculturales, pues creen que los resultados son apenas indicativos del desempeño y no de las competencias cognitivas desarrolladas (Oosterdiekhoff, 2017), de ahí se desprende la premisa cristalizada por Dasen (1977) de que todos los humanos, en cualquier momento histórico y lugar geográfico somos “different but equal”, bajo el argumento de que la interpretación de la diferencia cultural como resultado de un desarrollo ontogenético que no alcanza ciertas competencias supone que hay humanos más avanzados y mejores, por lo que es más correcto políticamente hablar de diferencia que de déficit.

La deriva de Dasen habría sido equivalente a que Piaget dijera que un niño de 3 años es “diferente pero igual” a un adolescente de 15 años en términos de desarrollo cognitivo, porque de la constatación de que el estadio psicogenético del adolescente es más desarrollado que el del infante se desprenden afirmaciones políticas desobligantes.

El universalismo de la mente sostiene que sólo existe un tipo de ser humano a lo largo de toda la historia, detentor de la misma cantidad de inteligencia, racionalidad y sabiduría. Para quienes adscriben a esta corriente, la diferencia cultural sería apenas una diferencia de grado en el contenido de unas formas universales de vivir y pensar el mundo. Dentro de estos autores, ya vimos, destaca Bastian, pero en tiempos más recientes encontramos a Lévi-Strauss (1964), Sapir (Ramozzi-Chiarottino, 1994), Chomsky (Shute, 1982) o Mauro Almeida (2015), estos dos últimos han chocado con la evidencia empírica obtenida por Everett (2014), cuyos trabajos, a su vez, han sido

bien recibidos por los autores que se decantan por la estrategia psicogenética heredera de la Völkerpsychologie de Wundt.

Entre relativistas y universalistas de la mente ocurre la paradoja de que, a pesar de ser teorías contradictorias entre sí, todo relativista cultural comparte la idea de la universalidad de la mente: si no hay base común para comparar las diferentes culturas, porque todas son diferentes, la estructura mental es apenas una. Si hubiésemos de aceptar que hay procesos mentales supeditados al *principio ortogenético* propuesta para la psicología del desarrollo (Werner y Kaplan, 1956), el relativismo sería falseado psicogenéticamente. A su vez, los que sostienen que existe una estructura mental universal, como Bastian o Chomsky, recusar a enfrentar la evidencia empírica de que hay un proceso que sitúa diversos momentos lógicos del desarrollo en etapas cualitativamente diferenciables.

A pesar de la aparente contradicción conceptual que podría haber entre planteamientos como los de Boas y Chomsky, todos estos autores, sean más próximos al universalismo o al particularismo, permanecen sin superar la visión del ser humano que ya definía la tensión Herder/Kant. A continuación, veremos una corriente teórica continuadora de la Völkerpsychologie que vincula la evolución natural con el desarrollo histórico cultural a través de la estrategia psicogenética y que logra sintetizar y superar la zona de tensión Herder/Kant tomando por base los estudios de psicología transcultural piagetiana, soviética y a la Völkerpsychologie de Leipzig.

### **Desarrollos de la Völkerpsychologie Más Allá de la Zona de Tensión Universalismo/Particularismo**

#### **Endiabrado Problema**

Ya en su obra más importante, Norbert Elias (1997, p. 29) se refería a la zona de tensión como: “el endiabrado problema de la conexión entre las estructuras psicológicas individuales, esto es, de las llamadas estructuras de personalidad, y las composiciones que constituyen muchos individuos interdependientes, esto es, las estructuras sociales”. Para dar solución a tal problema, Elias proponía un abordaje de estructuras cambiantes e interdependientes que se desarrollan en el largo plazo. No en vano, su *Proceso de la civilización* lleva por subtítulo *investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*<sup>16</sup>. Siguiendo a Weiler (2012), el de Elias es un intento por transformar la concepción del ser humano abandonando la imagen de sujeto por la de proceso. Para ello, Elias se nutrió principalmente de la teoría del conocimiento trabajada por Jean Piaget, pero también de la psicología genética<sup>17</sup> de Wundt, Krueger, Lamprecht y Werner, entre otros. En otras palabras, Elias había descubierto que la psicogenética vinculada al desarrollo histórico general servía para avanzar en la solución al endiabrado problema de la universalidad de la mente humana y la diversidad de sociedades que produce ese mismo ser supuestamente inmutable (Weiler, 2012).

#### **Psicogénesis e Historia**

En 1982 apareció publicada la única obra de Jean Piaget que primero vio la luz en un idioma que no fuera el francés. Se trataba de *Psicogénesis e historia de la ciencia*,



en coautoría con Rolando García, un físico argentino que, tras la muerte del gran suizo, optó por concluir la obra y publicarla en español.<sup>18</sup>

Esta obra ha sido motivo de reflexión y desconcierto para los teóricos contemporáneos que se ocupan de la reconstrucción empírica de la historia en relación con el proceso psicogenético. Así, Ibarra (1994), Dux (2012) y Oesterdiekhoff (2022) coinciden en que Piaget vio con claridad la analogía entre el pensamiento animista de los indígenas, como los registrados por los etnólogos americanistas alemanes, y el *realismo conceptual* de los niños modernos (Piaget y Inhelder, 1997) sin embargo, el epistemólogo suizo no supo reconstruir genéticamente el isomorfismo entre las dos formas de pensamiento, por lo que apenas otorgó el estatus de hipótesis a la continuidad basal de los orígenes de ambos sistemas. A pesar de ello:

La historia de los conceptos científicos sigue, según Piaget, la misma “regla de consecución” que dirige el proceso ontogenético de la cognición: el desarrollo parte de un estado de irreversibilidad, de sencillez, en sentido de una falta de composición, y se mueve en dirección hacia un estado de equilibrio en el que las relaciones se vuelven más móviles y reversibles. (Ibarra, 1994, p. 80)

Si bien Piaget constató que la fase constructiva de la ontogénesis repite la sociogénesis en el pensamiento científico, recuerda Ibarra (1994):

las preguntas: ¿por qué en la secuencia de las formas históricas de pensamiento se encuentra el

orden de los estadios del desarrollo ontogenético, y por qué el proceso de descentralización, que pertenece al desarrollo individual de la cognición, caracteriza en forma análoga la dinámica de la historia del pensamiento? No encontraron respuesta en la teoría del conocimiento<sup>19</sup>. (p.83)

Después de Norbert Elias, Heinz Werner y el misterioso trabajo de García y Piaget, la consolidación de una teoría que explique en qué consisten las diferencias y similitudes de la mentalidad del ser humano a través de la historia y las culturas se ha venido desarrollando a través de autores que introducen la estrategia psicogenética en la antropología (Hallpike, 1986), la sociología (Oesterdiekhoff, 2011b) y la historiografía (Dux, 2012). Especial mención merecen dos autoras latinoamericanas que se insertan en esta tradición, Vera Weiler en Colombia y Laura Ibarra († 2019) en México<sup>20</sup>.

### **De Hipótesis a Teoría. Historiogénesis Como Vínculo Entre Desarrollos Psíquico y Social Generales.**

El *programa genético-estructural* utiliza el control empírico de la epistemología genética de Piaget y la psicología genética de Werner para corroborar cómo, a lo largo de la historia, el desarrollo psíquico de las personas ha alcanzado diferentes niveles dependiendo del grado de desarrollo de la sociedad en que se encuentra imbuida la persona. De la misma manera, la evolución de una sociedad encuentra su condición de posibilidad en el grado de desarrollo psíquico que tengan los adultos competentes que la conforman. El desarrollo de la psicogénesis, elevado al plano histórico,

llena de contenido el componente personal de la dialéctica sobre el ser y la conciencia de Marx y Hegel (Oesterdiekhoff, 2011a, 2023a). Así, se puede entender que las transformaciones históricas en el largo plazo remiten a procesos de interdependencia entre estructuras psíquicas y estructuras sociales en desarrollo.

Utilizar la estrategia psicogenética implica tomarse completamente en serio las imágenes de mundo que se forman las sociedades estudiadas, de una manera similar a como lo hacen los autores del giro ontológico, que le dan estatuto ontológico-radical a los mundos vividos por los indios. En palabras de Oesterdiekhoff (2015):

one precondition is to deny any tries to belittle such beliefs, tries to identify them as symbolic fictions, as it is common under the current rule of cultural relativism in the social sciences. The careful research into such belief systems has verified that natives strongly believe in such myths (Lévy-Bruhl 1983; Malinowski 1996: 177-193; Oesterdiekhoff 2009a: 52-56, 2011: 157-159), thus supporting observations and conclusions of von den Steinen.<sup>21</sup> (p.41)

Sin embargo, al mismo tiempo, estudiar la psicogénesis en la historia requiere ceñirse al esfuerzo científico social de no perder de vista que el ser humano es una sola especie, a pesar de que vivamos mundos culturalmente contruidos tan distintos (Weiler, 2011). Esta, la opción por no caer en el culto a lo insondable es una diferencia abismal con pensadores postestructuralistas como los del giro ontológico, que constatan la diferencia cualitativa de los mundos humanos, pero

rehúsan a conocer la lógica del proceso que los hace posibles.

Cuando se vinculan la concepción psicogenética con la sucesión histórica de las formaciones sociales, se constata que a lo largo de la historia cultural de la especie humana, cuya gran mayoría ha pasado bajo la organización de la vida en el nivel de la caza y recolección (Cashdan, 1989), como es el caso de las sociedades retratadas por von den Steinen, todo ejemplar nuevo de la especie recorre un mismo camino de desarrollo ontogenética que hace primitivas sus formas anteriores en la medida en que la sociedad en que vive se lo solicite. Esto quiere decir que, a lo largo de la historia, todos los seres humanos seguimos un proceso universal de desarrollo con momentos lógicos cualitativamente diferenciables (Dux, 2012). Revisitando el monumental acopio de estudios transculturales piagetianos, Dux (2012, p. 285) retoma la fase *proto-concreto-operacional* identificada por Elizabeth Bates, en su libro *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics* publicado en 1976, como un estadio previo al concreto-operacional descubierto por Piaget y lo considera una estimación razonable que permite definir de manera concisa el surgimiento y establecimiento de ese tipo de ideas que siempre han sido reportados por la etnología. Junto con la retomada de la fase *proto-concreto-operacional*, Dux lamenta el bloqueo cognitivo que conduce a considerar esta teoría de la psicogénesis en la historia como tesis racista. Al respecto señala que, mientras las teorías racistas remiten a la capacidad determinada biológicamente, la teoría histórico-genética reconstruye empíricamente el proceso de desarrollo del conocimiento a lo largo de la historia

descubriendo la lógica de desenvolvimiento de las competencias. Esto quiere decir que nunca se concibe la diferencia en términos de carencia:

por el contrario, una teoría del desarrollo cuyo interés se dirige a vincular el desarrollo de la lógica al desarrollo de la competencia de organización, tanto en la esfera de la naturaleza como del mundo social, insiste en que la competencia siempre está tan avanzada como el estado de desarrollo de la sociedad lo exige a los miembros de la especie en crecimiento. (Dux, 2012, p. 285)

Las posibilidades de conocer y actuar en el mundo están condicionadas por el nivel de desarrollo psíquico que alcance una sociedad en su conjunto. De allí que, en distintas partes del mundo, los etnógrafos hayan registrado tipos similares o idénticos de creencias, rituales y tecnologías de manufactura de cultura material.

A su vez, las grandes revoluciones en las formas de vida humana dan cuenta de que el cerebro humano, en su enorme plasticidad, ha alcanzado nuevos niveles de organización, conforme el medio social lo solicita. Tal es el caso de los hallazgos que la neurobiología ha traído recientemente a los estudios de la revolución neolítica (Weiler, 2022).

### **Conclusión**

En síntesis, como se expone en la Tabla 2, vemos una constante gestada en la zona de tensión del universalismo de Kant y el particularismo de Herder que va tras la indagación sobre las estructuras universales del pensamiento humano, si es que las hay, y

las particulares formas de vida humana que son posibles provenientes de esa supuesta unidad.

A pesar de que es posible identificar una dirección específica hacia la que se ha dirigido la solución del problema contenido en la zona de tensión, la historización de la psicogénesis se hace evidente que el principal obstáculo no ha sido la falta de información sino el compromiso emocional con una determinada imagen del ser humano. De esta manera, los intentos por desbloquear el conocimiento sobre las estructuras del conocimiento y la organización culturalmente mediada de la vida humana han sido políticamente obstaculizados. Dicha obstaculización, no obstante, se sostiene gracias a un modelo estático del ser humano que presupone que las estructuras del conocimiento son universales y cambiantes sólo en contenido, pero no en estructura. Esta dificultad del conocimiento sobre nosotros mismos es lo que mantiene atrapados en la zona de tensión a investigadores que han visto el problema de frente y que, por tanto, han decidido deliberadamente mirar hacia otro lado.

El caso de los etnólogos alemanes resulta muy oportuno para ilustrar cómo, a pesar de enfrentarse cara a cara con el problema de la diferencia histórico-cultural, la permanencia de un modelo del ser humano como entidad prefigurada universalmente impidió la formulación de teorías más ajustadas a la realidad. Por esta razón aquí se ha reconstruido, grosso modo, el camino que condujo a la formación de investigadores de campo como von den Steinen o Koch-Grünberg, cómo la máxima expresión del empirismo anti teórico alemán se condensó en Boas y cómo otros investigadores que

**Tabla 2**

*Desarrollo de la Völkerpsychologie en Dirección a la Superación de la Zona de Tensión  
Vía Vinculación de la Psicógenésis y la Historia*

<b>Autor</b>	<b>Años de vida</b>	<b>Aporte</b>	<b>Bloqueo</b>
Immanuel Kant y Johann Gottfried von Herder	1724 – 1804	Dan origen a la zona de tensión donde se gestará la Völkerpsychologie, rama que pone en diálogo psicología y etnología teutonas, que en adelante se debatirán entre la universalidad de la mente humana y la particularidad de las culturas.	
Moritz Lazarus y Heymann Steinthal	1824 – 1903	Publicación de la revista <i>Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft</i>	Abordaje mecanista que concibe la cultura como sumatoria de las partes. El axioma de la universalidad de la mente humana se mantiene intacto.
Adolf Bastian	1826 – 1905	Establece el programa investigativo del Museo Etnológico de Berlín sobre las estadísticas del pensamiento universal (Elementargedanken). Envía etnólogos americanistas a recoger datos que nutran la estadística.	Cree en la universalidad de la mente humana de manera apriorística y busca darle sustento estadístico.
Karl von den Steinen Theodor Koch-Grünberg	1855 – 1929	Recolectores empíricos que habrán de nutrir la estadística universal de Bastian, estos etnólogos se estrellan de frente con la mentalidad de los habitantes del Amazonas brasileiro. Registran desconcertados que la lógica con que los nativos organizan el mundo es idéntica a la de los niños europeos y dista significativamente de la lógica de los adultos modernos. Sus trabajos repercuten en los de autores como Lévy-Bruhl.	Parados en el paradigma epistemológico de la unidad de la mente humana, claudican a desarrollar hipótesis sobre paralelos registrados entre mente de los indígenas y de los infantes europeos.

Autor	Años de vida	Aporte	Bloqueo
Karl Lamprecht	1856-1915	Reconstruye la historia de Alemania y propone que la conciencia nacional presenta las regularidades observadas en la psicogénesis y que estas son equivalentes al desarrollo económico cultural de la nación.	Su propuesta metodológica de vincular la psicogénesis a la historia fue vehementemente rechazada por el grueso de los historiadores alemanes, lo que le cerró el paso dentro de la historiografía germana. La posibilidad de salir de la zona de tensión no es asimilada por los historiadores.
Wilhelm Wundt	1829 - 1920	Concibe la Völkerpsychologie como rama de la psicología general que debe basarse en la perspectiva genética para analizar la información etnográfica y así dar cuenta de la evolución de la psique humana. Transforma la concepción de la cultura como un sistema con lógica interna irreductible a los individuos que la componen.	Tras la muerte de Wundt, no hay continuadores directos de la Völkerpsychologie, la psicología es asimilada por el conductismo y se abandona progresivamente la perspectiva genética en la psicología (Roncancio Henao, 2024). Wundt estaba convencido de la unidad de la psique humana y atribuía los cambios en sus estructuras al intercambio del organismo con el medio.
Heinz Werner	1890 - 1964	Publica <i>Psicología comparada del desarrollo mental</i> , donde identifica que el desarrollo histórico de las culturas y la psicogénesis siguen una dirección particular y que historia cultural y psicogénesis tienen una lógica de desarrollo relativamente independiente una de la otra.	Tras la Segunda Guerra Mundial se exilia en Estados Unidos, donde el objeto de estudio de la psicología continúa siendo estático. La posibilidad de la perspectiva genética encuentra las puertas cerradas ante un paradigma epistemológico dominado por el conductismo.

Autor	Años de vida	Aporte	Bloqueo
Alexander Luria y Lev Vygotsky	1902 – 1977 1896 - 1934	Realizan la expedición a las estepas centroasiáticas y, basados en información empírica, proponen que las estructuras cognitivas varían conforme varían los modos de vida socioeconómicos a lo largo de la historia (la investigación es publicada por primera vez en Occidente por Harvard en 1976). Se abre paso el enfoque histórico-cultural para la psicología.	La investigación es censurada, los investigadores tachados de biologicistas, anti-marxistas y pseudocientíficos. Habrían de pasar más de 40 años para que el público conociera la obra. Un paradigma estático del ser humano da pie a motivos políticos que impiden que la psicología de la época se reorganice entorno a los nuevos conocimientos producidos.
Franz Boas	1858 - 1942	Aporta registros etnográficos de importancia capital para la antropología, como la pervivencia del potlatch entre los kwakiutl. En la medida en que es influenciado aún por el programa de Bastian, Boas puede ser considerado como un empirista alemán de destaque que pone en diálogo las corrientes alemana y estadounidense de la antropología.	Renueve a cualquier tipo de teorización basada en investigaciones etnográficas, opina que la psicología genética de Werner se excede al tratar de vincular psicogénesis y desarrollo histórico-cultural. Su opinión fundará el <i>particularismo histórico</i> , que concibe cada cultura como única e irreconciliable con el largo proceso social que ha llevado a la especie humana a su constitución actual.

Autor	Años de vida	Aporte	Bloqueo
Jean Piaget	1896 - 1980	<p>Publica el artículo <i>Necesidad y significado de las investigaciones transculturales en psicología genética</i> (traducción al inglés en 1974 a cargo de Catherine Dasen), donde señala la importancia de disociar los factores biológicos de los culturales para demostrar la teoría epigenética del conocimiento. Sienta las bases teóricas para la reconstrucción del proceso de desarrollo de las estructuras mentales que, partiendo de una base biológica universal, encuentra momentos lógicos de diferencias cualitativas entre las estructuras a lo largo de la ontogénesis.</p> <p>Establece sistemáticamente el paralelismo entre la psicogénesis y el, así llamado, pensamiento primitivo registrado por la etnología.</p>	<p>A pesar de que lleva el apriorismo trascendental de Kant al nivel de la construcción epigenética, no soluciona el problema del paralelismo entre psicogénesis y desarrollo histórico-cultural. Su trabajo se enfoca, principalmente en un pequeño grupo de niños europeos. Progresivamente, el recibimiento de su obra incrementa en el mundo aplicado de la pedagogía y en detrimento de la epistemología (Marçal Ribeiro y Ramozzi-Chiarottino, 2024).</p>
Norbert Elias	1897 - 1990	<p>Propone una transformación radical del paradigma del ser humano, concibiéndolo ahora como proceso derivado de su propia actividad. Desarrolla investigaciones orientadas a develar la lógica del cambio histórico-cultural entendiendo que las estructuras del individuo no se subsumen a las estructuras socioeconómicas. Identifica el problema de la zona de tensión como un endiablado problema que bloquea el avance en las ciencias sociales.</p>	<p>No termina de llevar a buen puerto la vinculación entre psicogénesis y sociogénesis como factores igualmente necesarios para explicar el desarrollo histórico del proceso civilizatorio. La recepción de su obra ocurre acomodando la visión figuracional a un modelo del ser humano no-procesual.</p>

Autor	Años de vida	Aporte	Bloqueo
Pierre Dasen	1942 - presente	Pionero de la psicología transcultural, encuentra la regularidad, explicable mediante la teoría de los estadios de Piaget, de que las sociedades no industrializadas alcanzan los niveles sensoriomotriz y preoperacional de manera universal, pero no es del todo clara la conquista completa de las operaciones concretas ni mucho menos de las operaciones abstractas, correspondientes a los dos últimos niveles descubiertos por Piaget en la psicogénesis del ser humano moderno.	Como nunca antes, el control empírico y la teoría han dispuesto la información de manera tal que se pueda dar solución a la tensión universalismo/particularismo. Sin embargo, Dasen adhiere al <i>mainstream</i> político de las ciencias sociales y relativiza los hallazgos de la psicología transcultural piagetiana acomodando las nuevas investigaciones a los viejos modelos de lo que es el ser humano: un fenómeno prefigurado universalmente con diferencias únicamente de grado.
Günter Dux	1933 - presente	Establece la teoría histórico-genética como renovación del paradigma en las ciencias sociales apuntando a reconstruir el proceso que ha conducido a la humanidad al punto transitorio actual. Para ello entiende la ontogénesis de las estructuras del pensamiento como condición de posibilidad para la reorganización de las estructuras sociales. Recoge el conocimiento evolutivo sobre la constitución antropológica del ser humano y relaciona la necesidad surgida evolutivamente de construir estructuras de conocimiento a partir de la acción, como una condición que se resuelva exclusivamente en un medio social.	Su obra representa un enorme desafío para la lógica a la que suele acomodarse el conocimiento adquirido sobre la realidad particularmente humana. A pesar de ello, investigadoras como Ibarra y Weiler han aterrizado la teoría al contexto latinoamericano, bien haciendo investigaciones puntuales, bien introduciendo la teoría en el ámbito académico y orientando investigaciones y formando investigadores.



Autor	Años de vida	Aporte	Bloqueo
Georg W. Oosterdiekhoff	1957 - presente	Desarrolla el <i>Programa teórico genético-estructural</i> donde vincula psicología del desarrollo e historia general proponiendo que la historia de la humanidad ha seguido los mismos estadios de desarrollo que fueron descubiertos en la ontogénesis por los psicólogos del desarrollo.	A pesar de su copiosa obra, esta parece un monólogo donde el autor es el único que se cita a sí mismo. La tosquedad con que reduce la historia a la teoría de los estadios piagetianos ha generado más resistencias que oportunidades de diálogo con otras corrientes teóricas. En muchas ocasiones describe los paralelismos y deja la explicación teórica en hombros de lo que Piaget ya escribió. Parece muy interesado en ser leído, pero no en persuadir inteligentemente a sociólogos, historiadores, antropólogos y psicólogos preocupados por el desarrollo histórico-cultural. En otras palabras, parece que la superación de la zona de tensión culminó exitosamente a nivel individual (de Oosterdiekhoff), pero la asimilación de su propuesta aún está por darse, tal como ha ocurrido con autores como Werner, Luria o Elias, el uso del lenguaje emotivamente comprometido del autor no contribuye a que la superación de la zona de tensión pase del plano individual al colectivo.

dialogaron con la Völkerpsychologie han continuado, hasta hoy, en la descomunal tarea de dar solución al endiablado problema que mantiene presa a las ciencias sociales en una zona de tensión sin salida.

Las analogías entre pensamiento primitivo y pensamiento infantil intentadas por los etnólogos alemanes fue ahogada por el fuerte compromiso emocional con una determinada imagen del ser humano que corre el riesgo de venirse abajo si se presta suficiente atención al acumulado que ha legado la etnología. Pachón Castrillón, especialista en antropología de la infancia, escribió:

Algunos antropólogos han llegado a sugerir incluso que estas tempranas comparaciones de los salvajes con los niños se encuentran entre las causas que explican por qué los antropólogos han sido tan reticentes a estudiar la infancia, ya que ante el temor del resurgimiento de estos molestos antecedentes prefirieron evadir el tema. (Pachón Castrillón, 2009, p. 438)

La consciente evasión del tema, de ninguna manera ha significado la solución del problema que este plantea. En el pasado se creyó que la analogía entre niños modernos y hombres primitivos escondía en su entraña sesgos racistas. Ahora, siguiendo a Oesterdiekhoff (2023b), podemos afirmar categóricamente:

Research found that not racial-biological but cultural-educational factors cause the divergences. Otherwise it wouldn't have been possible that premodern peoples around the world, first the Western and later the Non-Western nations,

advanced through the stages during the past centuries or generations. (p. 9)

Esto, la verdad sea dicha, es algo que ya advertía Vygotsky (van der Veer, 2021) ante la censura: no se trata de argumentos basados en condiciones innatas heredadas por el genoma y distribuidas por supuestas razas, sino del desarrollo constructivo jalonado por la solicitud del medio<sup>22</sup>.

También podemos decir, basados en el pensamiento procesual histórico-genético, que el proceso universal tiene momentos lógicos particulares que condicionan el contenido categorial del pensamiento de los seres humanos según el grado de desarrollo de la sociedad y que, conforme los individuos se enfrentan a problemas que generan desequilibrio ontogenético, procesos de transformación tenderán a ocurrir para encontrar un nuevo punto de equilibrio que convierta en primitiva la fase anterior y transitoriamente última de desarrollo (Ibarra, 1994).

Finalmente, en la teoría histórico-genética se tiene la certeza de que el desarrollo no es un proceso lineal (Weiler, 2012, p. 539). Se sabe que el proceso es ciego y contingente por lo que la teleología resulta incompatible para la versión psicogenética de la historia, o, en palabras de Vanegas (2023, p. 46): “como fenómeno específicamente humano, el desarrollo es un proceso inestable y no teleológico que bien puede tomar distintas direcciones”. De la misma manera, se sabe que los estadios primitivos de la cognición no son eliminados o erradicados por sus posteriores desarrollos, sino que siempre permanecen allí y emergen de vez en cuando: el divorcio nunca es absoluto. Sobre la construcción de los esquemas de la acción en

la ontogénesis, Ramozzi-Chiarottino (1994, p. 34), siguiendo a Piaget, aclara que “a nova forma não suprime a antiga, mas coordina-se a ela, formando então verdadeiros sistemas de esquemas”. Werner y Kaplan (1956, p. 871) reconocen incluso que es posible retornar a estadios primitivos de la acción y el pensamiento para la creatividad en las artes y las ciencias, así como para comportarse debidamente en situaciones específicas: en el disfrute del arte, la música, la poesía o el humor, por ejemplo.

### Agradecimientos

El autor agradece al profesor Erik Petscheli, PhD, por su inmensa generosidad en los comentarios a una primera versión presentadas durante el seminario *Etnografia Alemã nas Terras Baixas Sul Americanas. Atores e Interpretações* ofrecido en los posgrados de antropología de la Universidade de São Paulo durante el segundo semestre de 2023.

### Referencias Bibliográficas

- Almeida, M. (2015). Matemática concreta. *Sociologia & Antropologia*, 5(3), 725–744. <https://doi.org/10.1590/2238-38752015v534>
- Benninghoff Prados, F. (2011). Psicogénesis, espacio y cartografía: El Estado argentino y la ocupación militar de la pampa a la luz de la teoría de Jean Piaget. En V. Weiler (Coord.), *Norbert Elias y el problema del desarrollo humano* (pp. 135–162). Ediciones Aurora.
- Benninghoff Prados, F. (2016). Guerra y espacio en la Prusia de los siglos XVIII y XIX: notas sobre la psicogénesis. En V. Weiler (Ed.), *Repensar a Norbert Elias en clave de futuro* (pp. 99–125). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Boas, F. (2004). Os objetivos da pesquisa antropológica, 1932. En C. Castro (Org.), *Franz Boas. Antropologia cultural* (pp. 87–109). Jorge Zahar Editor.
- Boas, F. (2010). *A mente do ser humano primitivo*. Editora Vozes Ltda.
- Cashdan, E. (1989). Hunters and Gatherers: Economic Behavior in Bands. En S. Plattner (Ed.), *Economic Anthropology* (pp. 21–48). Stanford University Press.
- Danziger, K. (1983). Origins and basic principles of Wundt’s Völkerpsychologie. *British Journal of Social Psychology*, 22(4), 303–313. <https://doi.org/doi:10.1111/j.2044-8309.1983.tb00597.x>
- Dasen, P. (1977). Introduction. En P. Dasen (Ed.), *Piagetian psychology* (pp. 1–25). Gardner Press.
- Dasen, P. R. (2022). Culture and Cognitive Development. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(7–8), 789–816. <https://doi.org/10.1177/00220221221092409>
- Déléage, P. (2015). The origin of art according to Karl von den Steinen. *Journal of Art Historiography*, 12(I), 1–33.

- <https://arthistoriography.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/deleage.pdf>
- Dux, G. (2012). *Teoría histórico-genética de la cultura. La lógica procesual en el cambio cultural*. Aurora.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Ediciones península.
- Elias, N. (1997). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Everett, D. (2014). *No duermas, hay serpientes. Vida y lenguaje en la amazonia*. Turner.
- Freitag, B. (1985). *Piaget: Encuentros e Desencontros*. Tempo Brasileiro.
- Gingrich, A. (2005). The German-speaking countries. En F. Barth, R. Parkin, A. Gingrich, & S. Silverman. *One Discipline, four ways: British, German, French, and American Anthropology*. (pp. 61–157). University of Chicago Press.
- Goldman, I. (1968). *Los Cubeo: indios del noroeste del Amazonas*. Instituto Indigenista Interamericano.
- Hallpike, C. R. (1986). *Los fundamentos del pensamiento primitivo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hallpike, C. R. (2011). Is there a primitive mentality? En C. R. Hallpike, *On primitive society and other forbidden topics*. AuthorHouse UK.
- Harris, M. (1979). *El desarrollo de la teoría antropológica: Una historia de las teorías de la cultura*. Siglo XXI.
- Houdé, O., Pineau, A., Leroux, G., Poiré, N., Perchey, G., Lanoë, C., Lubin, A., Turbelin, M.-R., Rossi, S., Simon, G., Delcroix, N., Lamberton, F., Vigneau, M., Wisniewski, G., Vicet, J.-R., & Mazoyer, B. (2011). Functional magnetic resonance imaging study of Piaget's conservation-of-number task in preschool and school-age children: A neo-Piagetian approach. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 332–346. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.04.008>
- Ibarra, L. (1994). Las dificultades de Jean Piaget para vincular el desarrollo ontogenético y filogenético del conocimiento. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 35, 88–77. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1236>
- Kaledina Ortega, A. (2021). *Gustav Shpet (1879-1937) e a Psicología Étnica na Rússia* [PhD thesis, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.47.2021.tde-05052021-191056>
- Klaus-Petter, K. (1983). *Adolf Bastian and the psychic unity of mankind: The foundations of anthropology in nineteenth century Germany*. University of Queensland Press.
- Koch-Grünberg, Theodor. (1995). *Dos años entre los indios. Viaje por el noroeste brasileño 1903/1905: Vol. II*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development Its Cultural and Social Foundations*.

- Harvard University Press.
- Marçal Ribeiro, V. E. & Ramozzi-Chiarottino, Z. (2024). *A representação social da teoria de Jean Piaget: A Parte tomada pelo todo ... No Brasil, ou no mundo?* EDITORA CRV.
- Matarezio Filho, E. T., & Descola, P. (2016). Entre filosofías e etnologias, uma conversa sobre Claude Lévi-Strauss—Entrevista com Philippe Descola. *Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)*, 24(24), 349–367. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v24i24p349-367>
- Mennell, S. (2015). Sociogenesis and Psychogenesis: Norbert Elias's Historical Social Psychology as a Research Tradition in Comparative Sociology. *Comparative Sociology*, 14(4), 548–564. <https://doi.org/10.1163/15691330-12341357>
- Niestroj, B. H. E. (1989). Norbert Elias: A Milestone in Historical Psycho-Sociology The Making of the Social Person. *Journal of Historical Sociology*, 2(2), 136–160. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6443.1989.tb00136.x>
- Oesterdiekhoff, G. W. (2011a). La sociología genético-estructural como heredera de la sociología clásica de la teoría de la civilización. En V. Weiler (Ed.), *Norbert Elias y el problema del desarrollo humano*. (pp. 71–96). Aurora.
- Oesterdiekhoff, G. W. (2011b). *The steps of man towards civilization. The key to disclose the riddle of history*. Books on Demand.
- Oesterdiekhoff, G. W. (2015). Karl von den Steinen's Analysis of the Brazilian Indian's Mind and Worldview Reconstructed. *Mankind Quarterly*, 56(1), 30–50. <https://doi.org/10.46469/mq.2015.56.1.3>
- Oesterdiekhoff, G. W. (2017). What went wrong in cross-cultural psychology over the past 40 years? The developmental approach in opposition to two main ideologies of our time, cultural relativism and universalism of mind. *Human Evolution*, 32(1–2), 95–138.
- Oesterdiekhoff, G. W. (2022, agosto 19). The true consequences of Piagetian Cross-Cultural Psychology and Social Sciences. *Culture and Cognitive Development (Dasen, P. 2022) feedback on his profile of academia.edu*.
- Oesterdiekhoff, G. W. (2023a). El programa de la teoría genético-estructural como teoría fundamental de la historia, las ciencias sociales y las humanidades. *Macrohistoria*, 5, 75–98. <https://doi.org/10.62120/mch.v1i5.51>
- Oesterdiekhoff, G. W. (2023b). Civilization Theory and Structural-genetic Theory Programme: Two Fundamental Theories in Comparison. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 57(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09718-z>
- Ostler, T. (2016). Heinz Werner: His Life, Ideas, and Contributions to Developmental Psychology in the First Half of the 20th Century. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(6), 231–243. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1245520>

- Pachón Castrillón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia. *Maguaré*, 23, 433–469. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1127230>
- Petscheliés, E. (2019). *AS REDES DA ETNOGRAFIA ALEMÃ NO BRASIL (1884-1929)* [PhD thesis]. Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1127230>
- Piaget, J. (1973). *Estudos sociológicos*. Companhia editora forense.
- Piaget, J. (1974). Need and Significance of Cross-Cultural Studies in Genetic Psychology. En P. Dasen & J. W. Berry (Eds.), *Culture and Cognition; Readings in Cross-Cultural Psychology* (pp. 259–268). Methuen.
- Piaget, J. & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Pineda Camacho, R. (2016). El mundo indígena del vaupés como una experiencia estética: Theodor Koch-Grünber y comienzos del arte en la selva (1905). En R. Pineda Camacho, "Estrenando el oficio de etnólogas" y otros ensayos sobre la historia de la antropología en Colombia (pp. 77–129). ICANH.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1994). *Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget* (II, 1–107). Editora Ática.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1998). Piaget selon l'ordre des raisons. *Bulletin de Psychologie (Sorbonne)*, 51(3), 435, 333-342. [https://www.persee.fr/doc/buppsy\\_0007-4403\\_1998\\_num\\_51\\_435\\_14737](https://www.persee.fr/doc/buppsy_0007-4403_1998_num_51_435_14737)
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (2021). Jean Piaget's Genetic Epistemology as a Theory of Knowledge Based on Epigenesis. *ATHENS JOURNAL OF HUMANITIES & ARTS*, 8(3), 209–230. <https://doi.org/10.30958/ajha.8-3-2>
- Ramozzi-Chiarottino, Z., Franck-Cunha, G., Freire, J.-J., & Ferraz, A. A. (2017). Unrecognized Epigenetic Ontogenesis of the Logical-Mathematical Thought. *ATINER'S Conference Paper Series, LEI2017(2349)*.
- Roncancio Henao, L. T. (2021). *La perspectiva histórico-evolutiva en el inicio de la psicología como disciplina científica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Roncancio Henao, L. T. (2024). Acerca de la pérdida de la perspectiva genética en la psicología. En J. Aldana Cedeño (Ed.), *Los problemas del desarrollo en las ciencias sociales. La perspectiva procesual de Norbert Elias* (pp. 192–217). Editorial Javeriana.
- Rosselli, D. (2000). Breve historia de los sueños. *Revista de Neurología (Madrid)*, 30(2), 195–198. <https://doi.org/10.33588/rn.3002.99613>
- Schmidt, M. (1942). Resultados da minha expedição bial a Mato Grosso. *Boletim do Museu Nacional - Rio de Janeiro, XIV-XVII(1938-1941)*, 241–285.
- Shute, B. (1982). Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. M.

- Piatelli-Palmarini (Ed.), London: Routledge and Kegan Paul, 1980, pp. 409, £9.75. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 10(02), 209-210. <https://doi.org/10.1017/S0141347300007229>
- Sierra G., D. (2023). La imagen del mundo y el lugar del ser humano en él en las clases de psicología social de Norbert Elias (1950-1951). *Macrohistoria*, 5, 17–34. <https://doi.org/10.62120/mch.v1i5.43>
- van der Veer, R. (2021). Vygotsky, Luria, and Cross-Cultural Research in the Soviet Union. En D. McCallum (Ed.), *The Palgrave Handbook of the History of Human Sciences* (pp. 1–22). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-4106-3\\_82-1](https://doi.org/10.1007/978-981-15-4106-3_82-1)
- Vanegas Mahecha, S. (2023). La producción de conocimiento científico es históricamente estructurada, el aporte de Norbert Elias a su explicación. *Macrohistoria*, 5, 35–53. <https://doi.org/10.62120/mch.v1i5.50>
- von den Steinen, K. (1940). *Entre os Aborígenes do Brasil Central*. Departamento de Cultura.
- Weiler, V. (2010). La versión psicogenética de la Historia cultural. A propósito de los cien años del Instituto de Historia Cultural y Universal en Leipzig. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 37(1), 227–267. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/18378>.
- Weiler, V. (2011). El culto de lo insondable o la búsqueda de lo cognoscible. En V. Weiler (Ed.), *Norbert Elias y el problema del desarrollo humano* (pp. 7–18). Aurora Ediciones.
- Weiler, V. (2012). Bases de la transformación de el sujeto en proceso intentada por Norbert Elias. *Sociedade e Estado*, 27(3), 518–545. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922012000300005>
- Weiler, V. (2022). La estrategia psicogenética ante la neurobiología: Una operación de control. En E. Pantaleão, M. Sarat, R. C. Sobrinho, & T. Honorato (Orgs.), *Norbert Elias: Educação, política e processos sociais* (pp. 207–226). EDUFES.
- Werner. (1965). *Psicología comparada del desarrollo mental*. Editorial Paidós.
- Werner, H. & Kaplan, B. (1956). The Developmental Approach to Cognition: Its Relevance to the Psychological Interpretation of Anthropological and Ethnolinguistic Data. *Wiley on behalf of the American Anthropological Association*, 58(5), 866–880. <https://doi.org/10.1525/aa.1956.58.5.02a00070>
- Wundt, W. (1926). *Elementos de psicología de los pueblos. Bosquejo de una historia de la evolución psicológica de la humanidad*. Daniel Jorro.
- Young, M. W. (2018). O Jasão da antropologia: Vida, obra e legado de Bronislaw Malinowski | Bérose. *n Bérose - Encyclopédie internationale des histoires de l'anthropologie, Paris*, 1–13.

### Notas al Final

1 Geist, en tanto configuración esencial, o espíritu, se particulariza con arreglo a las circunstancias de cada pueblo, *Volk*, por lo que *Volkgeist*: “é uma essência mental abstrata que mantém uma relação dialética com um processo de pensamento específico (Denkungsart) e um certo uso da linguagem.” (Petscheliés, 2019, p.51). La relevancia del concepto de *Volkgeist* es de tal magnitud que, su definición, está en los cimientos del primer concepto moderno de cultura (Petscheliés, 2019, p.51).

2 No es del todo claro el porqué Gingrich relaciona nacionalismo y relativismo como polos opuestos al universalismo.

3 Lamprecht hacía parte de la *Tertulia positivista de Leipzig* junto a Wundt, Bücher, Ratzel y Ostwald (Weiler, 2010, p. 234).

4 Cuenta Weiler (2010, p.255), que tras la muerte de Lamprecht, sus opositores intentaron dismantelar el Instituto de Historia Cultural y Universal. Fue gracias a la resistencia de Wundt y Bücher, un economista evolutivo, que su dismantelamiento se retrasaría casi una década, cuando Walter Goetz declaró que todo estudio de influencia lamprechtiana carecía de cualquier valor científico, justamente por sostener una versión psicogenética de la historia. Así, el rumbo de la historiografía alemana abandonaba el eje psicogenético como parte de la explicación de los cambios históricos.

5 En tanto Piaget establece las leyes generales de este proceso de intercambio entre el ser humano y su entorno para construir y desarrollar las estructuras mentales específicas para el acto de conocer, y en la medida en que su obra parte de los avances propuestos por Waddington (quien postulara la metáfora de los paisajes epigenéticos), Ramozzi-Chiarottino (2021) categoriza la obra de Piaget como una *epistemología epigenética*.

6 Estos investigadores eran conocidos como *pedólogos*, pues su especialidad era los estudios infantiles. A pesar del énfasis en los infantes, estos pesquisidores se esparcieron por el vasto territorio soviético para investigar mediante pruebas diagnósticas niños y adultos de diversos grupos étnicos; encontraron grandes diferencias en los estilos de vida, las condiciones físicas, los entornos de vida, el desarrollo corporal y en los resultados de las pruebas. Tras la Revolución de octubre, esta disciplina sería asimilada en la psicología (van der Veer, 2021).

7 Como lo demuestra Klaus-Petter (1983), el evolucionismo de Bastian era tanto anti-darwinista como fuertemente influenciado por Kant. Algo que no deja de resonar con el evolucionismo kantiano de Piaget señalado por Ramozzi-Chiarottino (1994, cap.II) cuando muestra que toda la obra del epistemólogo suizo puede entenderse como la formulación de una teoría evolutiva que no se asimila ni a Lamarck ni a Darwin (Ramozzi-Chiarottino, 2021, p. 217). El propósito de los *Elementargedanken*, convertidos en estadística universal, era el de dotar de contenido empírico psicoantropológico al universalismo kantiano.

8 Antes de estudiar en la London School of Economics, Malinowski pasó un año en Leipzig, donde vio clases con Wundt y con Bücher, los dos opositores al dismantelamiento del Instituto creado por Lamprecht. Según Young (2018, p. 2), la instrucción en



Völkerpsychologie que Malinowski recibió en Leipzig fue determinante a la hora de orientar su vocación en antropología.

9 La técnica del uso de dibujos hechos en campo puesta en práctica por von den Steinen fue muy influyente en la psicología del desarrollo y la historia de la teoría del arte (Déléage, 2015). Además, influyó en el trabajo de varios antropólogos como los listados por Déléage (2015, p.20): Max Schmidt, Theodor Koch-Grünberg, Robert Lehman-Nitsche, Fritz Krause, Erland Nordenskiöld, Wilhelm Kissenberth, Willem Ahlbrinck, Herbert Baldus, Alfred Métraux, Ana Biró de Stern y Claude Lévi-Strauss. Max Schmidt, veía en el estudio del arte indígena la posibilidad de asir las capacidades mentales de los nativos (Schmidt, 1942, p. 253), algo que sus predecesores ya habían identificado mediante la comparación con el arte infantil. Al igual que Koch-Grünberg, Schmidt también registró creencias en la transmisión de cualidades animales a los humanos mediante el consumo de su carne (Schmidt, 1942).

10 El autor aquí maneja una concepción genética del desarrollo histórico. Bien es sabido que Bastian y Wundt mantenían una relación intelectual (Petscheliés, 2019). Wundt, como se ha dicho, proponía el método psicogenético para la Völkerpsychologie (Kaledina Ortega, 2021). Dicha perspectiva genética que se deja entrever en el pensamiento de von den Steinen fue conceptualizada por Kaplan y Werner (1956) como una visión que entiende que de estadios de relativa indiferenciación emergen estadios diferenciados, articulados y jerarquizados. En el caso de las demarcaciones del camino, el control sobre el tiempo del índice construido (el cambio de ramas por piedras talladas) daría cuenta de un incremento en la capacidad proyectiva temporal, así como en el dominio plástico de los materiales del entorno. Para una profundización del análisis histórico-genético de la psicogénesis del espacio, ver Benninghoff Prados (2011, 2016) y para una explicación completa de la perspectiva genética en el arte indígena, ver Kaplan y Werner (1956).

11 Décadas después de la visita de Koch-Grünberg al Amazonas, Irving Goldman volvió a registrar dichas prácticas entre los Cubeo (Goldman, 1968, p. 268)

12 Sobre la psicogénesis en adultos arcaicos y modernos y la acumulación de experiencias bajo un estadio de *desarrollo ontogenético detenido* (*arrested development*), ver: Oesterdiekhoff (2023).

13 Estas palabras las pronunció Boas en diciembre de 1932 ante la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia y seguramente se referían, específicamente, a Heinz Werner, que había publicado en 1926 su *Einführung in die Entwicklungspsychologie*, obra que debía traducirse al español como *Introducción a...*, pero se publicó como *Compendio de psicología evolutiva* en su edición española de 1936 en traducción directa del alemán y como *Psicología comparada del desarrollo mental* en su edición argentina de 1965 traducida de la edición estadounidense (Weiler, 2011, pp. 112–113).

14 Baste señalar que la epistemología de Piaget, en tanto teoría epigenética del conocimiento establece las leyes generales de los intercambios entre el ser humano y el medio en el proceso de construcción de conocimiento (Ramozi-Chiarottino et al., 2017), algo que Boas ni siquiera imaginaba posible.

15 Para una discusión sobre los problemas de contextualización cultural de los instrumentos

de medición en la psicología transcultural soviética, ver: van der Veer (2021).

16 Como lo señala Vanegas (2023), el avance que representa esta obra de Elias en la sociología del conocimiento, está dado por el reconocimiento y la asunción de que las estructuras individuales tienen una lógica propia de desarrollo que no queda subsumida a las condiciones materiales de existencia, como creían Marx y Engels, lo que empuja a la necesidad de acudir a la reconstrucción psicogenética del conocimiento como estrategia para dar cuenta de las transformaciones socioculturales en el largo plazo de la historia humana.

17 La diferencia entre psicología genética y epistemología genética radica en que la última es la teoría del conocimiento elaborada por específicamente por Piaget (Ramozzi-Chiarottino, 2021), por su lado, la psicología genética (donde se inscriben Werner y otros autores aquí mencionados) es una rama de la psicología que reconstruye el proceso constructivo de organización de las competencias de la acción y cognitivas a lo largo de la ontogénesis del individuo.

18 Llama la atención que en su *Análisis estructural* de la obra de Piaget, Ramozzi-Chiarottino (1998, p. 333) no haya tenido en cuenta la obra de Piaget y García (1982) como parte constitutiva de las obras originales del epistemólogo suizo. Según la epistemóloga brasilera, nunca fueron encontrados los manuscritos originales de *Psicogénesis e historia de la ciencia*, por lo que no se puede considerar dicha obra como parte del “cuerpo entero de la obra” de Piaget.

19 Si tenemos en cuenta el carácter apócrifo de *Psicogénesis e historia*, tal como lo plantea Ramozzi-Chiarottino (1998), entenderíamos que dichas preguntas no encuentran respuesta en la teoría del conocimiento de Piaget justamente porque Piaget nunca las consideró en su horizonte. Lo cierto es, no obstante, que, tras la investigación publicada originalmente por Rolando García (Piaget y García, 1982) en español, dichas preguntas sí aparecen como susceptibles de conocer para los investigadores posteriores.

20 Una socióloga piagetiana brasilera que discutió ampliamente la relación entre psicogénesis y clases sociales es Barbara Freitag (1985), sin embargo, ella se enfocó en los problemas planteados por Habermas y no ha escrito nada en relación a los trabajos de Oesterdiekhoff o Dux quienes, por el contrario, sí toman en cuenta a Habermas.

21 Es en este sentido, que toma totalmente en serio las versiones primitivas de imagen de mundo, que encontramos que el arte de los cazadores-recolectores es un arte naturalista, en la medida en que se basa en imágenes eidéticas que son realmente vistas y proyectadas: “entonces los dibujos son indudablemente naturalistas, en cuando son un calco y una reproducción de una imagen realista proyectada, por así decirlo, sobre la superficie del dibujo” (Werner, 1965, p. 126).

22 Piaget (1973) también escribió al respecto: “Os acontecimentos contemporâneos demonstraram, da maneira mais clara, como as gerações ascendentes de um grande povo podem estar modeladas pela coletividade, a ponto de se adotar, sem discussão, maneiras de pensar irredutíveis, e, sem dúvida, para a vida inteira do indivíduo. Tal fato confirma seguramente a tese de Durkheim da ação do grupo sobre as consciências individuais, contrariamente à ideia simplista do papel exclusivo da “raça” - desta raça que é em boa parte precisamente um mito

social!” (p.168). El estatus mítico de la determinación racial está fuera de discusión. La teoría epigenética del conocimiento de Piaget desvirtúa completamente cualquier intento racista de teorización sobre la vida construida histórico-culturalmente. Ahora, la tesis durkheimiana del conocimiento como reflejo social es justamente lo que impide a Piaget vincular la psicogénesis a los cambios históricos, problema señalado por Ibarra (1994).

## Crisis Entre el Espiritismo y la Psicología en Argentina: El Caso de la Parapsicología (1948-1955)

*Crisis Between Spiritism and Psychology in Argentina: The Case of Parapsychology (1948-1955)*

Alejandro Parra\* ORCID: 0000-0001-7943-2794

### Resumen

A mediados de los años cuarenta, el espiritismo argentino confrontó una crisis en el contexto de cambios culturales donde la parapsicología se instaló como un área de indagación válida dentro de la emergente psicología como ciencia. Los años cincuenta representaron una transformación del campo intelectual para las así llamadas “ciencias conjeturales” y una forma de *psicologización* del espiritismo. De hecho, la apropiación de los resultados de las pruebas de J.B. Rhine en los Estados Unidos resultaron útiles para los espiritistas. Sin embargo, a fines de

los años cuarenta, emergió un entusiasmo entre los matemáticos por conocer los procedimientos estadísticos de Rhine y testear sus hipótesis. En 1953, se creó el Instituto Argentino de Parapsicología (IAP) cuya actividad fue fecunda en el contexto de la naciente academización de la psicología porque comenzó durante un proceso de desmarcación que buscaba *purificar* la parapsicología hacia una postura menos contaminada por creencias espiritistas y a favor de la aplicación de los procedimientos estadísticos de orientación rhineana.

*Palabras clave:* Espiritismo; Parapsicología; J.B. Rhine; Estadística; Médiums

---

\*Universidad de San Andrés

El presente artículo es parte de la tesis de maestría titulada: "Entre Médicos y Médiums: Saberes, Tensiones y Límites en el Espiritismo Argentino (1880-1959)".

Este estudio contó con el subsidio del Instituto de Psicología Paranormal (IPP: 2018/00123)

Mail de contacto: a.lejandro.parr.a010101@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p60-86>

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2024 - Fecha de aceptación: 30 de julio de 2024

### Abstract

In the mid-forties, Argentine spiritualism faced a crisis in the context of cultural changes where they incepted parapsychology as a valid area of inquiry within the emerging psychology as a science. The fifties represented a transformation of the intellectual field for the so-called “conjectural sciences” and a form of *psychologization* of spiritualism. In fact, the appropriation of test results from J.B. Rhine in the United States proved useful to spiritualists. However, in the late 1940s an enthusiasm arose among mathematicians to learn about Rhine’s statistical procedures and to test his hypothesis. In 1953, the Argentine Institute of Parapsychology (AIP) was created, whose activity was fruitful in the context of the nascent academization of the psychology because it began a process of demarcation that sought to purify parapsychology towards a position less contaminated by spiritist beliefs, in favor of the application of Rhine-oriented statistical procedures.

*Keywords:* Spiritualism; Parapsychology; J.B. Rhine; Statistics; Mediums

### Introducción

El espiritismo argentino ha sido abordado por un número de autores a lo largo de los últimos veinte años dentro de un abanico de interpretaciones sociales, antropológicas, culturales, médicas, psicológicas e históricas, de modo que el interés por este campo ha crecido sustancialmente. Aunque la tensión entre espiritistas y médicos comenzó a disminuir en inversa proporción a los conflictos causados por introducir a la parapsicología a la corriente psicológica a

pesar de su carácter beligerante—inclusión a pesar de su controversia—, el espiritismo y la parapsicología se disputaron recíprocamente una “doble frontera” en varios momentos históricos en pos de ganar reconocimiento, pero a la vez distanciamiento y recíproca exclusión.

El propósito de este estudio es (a) analizar el surgimiento de la parapsicología y las controversias en torno a su aceptación/rechazo y (b) examinar el énfasis de la parapsicología en desmarcarse del espiritismo para integrarse a la comunidad psicológica argentina. Un objetivo adicional es evaluar las estrategias de los espiritistas argentinos para validar sus teorías en base a los trabajos de J.B. Rhine, quien ganó reconocimiento académico por parte de un número de matemáticos argentinos que mostraron interés por los procedimientos estadísticos aplicados por los representantes del movimiento parapsicológico. En consecuencia, se produjeron tensiones entre teóricos de la psicología y espiritistas que derivó en la constitución del Instituto Argentino de Parapsicología, cuyos representantes disputaron la legitimación de los procedimientos rhineanos. Psicólogos, psicoanalistas y espiritistas (como también muchos representantes de la colectividad esotérica) buscaron legitimar sus pretensiones de jurisdicción sobre los estudios de la mente patologizando a sus adversarios.

### Cultura, Sociedad y “Ciencias Conjeturales”

Después de la caída del gobierno peronista en 1955, signada particularmente por dos movimientos claves, la modernización y el desarrollo que caracterizó a un

modelo de sociedad nacional y de clase, la sociedad se “racionalizó” para alcanzar el progreso (Blanco, 2006; Terán, 1993). De esta modernización sociocultural emergió, de hecho, una intelectualidad más crítica que tendía a ocupar el sistema de medios de comunicación, principalmente gráficos, a través de columnas en diarios y revistas populares y del surgimiento de la televisión. Básicamente, los años cincuenta representaron una transformación del campo intelectual que involucró a pensadores críticos que desplazaron a las figuras de una fuerte tradición literaria e ilustrada de los años treinta (Acha, 2011; Capdevila y Avaro, 2004). La universidad posperonista, a mediados de los cincuenta, también se caracterizó por una institucionalización de las ciencias sociales (principalmente la sociología, el psicoanálisis y la antropología), en un marco definido por un acelerado proceso de modernización cultural, inestabilidad política y radicalización ideológica (Pujol, 2002; Terán, 2015). Además, el efecto de esta apertura produjo su impronta entre las elites de intelectuales reformistas y estudiantes universitarios jóvenes bajo el amparo de una relativa estabilidad política, donde tuvo lugar un proceso de renovación científica, técnica y cultural hasta mediados de los años sesenta.

El mundo editorial específicamente comenzó a experimentar una expansión en el área de la especialización o concentración de temas. Como resultado de este proceso, Argentina – uno de los tres países más productivos en sellos editoriales y derechos de autor, junto a México y España – contabilizó trece editoriales especializadas en derecho, siete en tecnología, siete en textos escolares, cinco en medicina, cuatro

en religión, dos en literatura infantil y una en esoterismo (Rivera, 1986). Una característica de ese periodo era la renovación cultural en términos de especializaciones temáticas en medicina y psicología, entre otras, que incluyeron también una corriente de saberes no convencionales y la apertura a nuevas ideas religiosas; un modelo de expansión que venía en aumento desde 1945 con el crecimiento sostenido de la impresión de libros y de la capacidad de distribución interna y exportación (de Diego, 2006; Sorá, 2001). Por ejemplo, entre los años cuarenta y fines de los cincuenta el catálogo de la editorial Kier – la única editorial especializada en esoterismo y espiritualidad alternativa – había logrado imprimir unos trescientos títulos de sello propio de las así llamadas “ciencias conjeturales” que fueron ocupando un espacio cada vez mayor en su catálogo.<sup>1</sup>

De esta cultura “conjetural” – cuya expresión también empleó el psicoanalista francés Jacques Lacan (Arroyo Guillamón, 2022) para calificar al psicoanálisis, pero en un sentido diferente a los saberes esotéricos (von Stuckrad, 2005) – emergió un gran número de temáticas, por ejemplo, la caracterología, una rama emparentada con la psicotécnica que se complementaba con la grafología, la astrología, la quirososofía o quirología y con la interpretación de los sueños. También surgieron otras temáticas semejantes, que incluyeron a la radiestesia, la cual era objeto de interés entre farmacéuticos e ingenieros; el Yoga, que se introduce en Argentina en 1910 (D’Angelo, 2018); la medicina natural; la puericultura o crianza del niño, denominación que aún continúa en algunos países de América latina; la “cultura física”, compuesta de defensa personal

occidental, gimnasia, atletismo y las artes marciales que se popularizaron desde los años sesenta; la homeopatía, que aún se administraba en farmacias en paralelo a la farmacopea tradicional<sup>2</sup>, y el sexualismo o cultura sexual, un anticipo de la sexología moderna. Otra forma de psicologización, que se anticipó a la literatura de autoayuda moderna que emergió en los años cincuenta, fue la “orientación personal”, que incluyó columnas de psicología popular y psicoanálisis en revistas de divulgación y femeninas (por ej. *El Hogar, Idilio, Para Ti*; Bontempo, 2011; Savio, 2017), la hipnosis clínica (que estaba bajo el arco de interés médico y odontológico) y que estaba conectada con el “dominio de la voluntad”, incluyendo un menú de ramificaciones, como la mnemotécnica; desde manuales para desempeñar tareas “eficientes” (secretaría, oratoria, taquigrafía y mecanografía; las relaciones sociales) hasta consejos para el éxito en los negocios y las ventas.<sup>3</sup>

El esoterismo también fue moldeando cierta secularidad religiosa y para-religiosa, así como diversas tradiciones y prácticas que se instalaron en la cultura metropolitana bajo la forma de un avivamiento por la oferta educativa a través de cursos presenciales y por correspondencia, convirtiendo a sus lectores en actores más representativos. En síntesis, el modo en que estas ciencias conjeturales se inscribieron en la cultura popular comenzó a echar raíces no sólo en un contexto de incipiente actividad intelectual en una clase media con mayor acceso a la educación, sino también en relación con la materialidad de la cultura (en este caso, las editoriales y sus publicaciones) como un factor constituyente del saber profano.

Hasta los años veinte y treinta, el crecimiento de las sociedades espiritistas en Argentina estaba favorecido principalmente por la inmigración interior y exterior, pero en los años cuarenta y cincuenta se puso en evidencia un cambio en su “capital intelectual” con la incipiente participación de autodidactas de clase media, en contraste con aquellas figuras de autoridad de la elite académica y social dominante de la generación del ochenta del siglo XIX. Además, la posguerra europea silenció en buena medida el interés por la investigación científica de los médiums en contraste con la perspectiva norteamericana dominante, con la atención puesta en los procedimientos de la psicología experimental y la aplicación de las estadísticas, que prestaron atención a una nueva interpretación de los fenómenos mediúmnicos: el *movimiento parapsicológico*.<sup>4</sup>

Por un lado, la constitución de neologismos más psicológicos que ocultistas o esotéricos, como *percepción extrasensorial* en lugar de “criptestesia” o “metagnosia” o *psicokinesia* en lugar de “telekinesia” no tuvo sólo una influencia puramente semántica. En rigor, produjo un cambio epistémico para la construcción de ideas y teorías, conclusiones o modelos de interpretación que cambiaron radicalmente el atributo místico o religioso de los fenómenos de la mediumnidad hacia una mayor influencia de la psicología que contribuyó a normalizar, en parte, las presuntas habilidades extraordinarias de un puñado de médiums excepcionales. El interés puesto en el “médium como sujeto productor” (y en un médico como su examinador) se fue desplazando hacia individuos sobre quienes tales habilidades, aunque más efímeras, democratizaban lo

extraordinario entre personas comunes no médiums. Este proceso de *democratización* produjo el mismo efecto que en otras esferas sociales y culturales, donde el así llamado “dotado” – un sujeto poseedor de un poder espiritual o mental – se extinguió hasta encontrarse más ampliamente distribuido entre cualquiera dispuesto a leer literatura o tomar un curso para revelar sus secretos. Este efecto socializante de la mediumnidad produjo no sólo una disminución de la crítica por parte de las comunidades científicas, magos e ilusionistas y de la Iglesia a causa de enfermedad mental, acusaciones escandalosas de engaño y fraude o de prácticas diabólicas respectivamente, sino que también alentó la producción de narrativas menos dramáticas, más convencionales y, sobretodo, mejor adaptadas a una sociedad que aceleraba el pulso de las comunicaciones con la expansión de la telefonía y la radiocomunicación (Luckhurst, 2002). En otras palabras, los médiums dejaron de ser la “estrella” del escenario de lo sobrenatural para dar paso a la experiencia “no convencional” del ciudadano común que buscaba psicologizar lo extraordinario.

De hecho, a ya desde los años treinta, había un aumento del interés por el espiritismo caracterizado por conducir estudios “apadrinando” médiums, los cuales eran examinados por científicos eminentes, como ocurría en España y Francia. Pero, a diferencia de sus contrapartes angloparlantes (británicos y americanos) que estaban amparados por entidades renombradas, como la Society for Psychical Research o la American Society for Psychical Research, la mayoría de estos estudios fueron llevados a cabo en casas particulares, con dispositivos electromecánicos para

controlar el fraude o medir “fluidos” con la cooperación de técnicos para el diseño de tales dispositivos, como ocurrió con la dupla Eugene y Marcel Osty (padre e hijo) en París (Osty y Osty, 1932). Era inusual que tales estudios se llevaran a cabo en un contexto académico o universitario, por ejemplo, en un laboratorio de física o química. A pesar de que estos modelos “domésticos”, más *cualitativos* en carácter, fueron sustituidos por procedimientos mejor controlados en espacios apropiados, también se condujo un número de experimentos en ámbitos académicos que llevaron la fuerte impronta del protocolo del espiritismo experimental (inicialmente recomendado por Kardec y otros autores pos-kardecistas) luego desplazado por un modelo más *cuantitativo*, con la aplicación de las matemáticas y el cálculo de probabilidades (Amadou, 1954).

### **El Surgimiento de la Parapsicología y su Influencia en Argentina**

A fines de la década del veinte, el biólogo norteamericano J.B. Rhine (1895-1980) obtuvo un cargo en el Departamento de Psicología de la Universidad de Duke para diseñar y realizar estudios experimentales sobre la hipótesis de la percepción extrasensorial. Su programa de investigación tenía una serie de ventajas sobre la mayoría de estos esfuerzos previos: primero, sus estudios llevaron el *imprimatur* de la universidad; segundo, Rhine diseñó procedimientos experimentales replicables para la ciencia convencional y aplicó estos conocimientos en la emergente ciencia de la probabilidad matemática como base para evaluar objetivamente sus hipótesis. Rhine es reconocido como el “padre” de la



parapsicología moderna, una disciplina que procura comprender el fenómeno *psi*, una entidad inobservable sugerida para explicar experiencias tales como la percepción extrasensorial, que incluye la telepatía, la clarividencia, la precognición y la influencia mental sobre la materia (*psicokinesis*).<sup>5</sup>

La parapsicología en si misma tiene una larga historia que inicia en 1882 con la fundación de la Society for Psychical Research en Londres, emparentada con el espiritismo experimental. No obstante, este campo ha sido objeto de beligerancia por décadas debido a su pretendido status científico, a pesar de que aún continúa bajo otras denominaciones menos controvertidas pero próximas a sus propósitos epistémicos, como *psicotrónica*, *paranormología*, *parapsicobiofísica*, *concienciología*, *psicología anomalística* y *psicología paranormal*, entre otras equivalencias.

El primer libro de Rhine, *Extra-Sensory Perception*, publicado en 1934, tenía por propósito demostrar cómo se podía interpretar esta hipótesis de manera científica, alentando así a los psicólogos a emprender investigaciones similares. Algunos de sus primeros experimentos buscaron no sólo establecer la autenticidad de la percepción extrasensorial, sino demostrar que había individuos que podían ser capaces de adivinar cartas sistemáticamente más que lo esperado por azar y que, por lo tanto, un programa de investigación experimental era viable. Rhine también pretendía demostrar que esta línea de investigación podía seguirse con rigor metodológico sin matices “esotéricos” o ligados al ocultismo. Inicialmente, su libro se recibió con gran interés por parte de algunos psicólogos estadounidenses y la mayoría de ellos admitieron que era un tema

legítimo de investigación (McClenon, 1984). Sin embargo, otros creían que la noción de la comunicación extrasensorial debía ser ignorada por carecer de interés científico, al tiempo que el tema comenzó a llamar la atención del público en general. De hecho, su obra *Extra-Sensory Perception* no sólo se convirtió en un éxito editorial en los Estados Unidos, sino que produjo comentarios en la prensa popular que impuso los símbolos ESP (o cartas “zener”) como un juego que las familias americanas podían poner en práctica en sus casas.

Sólo una parte de la comunidad psicológica americana se involucró activamente en debatir el asunto porque algunos psicólogos hacían críticas antagónicas a la labor de Rhine. Esta reacción se debió (a) a que este tipo de investigaciones se llevaban a cabo en una universidad, (b) a las exageraciones de los medios de prensa general y (c) a que la percepción extrasensorial parecía incompatible con los principios aceptados por las ciencias del comportamiento, sobretudo la escuela conductista watsoniana dominante.<sup>6</sup> Las controversias acerca de las conclusiones de Rhine – no sus análisis estadísticos – dominaron el debate durante algún tiempo, pero ante el declarado apoyo de eminentes matemáticos y estadísticos por la legitimidad de sus análisis, pronto se hizo evidente que los psicólogos simplemente estaban molestos por esta legitimación (Hess, 1993; McClenon, 1982). Aunque este debate continuó durante varios años, su intensidad disminuyó después de los años cuarenta. Rhine tuvo dificultades para lograr que sus hallazgos experimentales fueran aceptados para su publicación en las principales revistas psicológicas así que finalmente decidió

fundar su propio medio de comunicación: *The Journal of Parapsychology* (Allison, 1979).

### **Conflictos Entre el Espiritismo y la Parapsicología**

La apropiación de los resultados de las pruebas de Rhine resultaron útiles para los espiritistas por varias razones. Por un lado, decepcionados por controles poco confiables, fraudes escandalosos en los medios de prensa y en busca de resignificar las evidencias proporcionadas por los médiums, los kardecistas y otras orientaciones espiritistas rápidamente se sintieron identificados y simpatizaron con las conclusiones de Rhine. Rhine mismo cuestionaba el materialismo de las ciencias físico-químicas oponiendo lo que llamó en sentido amplio una “interpretación no física de la naturaleza del hombre” en virtud de su interés por demostrar una versión no mecanicista de la percepción extrasensorial. De modo que los espiritistas coincidieron con tolerancia, pero se desmarcaron de las conclusiones de Rhine quien, aunque escribía como un crítico del espiritismo y había denunciado públicamente numerosas inconsistencias entre los médiums, mantenía su esperanza por tener una evidencia de la supervivencia después de la muerte (Rhine, 2021).

Cuando la labor de Rhine comenzó a ser más conocida, el ingeniero José S. Fernández (1893-1967) junto al kinesiólogo Luis di Cristóforo Postiglioni (1909-1979), interpretaron los hallazgos experimentales de Rhine como una evidencia en favor del espiritismo.<sup>7</sup> En 1941, Fernández decidió hacer públicos estos hallazgos en foros

académicos. Invitado y presentado por el ingeniero Jorge Dobronich, decano de la facultad de ciencias exactas, físicas y naturales de la Universidad de Buenos Aires, leyó una conferencia en la Sociedad Científica Argentina. La conferencia tuvo una amplia asistencia de científicos: naturalistas, físicos, matemáticos e ingenieros, donde Fernández sintetizó la labor de J. B. Rhine en la Universidad de Duke y presentó un panorama general del campo y sus conflictos.

Lidiar contra los críticos en la ciencia clásica no resultó ser su mayor problema sino que el estudio científico de la mediumnidad había generado recelo en la comunidad espiritista que no veía con buenos ojos el modelo reduccionista del método estadístico.<sup>8</sup> A causa de ello, en 1946, acabó renunciando a su membresía en la Sociedad Constancia y aceptó a modo de intercambio la presidencia de la recientemente creada Confederación Espiritista Panamericana (CEPA), un organismo que buscaba integrar el espiritismo a diversas sociedades científicas en los países de América latina, que gozaba de una perspectiva más pluralista y nucleaba a médicos, físicos y otros académicos que simpatizaban con la doctrina.

Hubo gran entusiasmo entre los matemáticos por conocer los procedimientos estadísticos de Rhine y testear sus hipótesis. Como prueba de ello, el 14 de Diciembre de 1948 Fernández y di Cristóforo Postiglioni crearon la Sociedad Argentina de Parapsicología (SAP).<sup>9</sup> Integraron la naciente sociedad varios miembros de la comunidad científica, como el ingeniero Juan Bautista Kervor, docente de la Facultad de Ciencias Físico-matemáticas de La Plata y fundador de la Unión Matemática Argentina, el físico Carlos Biggeri (1908-1965) que se desem-

peñaba en la Dirección General de Fabricaciones Militares, la Academia Nacional de Ciencias y en la Comisión Nacional de Cultura, y el matemático Mischa Cotlar (1913-2007), de origen ucraniano, que mostraba un ambivalente interés también en el espiritismo y otras ordenes esotéricas, como el martinismo y la teosofía.<sup>10</sup> También integraron la SAP el matemático y agrimensur Mario Boló; el ingeniero físico y matemático León Logegaray, teósofo y miembro de la Fundación Krishnamurti (Logegaray, 1955); el abogado Oscar R. Vicchi; los médicos Enib Bercetche y Alberto Maceiras Rocha, y los kinesiólogos José Rinaldi y Miguel Lillo. Otros provenían del extranjero, como el caso del abogado húngaro János Toronyi (1885-1952) quien a causa del avance del nazismo debió emigrar a Argentina. Toronyi había sido presidente de la Sociedad Metapsíquica Húngara y editor de *Metapsyhikai Folyoirat* (Revista de Metapsíquica) en 1932, con vasta experiencia en la investigación de los médiums de su época, como el caso de Lajos Pap.<sup>11</sup>

Este despertar del interés entre los físicos y matemáticos por la parapsicología, en su mayoría, se debía no sólo a causa de la adopción del modelo estadístico propuesto por Rhine sino porque era un modo elegante a través del cual las convicciones espiritualistas de varios de ellos podían entrar en convergencia con los reconocimientos que la parapsicología iba ganando en el campo científico. De hecho, la creación de la SAP puede ser vista como un escape de la “persecución” contra el espiritismo, que se hizo evidente cuando se disputó la legitimidad de su objetivo explícito; por ejemplo, su primer presidente fue el médico Juan Antonio Schroeder, jefe del servicio de Hemod-

inámica del Hospital Muñiz, que encabezó su comisión directiva. Su impronta como autoridad en un entorno en el que los médicos mostraban hostilidad hacia los espiritistas fue útil porque su figura alejaba críticas a la muy evidente tendencia filo-espiritista de la sociedad.

Desde sus inicios, la SAP fue sumando adherentes con investigadores europeos y americanos, entre ellos, J.B. Rhine y J. Gaither Pratt. Además, inició profusamente conferencias y actividades culturales mensuales, con temas tales como el cálculo de probabilidades (estadística aplicada) aplicado a los ensayos de percepción extrasensorial y la mediumnidad curativa, entre otros. Uno podría asumir que estas presentaciones eran bastante técnicas en naturaleza, pero “eran seguidas con entusiasmo por un público que colmaba el salón de conferencias” (Fernández, 1951, p. 2). La asociación nucleó a más de una docena de miembros activos y un gran número, aunque indeterminado, de adherentes, incluyendo al biólogo Eduardo del Ponte (1897-1969), al entomólogo Adalberto Ibarra Grasso (1898-1985), un experto en arácnidos internacionalmente reconocido, al médico polaco-francés Hélan Jaworski (1880-1955), creador de la “hebeplasmoterapia”,<sup>12</sup> el experto en medicina naturista Carlos Obedman<sup>13</sup> y el economista y abogado Pedro Baldassarre, profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

La organización social y estatutaria de la SAP también mostró una forma para resolver potenciales conflictos. Estaba subdividida en tres áreas, coordinadas en función de las especialidades de sus miembros: un Departamento “Físico Matemático”, uno “Médico-Biológico” y otro “Filosófico-In-

terpretativo”. De entre ellos, éste último sin duda exponía el principal problema ideológico en la interpretación de los fenómenos parapsicológicos, como se examinará más adelante. También se creó una comisión de “Búsqueda y Certificación de la Mediumnidad” destinada a ofrecer un servicio para legitimar a aquellos médiums que voluntariamente estuvieran dispuestos a servir en los protocolos de investigación de la SAP cuya obligación era: “Establecer normas para el examen de los sujetos metagnómicos o médiums y crear una oficina de certificación de aptitudes bajo el contralor o patrocinio de entidades competentes”(Propósitos, 1948).<sup>14</sup> Sin embargo, la SAP rápidamente reveló una fuerte tendencia hacia el espiritismo y era muy evidente que la promoción de la parapsicología no era otra cosa que un apoyo moral a la doctrina (Musso, 1954). Además de incorporar a otros miembros extranjeros a su Comisión Directiva, como al médico italiano Ferdinando Cazzamalli y al almirante griego Alfredo Tanagras, ambos representantes de una corriente de parapsicología no espiritista, Fernández simpatizaba con los líderes espiritistas del Brasil, como el médico psiquiatra Levindo Gonçalves de Mello, Presidente de la Sociedade de Medicina e Espiritismo do Rio de Janeiro (creada en 1941) y André Dumas, editor de la revista espírita francesa *Evolution*, cuya inclusión irritó a algunos de los miembros de la SAP.

Otra entidad espiritista menos visible pero más antigua combinaba una enseñanza “muy liberal” de la doctrina kardecista, con un interés por la investigación y experimentación: la Sociedad Lumen (de Investigaciones Psíquicas y Estudios Filosóficos, como reza su subtítulo). Esta sociedad había sido fundada en 1886 según su estatuto

bajo el nombre “Luz del Desierto”, con una larga tradición por el estudio de cuestiones espirituales e historia, talleres de lecturas y actividad social, que reunía librepensadores y positivistas con tendencias hacia el espiritismo experimental. En 1940, Juan Ricardo Musso (1917-1989) participó activamente en su vida social y cultural. Con una militancia en el partido comunista que abandonó a causa de una “crisis filosófica” con la literatura marxista, Musso se integró a las filas de Lumen invitado por el espiritista Manuel Caro, por entonces su presidente (Granero, 1990; Parra, 1994).

El 30 de abril de 1953, un proceso de cambio se gestó cuando la Sociedad Lumen y la Sociedad Argentina de Parapsicología, con propósitos y alcances en principio semejantes, decidieron actuar de común acuerdo después de una “fusión” entre ambas bajo un nuevo nombre: Instituto Argentino de Parapsicología (IAP). Una declaración de principios más cooperativa y “alejada de sesgos doctrinarios”, de acuerdo con sus nuevos fundadores, resultó en una asociación civil estatutariamente constituida por interesados por la nueva ciencia de la parapsicología siguiendo el lineamiento de Rhine. Este cambio de perspectiva proporcionó una gran ventaja: dictar cursos y conferencias en un local más grande. Bajo la presidencia de Fernández, el instituto recientemente fundado incorporó a varios miembros de ambas instituciones, entre ellos al médico Orlando Canavesio (1915-1957) y al contador Julio César Di Liscia (1912-1989), entre otros. La sede social del IAP funcionó en una propiedad de la Sociedad Lumen a cargo de Benjamín Odell, mientras que la secretaría atendía en el domicilio de Fernández, quien fue designado como su

primer presidente, combinando al espiritismo y la parapsicología como dos disciplinas más complementarias que antagónicas. El IAP funcionó en un antiguo pero pequeño teatro con capacidad para ciento veinte personas, donde tenían lugar las reuniones del consejo directivo, los cursos (los miércoles por la noche) y las reuniones mensuales a miembros de la comunidad espiritista (Feola, 2008). A principios de los años cincuenta, Ronaldo Warburton (1897-1993), quien cooperó como sujeto en los experimentos de su suegro empleando cartas zener, no era médium en un sentido espiritista sino odontólogo y docente universitario. Llevó a cabo varios tipos de pruebas que consistían en la evaluación de las probabilidades de acertar las figuras de naipes (Fernández, 1957a, 1957b, 1957c, 1958).

El IAP encontró apoyo económico y moral: lograron recaudar 20.000m\$ para tareas de mantenimiento y refacción del local mediante fiestas, eventos y conferencias o bien a modo de “cooperación científica”, esto es, servir en ensayos de percepción extrasensorial para examinar casos que pudieran ser de interés. Entonces priorizaron la constitución de una biblioteca. Para aquellos con habilidades específicas, se encargó el diseño y construcción de dispositivos para la investigación de médiums y aparatos electromecánicos (por ej. mezcladores de cartas y cubiletes de dados motorizados). En suma, de acuerdo a sus Estatutos, el IAP se constituyó como una entidad “con el objeto de estudiar científicamente la parapsicología, metapsíquica o metapsicología, en diversos aspectos mediante (1) investigación [estudios con “dotados” un eufemismo para definir a los médiums y videntes], (2) capacitación y perfeccionamiento [cursos y grupos

de estudio], (3) divulgación [libros, boletines y revistas] y (4) congresos y simposios [nacionales e internacionales],” además de administrar una biblioteca para afiliados (Fernández, 1950a, 1950b).

Sin embargo, el problema central aquí fueron las interpretaciones o explicaciones acerca de la mediumnidad, ya que unos entendían que existía una “necesaria colaboración de los espíritus desencarnados en los experimentos” (Fernández, 1963, p.35) mientras que otros consideraban que este argumento era meramente ideológico o doctrinario. En otras palabras, en tanto que para este primer grupo el propósito era concentrar esfuerzos en probar la naturaleza espiritual de la mediumnidad, para el segundo era prematuro pronunciarse categóricamente a favor del espiritismo. Por ejemplo, Logegaray e Isaías Rotbard escribieron favorablemente acerca de la percepción extrasensorial para legitimizar la mediumnidad y los fenómenos espíritas en general (Logegaray, 1955; Rotbard, 1955). Pero a causa de este disenso, a mediados de 1954, Musso, Odell y Di Liscia primero y luego Héctor Mesón, un odontólogo, renunciaron a su membresía. Naturalmente, esta dimisión generó una ruptura en los pilares del recientemente reinaugurado Instituto. Aunque los espiritistas de la SAP sucumbían al encanto del médium evitando someterse a una repetitiva rutina de pruebas de laboratorio y protocolos experimentales, había un reconocimiento tácito de la falta de comprensión de la etiología y funcionamiento de la mediumnidad y su interpretación espiritista que reducía el conflicto a (a) aceptar al espiritismo como el “único modelo” buscando apresuradamente la confirmación científica de las creencias espiritistas o a (b) aceptar a la parapsicología que era calificada

de “materialista y cerebrocéntrica” (Musso, 1955b). No obstante, estas aspiraciones nuevamente generaron controversias en el seno del IAP, ciertamente, los argumentos en torno a las disputas, tanto de Fernández como de Musso, difieren un poco entre sí por escasos detalles, pero Musso señala que terminaron expulsados en una asamblea convocada por Fernández por diferencias ideológicas (Musso, 1973).

De modo que, en 1955, Musso y Odell crearon un nuevo núcleo de simpatizantes autodenominado Asociación Amigos de la Parapsicología e inauguraron una publicación: la *Revista de Parapsicología*, una respuesta crítica dada a la dirección filo-espiritista del IAP que lideraba Fernández. De esta revista, sólo aparecieron cuatro ejemplares entre 1955 y 1956. Tradujeron y publicaron artículos de otras revistas, pero los inconvenientes económicos para sostenerla y el fracaso en sus esfuerzos para ganar suscriptores limitaron sus recursos. La revista también mostró una fuerte adhesión a la orientación rhineana, como puede leerse en su apologética contra las críticas del biólogo y genetista americano George Price (1922-1975) en la revista americana *Science*, a la que Musso dedicó un trabajo monográfico para exponer el debate acerca de la legitimidad de la parapsicología frente a la ciencia con un artículo de su autoría porque Price consideraba a la parapsicología como una pseudociencia (Price, 1955).<sup>15</sup>

La presión de las críticas y un clima convulso, finalmente, indujeron a Fernández a dejar su cargo como presidente en 1956. Lo mismo hicieron Warburton y su colega espiritista, el kinesiólogo di Cristóforo. Fernández declaró que:

en el Instituto Argentino de Pa-

apsicología mucho trabajamos y organizamos; pero finalmente, nos retiramos de todo cargo directivo por disentir ideológicamente con quienes ahora están al frente del mismo. Disentimos, ante todo por no aceptar limitaciones en el campo fenoménico estudiado. En la ciencia no caben dogmatizaciones, ni sectarismos; aunque a veces, tal como ocurrió para obtener el reconocimiento oficial de la parapsicología, deba restringirse temporariamente la zona del campo fenoménico enfocado (...) ya no es adecuada la postura ideológica del que cree que no hay que decir ni si ni no sobre tan primordial problema. Tal conducta estuvo de moda entre los metapsiquistas de hace 40 años (...) si bien entonces fue admisible, hoy es un anacronismo (...) quienes proceden así son, en rigor, dogmáticos vergonzantes, que por no confesarse materialistas y cerebrocéntricos, dejan su dogma en el inconsciente, que utilizan en sus hipótesis nominativas. (Fernández, 1963, p. 16)

A fines de 1956, después de la renuncia de Fernández, se reorganizaron rápidamente y, luego de varias discusiones internas frente a la potencial amenaza de disolver la entidad, por decisión de su Comisión Directiva el IAP reincorporó a Musso y Di Liscia (que coexistió con la Asociación Amigos de la Parapsicología). Este período de conflicto naturalmente reforzó su posición sobre todo porque Musso comenzaba a ocupar un lugar prominente en el ámbito académico de la psicología, lo cual podría explicar la posi-

ción – algo debilitada – de Fernández bajo la acusación de *espiritualizar* al IAP.

En 1957, lejos de desmoralizar a Fernández, junto a Warburton y la cooperación de Di Cristóforo y Logegaray, entre otros, constituyeron el Colegio Argentino de Estudios Psíquicos (CADEP), una nueva entidad sin personería jurídica que continuó activa en tareas de investigación y divulgación hasta la muerte de Fernández en 1967. De hecho, aquí se puso énfasis en la investigación de otros temas, como la reencarnación (Fernández y Di Cristóforo Postiglioni, 1957) y la mediumnidad curativa (particularmente de los espiritistas brasileiros). Notablemente, ni Fernández ni Musso animaron conflictos en años posteriores. De hecho, algunos miembros del nuevo IAP continuaron al mismo tiempo cooperando o formando parte del CADEP si bien las divergencias ideológicas y de objetivos fueron un signo característico entre ambos. En efecto, el movimiento parapsicológico – tanto en el ambiente académico como en sus publicaciones – estuvo ligado a Musso o a su gestión. Una característica del nuevo IAP era que reunía una diversidad de científicos, intelectuales y profesionales en diferentes áreas con interés en parapsicología ya que el “núcleo duro” de sus miembros perteneció a diversas ocupaciones. Por ejemplo, a mediados de los cuarenta, la Asociación Médica de Metapsíquica Argentina (AMMA) dirigida por Canavesio había estado integrada – prioritaria y exclusivamente – por médicos con especializaciones en psiquiatría y neurología; en cambio, el IAP incorporó físicos, matemáticos, biólogos y filósofos, entre otras profesiones y disciplinas. El CADEP por su parte estaba integrado por una facción de filo-espiritistas (en oposición al IAP, pero que, en rigor, sería

injusto calificar como *anti-espiritistas*). Este crisol de ciencias y disciplinas nucleadas en el IAP encontraba ahora en la parapsicología un problema común por resolver que comenzó en otras corrientes psicológicas dominantes, en la medida que éstas se iban cristalizando en un formato cada vez más académico.

Una manera que los miembros del nuevo IAP encontraron para evitar conflictos que generasen futuras interrupciones en el seno de su organización fue categorizar dos tipos de miembros: (a) los “adherentes”, un tipo de simpatizante que podía asistir a conferencias, cursos y experimentos públicos o recibir beneficios en forma gratuita, como boletines y conferencias, pero no tenían derecho a voto y (b) los “activos”, que tenían derecho a votar y podían formar parte de las Comisiones de acuerdo con su conocimiento y competencia científica, pero que requería ser profesional, “con diploma universitario o acreditar conocimientos e interés por los problemas de la parapsicología”(IAP, 1953). En otras palabras, que ayudaran a ganar territorio en el campo científico y en el de la psicología en particular, con el propósito de ser vistos en un criterio de equidad metodológica y principios de objetividad científica. Esta distinción permitió superar conflictos en términos de cómo distinguir entre quienes podían ejercer el control del Instituto o detectar mejor a aquellos miembros cuyas ideas pudieran desviar sus propósitos hacia las creencias espiritistas.

Un ejemplo que pone en evidencia la distinción entre espiritistas y parapsicólogos fue el intento de llevar a cabo un “congreso” de expertos en parapsicología. En efecto, a propósito de la primera conferencia internacional celebrada exitosamente en

Utrecht (Holanda), emulando al primer congreso de psicólogos en Tucumán de 1954, los miembros del IAP hicieron esfuerzos por organizar sin éxito el que hubiera sido el primer congreso de parapsicología en Hispanoamérica, presumiblemente a causa de las tensiones sociales y políticas que sacudieron Argentina aquel año. Sólo la prensa espírita anticipó la noticia del evento previsto para la primera quincena de abril de 1955. Aunque los expositores no estaban aún asignados, según las noticias, los títulos se agruparían en ocho secciones: (a) la relación entre la parapsicología y la psicología, (b) parapsicología y medicina, (c) parapsicología y biología, (d) parapsicología y matemáticas, (e) “Problemas trascendentales” de la parapsicología (con obvias implicancias para los espiritistas), (f) parapsicología y arte, (g) parapsicología y problemas sociales (incluyendo el tema “justicia social y parapsicología”) y un cierre titulado (h) “Evolución y parapsicología, acerca del posible futuro de la parapsicología”.<sup>16</sup>

La actividad del IAP fue fecunda en varios niveles y alcanzó una paulatina expansión en ámbitos académicos, sobre todo en el contexto de la psicología. Si bien la Asociación Psicoanalítica Argentina fue bastante anterior, en 1942, el psicoanálisis formó parte de la corriente de la época donde la nueva institución adquirió una marcada legitimidad. Por ejemplo, cooperaron aquellos que mostraron más simpatía hacia la parapsicología, como el pedagogo Jaime Bernstein (1917-1988), quien no sólo mostró una actitud favorable, sino que incluso defendió su incorporación en el ámbito académico.<sup>17</sup> Junto a Bernstein, el epistemólogo Armando Asti Vera (1914-1972) y el pedagogo Enrique Butelman (1917-1990)<sup>18</sup> fueron piezas

clave que contribuyeron a los inicios de la parapsicología. Además, Butelman y Bernstein, junto al sociólogo Gino Germani (1911-1979), jugaron un rol decisivo para un público más amplio donde se elaboraron planes de estudios y se promovió la contratación de profesores. Bernstein, que creó la editorial Paidós en 1945, tradujo a autores extranjeros que situaban a la psicología y al psicoanálisis en el corpus de las ciencias humanas y sociales (Klappenbach, 2001, 2007). Paidós es una editorial especializada en idioma español y un caso único en América latina cuya producción literaria sentó las bases de la educación básica para entender la psicología como una disciplina de sentido y no como una ciencia natural. La labor de estos pioneros de las ciencias humanísticas, tal como se las denominaba por entonces, fue determinante en la conformación de los rasgos que ha caracterizado al psicólogo argentino a lo largo de las décadas del sesenta y setenta.<sup>19</sup>

Otras figuras que mostraron una adhesión tácita a la parapsicología fueron académicos que participaron en las actividades culturales del IAP, quienes articulaban su especialidad con la nueva disciplina. Por ejemplo, fueron invitados a disertar los psiquiatras Aniceto Figueras<sup>20</sup> y Enrique Pichón Riviére (1907-1977),<sup>21</sup> el sociólogo Gino Germani,<sup>22</sup> el filósofo y escritor Oscar Andrieu (Andrieu, 1956) y el epistemólogo y matemático Gregorio Klimovsky (1922-2009; Klimovsky, 2009), decano de la facultad de ciencias exactas en la Universidad de Buenos Aires, quien simpatizaba con el psicoanálisis tanto como con la parapsicología, en contraste con su colega Mario Bunge que denostaba a ambas como pseudociencias. Musso recuerda que, aunque la mayoría de



estas personas “estaban absorbidas por sus labores profesionales, desempeñaron un papel importante en la difusión e institucionalización de la parapsicología en la academia” (Musso, 1973, p. 147). Varios psicoanalistas argentinos también mostraron interés por las experiencias extrasensoriales y el espiritismo, algunos de los cuales las estudiaron abiertamente en su propia práctica clínica, como Arnaldo Rascovsky, Enrique Raker y Fidiás Cesio. El pionero de la sociología Gino Germani, que por entonces dictaba conferencias en el Colegio Libre de Estudios Superiores (un refugio de muchos intelectuales opositores al peronismo), también respondía un “correo sentimental” para mujeres en la revista *Idilio* bajo un pseudónimo. Germani también había integrado algunos grupos espiritistas y anarquistas cuando vivía en Italia en los revoltosos años treinta y estuvo vivamente interesado en parapsicología, pero no dejó más que relatos y anécdotas personales sin mayor interés en investigación sistemática alguna (Germani, 2004).

Por su parte, Musso abogaba porque la parapsicología sirviera para la refutación de los principios básicos del materialismo diferenciándolos de los “ideales sociológicos de construcción de un mundo mejor en base a un cambio en la personalidad del hombre a través de sus estimulantes sociales, que generalmente se adscriben a esta filosofía” (Musso, 1970a, p. 245). Según Musso:

la parapsicología viene a demostrar la existencia de una dimensión que trasciende las limitaciones del espacio y el tiempo (...) Parece evidente – señala – que la hipótesis materialista no puede dar respuesta a estas cuestiones. Las vías sensoriales son las formas normales de

conocimiento, pero la percepción extrasensorial muestra que éste [el hombre] no puede reducirse. No puede valer una filosofía que se estructura sobre una hipótesis que no contempla todos los aspectos o modos de ser de la realidad que pretende describir. (Musso, 1970b, pp. 237-238)<sup>23</sup>

También describe varios experimentos de percepción extrasensorial con individuos que sirvieron como colaboradores (psíquicos y médiums)<sup>24</sup> y su modelo conocido como “etapas del proceso de la percepción extrasensorial” (captación, información e interpretación; Musso, 1955a). De hecho, su propia historia es una refutación del espiritismo a través de la parapsicología, a la que considera una etapa “superadora”, poniendo énfasis en una disputa de límites entre el espiritismo y la parapsicología. Esta disputa continuó en la prensa espírita, por ejemplo, el líder espírita Natalio Ceccarini planteó que “parapsicología y espiritismo pueden arribar, lealmente, a grandes conclusiones en beneficio espiritual de la humanidad; si colaboran entre si en el ámbito de la investigación científica; si se desconocen, retrasarán el advenimiento de la verdad” (Ceccarini, 1962).

Sin embargo, esta posición resultó intolerable para el médico Bartolomé Bosio, quien escribió una dura crítica a la obra de Musso, según la cual, “si se pretende, para los límites de la psicología, partir del espiritismo para llegar a la parapsicología, era un deber elemental y fundamental demostrar que se tiene un conocimiento acabado del espiritismo” (Bosio, 1955a, p. 74). Las réplicas y contrarréplicas fueron objeto de una intensa controversia entre ambos a lo largo de

varios números de la revista *La Idea*, donde incluso Fernández sumó su opinión en apoyo a Bosio (Bosio, 1955a, 1955b; Fernández, 1955; Musso, 1955c, 1955d). No obstante, Musso participaba en grupos filo-espiritistas, como el Grupo La Plata (GLP), un *home circle* exclusivamente formado por interesados en los fenómenos del espiritismo entre 1950 y 1955, pero sin adhesión doctrinaria. El GLP llevó a cabo una serie de sesiones experimentales de “mesa parlantes”, algunos miembros dijeron haber obtenido levitaciones de una mesa sin contacto, golpes, vibraciones entre otros fenómenos. Musso visitó en varias ocasiones al GLP provisto de un equipo electromecánico para comprobar si las cuatro patas de la mesa estaban elevadas del suelo al mismo tiempo. Junto a Canavesio, ambos fueron testigos de los movimientos en torno al médium Fernando del Mármol, un estilo de práctica en auge a mediados del siglo XIX.<sup>25</sup>

Este período también se caracterizó por un número de individuos que comenzaron a hacerse populares en los medios de prensa, desde cartomantes a astrólogos y clarividentes, pero que evitaban autoproclamarse médiums o espiritistas. Algunos prestaban de buena fe sus nombres (otros permanecieron anónimos) cooperando en tales experimentos. Por ejemplo, los radiestesistas Armando King y Federico Poletti y los videntes “Mr. Luck” (pseudónimo de Eric Couternay Luck), Rosita de la Torre, Irma Maggi, Iris Cazaux, Carlos Alonso y Ana Gryn; todos ellos afirmaban en la prensa cooperar a menudo con la policía para ayudar a resolver crímenes mediante videntes.<sup>26</sup> Por ejemplo, en 1938, Enrique Marchesini dijo haber proporcionado datos para esclarecer el caso de la niña Marta (Martita)

Ofelia Stutz, desaparecida en la provincia de Córdoba, que conmocionó al público general y a los periodistas que siguieron el caso, para el diario *La Voz del Interior* (Jiménez de Asúa, 1941). Anne de la Motte Carrell, una radiestesista cordobesa de origen francés que atendía como enfermera en La Cumbrecita, Córdoba, colaboraba con la policía local en casos de secuestros y otros episodios (Gimeno, 2013).

En esa misma línea, otro vidente bastante popular en radio y prensa gráfica, a quien por sus afirmaciones apodaron “Nos-tradamus” (pseudónimo de Germán Corrado Castiglioni, 1912-1956), cooperó en numerosos ensayos para los investigadores miembros del IAP. Siguiendo un diseño similar al empleado por el investigador holandés W.C.H. Tenhaeff con Gerard Croiset (1909–1980; Pollack, 1967), un famoso clarividente holandés, Castiglioni practicaba el “test de la silla vacía” (*chair test*), que consistía en seleccionar al azar la butaca de un teatro antes del espectáculo para que Castiglioni “supiese” quien será el espectador que se sentará ahí.<sup>27</sup> Otras experiencias se llevaron a cabo en el núcleo de las comunidades espíritas, por ejemplo, Musso condujo un estudio para evaluar si las características de personalidad de las identificaciones espiritistas de los médiums en trance empleando el Test de Asociaciones Dirigidas de Jung,<sup>28</sup> diferían de la personalidad del médiums en estado normal, sin trance (Musso, 1956b). Su conclusión, después de encontrar a quince médiums dispuestos a cooperar, fue que las respuestas de los “guías” mediúmnicos no resultaron diferentes de las respuestas de aquellos testeados en estado normal.

A favor del espiritismo experimental y la posterior adopción de la parapsico-

logía rhineana, el caso de Naúm Kreiman (1919-2003) es particularmente relevante y funciona como un ejemplo de transición del espiritismo hacia la parapsicología. Entre 1941 y 1948, Kreiman participó activamente primero en la Sociedad Víctor Hugo y más tarde, entre 1955 y 1956, fue designado editor de la revista *La Idea*, publicada por la Confederación Espiritista Argentina, donde escribió varios artículos y propuestas llamando a los espiritistas a investigar rigurosamente la mediumnidad. En lugar de patologizar a la mediumnidad, este estilo de ensayos tenía por propósito determinar la naturaleza “psicológica” del médium y la fuente presumiblemente inconsciente del “espíritu”, una idea que proviene de la influencia de la teoría del psicoanálisis que se instaló entre algunos médicos que interpretaban el desempeño de los médiums (Cesio, 2019). Sin embargo, esta orientación de Kreiman generó malestar entre algunos lectores de la revista, quienes percibieron que su dirección se desviaba hacia un vector que miraba con mayor desconfianza a los médiums o bien que el espiritismo “experimental” se reducía a ensayos controlados contra el fraude.<sup>29</sup> Kreiman trató de estimular a los espiritistas a percibir un panorama más constructivo y optimista hacia la parapsicología y en 1955 adoptó la expresión “psicología paranormal”. Kreiman presentó un programa (o curso) para el Instituto de Cultura Espírita (ICE) de la Confederación Espiritista Argentina con orientación hacia los procedimientos estadísticos en parapsicología. El ICE, creado por iniciativa de Hugo Nale y otros kardecistas que buscaban cierta “redención” por parte del Estado que veía con recelo sus prácticas, se ocupaba de tareas culturales entre los dirigentes espiritistas y médiums. Sin embargo, su búsqueda

por tender puentes entre la parapsicología y el espiritismo fracasó, sumado a las tensiones generadas por sus escritos editoriales en el corazón de la prensa espírita, que acabaron con la expulsión de Kreiman del entorno espírita. Tres años más tarde, en 1958, Kreiman emigró al IAP y se integró a su Consejo Directivo, en lugar de Canavesio. Kreiman adoptó una posición definitivamente en favor de la parapsicología, priorizando ensayos experimentales con personas no médiums en lugar de médiums que a menudo eran bastante reticentes a tales pruebas.

### Conclusiones

Esta etapa de demarcación del espiritismo, que buscaba purificarse hacia una postura menos contaminada por la devoción religiosa predominante, comenzó a ganar cada vez más adeptos dentro del emergente movimiento parapsicológico.<sup>30</sup> Hasta aquí, la parapsicología puede ser vista como un híbrido entre la ciencia y el espiritismo, el espiritismo un híbrido entre la ciencia y la religión y la magnetología o la hipnosis como híbridas entre la psicología y la medicina. En proceso de “saneamiento”, los espiritistas buscaron desmarcarse de los curanderos, los metágnomos de los médiums, la parapsicología del espiritismo; desde un punto de vista institucional, los miembros del Instituto Argentino de Parapsicología se opusieron a la tendencia kardecista de la Sociedad Argentina de Parapsicología.

La psicología buscaba desmarcarse así de las ideas espiritistas mediante acusaciones de fraude, credulidad en exceso o engaño como la mejor explicación para estos fenómenos misteriosos, de modo que las explicaciones normales representaban más

un “guardián de la ciencia” que una estrategia diseñada para separar la psicología del espiritismo. Finalmente, la parapsicología argentina va a disputar su territorio desmarcándose del espiritismo kardecista, pero encuentra resistencias para ser incorporada en la academia a menos que renuncie a sus teorías. En suma, el proceso de desmarcación no sólo se da en la pugna entre la ciencia y la no-ciencia sino también dentro de las mismas disciplinas consideradas inicialmente como pseudociencias *per se*, por ejemplo, la

parapsicología fue vista como una amenaza para la psicología y el espiritismo una amenaza para la parapsicología.

### Agradecimientos

Mis reconocimientos a Apryl Sullivan, archivera del Fondo Rubinstein de la Duke University, por la colección epistolar entre Rhine y los profesores argentinos, y a la Psicóloga Mirta Granero por sus útiles comentarios y sugerencias.

### Referencias

- Acha, O. (2011). *Los muchachos peronistas. Orígenes olvidados de la juventud peronista (1945-1955)*. Sudamericana
- Algo más sobre el Primer Congreso Argentino de Parapsicología (1954). *Constancia*, 72(2869), 183-184.
- Allison, P. D. (1979). Experimental parapsychology as a rejected science. En R. Wallis (Ed.), *On the margins of science: The social construction of rejected knowledge*. (pp. 271-291).
- Alvarez Alonso, L. (2008). Mischa Cotlar, in memoriam (1913-2007). *Revista de la Unión Matemática Argentina*, 49(1), 1-6. <https://inmabb.criba.edu.ar/revuma/pdf/v49n1/v49n1a01.pdf>
- Amadou, R. (1954). *La parapsicología: Historia y crítica*. Paidós.
- Andrieu, O. (1956). Metafísica y Parapsicología. *Revista de Parapsicología*, 2(1), 23-29.
- Arroyo Guillamón, R. (2022). El concepto de ciencia conjetural en la enseñanza de Jacques Lacan. *Verba Volant: Revista de Filosofía y Psicoanálisis*, 12(1), 28-49.
- Beloff, J. (1993). *Parapsychology: A concise history*. The Athlone Press.
- Blanco, A. (2006). *Razón y modernidad: Gino Germani y la sociología en Argentina*. Siglo XXI.
- Bontempo, P. (2011). Para Ti: una revista moderna para una mujer moderna, 1922-1935. *Estudios Sociales*, 41, 127-156. <https://doi.org/10.14409/es.v41i1.2684>
- Bosio, B. (1955a). Un deficiente estudio del espiritismo. *La Idea*, 32(372), 71-74. <https://www.ceanet.com.ar/wp-content/uploads/2022/08/La-Idea-372.pdf>
- Bosio, B. (1955b). Primero: Conocer el espiritismo. *La Idea*, 32(374), 121-123. <https://www.ceanet.com.ar/>

- wp-content/uploads/2022/08/La-Idea-374.pdf
- Broughton, R. (1991). *Parapsychology: A controversial science*. Ballantine Books.
- Capdevila, A. & Avaro, N. (2004). *Denuncialistas: Literatura y polémica en los 50*. Santiago Arcos Editor.
- Ceccarini, N. (1962). Espiritismo y parapsicología. *La Idea*, 34(457), 1-4. <https://www.ceanet.com.ar/wp-content/uploads/2022/08/La-Idea-457.pdf>
- Cesio, F. (2019). Estudio psicoanalítico de la teoría espiritista [monografía de 1954]. *E-Boletín Psi*, 14(2). [https://web.archive.org/web/20240226104732/https://www.alipsi.com.ar/wp-content/uploads/E-BOLETIN-PSI\\_Vol.14\\_No2\\_Mayo\\_2019.html#tit3](https://web.archive.org/web/20240226104732/https://www.alipsi.com.ar/wp-content/uploads/E-BOLETIN-PSI_Vol.14_No2_Mayo_2019.html#tit3)
- D'Angelo, A. (2018). De swamis a gurúes. Una genealogía histórica de los tipos de yoga practicados en Argentina: Entre el neo-hinduismo y la Nueva Era. *Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur*, 28(49), 101-134. <https://ojs.ceil-conicet.gov.ar/index.php/sociedadylreligion/article/view/106>
- Dagfal, A. (2006). El pensamiento francés en la Argentina: el caso de los 'discursos psi'. *Conceptual - Estudios de Psicoanálisis*, 7, 11-16. <https://es.scribd.com/document/650609805/3-Dagfal-Pensamiento-Frances-Argentina>
- Dagfal, A. (2015). El pasaje de la higiene mental a la salud mental en la Argentina, 1920-1960. El caso de Enrique Pichon-Rivière. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, 5, 10-36. [http://revistatrashumante.com/avada\\_portfolio/numero-5/](http://revistatrashumante.com/avada_portfolio/numero-5/)
- de Diego, J. L. (2006). 1938-1955: La época dorada de la industria editorial. En J. L. de Diego (Ed), *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000*. Fondo de Cultura Económica.
- Fassman (1958). *El hipnotismo al alcance de todos*. Acuario
- Feola, J. M. (1994). J. Ricardo Musso y el grupo de La Plata. *Revista Argentina de Psicología Paranormal*, 5(4), 217-220. <https://www.alipsi.com.ar/rapp/RAPP%201994%20Vol.05.pdf>
- Feola, J. M. (2008). Recordando a Fernando. *Comunicaciones de Parapsicología*, 19, 3-26.
- Feola, J. M. (2013). *Científico y psíquico*. Antigua.
- Fernández, J. S. (1949). Metapsíquica o metapsicología. *Constancia*, 72(2766), p. 22.
- Fernández, J. S. (1950a). Actividades de la Sociedad Argentina de Parapsicología (1). *Constancia*, 71(2805), 252-253.
- Fernández, J. S. (1950b). Actividades de la Sociedad Argentina de Parapsicología (2). *Constancia*, 71(2806), 266-267.
- Fernández, J. S. (1951). Resultados experimentales en ESP. *Boletín de la Sociedad Argentina de Parapsicología*, 3, 1-3.
- Fernández, J. S. (1952a). Doctor Juan

- Toronyi: Homenaje de la Sociedad Argentina de Parapsicología. *Boletín de la Sociedad Argentina de Parapsicología*, 4(5), 1.
- Fernández, J. S. (1952b). Problemas fundamentales de nuestro campo científico (1). *Constancia*, 75(2840), 73-74.
- Fernández, J. S. (1952c). Problemas fundamentales de nuestro campo científico (2). *Constancia*, 75(2841), 95-96
- Fernández, J. S. (1952d). Problemas fundamentales de nuestro campo científico (3). *Constancia*, 75(2842), 114-116.
- Fernández, J. S. (1955). Platón, la verdad y la parapsicología. *La Idea*, 32(375), 153-156. <https://www.ceanet.com.ar/wp-content/uploads/2022/08/La-Idea-375.pdf>
- Fernández, J. S. (1957a). Sesión experimental con el Dr. R.W. *Boletín Informativo del Instituto Argentino de Parapsicología*, 4 [sin pags.].
- Fernández, J. S. (1957b). Clarividencia penetrativa. *Noticiero Psi*, 2, 3-6.
- Fernández, J. S. (1957c). Nuevas experiencias del CADEP. *Constancia*, 78(2907), 8-12.
- Fernández, J. S. (1958). Instituto de Estudios Superiores de Montevideo. *Constancia*, 79(2920), 263.
- Fernández, J. S. (1963). *Más Allá de la Cuarta Dimensión*. Ediciones Constancia.
- Fernández, J. S. & Di Cristóforo Postiglioni, L. (1957). *Fundamento científico y filosófico de la supervivencia con reencarnación*. Ediciones Constancia.
- Figueras, A. & Zeberio, J. T. (1961). *La energética humana, su patología y tratamiento*. Edición del autor.
- Freidin, B. (2017). La práctica de una medicina marginalizada en Argentina: El caso de los médicos homeópatas. *Trabajo y Sociedad*, 29, 5-24. <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/29%20FREIDIN%20BETTINA%20Homeopatas.pdf>
- Germani, A. A. (2004). *Gino Germani: Del antifascismo a la sociología*. Taurus.
- Gimeno, J. (2008). Mischa Cotlar, un hombre desmesurado. *Comunicaciones de Parapsicología*, 18, 3-24. <https://archive.org/details/MischaCotlarUnHombreDesmesurado/mode/2up>
- Gimeno, J. (2013). Anne de la Motte: Una historia matizada por la radiestesia. *Comunicaciones de Parapsicología*, 40, 28-45. <https://archive.org/details/AnneDeLaMotteUnaHistoriaMatizadaPorLaRadiestesia>
- Granero, M. (1990). J. Ricardo Musso (1917-1989). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22(2), 300-306. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80522208.pdf>
- Gyimesi, J. (2014). Between religion and science: Spiritualism, science and early psychology in Hungary. *International Psychology, Practice and Research*, 5, 1-23. [https://www.academia.edu/15777560/Spiritualism\\_Science\\_and\\_Early\\_Psychology\\_in\\_Hungary](https://www.academia.edu/15777560/Spiritualism_Science_and_Early_Psychology_in_Hungary)
- Hernández, A. L. (2017). *La naturaleza sanadora: Una mirada a las prácticas alternativas:*

- medicamentos y homeopatía en la ciudad de La Plata a mediados del siglo XX.* [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/520>
- Hess, D. J. (1993). *Science in the New Age: The paranormal, its defenders and debunkers, and American culture.* University of Wisconsin Press.
- Instituto Argentino de Parapsicología (1953). *Estatutos.* Instituto Argentino de Parapsicología.
- Irwin, H. & Watt, C. (2007). *An Introduction to Parapsychology* (Fifth edition). McFarland Publishing.
- Ivnisky, D. & Gimeno, J. (2008). *Naúm Kreiman, la parapsicología y la ciencia.* Edición del Autor.
- Jiménez de Asúa, L. (1941). La telepatía en la administración de justicia criminal. En E. Mouchet (Ed.), *Anales del Instituto de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires* (Tomo III). Imprenta de la Universidad Buenos Aires.
- Jofré Barroso, H. (1975). *Los hijos del miedo: Reportaje a las creencias y supersticiones del porteño.* Emecé.
- Jung, C.G. (2016). Investigaciones experimentales. Estudios acerca de la asociación de palabras. En *Obra completa de Carl Gustav Jung: Vol. 2. Investigaciones Experimentales.* Editorial Trotta.
- Klappenbach, H. (2001). Dos editoriales en los comienzos de la profesionalización de la psicología en Argentina. *Memorandum, 1,* 61-71. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6833>
- Klappenbach, H. (2007). Dos aspectos de la influencia española en la psicología argentina: Autores y editores. *Revista de Historia de la Psicología, 28*(4), 35-48. <https://journals.copmadrid.org/historia/art/b495ce63ede0f4efc9eec62cb947c162>
- Klimovsky, G. (2009). Epistemología, ciencias fronterizas y parapsicología. *Comunicaciones de Parapsicología, 23,* 2-20.
- Kreiman, N. (1944a). Observaciones generales sobre los instrumentos de control en las investigaciones espíritas y metapsíquicas (1). *Constancia, 67*(2650), 144-148.
- Kreiman, N. (1944b). Observaciones generales sobre los instrumentos de control en las investigaciones espíritas y metapsíquicas (2). *Constancia, 67*(2651), 170-175.
- Kreiman, N. (1946). *El espiritualismo experimental y sus consecuencias filosóficas.* Confederación Espiritista Argentina.
- Logegaray, L. E. (1955) ¿Por qué nos interesa el espiritismo? *La Idea, 33*(378), 221-223. <https://www.ceanet.com.ar/wp-content/uploads/2022/08/La-Idea-378.pdf>
- Luckhurst, R. (2002). *The invention of telepathy 1870-1901.* Oxford University Press.
- Mauskopf, S. H. & McVaugh, M. R. (1980). *The elusive science: Origins of experimental psychical research.* Johns Hopkins University Press.
- McClenon, J. (1982). A survey of elite

- scientists: Their attitudes toward ESP and parapsychology. *Journal of Parapsychology*, 46(2), 127-152. <https://doi.org/10.9783/9781512804560-009>
- McClenon, J. (1984). *Deviant Science: The case of parapsychology*. The University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9781512804560>
- Melechi, A. (2008). *Servants of the supernatural: The night side of the Victorian mind*. Arrow Books.
- Mir, M. (2009). *Fassman, la biografía: El poder de la voluntad*. Triago.
- Musso, J. R. (1954). *En los Límites de la Psicología: Desde el espiritismo hasta la parapsicología*. Periplo.
- Musso, J. R. (1955a). Las etapas del proceso de ESP. *Revista de Parapsicología*, 1(1), 23-32.
- Musso, J. R. (1955b). La posesión espírita ¿Cuestión cerrada? *Revista de Parapsicología*, 1(2), 13-28.
- Musso, J. R. (1955c). En torno a la parapsicología (1). *La Idea*, 32(373), 93-95, 113. <https://www.ceanet.com.ar/wp-content/uploads/2022/08/La-Idea-373.pdf>
- Musso, J. R. (1955d). En torno a la parapsicología (2). *La Idea*, 32(375), 145, 147, 151-152. <https://www.ceanet.com.ar/wp-content/uploads/2022/08/La-Idea-375.pdf>
- Musso, J. R. (1955e). En torno a la parapsicología (3). *La Idea*, 32(376), 172-174. <https://www.ceanet.com.ar/wp-content/uploads/2022/08/La-Idea-376.pdf>
- Musso, J. R. (1956a). Insulto, pero oportunidad –réplica–. *Revista de Parapsicología*, 1(3/4), 45-60.
- Musso, J. R. (1956b). Experiencias con médiums en trance. *Revista de Parapsicología*, 2(1), 3-12.
- Musso, J. R. (1965). *En los Límites de la Psicología: Desde el espiritismo hasta la parapsicología* (Segunda edición). Buenos Aires: Paidós.
- Musso, J. R. (1970a). *Problemas y mitos metodológicos de la psicología y la psicoterapia*. Psique.
- Musso, J. R. (1970b). *Falacias y mitos metodológicos de la psicología: Introducción a una introducción a la metodología de la investigación*. Psique.
- Musso, J. R. (1973). Parapsychology in Argentina. En A. Angoff & B. Shapin (Eds.). *Parapsychology Today: A Geographical View- Proceedings of an International Conference held at Le Piol, St. Paul de Vence, France, August 25-27, 1971* (pp.144-172). Parapsychology Foundation.
- Noticias (1948). *Constancia*, 75(2838), p. 10.
- Osty, E. & Osty, M. (1932). *Los poderes desconocidos del espíritu sobre la materia: Primeras etapas de una investigación*. Aguilar.
- Parra, A. (1994). J. Ricardo Musso y la parapsicología. *Revista Argentina de Psicología Paranormal*, 5(4), 189-216. <https://www.alipsi.com.ar/rapp/RAPP%201994%20Vol.05.pdf>
- Parra, A. (2003). *Fenómenos Paranormales: Una introducción a los eventos sorprendentes*. Kier.
- Parra, A. (2020). Esoterismo y ocultismo en la tradición bibliográfica argentina:



- El legado de Nicolás B. Kier (1865-1947). *Cuarto Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición (4CAELE)*. Paraná, Entre Ríos: Facultad de Ciencias Sociales. <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/Alejandro-Parra-Esoterismo-y-ocultismo-en-la-tradicion-bibliografica-argentina-el-legado-de-Nicolas-B.-Kier-1865-1947.docx.pdf>
- Perón's Government suppressed Spiritualism in Argentina [El gobierno de Perón reprimió al espiritismo en la Argentina] (1955, March 12). *Psychic News*, p. 40.
- Pollack, J. H. (1967). *Los ojos del milagro: Croiset, el clarividente*. Sudamericana.
- Price, G. R. (1955). Science and the supernatural. *Science*, 122(3165), 359-367. <https://doi.org/10.1126/science.122.3165.359>
- Price, G. R. (1956a). La ciencia y lo sobrenatural –crítica. *Revista de Parapsicología*, 1(3/4), 3-30.
- Price, G. R. (1956b). Oportunidad, no insulto –respuesta. *Revista de Parapsicología*, 1(3/4), 42-45.
- Proclamación pública del hospital espírita. (1957). *La Idea*, 35(402), p. 232. <https://www.ceanet.com.ar/wp-content/uploads/2022/08/La-Idea-402.pdf>
- Propósitos (1948). *Boletín de la Sociedad Argentina de Parapsicología*, 4(5).
- Pujol, S. (2002). *La década rebelde: Los años 60 en la Argentina*. Emecé.
- Radin, D. (2020). *Magia Real: La sabiduría antigua, la ciencia moderna y los poderes secretos del universo*. Arkana.
- Rhine, J. B. (30 de junio de 1955). [Carta a J. S. Fernández]. Fondo Rubinstein de la Duke University
- Rhine, J. B. (1956). El mecanicismo es un hermoso ídolo. *Revista de Parapsicología*, 1(3/4), 31-34
- Rhine, J. B. (2021). *J.B. Rhine, Letters 1923-1939: ESP and the Foundations of Parapsychology* (B. Ensrud & S. Rhine Feather, Eds.). McFarland Publishing.
- Rhine, L. E. (1983). *Something hidden: J.B. Rhine's unfinished quest*. McFarland Publishing.
- Rivera, J. B. (1986). Apogeo y crisis de la industria del libro: 1955-1970. En Centro Editor de América Latina (Ed.), *Historia de la Literatura Argentina, Vol. 3: Los proyectos de la vanguardia*. Centro Editor de América Latina.
- Rivero, M. D. (2021). Un viaje a la Argentina: El caso Asuero y la práctica ilegal de la medicina (Buenos Aires, 1930). *História, Ciências, Saúde –Manguinhos*, 28(2), 413-435. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021000200005>
- Rotbard, I. (1955) Actitud espiritual frente a la parapsicología. *La Idea*, 32(373), p. 96. <https://www.ceanet.com.ar/wp-content/uploads/2022/08/La-Idea-373.pdf>
- Savio, K. (2017). Acerca del decir psicoanalítico en revistas argentinas de los años '50. *Reflexiones*, 96(2), 67-81. <https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32081>
- Soal, S. G. (1956). Diatriba basada en

- suposiciones infundadas –réplica–. *Revista de Parapsicología*, 1(3/4), 35-41.
- Sorá, G. (2001). Editores y editoriales de ciencias sociales: Un capital específico. En F. Neiburg & M. Plotkin (Comps.). *Intelectuales y expertos: La constitución del conocimiento social en Argentina* (pp. 265-292). Paidós.
- Suspensión del congreso de parapsicología (1955). *Constancia*, 77(2874), p. 13.
- vonStuckrad, K. (2005). Western esotericism: Towards an integrative model of interpretation. *Religion*, 35(2), 78–97. <https://doi.org/10.1016/j.religion.2005.07.002>
- Terán, O. (1993). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual Argentina 1956-1966. El cielo por asalto.*
- Terán, O. (2015). *Historia de las ideas en la Argentina: Diez lecciones iniciales, 1810-1980.* Siglo Veintiuno
- Toronyi, J. (1952). Psicología, metapsicología y espiritismo. *Constancia*, 75(2845), 170-171.
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos.* Paidós.
- Vezzetti, H (1998). *Enrique Pichon-Rivière: El psicoanálisis y la psicología social* [Exposición]. Coloquio de Historia del Psicoanálisis. Núcleo de Pesquisa em Psicanálise San Pablo: Pontificia Universidad Católica.
- Watt, C. (2016). *Parapsychology: A beginner's guide.* Oneworld.

### Notas al Final

- 1 Editorial Kier fue fundada por el danés Nicolás B. Kier en 1907, gracias a la labor de Emilio de Mársico, teósofo y espiritista radicado en La Plata, quien publicaba e importaba literatura esotérica desde 1882. Después de la muerte de Kier a mediados de los cuarenta, se hizo cargo José Antonio Pibernus. Inicialmente Kier comenzó bajo la denominación “Librería Teosófica” y en 1926 amplió su rango como editor bajo la denominación “Editorial Kier”, donde la familia Pibernus ha producido literatura esotérica por más de ochenta años (Parra, 2020).
- 2 La legislación argentina habilitó la práctica de la homeopatía mediante un decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 3472 en 1948, referida a la elaboración de medicamentos homeopáticos en la farmacia, pero no la práctica médica (Freidin, 2017; Hernández, 2017).
- 3 Se creó un número de institutos de hipnosis médica entre los años cincuenta y sesenta, así como se hicieron populares hipnotizadores y “mentalistas” teatrales, como el catalán *Fassman* (pseudónimo de José Mir Rocafort, 1909-1991) junto a su esposa la “médium Deyka” que organizaron espectáculos de mentalismo e hipnosis en el teatro Odeón (Fassman, 1958; Mir, 2009).
- 4 Un análisis del período de la transición europea de posguerra se puede ver en Beloff (1993) así como la interfase entre el espiritismo y el surgimiento de la parapsicología moderna (Melechi, 2008).
- 5 La parapsicología contemporánea también examina otros fenómenos relacionados, como la sanación a distancia, los *poltergeists*, las apariciones, las experiencias cercanas a la muerte, las experiencias extracorpóreas, la mediumnidad y muchos otros fenómenos tradicionalmente “marginados” del conocimiento científico (Broughton, 1991; Irwin y Watt, 2007; Parra, 2003; Radin, 2020; Watt, 2016).
- 6 Entre 1934 y 1940, el trabajo de Rhine se convirtió en una gran controversia para la emergente ciencia psicológica y objeto de vehementes críticas (ver Beloff, 1993; Mauskopf y McVaugh, 1980; Rhine, 1983).
- 7 Fernández escribió artículos en la prensa espírita donde se quejaba de las dificultades de aceptación de la parapsicología por parte del mundo académico y la esperanza en un mejor futuro para esta disciplina (Fernández, 1949, 1952b, 1952c, 1952d, 1955).
- 8 Sin dar detalles, Fernández advierte que algunos miembros de la comunidad kardecista no simpatizaban con esta postura, aunque reconocían sus esfuerzos por legitimar el espiritismo científico (Fernández, 1963).
- 9 Durante el acto inaugural, estuvo presente el médico Carlos Rivas, Rector del Universidad de La Plata y subsecretario universitario, quien representó al ministerio de educación a cargo de Ivanisevich, quien no pudo concurrir (Noticias, 1948).
- 10 Una antigua práctica que consistía en reunir grupos de tres o más participantes en torno a una mesa, de pie o sentados, para obtener comunicaciones espiritistas. Para una biografía de Cotlar sobre este aspecto, ver Gimeno (2008) y Alvarez Alonso (2008).
- 11 Toronyi representó a Hungría en el Congreso de Investigaciones Psíquicas celebrado en Oslo en 1933 (Fernández, 1952a; Toronyi, 1952). En 1944, Toronyi, junto a otros miembros

- de origen judío y adherentes a la masonería, fueron expulsados después que uno de sus miembros, Domokos Holló, dijo terminante: “¡No podemos permitir que la Sociedad sea dirigida por un espíritu masónico y judío!” (Gyimesi, 2014).
- 12 Una técnica de rejuvenecimiento mediante la transfusión de la propia sangre enriquecida (Rivero, 2021).
- 13 Carlos Obedman (1907-1976) fue un médico que abrazó la homeopatía e introdujo prácticas basadas en el naturismo, la acupuntura y la lectura del iris, dirigió el primer Instituto de Medicina Natural y editó la revista *Vida Natural* entre 1939 a 1947. Obedman visitó a Rhine en la Universidad de Duke en 1955 (Rhine, 1955).
- 14 La SAP publicó sólo cinco pequeños boletines entre 1949 y 1952.
- 15 La *Revista de Parapsicología* dedicó todo un número a relevar el debate (Rhine, 1956) e incluso exponer su propia perspectiva (Musso, 1956a; Price, 1956a, 1956b; Soal, 1956).
- 16 Siguiendo la lista de temas (sin expositores citados), parece quedar claro que el frustrado evento parecía establecer una alianza estratégica con los espiritistas de cara al gobierno peronista, cuya principal figura encabezaría Perón, junto a sus ministros Carrillo, Méndez de San Martín, Ivanisevich y varios rectores de universidades (Algo más sobre el Primer Congreso Argentino de Parapsicología, 1954; Suspensión del congreso de parapsicología, 1955). Aunque parece evidente que la organización contaba con alguna simpatía política, un periódico espiritista británico, posiblemente alertado por la noticia que consigna la propia Confederación Espiritista Argentina, celebró la caída del gobierno peronista (Peron's Government suppressed Spiritualism in Argentina [El gobierno de Perón reprimió al espiritismo en la Argentina], 1955, March 12th).
- 17 Bernstein fue profesor de Psicología General y Psicología Educacional y había organizado y dirigido la primera carrera de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral (la primera facultad de país) y el primer Departamento Universitario de Orientación Vocacional en la Universidad de Buenos Aires. Bernstein es reconocido por el diseño de instrumentos psicométricos, la así llamada “clínica de la conducta”, la inteligencia infantil (“escuela para superdotados”) y la primera escuela para padres.
- 18 Enrique Butelman cursó estudios de filosofía en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Recibió el apoyo de la Fundación Ford para realizar trabajos de investigación en psicología social en la Universidad de Columbia en 1962. En la Universidad de Buenos Aires se desempeñó como Profesor de Historia de la Psicología, Psicología Social y Psicología Contemporánea.
- 19 Además, Butelman y Bernstein abogaron por la traducción de varios libros de parapsicología publicados por Paidós, por ejemplo, *El Alcance de la Mente* (1956) y *El Nuevo Mundo de la Mente* (1958) de J.B. Rhine (prologados por Musso y traducidos del inglés por Dora Ivinsky, una miembro del IAP), *La Parapsicología: Historia y crítica* de Robert Amadou (1954), *La Metapsíquica* de Yvonne Castellán (1955) y otros autores con interés en la relación entre la parapsicología y el psicoanálisis. En los años sesenta, adicionaron títulos como *Telepatía y Relaciones Interpersonales* de Jan Ehrenwald (1961), *La personalidad del hombre a la luz*

- de la parapsicología* (1965) y *Apariciones* (1965) ambos de G.N.M. Tyrrell.
- 20 Figueras creó el test de proyección corpórea y también dictó un curso sobre psicoanálisis y parapsicología en el IAP. En cooperación con José Tomás Zeberio (1912-2007), creador de la “antropología energética”, estudiaron y practicaron diversas terapias no médicas, técnicas de sanación en combinación con el psicoanálisis, la parapsicología y el espiritismo. Zeberio fundó una escuela basada en sus propias experiencias con sus pacientes (Figueras y Zeberio, 1961).
- 21 Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) fue un psiquiatra, psicoanalista y creador de una orientación en psicología social, que se desempeñó como periodista y crítico de arte. En 1942 fue uno de los miembros fundadores de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), de la que tomó distancia conservando muchas amistades, fue pionero en la creación de un modelo teórico en psicología de orientación psicoanalítica. En 1947, Pichon-Rivière creó un servicio específico para adolescentes psicóticos en el que había comenzado a utilizar técnicas grupales (Dagfal, 2006, 2015; Vezzetti, 1996, 1998).
- 22 Durante el año 1956 se organizó un ciclo de conferencias de entrada libre con una perspectiva cultural heterogénea, por ejemplo, Oscar E. Andrieu (Filosofía y Parapsicología), Aniceto Figueras (Test de la Proyección Corpórea y la Parapsicología), Enrique Butelman (C. G. Jung y la Parapsicología), Carlos Duval (La Parapsicología y la Crítica del Testimonio Humano), Orlando Canavesio (Parapsicología y Fisiología Cerebral), Adolfo Likerman (Parapsicología y Contemporaneidad), Gino Germani (Proyecciones Sociológicas de la Parapsicología), Jaime Bernstein (Alfred Adler y la Parapsicología) Gregorio Klimovsky (Epistemología y Parapsicología), Nuria Cortada (Introducción al Psicodiagnóstico) y Enrique Pichón Rivière (Sigmund Freud y la Parapsicología).
- 23 En 1970, Musso presentó el problema del fenómeno parapsicológico como un problema *central* de la investigación psicológica en su obra *Problemas y Mitos Metodológicos de la Psicología y la Psicoterapia* (en dos tomos), que se convirtió en un libro de texto para estudiantes universitarios en las carreras de psicología en Argentina y en América Latina. Musso señala que la parapsicología permite colocar a la existencia de “factores mentales de la personalidad, como la regulación de la conducta y coloca a la parapsicología en el nivel de la descripción de las relaciones intencionales del organismo con el mundo exterior, de la interacción del hombre con el mundo” (Musso, 1970a, p. 12).
- 24 Entre varios mencionados, Musso describe el caso de su propia (primera) esposa por entonces, Elvira Canale, quien decía mostrar aptitudes psíquicas desde su infancia. Ella inició varios ensayos mediante una técnica conocida como “psicometría”, tocando objetos y fotografías o leyendo sus nombres (Musso, 1965).
- 25 José María Feola (1926-2012) y su grupo reportan en sus memorias “levitaciones de una mesa trípode (...) desde sesenta centímetros hasta un metro de altura, a plena luz” (Feola, 2013, p. 220). Junto al matemático Mischa Cotlar y su esposa, Musso, Elvira Canale, Feola y Olga Figini, todos testificaron los movimientos de mesas sin un médium identificado, siguiendo un procedimiento que Musso había propuesto, cantando rítmicamente: “Muévase mesa, muévase!” (Feola, 1994). Musso visitó el grupo de La Plata, acompañado

- por Enrique Butelman, el editor de Paidós y obteniendo “extraordinarias elevaciones de la mesa” (p. 234). Según Feola, el grupo decidió “desafiar al espíritu a probar su fuerza frente a Butelman y Musso, quienes se sentaron sobre la mesa, con un peso total de más de 200 kilos. A poco de sentados, la mesa se inclinó violentamente y arrojó a ambos contra la pared opuesta, cerca de un metro y medio de distancia” (Feola, 2008, 2013).
- 26 Estas formas de consulta y orientación, aunque existentes de larga data en otros tiempos y lugares, sin embargo, comenzaron a hacerse cada vez más populares a través de prácticas adivinatorias, como las barajas españolas y más tarde el tarot, las cuales quedaron más visibilizadas en los medios de prensa a partir de los años sesenta (Jofré Barroso, 1975).
- 27 Cuando el espectáculo culminaba, Musso interrogaba a los cinco espectadores sentados en aquellas butacas y encontró que de las 45 afirmaciones se habían obtenido 37 aciertos (el resto eran ambigüedades o errores). A diferencia de Tenhaeff, su contraparte holandesa que investigó a Croiset, Musso llevó a cabo una evaluación matemática en lugar de una meramente descriptiva, como la aplicada con el psíquico Croiset (Musso, 1954).
- 28 Diseñado por el psiquiatra suizo C.G. Jung, consiste en pronunciar una serie de palabras estímulo en las que se observan relaciones cuyas respuestas manifiestan reacciones o exteriorizaciones afectivas frente a cada palabra-estímulo, también conocido como “test de asociación de palabras” (Jung, 2016).
- 29 En 1939 Kreiman ingresó a la “Logia Mercurio”, una pequeña rama de la Sociedad Teosófica y participó activamente en Biblioteca Teosófica, fundada en 1918 por José Melián y José Olivares (Ivnisky y Gimeno, 2008). Debido al estrecho vínculo entre la teosofía y el espiritismo, en 1941, Kreiman formó parte de la sociedad espiritista “Víctor Hugo”, fundada en 1913, bajo la protección de los líderes espiritistas Santiago Bossero y Hugo L. Nale (Kreiman, 1944a, 1944b, 1946).
- 30 Desde inicios de los sesenta hasta fines de los noventa, Kreiman examinó la relación entre la psicología conductista (skineriana) con la percepción extrasensorial en base a experimentos y prácticas domésticas de investigación en parapsicología con recursos propios. Junto a su esposa Dora Ivnisky (1927-2016), condujeron estudios con el propósito de observar si los participantes de estos ensayos podían obtener un promedio de aciertos significativos en la adivinación de cartas “zener”. En 1963, ambos inauguraron una nueva publicación regular *Cuadernos de Parapsicología*, que se extendió hasta 2004 (luego cambió a *Comunicaciones de Parapsicología* hasta 2016).

## Aprendizaje y Desarrollo: Elaboraciones Contemporáneas a Partir de la Tesis Vygotskiana de su Relación

*Learning and Development: Contemporary Elaborations Based on the Vygotskian Thesis of Their Relationship*

Wanda C. Rodríguez Arocho<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-4460-926X

### Resumen

El presente ensayo plantea y defiende la tesis de que algunos de los desarrollos contemporáneos en el enfoque histórico-cultural son de gran pertinencia a la educación y las prácticas pedagógicas, en particular las elaboraciones de la relación aprendizaje-desarrollo según conceptualizada por Vygotski. Con fundamentación en estudios realizados por la autora, su objetivo es brindar información sobre los antecedentes de estos desarrollos, discutirlos y analizarlos, y compartir reflexiones con respecto a sus

implicaciones. El abordaje al tema se realiza mediante una revisión crítica de literatura académica contemporánea que elabora algunas ideas y produce investigaciones inspiradas en el legado L.S. Vygotski. Consistente con el enfoque histórico-cultural, el examen de las producciones teóricas e investigativas contemporáneas comienza por establecer sus antecedentes y contextualizarlas. Del análisis resulta una perspectiva compleja en la que conceptos relegados en lecturas e interpretaciones de la obra de Vygotsky pasan a ocupar un lugar central. Se concluye que desde ese lugar se

---

<sup>1</sup>Universidad de Puerto Rico. Departamento de Psicología. Catedrática (jubilada), Recinto de Río Piedras.

Mail de contacto: wandacr@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p87-107>

Fecha de recepción: 8 de julio de 2024 - Fecha de aceptación: 30 de julio de 2024

han generado y siguen generando propuestas para transformar la educación tradicional en una práctica orientada a la equidad y la justicia social.

*Palabras claves:* Enfoque histórico-cultural; Vygotski; aprendizaje-desarrollo; escolarización

### Abstract

This essay raises and defends the thesis that some of the contemporary developments in the historical-cultural approach are of great relevance to education and pedagogical practices, in particular the elaborations of the learning-development relationship as conceptualized by Vygotsky. Based on research conducted by the author, its objective is to provide information on the background of these developments, discuss and analyze them, and share reflections regarding their implications. The approach to the topic is carried out through a critical review of contemporary academic literature that elaborates some ideas and produces research inspired by the legacy of L.S. Vygotsky. Consistent with the historical-cultural approach, the examination of contemporary theoretical and investigative productions begins by establishing their background and contextualizing them. The analysis results in a complex perspective in which concepts relegated in readings and interpretations of Vygotsky's work come to occupy a central place. It is concluded that from this place proposals have been generated and continue to be generated to transform traditional education into a practice oriented towards equity and social justice.

*Keywords:* Cultural-Historical Approach; Vygotsky; learning-development; schooling

### Introducción

La existencia de una intrincada relación entre educación y desarrollo humano es una de las tesis centrales del enfoque histórico-cultural y recibió detenida atención por parte de su fundador, L.S. Vygotski (Vygotski, 1931/1995). Esa atención es notable en sus investigaciones y teorización sobre el origen y desarrollo de las funciones psíquicas superiores (Yasnitsky y van der Veer, 2016). Actualmente, el estudio de las relaciones e interacciones entre aprendizaje y desarrollo es uno de los campos de mayor actividad en la academia vygotskiana (Edwards et al., 2019; Rodríguez Arocho, 2020a, 2023a, 2023b). En un texto recién publicado (Dubrovsky y Lanza, 2023) se examina el concepto ruso *perezhivanie* (traducido al español como vivencia y al inglés como experiencia emocional) y se le vincula con otros que se consideran potentes para pensar y transformar prácticas escolares orientadas al desarrollo humano. Los desarrollos que se observan actualmente en el enfoque histórico-cultural enfocan tanto conceptos originalmente propuestos por Vygotski como elaboraciones conceptuales a partir de ellos. En este ensayo me propongo examinar esos conceptos y establecer su pertinencia para la investigación y la práctica educativa. Antes es pertinente establecer los antecedentes de estas producciones académicas y contextualizarlas.

Para abordar la relación entre aprendizaje y desarrollo en la obra de Vygotski es necesario un ejercicio de reflexividad histórica. La obra de Vygotski se produce en un momento histórico de grandes transformaciones socioculturales en la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas



(URSS). La mayor parte de la producción relacionada a este tema la realiza entre 1924 y 1934, año de su muerte, con importante colaboración de su colega Alexander R. Luria (1976). Yasnitsky (2016a) examina en detalle lo que denomina el círculo Vygotsky-Luria como una red personal informal que aglutinó personas interesadas en el estudio desarrollo humano, la educación orientada a personas con necesidades especiales y la evaluación de funciones psíquicas. Por su parte, Valdés Puente (2023a, 2023b) plantea que la idea de Vygotski de que la instrucción organizada de acuerdo con los principios del enfoque histórico-cultural ha sido elaborada por autores como Elkonin, Davidov y Repkin, quienes han investigado y aplicado estrategias de lo que se conoce como aprendizaje desarrollador.

El trabajo iniciado en el círculo Vygotski-Luria continuó desarrollándose en la URSS por discípulos y colegas de ambos, pero su difusión fue muy limitada tanto allí como en Occidente. Recientemente, con el impulso de lo que se ha llamado “la revolución revisionista” y “la revolución archivística” (Rodríguez Arocho, 2020a) se ha planteado la necesidad de cuestionar tanto las narrativas que responsabilizan de esa limitación a la censura estalinista de la época como a un canon de duradero de ciencia estalinista (Yasnitsky, 2016b). Al mismo tiempo, se ha planteado la necesidad de examinar las condiciones históricas, sociales y culturales en que la obra de Vygotski es recibida y apropiada en distintos momentos y contextos culturales (Dafermos, 2016; García, 2016).

Con respecto al tema que nos ocupa, es importante destacar que la obra de Vygotski es recibida en Estados Unidos

de Norteamérica, que asumirá el liderato en la divulgación e interpretación de esta en Occidente, en el contexto histórico, social y cultural de lo que se conoce en la historia de la ciencia como la revolución cognitiva. La propuesta cognitivista abogó por un cambio paradigmático frente al conductismo y legitimó el estudio científico de procesos y funciones mentales no directamente observables. En este contexto hubo tres problemas a destacar. Primero, que la obra de Vygotski fue recibida y apropiada con lecturas e interpretaciones que resaltaron la mediación cultural en el desarrollo de funciones cognitivas que resaltaban la racionalidad y la posibilidad de impactar sobre ellas por vía de la escolarización (Rodríguez Arocho, 2020a). Segundo, que en este proceso se simplificaron conceptos y desarrollaron prácticas educativas que no se corresponden con la complejidad de los fundamentos filosóficos y teóricos en que supuestamente se sostienen, siendo el caso más notorio el manejo del concepto de zona de desarrollo próximo desprendido de la red conceptual de que forma parte (Rodríguez Arocho, 2015). Finalmente, que no se reconoció la centralidad que Vygotski otorgó a las emociones, la afectividad, la situación social de desarrollo, la vivencia, la cultura vivida y la complejidad de la conciencia en la primera y última parte de su obra (Rodríguez Arocho, 2023a).

Con el rescate de los mencionados conceptos que la revolución archivística o revisionista ha viabilizado, actualmente se fortalecen y desarrollan trabajos de gran pertinencia para la educación. Elabore este planteamiento en dos exámenes complementarios. En primer lugar, realice un examen de la relación desarrollo

aprendizaje en el contexto de los principios del enfoque histórico-cultural. En segundo lugar, examino algunas producciones contemporáneas que los elaboran y le dan continuidad.

### **Desarrollo y Aprendizaje en Clave Histórico-Cultural**

En su prólogo a la primera edición en inglés del texto de Vygotski *Pensamiento y Lenguaje*, Jerome S. Bruner (1962) afirmó que “la concepción de Vygotski del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación” (p.v). Por su parte, Luis C. Moll (1990), en su texto seminal *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology* sostiene que Vygotski no solamente consideraba la educación como la fuerza mayor en el desarrollo cognitivo sino como la quintaesencia de la mediación cultural. Para Moll, Vygotski “consideraba la capacidad de enseñar y de beneficiarse de la instrucción como un atributo fundamental de los seres humanos” (p.13). Ambas apreciaciones a la obra de Vygotski se sostienen sobre los principios del enfoque histórico-cultural que este propuso para explicar el origen social de la conciencia humana y el rol que la historia y la cultura desempeñan en su desarrollo y transformaciones. Daniels (2003) hace un cuidadoso análisis del legado de Vygotski a la pedagogía en el que elabora sobre esta apreciación de Moll.

Una excelente síntesis de ellos es ofrecida por Esteban-Guitart (2010, 2016). Para este autor la tesis central del enfoque histórico-cultural es que es imposible entender y explicar el desarrollo psíquico sin examinar el contexto histórico, social,

cultural e institucional en que ese desarrollo se manifiesta. Desde esta propuesta los procesos mentales se configuran en la participación, las vivencias del sujeto en particulares situaciones de desarrollo y en las actividades socioculturales en que participan con los artefactos que le ofrece la comunidad de la que es parte en un momento histórico particular. Estos artefactos incluyen herramientas materiales, tecnologías, sistemas simbólicos como el lenguaje (oral y escritos), sistemas numéricos y gráficos y creaciones artísticas de diverso tipo, entre otros. Según Esteban Guitart (2010), esta perspectiva deriva en diez principios:

- 1) la conciencia humana como objeto de estudio; 2) la génesis social de la conciencia y conducta humana; 3) el principio de la significación; 4) el desarrollo cultural de la conducta humana; 5) los cuatro estadios en el dominio de signos; 6) el principio de la mediación; 7) el carácter práctico de la actividad humana; 8) la función planificadora del lenguaje; 9) la “zona de desarrollo próximo” y, finalmente, 10) el método dialéctico. (p. 45)

El conjunto de estos principios permite articular una dinámica y compleja relación de interdependencia entre aprendizaje y desarrollo que no es aprehendida en las interpretaciones que privilegiaron la dimensión cognitiva de la conciencia. En esta articulación la conciencia es entendida como un sistema que incluye emociones, sentimientos, conceptos o generalizaciones y procesos mentales (Rodríguez Arocho, 2020b). Este sistema se configura en particulares situaciones de desarrollo en que sus elementos constituyentes existen

primero como actividades entre la gente o intersubjetivas y luego como acciones mentales individuales o intrapsíquicas. En las lecturas incompletas o sesgadas de la obra original de Vygotski esto se interpretó como la interiorización mecánica de lo social, pese a que este subrayó que en el proceso de tránsito de lo intersíquico a lo intrapsíquico hay transformaciones generadas por el sujeto a partir de sus vivencias.

Con respecto al principio de significación también es necesaria una contextualización. Según lo formulado por Vygotski, lo que distingue al ser humano de los animales es la capacidad para crear y utilizar signos y símbolos para regular su comportamiento. Mientras las herramientas materiales permiten la manipulación y transformación de la realidad externa, los signos y los símbolos se convierten en instrumentos mentales. Este principio está fuertemente entrelazado con el de la mediación cultural y la idea de que en el curso del desarrollo humano juntamente con cambios biológicos ocurren transformaciones mentales gracias a la apropiación y uso de herramientas y artefactos culturales. La división original entre funciones mentales elementales y funciones superiores se hace cada vez más borrosa en virtud de la creación y usos de sofisticadas tecnologías de la información y comunicación en que estas pueden conceptualizarse como prótesis o extensiones de lo humano. Se han documentado notables transformaciones en procesos básicos como percepción, atención, memoria, formas de procesamiento de información y configuraciones subjetivas con importantes implicaciones para la educación (Rodríguez Arocho, 2018).

Aunque Vygotski propuso una

secuencia ordenada en el proceso de desarrollo de las funciones psíquicas superiores (conducta primitiva o psicología natural, psicología popular o implícita, uso externo de los signos y uso interno de los signos), la investigación contemporánea presenta un cuadro de mayor complejidad y procesos paralelos o simultáneos (no secuenciales) en la apropiación de las herramientas culturales (Rodríguez Arocho, 2018). Esto reafirma y, a la vez, complejiza el principio de mediación cultural de los procesos mentales asociados con la actividad consciente y la regulación de la conducta. Algo que se hace evidente con las realidades virtuales, la inteligencia artificial y su vinculación son las transformaciones y desigualdades socioculturales que se pusieron de manifiesto dramáticamente con la pandemia del COVID-19 y su impacto sobre la educación (Dussel et al., 2020).

Los restantes principios también se han ido complejizando con investigaciones y teorizaciones. Aunque la función reguladora del lenguaje y su rol en el pensamiento sigue siendo tema central en el enfoque histórico-cultural, en la actualidad se han rescatado dos ideas que no recibieron suficiente atención en las aproximaciones centrales al tema. Por un lado, el rol de las emociones y de que pensamiento y afecto conforman una unidad indivisible. En el capítulo final su obra *Pensamiento y lenguaje*, Vygotski (1934/1993) plantea que el pensamiento nace de la esfera motivacional de nuestra conciencia y que es inseparable de ella. Argumenta que quien no conoce los motivos, sentimientos y valores de su interlocutor o interlocutora no podrá comprender su pensamiento, aunque entienda el significado de sus palabras. Esto otorga a la

comunicación, el diálogo y la dialogicidad un lugar importante en los desarrollos contemporáneos del enfoque histórico-cultural. La otra idea rescatada remite a un conjunto de conceptos que incluye el sentido, además del significado, la situación social de desarrollo y la vivencia (*perezhivanie*). Estos temas han sido incorporados y trabajados recientemente en la teoría de la subjetividad propuesta por Fernando González Rey (González Rey, 2019a, 2019b; Rodríguez Arocho, 2021).

La recuperación de estos conceptos y su colocación en la red conceptual que elaboró Vygotski han sido claves en la problematización de su concepto más conocido: la zona de desarrollo próximo. Este concepto también fue instrumentalizado en las interpretaciones de sesgo cognitivista a la obra de Vygotski y fue manejado de manera descontextualizada al margen de las nociones de situación social de desarrollo y vivencia a las que está ligado y a una visión de lo social que trasciende la interacción entre un adulto y un aprendiz o entre un par más capaz que otro. Esta visión se expresó en la idea de andamiaje adjudicada incorrectamente a Vygotski (Rodríguez Arocho, 2015).

Finalmente, las revisiones contemporáneas recuperan la centralidad de la dialéctica en las ideas de Vygotski sobre el desarrollo humano (Dafermos, 2018). Los conflictos y las contradicciones pasan a ser valorados como fuerzas motrices del desarrollo, como condiciones sin las que el desarrollo no puede avanzar. Se trata de una ruptura con la idea de regularidad lineal hacia el progreso y el reconocimiento de que en el curso del desarrollo hay retrocesos y movimientos recursivos.

En resumen, el enfoque histórico-cultural propone que el desarrollo humano está situado históricamente, es culturalmente mediado y socialmente ejecutado. La educación (tanto informal como formal) es la forma por excelencia de mediación cultural y sus formas de expresión son producidas por, y productoras de, transformaciones a nivel individual y colectivo. La educación formal se concretiza en prácticas pedagógicas diversas. Dada la relación que establece el enfoque histórico-cultural entre aprendizaje y desarrollo humano, esas prácticas no son neutras (Vygotski, 1934/2004). A ellas subyacen filosofías, ideologías y diseños de sujeto y de humanidad. Con respecto al enfoque histórico-cultural esto se expresa claramente en algunos de sus desarrollos contemporáneos.

### **Elaboraciones Conceptuales en el Enfoque Histórico-Cultural**

La elaboración de los principios centrales del enfoque histórico-cultural parten de su tesis fundamental: el origen histórico, social y cultural de conciencia humana. En esta sección examino cómo estas elaboraciones se han incorporado a desarrollos contemporáneos en el enfoque histórico-cultural con implicaciones para la educación. Me concentraré en cinco de los más tratados en literatura actual. De estos, el concepto de fondos de conocimiento es el que tiene más larga historia en analizar la educación desde la perspectiva histórico-cultural y ha sido fructífero en sentar base para elaboraciones actuales.

### **Fondos de Conocimiento**

Moll (1997, 2019) ubica los orígenes del concepto de fondos de conocimiento en el trabajo de antropología cultural realizado por Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992) mediante estudios etnográficos. Estos investigadores estudiaron los sistemas de intercambio social y económico de familias migrantes mexicanas en el suroeste de los Estados Unidos. Encontraron que en sus comunidades regía un sistema de intercambio de saberes útiles para su supervivencia y el bienestar del colectivo. No se trataba de saberes escolarizados sino de conocimientos adquiridos informalmente en la práctica de actividades agrícolas, de construcción, mecánica, producción de alimentos, entre otras. Moll (2019) y un equipo de investigación de la Universidad de Arizona en Tucson, que incorporó a docentes en escuelas de la comunidad, viabilizaron la extrapolación del concepto al campo de la educación. Desde sus inicios este trabajo tuvo un fuerte matiz sociopolítico y ético, al enfrentar la teoría del déficit que plantea sospechas sobre la educabilidad de sujetos provenientes de sectores minoritarios o marginalizados en la sociedad (Baquero, 2013). En un trabajo reciente he documentado las contribuciones de Luis Moll a la psicología educativa y la educación comprometida con la equidad y la justicia social (Rodríguez Arocho, 2023b).

Moll (1997) definió los fondos de conocimiento como “cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (p.47). Desde esta definición, Moll y sus colaboradoras confrontan la pedagogía del déficit (que se

enfoca en lo que les falta a niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica y cultural) con una pedagogía orientada a legitimar e integrar los saberes no escolarizados de los hogares y a utilizarlos como fondos en el intercambio de dinámicas escolares.

Para documentar los fondos de conocimiento e integrarlos a la experiencia escolar de niños y niñas se utilizaron entrevistas y observaciones en sus hogares. La documentación fue realizada por docentes que registraron la historia social de la familia, su origen y su desarrollo. En un primer momento se dio particular énfasis a los cuerpos de conocimiento producidos y acumulados en su actividad laboral de las familias. Se identificaron conocimientos relacionados a la agricultura, la construcción, la mecánica y otros tipos de reparaciones, la economía (manejo de finanzas, gestión financiera), las artes y la religión. Con la información recopilada se crearon actividades didácticas en diferentes materias escolares. Las actividades didácticas vinculadas al lenguaje tuvieron un papel principal porque el manejo de los fondos de conocimiento implicaba la apreciación del idioma vernáculo (español) y el manejo de un segundo idioma (inglés). Se trata de un trabajo importante desde la perspectiva histórico-cultural porque expresa la relación entre lenguaje, pensamiento y afectividad. Moll (2019) documenta en detalle los retos y oportunidades de la enseñanza bilingüe en este contexto. La utilización de los fondos de conocimiento en estas actividades permitió un diálogo entre experiencias de vida y experiencias de aprendizaje escolar que resultó en una mejor ejecución académica de los estudiantes y un aprendizaje significado

desde lo vivencial.

Moll (2019) argumenta que las investigaciones etnográficas realizadas desde el marco conceptual de fondos de conocimiento han permitido:

(a) iniciar relaciones de confianza con las familias para permitir la discusión de sus prácticas y fondos de conocimiento, (b) documentar las experiencias vividas y conocimientos que pueden resultar útiles para definir hogares, individual y colectivamente, por ser amplios recursos o activos que pueden ser valiosos para la instrucción, y (c) establecer escenarios discursivos con los profesores para prepararlos teórica, metodológica y analíticamente para hacer la investigación y evaluar la utilidad de los hallazgos para la práctica en el aula. (p.132)

Desde sus trabajos iniciales sobre el tema Moll (1997, 2019) ha sido consistente en destacar que estos cuerpos de conocimientos y destrezas se aprenden y desarrollan en una *cultura viva*, no en una cultura en abstracto. Se configuran en particulares situaciones sociales de desarrollo, prácticas sociales y relaciones intersubjetivas mediadas por afectos y experimentadas en ambientes concretos (Rodríguez Arocho, 2020a, 2020b). Para Moll (2019), los fondos de conocimiento se originan en las experiencias vividas y son evidenciados, elaborados y compartidos con otros sujetos en interacciones sociales situadas, en comunidades y sociedades.

En un artículo reciente Moll (2019) ha documentado en detalle la aplicación del concepto de fondos de conocimiento a nivel

internacional. En su descripción y análisis de la apropiación del concepto en Nueva Zelanda, Uganda, Australia y España, reconoce que en el proceso ha habido reorientaciones para abordar asuntos particulares a los entornos en que se movilizan y circulan los fondos de conocimiento. El análisis de Moll destaca tanto particularidades en el uso del concepto de fondos de conocimiento como elaboraciones interesantes y significativas para contextualizarlo, lo que se demuestra su valor heurístico en el campo psicoeducativo.

La investigación y aplicación del concepto de fondos de conocimiento a la educación se extiende desde fines de la década de 1990 hasta hoy. A pesar de su aporte a la lucha contra la teoría del déficit y de haber viabilizado prácticas educativas atadas a situaciones particulares de desarrollo y vivencias de estudiantes, se han señalado críticas al concepto que han resultado en elaboraciones complementarias. Entre las primeras críticas está la de Oughton (2010), quien advierte que la investigación educativa y las prácticas pedagógicas deben tomar en consideración asuntos relacionados a las estructuras sociales de poder y su ejercicio en los sistemas educativos institucionalizados. Plantea que en las investigaciones y aplicaciones del concepto no se ha dado la debida consideración a asuntos como la clase social, sus códigos de comunicación y las ideologías. En esta crítica resuenan los trabajos pioneros en la sociología de la educación como los de Bourdieu (1986) y Bourdieu y Passeron (1979), sobre capital social, capital cultural, capital simbólico y lenguaje; los de Bernstein (1962) sobre códigos lingüísticos delimitados por la clase social para sostener formas de poder y control social; y los de Baquero (2003, 2013), quien

analiza la sospecha sobre la educabilidad de personas en los sectores populares como un problema político y ético.

Por su parte, Esteban-Guitart y Saubich (2013) han examinado y discutido otras de las principales críticas al concepto de fondos de conocimiento. En primer lugar, plantean que se las ha manejado desvinculados de condiciones como la clase social y otros parámetros socioculturales, lo que es consistente con la crítica antes examinada. En segundo lugar, señalan limitaciones metodológicas en las investigaciones al descansar en una única aproximación metodológica (estudios etnográficos y entrevistas). Por último, plantean que existe “una reducción terminológica y epistémica al focalizar los fondos de conocimiento en los saberes y prácticas familiares” (Esteban-Guitart y Saubich, p. 199). Plantean que esto limita la imbricación de estos saberes con otros, comunitarios, micro y macrosociales. Esteban Guitart y Moll (2014a, 2014b) abordaron estas críticas y presentaron el concepto de fondos de identidad como una elaboración al concepto de fondos de conocimiento. Antes de pasar a considerar ese concepto, examino otro que busca atender las críticas que aluden a la forma en que el concepto ignora situaciones sociales de desarrollo adversas que resultan en vivencias negativas. Se ha argumentado que el concepto ha sido manejado desvinculándolo de las condiciones materiales de vida y asuntos relacionados a la clase social y parámetros socioculturales en lo que destacan la pobreza, la inequidad y desigualdad social, la violencia en sus múltiples expresiones y las prácticas institucionales que promueven la exclusión. Esto ha servido de justificación a un concepto complementario que considera

estas dimensiones.

### **Fondos Oscuros y Difíciles de Conocimiento**

El concepto de fondos oscuros de conocimiento fue elaborado por Zipin (2009), en un artículo que tituló “Fondos oscuros de conocimiento: fondos profundos para la pedagogía”. Este autor plantea que la pobreza, el racismo, las migraciones forzadas, las múltiples expresiones de discriminación, violencia y abuso, así como otras experiencias negativas vividas por los sujetos, sus familias y sus comunidades no deben ignorarse en los contextos escolares. Denomina esas experiencias como fondos oscuros de conocimiento. Argumenta que estas experiencias deben ser reconocidas e integradas a las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Plantea que las formas en que se ha utilizado el concepto de fondos de conocimiento se han enfocado en aspectos que ignoran experiencias negativas en la vida de los sujetos que impactan sus formas de aprendizaje y desarrollo. Sostiene que en el tratamiento del concepto se ha puesto énfasis en saberes o contenidos específicos sin considerar las formas de conocer y negociar significados que son parte de la vida social comunitaria. Alega que esto ha resultado en una limitación porque deja fuera de la escuela el entramado sociocultural en que el sujeto vive y se desarrolla. Al ser ignoradas o invalidadas en el proceso educativo las condiciones y experiencias de vida fuera de la escuela se anula la posibilidad de aprendizajes significativos con sentido para quienes asisten a la escuela.

Zipin (2009) y Zipin et al. (2012) elaboraron el concepto de fondos oscuros de conocimiento desde proyectos de

investigación-acción en los que integraron facultad universitaria y docentes de escuelas públicas. Las escuelas estaban insertadas en zonas socialmente vulnerables caracterizadas por la diversidad lingüística, cultural, étnica y racial antes mencionada. Una estrategia utilizada con éxito en escuelas primarias y secundarias fue la alfabetización crítica enfocada en la indagación dialógica de las narrativas en los materiales escolares. En la mayoría de los proyectos se utilizó la producción de narrativas por parte de los estudiantes sobre sus particulares situaciones de desarrollo y sus vivencias. En un ejemplo concreto se motivó al estudiantado de una zona con alta incidencia delictiva a producir narraciones para expresar sentimientos y pensamientos respecto a familiares en prisión. Las narraciones eran socializadas en el aula y se orientaba su discusión a vincular esa situación con el contexto social más amplio. El mismo ejercicio se realizó con otras situaciones negativas en el entorno del estudiantado.

Los fondos oscuros de conocimientos también se han caracterizado como fondos difíciles de conocimiento. Conocimiento difícil es “un concepto destinado a significar tanto las representaciones de los traumas sociales en el currículo como los encuentros del individuo con ellos en la pedagogía” (Pitt y Britzman, 2003, p. 755). Britzman (2000) argumenta la importancia de incluirlos en la formación docente. Sostiene que en esta no hay acuerdo con respecto a lo que se considera conocimiento y cómo los individuos llegan a verse afectados por las ideas, las personas y los acontecimientos de su mundo. En sincronía con la pedagogía de Paulo Freire que aboga por la problematización y

concienciación (Rodríguez Arocho, 2020c), esta autora argumenta que la formación docente falla al enfocarse en aspectos instrumentales, olvidando tanto su lugar en el mundo como sus obligaciones con la transformación social. La formación docente debe cuestionarse las teorías del conocimiento y buscar las que permitan el análisis de las fracturas sociales, la violencia social profunda, las decisiones de desprecio y cómo se puede extraer significado psicológico de esas devastaciones. Su trabajo aboga por una visión de la formación docente que pueda tolerar dificultades existenciales y ontológicas, complejidades psíquicas y aprendizaje de la historia.

Los fondos difíciles de conocimiento se movilizan en conversaciones difíciles en las aulas. En estas conversaciones se busca utilizar la indagación dialógica para avanzar en el desarrollo de la memoria histórica y la conciencia social. Las memorias reprimidas y olvidadas con respecto a temas como la represión y la violencia han sido investigadas por Sonu (2016) y Neri (2020). En torno a este tema, en un trabajo reciente sistematicé una experiencia educativa en una escuela de nivel intermedio en la República Dominicana (Rodríguez Arocho, 2022). Se trató de un proyecto pedagógico que utilizó varias estrategias didácticas para poner en diálogo las vivencias de una generación (abuelos y abuelas) que vivió el contexto histórico y sociocultural de la dictadura de Rafael Leonidas Trujillo (1891-1961) y otra generación constituida por jóvenes adolescentes cuya aproximación a la misma ha sido por vía de la lectura en currículos escolares y la exposición a medios de comunicación masiva. Se integraron varias materias del currículo en el proyecto. El



estudiantado realizó y documentó entrevistas y al final se hizo una presentación pública del proyecto ante la comunidad. El proyecto evidenció el valor diálogo intergeneracional como herramienta pedagógica para el desarrollo de la comunicación, la reflexividad histórica y la conciencia social e implicó un vínculo emocional entre sus participantes. Un hallazgo interesante es cómo los abuelos y las abuelas vincularon sus vivencias negativas con retos a superar en la construcción de su identidad personal y nacional.

### **Fondos de Identidad**

Esteban-Guitart (2016) ha hecho la presentación más completa de este concepto. Esteban Guitart y Moll (2014a) expresan que: “utilizamos el término fondos de identidad para referirnos a los recursos históricamente acumulados, desarrollados cultural y socialmente distribuidos que son esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de una persona” (p. 31). Estos autores discuten aspectos centrales en la elaboración del concepto y presentan investigaciones realizadas en contextos educativos caracterizadas por el uso de metodologías cualitativas. Muchas de las estrategias de investigación utilizadas sincronizan con la propuesta de epistemología cualitativa propuesta por González Rey (2007) para el estudio de la subjetividad. Esto no es de extrañar pues ambos conceptos dialogan desde su fundamentación teórica y metodológica (Rodríguez Arocho, 2020a). Generalmente utilizan estrategias que implican diálogo y actividades creativas donde la imaginación y la fantasía tienen un espacio que facilita la comunicación entre estudiantes, docentes e investigadores en la

negociación de significados y la construcción de conocimiento, algo que también se observó en las investigaciones sobre fondos oscuros y difíciles de conocimiento.

El concepto de fondos de identidad se orienta a explicar cómo ocurre el proceso mediante el cual los sujetos atribuyen sentido a sus situaciones sociales de desarrollo y sus vivencias para definirse, expresarse y comprenderse. Esteban-Guitart y Moll (2014a, 2014b) argumentan que para entender y explicar la identidad es necesario conocer las condiciones históricas, sociales y culturales en que se configura y cómo son vividas por el sujeto. En otras palabras, hay que enfocar a los sujetos del aprendizaje en las formas de subjetivación que se dan en la escuela pero que la trascienden. La identidad, como la subjetividad y la conciencia, no son fenómenos comprensibles al margen de las acciones que realizan los sujetos, de su historia cultural, de sus interacciones sociales y de las redes simbólico-emocionales que emergen y se configuran en el curso del desarrollo humano. En el diálogo entre estos conceptos aparece la centralidad de la idea de Vygotski de la unidad sujeto-ambiente, la situación social del desarrollo y la experiencia emocional de sentido subjetivo (Vygotski, 1994). Estos conceptos son inclusivos y se inscriben en una visión dialéctica, compleja y sistémica en la que Vygotski trabajaba hacia el final de su vida.

Esteban Guitart y Moll (2014a, 2014b) plantean que los fondos de conocimiento consisten en objetos y relaciones en la cultura vivida que se transforman en fondos de identidad cuando los sujetos se apropian de ellos y los integran a su sistema psicológico. Como ha sido mencionado, la construcción del concepto de

fondos de identidad descansa en el análisis crítico de resultados de investigaciones. En ese proceso se notó que, pese a que se identificaban fondos de conocimiento en los hogares y se incorporaban a las lecciones escolares concretas, ello no siempre resultaba en la atribución de significado y sentido a la experiencia de aprendizaje o en una mejoría en la situación escolar (Esteban-Guitart y Saubich, 2013). Es decir, no todos los fondos de conocimiento pasan a ser fondos de identidad. Para que el aprendizaje sea significativo y tenga sentido debía darse una apropiación de los fondos de conocimiento por parte del sujeto y su transformación en fondos de identidad. Estos fondos, de origen social y cultural, son una expresión del sentido subjetivo que se elabora desde experiencias previas y en la propia situación de aprendizaje. En este sentido, demuestran la unidad entre afecto y cognición antes examinada.

El programa de investigación desarrollado por Esteban Guitart y colegas les ha permitido la identificación de intereses, experiencias y conocimientos integrados en la forma en que una persona se refiere a sí misma. Destaca el enfoque multimetodológico y autobiográfico que ha utilizado para identificar los fondos de identidad. Concluyen que hay una variedad de fondos de identidad, entre los que se mencionan fondos geográficos, fondos culturales, fondos sociales, fondos institucionales y prácticas de identidad. Cada uno de estos fondos exige poner en movimiento fondos de conocimiento, pero sólo cuando son significados y expresados como señas identitarias que pasan a ser fondos de identidad. Estas formas de identidad ponen de manifiesto, una vez

más, la importancia de la situación social del desarrollo y las vivencias que viabiliza. El programa de investigación que se ha desarrollado a partir de los fondos de identidad explora su uso actual y su uso posible en las interacciones pedagógicas.

### **Teoría de la Subjetividad**

González Rey (2009) elaboró su teoría de la subjetividad tras años de investigación sobre los conceptos personalidad y motivación desde la perspectiva histórico-cultural. Pensó la subjetividad como la unidad de procesos simbólico- emocionales que se configura en las vivencias del sujeto, en sus interacciones con otros sujetos que ocurren en particulares condiciones sociales, culturales e históricas. Como parte de esta concepción elaboró los conceptos de *sentido subjetivo* y *configuraciones subjetivas* para subrayar el carácter generador que le concede al sujeto, en oposición a la visión de inmutabilidad y universalidad de los procesos psíquicos. Ese carácter generador está en relación con la imaginación, la fantasía y la creatividad, procesos que fueron desatendidos en las interpretaciones dominantes de la obra vygotskiana en las que se privilegiaron las funciones cognitivas. Estos procesos subjetivos se conforman y son expresados en la interacción entre el ambiente y el sujeto que conforma una unidad indivisible. En esta elaboración recupera conceptos que Vygotski trabajó al principio y al final de su obra y resalta la noción de sentido. También integra ideas de Lydia Bozhovich, discípula de Vygotski y con quien tuvo relación en sus años de formación en Moscú (González Rey, 2019a).

González Rey (2019b) plantea que la subjetividad se configura en complejos

procesos de atribución de sentido que están situados en su origen y cambian en el curso del desarrollo por las condiciones de transcurrir la vida. Cuestiona la preminencia que se ha dado a la mediación instrumental y lingüística en el desarrollo de la actividad consciente y argumenta son sólo parte de la explicación del desarrollo. Argumenta que esto ocurrió por una lectura sesgada e interpretaciones de Vygotski que no consideraron la importancia que dio a las emociones y los sentimientos en la actividad humana. Abogó por integrar a esas mediaciones los procesos simbólico-emocionales que originan y dan forma a los motivos y que sólo pueden ser aprehendidos entendiendo la vivencia o la atribución de sentido personal a la experiencia vivida.

González Rey argumenta que, dada la complejidad de la subjetividad, esta no puede ser estudiada por los métodos tradicionales de la psicología. Hace una crítica a estos y a la forma en que la psicología ha evadido problemas ontológicos y epistemológico. La subjetividad se presenta como una nueva ontología cuyo estudio exige una metodología cualitativa que el autor se ocupó de elaborar. Establece una relación de diálogo y colaboración entre quien hace la investigación y el sujeto que participa en ella. Desde ahí construyen conjuntamente interpretaciones y sentidos. Esto se expresa en la metodología cualitativa-interpretativa que concibió y ha sido utilizada en investigaciones en diversas áreas de la psicología, incluido el trabajo pedagógico (González Rey, 2009; Patiño y Goulart, 2016).

La mirada que ofrece la teoría de la subjetividad a la atribución de sentido a lo vivido y a las dinámicas que atraviesan la configuración subjetiva desde coordenadas

históricas sociales y culturales, se presenta como una herramienta útil para continuar la elaboración de conceptos afines. En este caso se trata de conceptos de gran pertinencia para la práctica educativa.

Tanto los fondos de conocimiento en general como los fondos oscuros de conocimiento en particular se encuentran en este momento en un diálogo con la teoría de la subjetividad. Se trata de un diálogo con encuentros y desencuentros, pero marcados por la búsqueda de una mejor comprensión de los procesos de configuración subjetiva (Esteban-Guitart, 2021; Poole, 2019; Subero, 2020; Subero y Esteban-Guitart, 2020). Esta mejor comprensión pasa por reconocer al sujeto como generador de sentido en las situaciones sociales de desarrollo que vive y que configuran y reconfiguran su subjetividad en proceso continuo. Se ha planteado que si bien los fondos de conocimiento permitieron avanzar hacia programas de justicia social para personas en desventaja social (migrantes, pobre nivel socioeducativo en las familias, problemas diversos de ajuste a la sociedad dominante) y combatir la teoría del déficit, sólo consideraron los fondos de conocimientos de valencia positiva (Poole, 2019). La teoría de la subjetividad ofrece un marco conceptual para apoyar el abordaje de los fondos oscuros de conocimiento al ofrecer una puerta de entrada a la comprensión de cómo los sujetos atribuyen sentido a las vivencias negativas y la forma en que ellas contribuyen a sus configuraciones subjetivas (Subero y Esteban Guitart, 2020, 2023). La forma en que González Rey entendió la subjetividad puede convertirse en una herramienta valiosa para avanzar en la comprensión de este fenómeno y elaborar formas de intervención

desde la situación social del sujeto. De hecho, Valdés Puentes la considera de gran valor para entender los procesos implicados en el aprendizaje desarrollador, la última elaboración conceptual a discutir.

### **Aprendizaje Desarrollador**

Como se ha señalado antes, la teoría de Vygotski sobre el origen social del desarrollo de las funciones psíquicas superiores asociadas con la conciencia encontró desde muy temprano en su formulación un vínculo entre ambas. Vygotski problematizó la forma en que las principales teorías de desarrollo abordaron este vínculo. Argumentó que para algunas teorías el aprendizaje y el desarrollo son procesos independientes. El aprendizaje es entendido como un proceso externo paralelo en cierto modo al desarrollo, que no participa activamente en este. Ubica entre estas teorías la de Piaget y plantea que en ella el aprendizaje depende de los niveles de desarrollo del sujeto en lugar de adelantarse a su curso y alterarlo. Es decir, el desarrollo precede al aprendizaje. Según Vygotski, otras teorías de aprendizaje hacen una equivalencia entre aprendizaje y desarrollo. En este caso el desarrollo es un conjunto de respuestas aprendidas, quedando el desarrollo reducido a la acumulación de reacciones. Para Vygotski, un tercer grupo de teorías intenta conciliar estas dos posturas y avanza la idea de que desarrollo y aprendizaje interactúan, aunque dice que en su formulación no se aclara cómo ocurre esa interacción y el aprendizaje se convierte en un amplificador del desarrollo. Ante estas perspectivas, Vygotski plantea que el aprendizaje debidamente organizado permite definir el curso del desarrollo. Es decir, que el aprendizaje precede al desarrollo. Esto no

niega que es necesario un nivel de desarrollo conceptual para aprender una materia, sino que plantea que la enseñanza puede construirse como una mediación cultural. Independientemente del nivel de conciencia que los docentes tengan de ello, sus prácticas pedagógicas implican diseños de mente y ayudan a formar procesos psíquicos particulares.

Estas ideas de Vygotski pasan ser parte de la tesis del aprendizaje desarrollador. Valdés Puentes (2023a) señala que en las variaciones didácticas en la aplicación de esta idea se observa también la influencia de Sergei Rubinstein y Alexei Leontiev. El aprendizaje desarrollador se origina como un movimiento de transformación pedagógica en la antigua URSS a mediados de la década de 1950. Se orienta concretamente a promover el desarrollo psíquico a partir de experiencias educativas originalmente orientadas a la adquisición y dominio de conceptos científicos en interacción con los conceptos espontáneos que los escolares llevan a la escuela y que emergen de experiencias cotidianas de vida. En este sentido, toma en consideración el nivel de desarrollo intelectual con que se llega a la escuela, pero se orienta a crear condiciones para adelantarlo. Estas condiciones consisten principalmente en actividades orientadas a la solución de problemas o realización de tareas que son formuladas por el estudiante y trabajadas con la orientación y colaboración docente.

En un texto reciente, Valdés Puentes (2023b) examina la propuesta vygotskiana como marco conceptual al movimiento de aprendizaje desarrollador. Discute en detalles las contribuciones de D. B. Elkonin, V. V. Davidov y V.V. Repkin, tres autores de

importantes producciones sobre la didáctica desarrolladora en la antigua URSS, pero muy poco conocidos en Occidente (Valdés Puente, 2023c). Además de vincular sus producciones a la propuesta teórica de Vygotski el texto permite apreciar variantes dentro de la didáctica desarrolladora y promueve reflexión con respecto a las causas y razones por las que estos autores no han sido suficientemente estudiados en Occidente.

Valdés Puente (2023b) examina las críticas formuladas a los planteamientos originales del aprendizaje desarrollador y discute las formas en que han sido enfrentadas. En cuanto a las críticas señala como limitaciones que:

- (1) consideran la actividad de manera determinista la influencia de lo externo (actividad de estudio) sobre lo psíquico (producto subjetivo de la actividad de estudio);
- (2) separan cognición de afecto;
- (3) son negligentes con las categorías de sujeto y personalidad;
- (4) colocan el énfasis en el carácter reflejo de lo psíquico;
- (5) transforman la actividad en una supercategoría para explicar todos los procesos psicológicos y
- (6) entienden el aprendizaje como un proceso de asimilación o interiorización (p.139).

En respuesta a estas limitaciones, Valdés Puente (2023a, 2023b) plantea que algunos de los planteamientos originales mantienen vigencia, en particular aquellos que se refieren a autotransformaciones generadas en la experiencia educativa, colaboración, diálogo y movilidad en la zona de desarrollo próximo. Desarrolla

el argumento de que entre 1994 y 2020 se producen elaboraciones teóricas que permiten superar las críticas, entre las que destaca la teoría de la subjetividad propuesta por Fernando González Rey y la metodología cualitativa que desarrolló para estudiarla, con énfasis en procesos constructivo-interpretativos. En su trabajo ilustra el análisis del aprendizaje desarrollador como proceso de atribución de sentido subjetivo a la experiencia en la escuela. En este aspecto resalta el papel del sujeto como agente generador de sentidos y su creatividad.

### **Conclusión y Reflexión Final**

El recorrido realizado en este texto para examinar elaboraciones contemporáneas del enfoque histórico-cultural permite apreciar su vinculación directa con la tesis central de Vygotski del origen históricamente situado, culturalmente mediado y socialmente encarnado de las funciones psíquicas superiores atadas a la conciencia. El recorrido también subraya la expresión de esa tesis en los principios que establecen la conciencia humana como objeto de estudio de la psicología, poniendo el acento en la génesis social de la conciencia y conducta humana, la centralidad de los procesos de significación, el desarrollo cultural de la conducta humana mediado por herramientas y signos, las etapas que caracterizan su progresivo dominio, la mediación y la educación como su máxima expresión, el carácter práctico de la actividad humana guiado por motivos y orientado a propósitos, la función del lenguaje y la comunicación y su relación con el pensamiento, la existencia de complejas zonas de desarrollo próximo, y la pertinencia del método dialéctico para

entender los procesos de desarrollo humano. Por último, en el recorrido ha podido apreciarse como estos principios se integran en una perspectiva que coloca la educación en general, y la escolarización en particular, en el centro de la aproximación vygotskiana a la formación y transformación de la conciencia.

La recuperación actual de conceptos vygotskianos que fueron relegados o ignorados en interpretaciones cognitivistas es particularmente notable en elaboraciones conceptuales como fondos de conocimientos, fondos oscuros o difíciles de conocimiento, fondos de identidad, la teoría de la subjetividad y el aprendizaje desarrollador. En su conjunto estas elaboraciones subrayan la importancia de las situaciones sociales de desarrollo de los sujetos, sus vivencias, sus atribuciones de sentido subjetivo, las redes de sentido simbólico y emocional y las experiencias de vida en las que se configura la identidad. Igualmente subrayan

la forma en que estas dimensiones atraviesan la experiencia educativa y la necesidad de comprender el rol de la pedagogía en diseños actuales y posibles de subjetividades e identidades. La comunicación, el diálogo problematizador que lleva a la concienciación y la colaboración en actividades atribuidas de sentido personal y comunitario pasan a ser herramientas en una pedagogía que se orienta a la superación de inequidades y la búsqueda de justicia social.

Como reflexión final destaco que, dada la convergencia de principios y conceptos en las elaboraciones conceptuales examinadas, no es de sorprender que en el presente se esté observando dialogicidad entre ellas. Trabajos recientes ponen en diálogo los fondos de conocimiento y los fondos de identidad con la teoría de la subjetividad y de esta con el aprendizaje desarrollador. Esto permite anticipar un campo de investigación y prácticas educativas de mayor complejidad y mayor compromiso social.

## Referencias

- Baquero, R. (2003). *La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional*. Buenos Aires: Universidad San Andrés.
- Baquero, R. (2013). El sujeto en situación, las formas educativas y los límites de la formación en psicología. En I. Serrano-García, W. Rodríguez Arocho, J. Bonilla, T. García, L. Maldonado, S. Pérez-López, & C. Rivera Lugo (Eds.), *El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la psicología* (pp. 65–85). San Juan: Asociación de Psicología de Puerto Rico.
- Bernstein, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and speech*, 5(4), 221-240. <https://www.doi.org/10.1177/002383096200500405>
- Britzman, D. P. (2000). Teacher education in the confusion of our times. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 200-205. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003007>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Capital* (pp. 241-258). New York, Greenwood Press:
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1979). *La reproducción*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bruner, J. (1962). Prologue. *Thought and language*. MIT Press.
- Dafermos, M. (2016). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic community. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 27-43. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120303>
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical psychology: a dialectical perspective to Vygotsky*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0191-9>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Dubrovsky, S. & Lanza, C. (Eds.). (2023). *Perezhivanie: La potencia de un concepto vygotkiano*. Noveduc.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (Eds.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Edwards, A., Flear, M., & Botcher, L. (Eds.). (2019). *Cultural-Historical approaches to studying learning and development: Societal, institutional, and personal perspectives*. Singapore: Springer.
- Esteban-Guitart, M. (2010). *Principios y aplicaciones de la psicología cultural: Una aproximación vygotkiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school (Learning in doing social, cognitive and computational perspectives)*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: a critical and unfinished dialogue. *Mind*,

- Culture, and Activity*, 28(2), 169–179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014a). Funds of Identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014b). Live experience, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25(2), 189–211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- García, N. (2016). Hacia el canon: Vygotski en España y Argentina (1978-1991). En A. Yasnisky, R. van der Veer, E. Aguilar & N. García (Eds.), *Vygotski revisitado: Una historia crítica de su contexto y su legado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México: McGraw Hill
- González Rey, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas En Educación*, 9(4), 1–24. <https://doi.org/10.15517/aie.v9i4.9519>
- González Rey, F. L. (2019a). Fifty years after L. I. Bozhovich's Personality and its formation in childhood: recovering her legacy and her historical role. *Mind, Culture, and Activity*, 26(2), 108-120. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1616210>
- González Rey, F. L. (2019b). Subjectivity as a new theoretical, epistemological and methodological pathway within cultural-historical psychology. En F. González Rey, A. Mitjans Martínez, & D. Goulart (Eds.), *Subjectivity within the cultural-historical approach* (21-36). Springer.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Harvard University Press.
- Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173674>
- Moll, L. C. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39–53). Fundación y Infancia Aprendizaje. <https://des-tuc.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2023/10/Rockwell-DInamica-cultural-en-la-escuela.pdf>
- Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Neri, R. C. (2020). Difficult funds of knowledge as pedagogical resources for critical consciousness development. *Information and*



- Learning Sciences*, 121(9/10), 749-767. <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2020-0022>
- Oughton, H. (2010). Funds of knowledge—A conceptual critique. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 63-78 <https://doi.org/10.1080/02660830.2010.11661589>
- Patiño, J. F. & Goulart, D. (2016). Qualitative epistemology: A scientific platform for the study of subjectivity from a cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 162–181. <https://doi.org/10.4225/03%2F5810037D5CF16>
- Pitt, A. & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755–776. <https://doi.org/10.1080/09518390310001632135>
- Poole, A. (2019). Re-theorising the funds of identity from the perspective of subjectivity. *Culture & Psychology*, 26(3), 401-416. <https://doi.org/10.1177/1354067X19839070>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105–129. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.35>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 10–24. <http://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/255>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2018). Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevas configuraciones mentales y sus implicaciones para la educación. *Revista de Psicología*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50751>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020a). Fondos de conocimiento y fondos de identidad en diálogo con la teoría de la subjetividad: su pertinencia para la educación de poblaciones en desventaja social. *Estudios de Psicología*, 41(1), 95-114. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1711348>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020b). Comprensión de la conciencia como objeto de Estudio y de Práctica en la Psicología y la Educación: Aportes de Freire y Vygotski. *Revista de Psicología*, 16(31), 120-134. <http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/3075>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020c). Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural y su pertinencia para la educación contemporánea. *Paradigma*, 41(1), 1-29. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p1-29.id874>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2021). Desarrollos

- contemporáneos en el enfoque histórico-cultural: Una mirada a los fondos oscuros de conocimiento desde la teoría de la subjetividad. *Epistemología, psicología y ciencias sociales*, 4(1), 17-31.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2022). Una experiencia educativa sobre memoria histórica y justicia social en la República Dominicana: Un análisis en clave histórico-cultural. *Educación*, 28(1), 1-11. <http://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2526>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2023a). El lugar del concepto perezhivanie en desarrollos contemporáneos del enfoque histórico-cultural y su pertinencia para la práctica educativa. En S. Dubrovsky & C. Lanza (Eds), *Perezhivanie: La potencia de un concepto vygotskiano* (pp. 49-84). Noveduc.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2023b). Desarrollos teóricos en la psicología educativa de orientación histórico-cultural: La contribución del puertorriqueño Luis C. Moll. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 34(1), 92-106. <https://doi.org/10.55611/reps.3401.07>
- Sonu, D. (2016). Forgotten memories of a social justice education: Difficult knowledge and the impossibilities of school and research. *Curriculum Inquiry*, 46(5), 473-490. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1236657>
- Subero, D. (2020). Funds of identity and subjectivity: finding new paths and alternatives for a productive dialogue). *Studies in Psychology*, 41(1), 74-94. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710799>
- Subero, D. & Esteban-Guitart, M. (2020). Hacia una psicología de la experiencia: Aportaciones de la psicología transaccional y la teoría de la subjetividad. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 31(1), 20-35. <http://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/611>
- Subero, D. & Esteban-Guitart, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 165-183. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.51>
- Valdés Puente, R. (2023a). *L.S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental*. Sao Paulo: Pedro y Joao Editores.
- Valdés Puente, R. (2023b). La didáctica desarrolladora en la perspectiva de la subjetividad. En S. Dubrovsky & C. Lanza (Eds.), *Perezhivanie: La potencia de un concepto vygotskiano* (pp.133-150). Noveduc.
- Valdés Puentes, R. (2023c). Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: un análisis de la teoría de la actividad de estudio (1959-2010). *Revista Desafío Escolar*, 1(1), 4-11. <https://desafioescolar.ceide.edu.mx/articulo01-revista0101/>
- Vélez-Ibáñez, C. & Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology*

- & *Education Quarterly*, 23(4), 313-335. <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. *Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo II*. Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1934)
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*. Blackwell.
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. *Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo III*. Aprendizaje Visor. (Trabajo original publicado en 1931)
- Vygotski, L. S. (2004). Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar. En M. Cecchini (Ed.), *Luria, Leontiev, Vygotski: Psicología y pedagogía* (pp.23-40). Akal. (Trabajo original publicado en 1934)
- Yasnitsky, A. (2016a). Unidad en la diversidad: El círculo Vygotski-Luria como una red personal informal de académicos. En A. Yasnitsky, R. van der Veer, E. Aguilar, & L. N. García (Eds.), *Vygotski revistado: una historia crítica de su contexto y su legado* (pp. 67-90). Miño y Dávila Editores.
- Yasnitsky, A. (2016b). El arquetipo de la psicología soviética: del estalinismo de los años 1930 a la “ciencia estalinista” de nuestros días. En A. Yasnitsky, R. van der Veer, E. Aguilar, & L. N. García (Eds.), *Vygotski revistado: una historia crítica de su contexto y su legado* (pp. 39-66). Miño y Dávila Editores
- Yasnitsky, A. & Van der Veer, R. (Eds.). (2016). *Revisionist revolution in Vygotskystudies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315714240>
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30, 317–331. <https://doi.org/10.1080/01596300903037044>
- Zipin, L., Sellar, S., & Hattam, R. (2012). Countering and exceeding “capital”: A “funds of knowledge” approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33, 179–192. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.666074>

## Bullying y Ciberbullying en “Post-Pandemia”: Un Estudio con Adolescentes Escolarizados de la Ciudad de Córdoba

*Bullying and Cyberbullying “Post-Pandemic”: A Study with Schooled Adolescents in the  
City of Córdoba*

Omar Bachmeier<sup>1</sup> ORCID: 0000-0001-8186-4406  
Griselda Cardozo<sup>23</sup> ORCID: 0000-0002-1227-3255

### Resumen

La pandemia de COVID-19 incrementó las conductas de *bullying* y *ciberbullying* a consecuencias del aislamiento social. El objetivo del trabajo fue construir un modelo explicativo para las conductas de acoso entre pares en adolescentes escolarizados de la ciudad de Córdoba. Se administró una batería de test a 745 adolescentes entre 12 y 19 años durante el año 2022. Se realizó un análisis de correlación y un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados demuestran un solapamiento entre los diferentes roles y una interrelación entre las variables individuales y sociales. Se destaca el papel del clima familiar y escolar como factores protectores para el involucramiento en estas conductas y la importancia del rol de observador en su

mantenimiento.

*Palabras claves:* adolescencia; *bullying*; *ciberbullying*; contextos; factores individuales

### Abstract

Bullying and cyberbullying behaviors increased during the COVID-19 pandemic because of social isolation. The objective of this study was to build an explanatory model for bullying behaviors among peers in adolescents attending school in the city of Córdoba. A test battery was administered to 745 adolescents between 12 and 19 years old during the year 2022. A correlation analysis and a structural equation model were carried out. The results demonstrate an overlap between the different

<sup>1</sup>Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología

<sup>2</sup>Universidad Nacional de Córdoba. Instituto de Investigaciones Psicológicas.

<sup>3</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Financiamiento y subsidios: Programa de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (Becas EVC-CIN), Convocatoria 2021, Resol. CE N° 1633/21 y 1702/22

Mail de contacto: [griselda.cardozo@unc.edu.ar](mailto:griselda.cardozo@unc.edu.ar)

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p108-132>

Fecha de recepción: 10 de junio de 2024 - Fecha de Aceptación: 2 de octubre de 2024

roles and an interrelation between individual and social variables. The role of the family and school climate as protective factors for involvement in these behaviors and the importance of the role of observer in its maintenance is highlighted.

*Keywords:* adolescence; bullying; cyberbullying; context; individual factors

### Introducción

Desde el año 2020 los jóvenes de todo el mundo se vieron obligados a recluirse y aislarse por la pandemia por COVID-19. En nuestro país, durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) el impacto en la salud mental de la población fue variando en las diferentes provincias. Se detectó un incremento sostenido y significativo de la cantidad de personas en riesgo de padecer un trastorno psicológico, al comienzo en el AMBA por ser la región con mayor número de casos confirmados, y luego en Córdoba y Santa Fe (Etchevers et al., 2020). Con respecto a la población adolescente el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés; 2021) señala que en nuestro país los altibajos emocionales y la mayor sensibilidad fue reportada en mayor medida por las mujeres que por los varones; con relación al clima familiar indica que un mayor porcentaje de adolescentes, que residían en hogares con déficit habitacional, afirmaron haber vivido en ambientes más conflictivos, y un 54% refirió que desde el inicio de la pandemia vivenciaban una pérdida de intimidad y autonomía en sus hogares.

Por otro lado, a partir de este acontecimiento se intensificó el uso de tecnologías: el 76% de los adolescentes

reconoce que pasa más tiempo frente a las pantallas respecto al período previo a la pandemia (UNICEF, 2021). El aislamiento repentino y el drástico aumento del tiempo dedicado al uso de internet por los y las adolescentes, así como los cambios en las dinámicas familiares y sociales, representan factores de riesgo que dieron lugar a un mayor involucramiento en situaciones de ciberbullying, así como a una disminución con respecto a la satisfacción con la vida (Rodríguez-Rivas et al., 2022). Asimismo, se detectó que estas conductas de ciberacoso se están trasladando en el presente a los ámbitos presenciales de convivencia (Sorrentino et al., 2023).

Un estudio realizado a nivel mundial indica que los casos de acoso entre pares (presencial y virtual) han aumentado de forma exponencial respecto a las últimas mediciones disponibles (Bullying Sin Fronteras, 2022). Argentina ocupa el quinto lugar de países con mayor prevalencia de acoso entre pares, con un total de 50.250 casos graves de bullying y ciberbullying.

En esta línea, se reconoce que el incremento en el uso de tecnologías y la mayor exposición de los adolescentes a redes sociales habría llevado a una agudización del ciberbullying, ya que el acoso entre pares “convencional” se habría trasladado a los entornos digitales donde interactúan cotidianamente estos sujetos (Neyra Castilla, 2021).

Los estudios realizados durante la pandemia con relación a las conductas de ciberbullying arrojan datos diferentes. Por un lado, indican que en países como Corea del sur y Canadá se observó una disminución de estas conductas (Barlett et al., 2021), en tanto, en países como Estados Unidos,

Australia y Chile se encontró un incremento de acoso cibernético con respecto al período pre-pandemia (Sorrentino et al., 2023).

En nuestro medio se realizaron estudios que indagan la prevalencia de bullying y ciberbullying entre adolescentes, roles implicados y las variables – individuales, familiares, escolares– que resultan significativas para explicar las conductas antes de la pandemia (Cardozo, 2021; Cardozo y Dubini, 2020). Sin embargo, no se han realizado estudios con respecto al impacto del aislamiento obligatorio que tuvo lugar entre el 2020 y 2021 en escuelas de nuestra ciudad.

A partir de lo expuesto, el principal objetivo de este estudio fue construir un modelo explicativo para las conductas de bullying y ciberbullying en adolescentes escolarizados de la ciudad de Córdoba. Para ello nos propusimos (a) describir la prevalencia de estas conductas durante el año 2022 en función de sus diferentes roles, sexo, edad y gestión escolar; (b) analizar las relaciones existentes entre clima escolar y familiar en ambas conductas (presencial y virtual) y las implicaciones en esas relaciones, de las variables psicológicas. Se formulan como hipótesis que, luego del contexto de aislamiento por COVID-19 y vuelta a la presencialidad escolar se observará: (a) un incremento de las conductas de bullying y ciberbullying en escuelas privadas y estatales, tanto en varones como en mujeres; (b) una asociación entre conductas sociales positivas y negativas con los roles de agresor, observador y víctima en bullying y ciberbullying; y (c) una relación entre el contexto familiar y escolar entre sí y los roles implicados en ambas conductas.

### **Conductas de Bullying y Ciberbullying: Incidencia de Variables Individuales, Familiares y Escolares**

Tradicionalmente se ha definido al *bullying* como una conducta de agresión en la que un sujeto es maltratado, siendo expuesto de forma sistemática y prolongada a una serie de acciones negativas por parte de uno o más estudiantes o pares (Garaigordobil, 2017). Estas acciones pueden ser verbales (insultos, apodos, burlas), físicas (acciones contra el cuerpo y objetos personales), sociales (exclusión, rechazo social) o psicológicas (humillaciones, desvalorización, amenazas, provocaciones). Se caracteriza por su intencionalidad, persistencia y desequilibrio de poder entre víctimas y agresores (Resett, 2020). En general se distinguen tres roles implicados en estas conductas: agresores, víctimas (incluye agresor victimizado y víctima reactiva) y observadores (Garaigordobil et al., 2018).

En tanto el ciberbullying se ha conceptualizado como una intimidación intencional y continuada a través de los medios tecnológicos de comunicación (Herrera- Lopez et al., 2018), con la particularidad de que la rápida difusión de las agresiones lleva a que estas intimidaciones se conviertan en humillaciones públicas para las víctimas sin poder detenerlas y con mayor dificultad para detectarlas (Ortega-Baron, et al., 2016). En los últimos años, esta conducta, ha cobrado gran relevancia ya que se considera que puede llegar a ser incluso más dañina que el bullying, debido a que la indefensión e impotencia de la víctima se ven intensificadas por el anonimato, la publicidad de la agresión, la difusión en el tiempo y la dificultad para detectar su ocurrencia (Arnaiz et al., 2016).

En estos últimos años las investigaciones presentan, tanto la conducta de bullying como de ciberbullying, como un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores, cuya comprensión es necesaria para poder intervenir, prevenir y promover modos de vinculación entre pares más positivos. En su teoría bio-ecológica Bronfenbrenner y Ceci (1994) presentan una perspectiva del desarrollo humano como un fenómeno de continuidad y cambio de las características bio-psicológicas de los sujetos. Este proceso depende de las características de las personas y del ambiente, tanto el inmediato (microsistema) como el remoto (macrosistema y exosistema). En esta línea, en el estudio de ambas conductas, resulta necesario considerar, además de las características individuales, la participación de diferentes microsistemas que influyen en la aparición de esta conducta, especialmente la familia, la escuela y los amigos (Mishna et al., 2022). A tal punto que se ha demostrado durante el período de pandemia que las relaciones sociales con pares, padres y docentes jugaron un rol importante en reducir el involucramiento en situaciones de acoso entre pares y el sentimiento de soledad mientras duraron las medidas de aislamiento (Han et al., 2021).

La revisión de la literatura se ha focalizado, antes de la pandemia, en investigar la función mediadora de algunas variables individuales en situaciones de bullying y ciberbullying. Se reporta que los adolescentes varones participan más como agresores y las mujeres como víctimas (Chocarro y Garaigordobil, 2019; Resett, 2020) y que hay una mayor probabilidad para las mujeres de ser víctimas y observadoras de bullying, mientras que en los varones

se presenta mayor posibilidad de ser agresores y “víctimas agresivas” (Chocarro y Garaigordobil, 2019). Con respecto a la gestión de las instituciones, en las escuelas privadas los varones se implican más como víctimas y agresores, sin presentarse diferencias en el rol de observadores; en tanto que, en las escuelas de gestión pública, los varones se implican más en el rol de agresor, las mujeres en el rol de observador y no se presentan diferencias en el rol de víctimas (Cardozo, 2021).

Asimismo, se ha demostrado la función mediadora de las conductas prosociales y antisociales en la aparición de conductas de agresión-victimización entre pares (Cardozo, 2021; Garaigordobil, 2017; Moreno Bataller et al., 2019; Varela et al., 2021). La conducta prosocial se ha definido como un repertorio adquirido de conductas voluntarias que van dirigidas a establecer relaciones positivas, cooperativas y empáticas en beneficio de los demás (González-Moreno y Molero-Jurado, 2023). Estas acciones contribuyen a generar reciprocidad positiva, solidaridad y un saludable desarrollo emocional y mental, así como a reducir el comportamiento agresivo (Lemos, 2015). En tanto, la conducta antisocial es definida como aquellas actitudes y comportamientos que reflejan una infracción a las reglas sociales y se dirige contra los demás, reflejando una inhabilidad para respetar a otros (Varela et al., 2021).

Respecto a la temática los estudios arrojan, por un lado, que las víctimas presentan dificultades para buscar apoyo y un déficit en habilidades sociales positivas como la asertividad (Garaigordobil, 2017; Zych et al., 2018) y, por otro, que la prosocialidad y un desarrollo adecuado de habilidades

sociales previenen el comportamiento agresivo (Portnow et al., 2018). Por lo que el déficit de conductas prosociales podría predecir la posibilidad de ser víctima y, sobre todo, agresor de bullying o ciberbullying (Moreno Bataller et al., 2019; Marín-Cortés et al., 2019).

De la misma forma los estudios demuestran una asociación significativa entre el involucramiento en situaciones de bullying y ciberbullying como víctima, agresor y observador con las conductas antisociales (Garaigordobil, 2017; Varela et al., 2021). Resultados similares se hallaron en nuestro contexto (Cardozo, 2021).-

Cabe destacar que, durante la pandemia, en Estados Unidos se encontró que las restricciones del aislamiento social, el cierre de las escuelas y el incremento del control parental fueron factores que llevaron a la reducción de conductas antisociales o transgresiones de las normas sociales (Li et al., 2023). Asimismo, los cambios en las interacciones sociales tuvieron un efecto significativo sobre las conductas antisociales en línea. Se demostró que dichas conductas se incrementaron a través de las redes sociales (Barlett et al., 2021). En particular, entre los adolescentes estadounidenses y australianos prevalecieron, durante y después de la pandemia, las conductas relacionadas con bromas o “trolling”. Los motivos de estas conductas online fueron la búsqueda de recreación, de recompensas sociales (estatus) y de venganzas personales por parte de los agresores. A esto se suma la falta de empatía cognitiva y de tendencias prosociales de aquellos perpetradores de ciberagresiones durante la pandemia. Es decir, de aquellos que presentan una menor capacidad de comprender las emociones de

los demás y entender cómo se sienten sus víctimas (Soares et al., 2023).

También la familia y la escuela son los contextos sociales más cercanos al adolescente, por lo que su interacción con las características individuales son un objeto clave de análisis. En esta línea, estudios previos a la pandemia sugieren que las características de ambos contextos se constituyen en el medio más cercano para aprender las formas de comportamiento en el entorno (Cardozo y Dubini, 2020; Machimbarrena et al., 2019).

Vinculados al contexto familiar se encontró que el involucramiento parental es un factor que previene la victimización y cibervictimización, mientras que la falta de afecto, dedicación y supervisión, el trato poco afectivo y el escaso involucramiento, incrementan el riesgo de comportamientos agresivos presenciales o virtuales (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017; Machimbarrena et al., 2019; Romero et al., 2019). De igual modo los estilos parentales más autoritarios o permisivos, con baja competencia parental e involucramiento en tareas escolares, así como la presencia de comportamientos violentos, se vincula con el rol de agresor y víctima de bullying (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017).

En nuestro contexto los estudios arrojaban que las variables familiares que más se asociaban a la posibilidad de que un adolescente asuma el rol de agresor de bullying eran el bajo afecto parental, la limitada comunicación, la dificultad para resolver conflictos al interior de la familia, el bajo apoyo parental o la sobreprotección, la comunicación pobre o con predominio de rechazo y crítica y las escenas de violencia familiar (Cardozo y Dubini, 2020). Se ha



demostrado también que para las víctimas de acoso entre pares resulta fundamental poder comunicarse y pedir ayuda a su círculo familiar (Ortega-Baron et al., 2018).

En relación con el involucramiento en conductas de ciberbullying se observó que los estilos permisivos o demasiado autoritarios y con exceso de control se asocian con la posibilidad de ser víctima o agresor (Machimbarrena et al., 2019). En cambio, el establecimiento adecuado de reglas sobre el acceso a la web, la comunicación abierta, un mayor acompañamiento y demostraciones de afecto (expresividad) se configuran como factores protectores no sólo para ciberbullying sino también contra actividades de riesgo online (Machimbarrena et al., 2019; Marín-Cortes et al., 2019).

Durante la pandemia de COVID-19, el clima familiar también demostró cumplir un rol central. Se encontró que niveles mayores de conflicto familiar y poco apoyo por parte de los padres al adolescente se correlacionaban con un incremento en los niveles de ciberbullying y una disminución de los niveles de satisfacción con la vida (Rodríguez-Rivas et al., 2022). En consecuencia, la familia, en tanto contexto de socialización y desarrollo, puede favorecer a la legitimación de formas de violencia al generar un ambiente negativo caracterizado por conflictos, violencia doméstica, experiencias de maltrato, descuido y humillaciones, con un excesivo o inexistente control por parte de los padres (López Hernández, 2019; Machimbarrena et al., 2019).

Con respecto al contexto escolar, se encontró que la posibilidad de informar sobre problemas y pedir ayuda a un docente, así como la existencia de una conexión

con la escuela, predicen mayores niveles de resiliencia ante conflictos y por ende se constituyen en factores protectores ante la conducta de bullying (Montero-Carretero y Cervelló-Gimeno, 2019). Asimismo, las prácticas docentes no permisivas de la violencia y aquellas que implican a la familia, contribuyen a disminuir los comportamientos agresivos entre adolescentes (Valdés-Cuervo et al., 2018). En cambio, el escaso compromiso docente y los tratos inadecuados entre los docentes hacia los alumnos (trato docente negativo) se relacionan con la posibilidad de sufrir o ejercer bullying (Cardozo y Dubini, 2020).

Si bien el ciberbullying por naturaleza es un fenómeno en línea, el clima escolar es una de las variables que presenta mayor incidencia en esta problemática. La revisión de los estudios ha detectado que un clima escolar negativo predice el comportamiento de acoso cibernético (Guo, 2016). En este sentido y en relación con los roles implicados, un estudio realizado en nuestro medio antes de la pandemia (Cardozo et al., 2019) detectó características similares a las reportadas en otros estudios. Con relación a las víctimas frecuentes, se encontró que presentan miedo de ir a la escuela y percepción de violencia escolar (Bottino et al., 2015), que perciben poco compromiso docente y sienten maltrato por parte de los docentes (Ortega-Barón et al., 2016); los implicados como agresores frecuentes no presentan temor hacia la escuela, aunque perciben la violencia y se sienten afectados por ella (Ferrer-Cascales et al., 2019), perciben poco compromiso y manifiestan maltrato por parte de los docentes (Valdes-Cuervo et al., 2017). En comparación, los no implicados en situaciones de ciberacoso

perciben un clima escolar positivo, no presentan temor en la escuela y alrededores y no se sienten afectados por el trato y compromiso por parte del docente (Ortega-Barón et al., 2016).

En definitiva, familia y escuela pueden ser claves como factores de protección o de riesgo en la aparición de situaciones de bullying y ciberbullying, por lo que teniendo en cuenta estos antecedentes, se considera valioso indagar estas variables luego de la pandemia.

## Método

### Diseño

Se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño descriptivo-explicativo de corte transversal (Hernández Sampieri et al., 2014).

### Participantes

Se realizó un muestreo intencional (Hernández Sampieri et al., 2014) para la selección de los sujetos. La muestra está constituida por 745 participantes de entre 13 y 19 años 51.14% varones y 48.46% mujeres; 59.06% cursaba sus estudios de educación secundaria en colegios privados y 40.94% en escuelas estatales.

### Instrumentos de Recolección de Datos

#### *Test Ciberbullying (Garaigordobil, 2013)*

Permite evaluar el bullying presencial y el ciberbullying. Para el presente estudio solo se consideran los ítems que evalúan el bullying presencial o “cara a cara”. Contiene 12 ítems agrupados en torno al rol que desempeña el evaluado en la situación de agresión (víctima, agresor y observado) y en sus distintos tipos (físico,

verbal, social, psicológico). La valoración de cada afirmación se realiza mediante una escala tipo Likert de cuatro niveles graduada entre 0 (*nunca*) y 3 (*siempre*). En lo que respecta a la fiabilidad global de la escala de bullying, esta obtuvo para la muestra local un coeficiente alfa de Cronbach de .81, lo que indica que posee una adecuada consistencia interna.

#### *Cuestionario de Conducta Prosocial (Martorell y González, 1994)*

En este estudio se utiliza la versión adaptada y validada por Casullo (1998). Se compone de 58 ítems con cuatro alternativas de respuestas (*nunca, algunas veces, muchas veces, siempre*) con una resolución de cuatro factores: Empatía, Respeto, Sociabilidad y Liderazgo. En lo relativo a la confiabilidad del instrumento, se destaca que para la consistencia interna de las escalas el valor mínimo obtenido es .76 y el máximo .82, mientras que la estabilidad temporal en un lapso de tres meses el valor mínimo es de .65 y valor máximo de .72. Los índices de confiabilidad obtenidos en la presente investigación de la escala de conducta prosocial variaron entre  $\alpha = .63$  para el factor liderazgo y  $\alpha = .85$  para el factor empatía.

#### *Cuestionario A-D Conductas Antisociales-Delictivas (Seisdedos, 1988)*

El cuestionario comprende un total de 40 ítems donde los sujetos deberán contestar si han realizado o no diferentes conductas antisociales o transgresoras de las normas sociales. En cuanto a la validez de constructo, el conjunto de conductas implicadas en el cuestionario se refiere a comportamientos sociales desviados, definidos desde Garaigordobil (2017). Para

los estudios de fiabilidad se calcularon las correlaciones entre ambas partes de cada escala y los índices se corrigieron con la formulación de Spearman-Brown (.86 para ambas escalas).

### ***Encuesta para Medir Clima Social, Escolar, Familiar (Kornblit et al., 2008)***

Para el presente estudio se seleccionaron las preguntas del instrumento destinadas a indagar las variables implicadas en el contexto escolar: trato del docente (e.g., Me tratan bien, Me exigen demasiado en clase o en las tareas), compromiso docente (e.g, ¿Cuál fue la actitud o comportamiento de los/las profesores/as con respecto a robos, peleas, insultos?), contención y apoyo institucional (e.g, ¿Sentiste alguna vez que un profesor/a te trató mal, crees que se puede hacer algo?), temores hacia la escuela (e.g, Hay veces que los chicos o chicas, sienten miedo de ir a la escuela. En tu caso particular, durante los últimos dos meses, ¿sentiste miedo de venir a la escuela?), satisfacción con la escuela (e.g, ¿Cuánto dirías que te gusta la escuela?) y violencia en la escuela y alrededores (e.g, Durante este último año, ¿dejaste de ir a alguno de los siguientes lugares pensando que te lastimarían?).

### ***Escala de Clima Familiar en la Dimensión de Relaciones Interpersonales de Moss, Moos y Trickett (1995)***

En este estudio se utiliza la versión adaptada y validada por Fernández-Ballesteros (1995). El cuestionario evalúa las relaciones interpersonales en la familia, su grado de comunicación y expresión y el grado de interacción conflictiva. Se compone de 27 ítems, que conforman 3 sub-escalas: “cohesión”, que se refiere a la medida en

que los miembros son unidos y se ayudan entre sí; “expresividad”, el grado en que se permite y anima a los miembros a actuar y expresar sus emociones libre y directamente, y “conflicto” o la medida en que se expresa en la familia abiertamente emociones de enfado, agresividad y conflictos. Los índices de confiabilidad obtenidos en la versión española para las subescalas son de .86 (conflicto), .85 (cohesión) y .80 (expresividad).

### **Procedimiento**

Para la administración de los cuestionarios en escuelas de gestión estatal, se realizaron entrevistas con las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, con el fin de informar acerca del proyecto y solicitar la autorización para llevarlo a cabo en este colectivo de escuelas. En cuanto a las instituciones privadas, se visitó cada colegio para interiorizar a los equipos directivos acerca del proyecto y lograr su apoyo y participación. Tanto las escuelas de gestión estatal como privada son de jornada simple. Se asistió a las instituciones escolares donde se aplicaron los cuestionarios en una sesión de 2 módulos de clase (80 minutos), de manera colectiva, en forma autoadministrada y en un horario regular de clases, con autorización previa de los profesores de cada curso y tras solicitar la colaboración de cada alumno. Antes de comenzar el estudio se explicó su finalidad a aquellos alumnos que aceptaban participar. El estudio cumplió con los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos: consentimiento informado (autoridades del Ministerio de Educación, directivos de las escuelas y alumnos) y derecho a la información (se les explicó a los alumnos que aceptaban participar

la finalidad del estudio), protección de datos y confidencialidad, gratuidad, no discriminación y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases. El proyecto contó con el aval de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

### **Análisis de Datos**

En primer lugar, se realizaron los análisis descriptivos y correlacionales de las variables objeto de estudio. Se utilizó el lenguaje R (versión 2019). A continuación, se realiza un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para identificar las relaciones existentes entre: las variables individuales, el contexto familiar, escolar y los roles comprometidos en las conductas de bullying y ciberbullying, para lo cual se utiliza la librería lavaan (Rosseel, 2012). Se usaron los siguientes índices de bondad de ajuste: el chi cuadrado, la razón del chi cuadrado en los grados de libertad ( $\chi^2/df$ ), el índice de bondad de ajuste (comparative fit index, CFI, y tucker-lewis index, TLI) y finalmente la raíz media residual (root mean square error of approximation, RMSEA, y standardized root mean square residual, SRMR).

## **Resultados**

### **Estudio 1. Porcentaje de Adolescentes Implicados en Conductas de Bullying y Ciberbullying Según el Rol**

A los fines de identificar desde el punto de vista diagnóstico los adolescentes que se encontraban en situación de riesgo con respecto a las conductas de bullying y ciberbullying, se realizó una clasificación binaria para determinar si los participantes,

habían sido víctimas, agresores u observadores al menos una vez. Por tal motivo, se clasificó como agresor al que indicó que “al menos una vez había acosado a alguien durante el último año” y de igual manera se procedió con las víctimas y observadores. Siguiendo esta clasificación y en relación con la conducta de bullying, se observa que 514 (69.3%) chicos indicaron haber sufrido algún tipo de acoso alguna vez, 395 (53%) indicaron haber acosado al menos una vez y 625 (84%) haber observado algún hecho de acoso presencial. De aquellos que respondieron “nunca haber participado” como víctimas fueron 228 adolescentes (30.6%), como agresores 346 (46.8%) y como observadores 116 (15.7%).

Con respecto al ciberbullying, se observa que 431 estudiantes (59%) indicaron haber sido víctimas, 229 (31%) indicaron haber acosado y 581 (79%) haber observado situaciones de ciberbullying. Por otro lado, respondieron “nunca haber participado” como víctima 302 adolescentes (41.2%), como agresores 510 estudiantes (69%) y como observadores 156 (21.2%).

### **Estudio 2. Bullying y Ciberbullying: Diferencias Según el Sexo y Gestión Escolar**

En la Tabla 1 se puede observar que, en las escuelas públicas, la media de la conducta de cibervíctima es significativamente diferente entre mujeres y varones ( $p$ -value < 0.05) y lo mismo sucede con trato docente negativo. En las escuelas privadas, el trato docente negativo entre varones y mujeres resulta significativamente diferente. Una situación similar sucede con las conductas sociales positivas empatía y relaciones sociales y la presencia de conflictos a nivel familiar.

**Tabla 1**  
*Diferencia de Medias Entre las Variables Bajo Estudio en Relación al Sexo y Tipo de Gestión Escolar*

Variable	Estatad						Privado					
	Mujer			Varón			Mujer			Varón		
	M	DE	p	M	DE	p	M	DE	p	M	DE	p
Agresor	0.81	1.24	1.05	1.49	9.975	.08	0.82	1.03	1.09	1.25	21393	.02
Víctima	1.80	1.96	1.47	1.84	12.188	.15	2.00	2.10	1.74	1.71	25353	.37
Observador	3.78	2.83	3.26	2.61	12.277	.13	3.58	2.60	3.25	2.30	25200	.39
Ciberagresor	0.89	1.89	1.17	3.01	10.706	.62	0.45	1.02	0.68	1.27	21324	.009
Cibervíctima	2.93	3.48	1.94	2.73	12.574	.005	2.03	3.13	1.23	1.80	27280	.008
Ciberobservador	4.96	5.00	5.62	6.10	10.602	.79	5.24	5.21	4.57	4.91	26134	.14
Trato Doc. Positivo	11.58	2.61	11.36	2.90	10.630	.75	11.01	2.21	10.75	2.48	23759	.30
Trato Doc. Negativo	11.40	3.63	12.92	4.28	7.656	.000	12.82	3.83	13.91	3.86	18128	.001
Miedo Escuela	1.59	0.75	1.61	0.78	10.879	.93	1.63	0.79	1.53	0.66	24162	.31
Antisocial	8.36	4.47	8.70	4.65	10.053	.47	8.85	3.97	8.71	4.25	23667	.99
Respeto	23.93	3.91	23.65	3.56	10.651	.46	24.05	3.01	23.90	3.08	23697	.71
Empatía	50.86	8.44	50.23	8.77	10.086	.79	54.99	7.29	52.07	6.92	28212	.000
Rel. Sociales	23.74	4.20	23.99	4.29	9.274	.51	26.01	3.83	24.93	3.50	26877	.002
Liderazgo	18.34	3.42	19.36	3.65	8.561	.01	20.04	2.86	19.98	2.81	22914	.98
Conflicto	12.48	2.12	11.93	1.96	11.882	.03	12.70	2.03	12.09	1.70	26905	.003
Cohesión	13.27	2.22	13.79	1.86	8.953	.04	13.80	2.01	14.25	1.66	20580	.04
Expresividad	8.76	1.68	9.26	1.63	8.478	.01	9.25	1.75	9.63	1.67	20646	.03

*Nota.* M = Media; DE = desviación estándar.

### Estudio 3. Correlación Entre las

#### Variables del Modelo

Con el objetivo de explorar la asociación entre las variables en estudio, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. En la Tabla 2 se presentan los coeficientes obtenidos. Se puede observar que, si bien en la mayoría de las relaciones estudiadas las correlaciones son estadísticamente significativas, los coeficientes encontrados son bajos o moderados. Las asociaciones coinciden con las relaciones previstas teóricamente.

Se obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre el rol agresor y los roles de víctima ( $r=.34, p < .001$ ), observador ( $r = .37, p < .001$ ), ciberagresor ( $r=.4, p < .001$ ), cibervíctima ( $r = .24, p < .001$ ) y ciberobservador ( $r = .29, p < .001$ ).

Se observa una correlación inversa entre el rol de agresor y ciberagresor con el trato docente positivo ( $r = -.16, p < .001$  y  $r = -.17, p < .001$ , respectivamente) y una correlación directa con el trato docente negativo ( $r = .16, p < .001$  y  $r = .2, p < .001$ , respectivamente). En relación con las variables del contexto familiar, se observa una correlación negativa y significativa entre el rol de ciberagresor y el nivel de cohesión familiar ( $r = -.14, p < .001$ ), y una relación directa con el nivel de conflicto ( $r = .1, p < .01$ ).

En cuanto a las variables individuales, se observan correlaciones negativas entre el rol de agresor y las conductas de respeto ( $r = -.24, p < .001$ ) y empatía ( $r = -.12, p < .001$ ). Para el rol de ciberagresor se encontraron correlaciones negativas con conductas de respeto ( $r = -.24, p < .001$ ), empatía ( $r = -.12, p < .01$ ) y liderazgo ( $r = -.12, p < .001$ ). Los roles de agresor y

ciberagresor correlacionan de manera directa con las conductas antisociales ( $r = .32, p < .001$  y  $r = .34, p < .001$ , respectivamente).

El rol de víctima presentó correlaciones directas y significativas con el nivel de conflicto familiar ( $r = .1, p < .01$ ) y correlaciones inversas con la cohesión ( $r = -.18, p < .001$ ) y la expresividad ( $r = -.1, p < .01$ ). El rol de cibervíctima correlacionó de manera inversa y significativa con la cohesión ( $r = -.18, p < .001$ ) y la expresividad familiar ( $r = -.14, p < .001$ ), y de manera positiva con el conflicto ( $r = .14, p < .001$ ).

En el contexto escolar, tanto el rol de víctima como el de cibervíctima correlacionan de manera positiva y significativa con el miedo a ir a la escuela ( $r = .24, p < .001$  y  $r = .23, p < .001$  respectivamente) y con el trato docente negativo ( $r = .17, p < .001$  y  $r = .2, p < .001$ , respectivamente). El trato docente positivo correlaciona de manera negativa con el rol de cibervíctima ( $r = -.12, p < .001$ ).

Para el rol de observador y ciberobservador, se encontraron correlaciones significativas con el trato docente negativo ( $r = .14, p < .001$  y  $r = .21, p < .001$ , respectivamente) y con el miedo a ir a la escuela ( $r = .14, p < .001$  y  $r = .14, p < .001$ , respectivamente). El rol de observador presenta una correlación negativa y significativa con la expresividad familiar ( $r = -.07, p < .01$ ), al igual que el rol de ciberobservador ( $r = -.08, p < .05$ ). Se encontraron correlaciones positivas y significativas entre el rol de observador y ciberobservador y las conductas antisociales ( $r = .27, p < .001$  y  $r = .29, p < .001$ , respectivamente).

**Tabla 2**  
*Matriz de Correlaciones Entre las Conductas de Bullying y Cyberbullying y Variables Individuales y Contextuales*

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	-	.34***	.37***	.40***	.24***	.29***	-.16***	.16***	-.01	.32***	-.24***	-.12***	-.01	-.07*	.05	-.05	-.04
2		-	.45***	.13***	.43***	.28***	-.09*	.17***	.24***	.09*	.02	.08*	.02	-.07*	.10**	-.18**	-.10**
3			-	.22***	.32***	.47***	-.09*	.17***	.14***	.27***	-.06	.08*	.04	-.08	.04	-.05	-.07*
4				-	.39***	.42***	-.17***	.20***	.07	.34***	-.24***	-.12**	-.05	-.12***	.10**	-.14**	-.07*
5					-	.42***	-.12***	.20***	.23***	.22***	-.05	.05	.01	-.04	.14***	-.18**	-.14**
6						-	-.06	.21***	.14***	.29***	-.08	.04	.037	-.02	.05	-.06	-.08*
7							-	-.35***	-.15***	-.20***	.21***	.13***	.23***	.17***	-.16***	.23***	.13***
8								-	.10**	.31***	-.08*	.06	.04	.01	.14**	-.07*	-.06
9									-	.008	.02	.04	-.09*	-.10**	.10**	-.13***	-.08*
10										-	-.39***	-.09**	-.006	-.08*	.25***	-.16***	-.11**
11											-	.46***	.31***	.37***	-.17***	.13***	.10**
12												-	.62***	.52***	-.05	.15***	.02
13													-	.70***	-.10**	.23***	.19***
14														-	-.13***	.24***	.24***
15															-	-.47***	-.31***
16																-	.52***
17																	-

*Nota.* 1: Agresor; 2: Víctima; 3: Observador; 4: Ciberagresor; 5: Cibervíctima; 6: Ciberobservador; 7: Trato Doc. Positivo; 8: Trato Doc. Negativo; 9: Miedo Escuela; 10: C.Antisocial; 11: Respeto; 12: Empatía; 13: Rel. Sociales; 14: Liderazgo; 15: Conflicto; 16: Cohesión; 17: Expresividad

\**p*-valor < 0.05. \*\**p*-valor < 0.01. \*\*\**p*-valor < 0.001

#### Estudio 4. Modelo de Ecuaciones Estructurales

Para el modelo final se consideraron variables no observadas o latentes a los indicadores relacionados al bullying y ciberbullying, para los roles agresores, víctimas y observadores, con excepción de los observadores cibernéticos para los cuales no fue posible obtener resultados significativos dentro del modelo planteado. La conducta prosocial,

en conjunto, no resultó significativa para explicar ninguna de las conductas frente al bullying, pero si sus componentes o ítems individuales como respeto y empatía. Lo mismo sucedió con los indicadores de clima familiar, donde los ítems que resultaron significativos fueron cohesión familiar y conflicto (Ver Figura 1 y Tabla 3). Se evaluó la bondad de ajuste del modelo obteniendo buenas métricas (RMSEA = 0.036; CFI =

**Tabla 3**

*Coefficientes de Regresión del Modelo Propuesto*

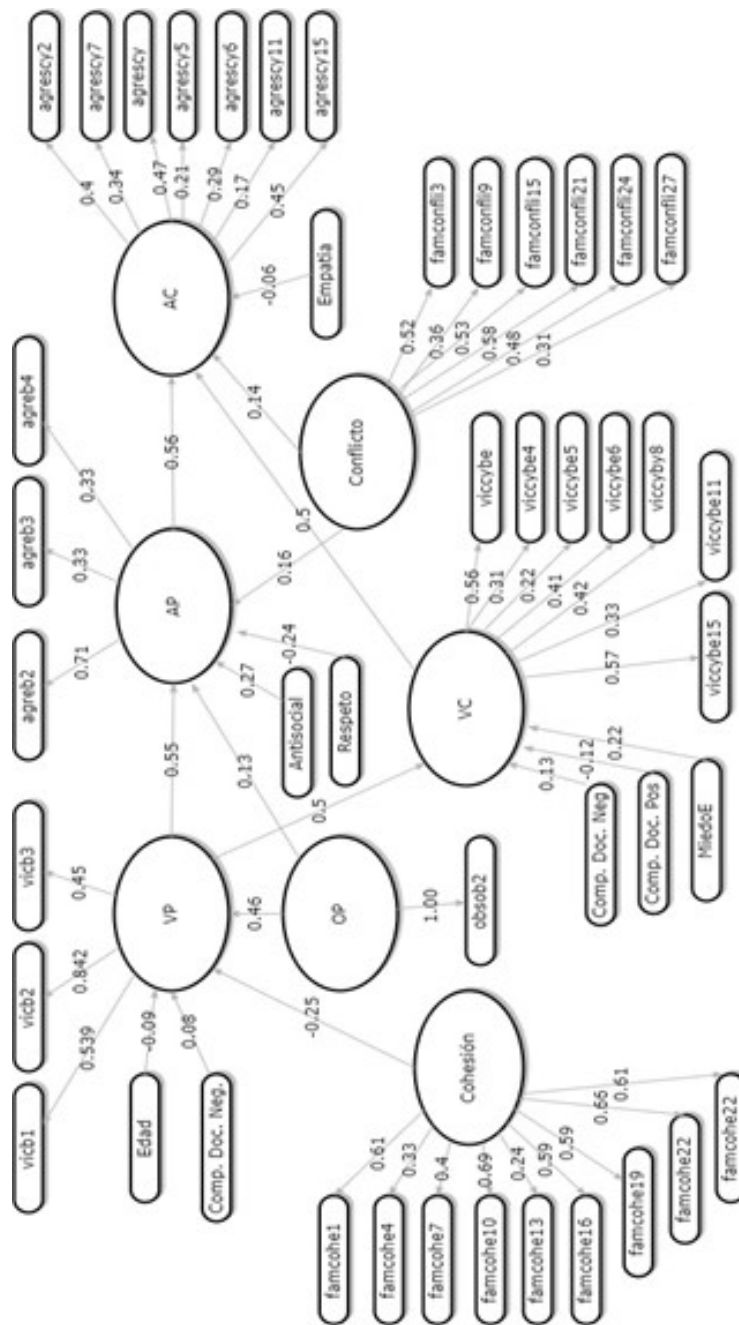
Rol	Variable	Estimación Estándar	E. S	Valor z	Std.lv	p
VP	comp_doc_neg	0.041	0.027	1.536	0.076	*
VP	cohesion	-0.221	0.053	-4.176	-0.246	***
VP	edad	-0.049	0.026	-1.919	-0.091	**
VP	OP	0.253	0.033	7.574	0.458	***
AP	antisocial	0.187	0.035	5.337	0.273	***
AP	respeto	-0.164	0.04	-4.123	-0.238	***
AP	conflicto	0.212	0.08	2.645	0.16	***
AP	VP	0.69	0.161	4.289	0.547	***
AP	OP	0.091	0.042	2.184	0.131	**
VC	comp_doc_pos	-0.062	0.026	-2.355	-0.118	**
VC	comp_doc_neg	0.07	0.031	2.252	0.134	**
VC	VP	0.479	0.099	4.841	0.496	***
VC	miedoe	0.114	0.031	3.657	0.218	***
AC	conflicto	0.084	0.052	1.631	0.136	*
AC	AP	0.264	0.087	3.045	0.563	**
AC	empatía	-0.019	0.019	-1.019	-0.061	*

*Nota.* E. S= Error Estándar; Std.lv= varianza de variables latentes; VP= Víctima presencial; AP= Agresor presencial; OP= Observador presencial; VC= Cibervíctima; AC= Ciberagresor; OC= Ciberobservador

\**p*-valor < 0.05. \*\**p*-valor < 0.01. \*\*\**p*-valor < 0.001.



**Figura 1**  
*Modelo de Ecuaciones Estructurales para los Roles de Agresor, Víctima y Observador en las Situaciones de Bullying y Cyberbullying*



0.922; TLI = 0.910).

El involucramiento en las conductas de bullying y ciberbullying quedó explicado de la siguiente manera:

En el caso del rol de víctima presencial (VP), esta variable ha quedado explicada por la cohesión familiar, el participar como observador en situaciones de acoso presenciales, la edad y la falta de compromiso docente. La cohesión familiar presenta una relación inversa con la VP ( $\beta = -.246, p < .001$ ), así como la edad del adolescente ( $\beta = -.091, p < .01$ ) ya que un incremento en la edad implicaría una disminución en la victimización, no así en la ciber-victimización. La conducta de observar situaciones de acoso presenciales también resultó significativa al momento de explicar la VP de manera directa ( $\beta = .458, p < .001$ ).

Por otro lado, para el rol de cibervíctima (VC) también resultó significativo el comportamiento docente, en este caso tanto positivo ( $\beta = .134, p < .01$ ) como negativo ( $\beta = -.118, p < .01$ ). A su vez, haber sufrido bullying resulta significativo al momento de explicar la posibilidad de sufrir ciberbullying ( $\beta = .496, p < .001$ ), presentando ambas variables una relación positiva. También fue significativo el miedo a ir a la escuela ( $\beta = .218, p < .001$ ).

Por otro lado, en el caso del rol de agresor presencial (AP), las variables que resultaron de importancia causal fueron: conducta antisocial, el déficit en conductas de respeto, conflicto familiar, y ser víctimas y observadores. El conflicto familiar presentó una relación directa ( $\beta = .160, p < .001$ ). A esto se suma el involucramiento como víctima de bullying (VP;  $\beta = .547, p < .001$ ) y como observador ( $\beta = .131, p < .01$ ) lo que sugiere que, a mayor implicancia en el rol de

víctima u observador, mayor posibilidad de ser agresor. Cabe destacar que la situación inversa no es observada, es decir, que ser agresor no incide sobre la posibilidad de ser víctima. Por último, tal como se observa en la Tabla 3, la conducta antisocial presenta una relación directa con el rol de agresor ( $\beta = .273, p < .001$ ), mientras que existe una relación inversa con el respeto ( $\beta = -.238, p < .001$ ).

En lo que respecta al rol de ciberagresor (AC), este rol se encuentra influenciado de manera directa por el nivel de conflicto familiar ( $\beta = .136, p < .05$ ), y la participación como agresor de bullying ( $\beta = .563, p < .01$ ). En cambio, el nivel de empatía se asocia negativamente con las conductas de ciberagresión.

## Discusión y Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue construir un modelo explicativo para la conducta de acoso entre pares (presencial y virtual) en adolescentes escolarizados de la ciudad de Córdoba luego del período de aislamiento obligatorio por COVID-19. A partir de ello, se propuso describir la prevalencia de ambas conductas y su distribución en función de roles, sexo, edad y gestión escolar y analizar tanto las relaciones existentes entre clima escolar y familiar en ambas conductas (presencial y virtual) como las implicaciones de las variables psicológicas en esas relaciones. Los resultados obtenidos nos permiten extraer conclusiones de interés práctico y preventivo.

En primer lugar, los resultados arrojan que la implicación en conductas de bullying y ciberbullying se incrementó en nuestro contexto respecto a estudios previos

a la pandemia por COVID-19 (Cardozo et al., 2017). Este aumento se ha presentado independientemente del sexo, edad y gestión escolar, y se presenta en todos los roles implicados, siendo mayor la proporción de observadores y ciberobservadores. Luego de la pandemia, más de la mitad de los estudiantes fueron víctimas de ciberbullying durante el último año y casi el 80% observó cotidianamente situaciones de acoso online. Estos resultados van en línea con el aumento exponencial de las conductas de bullying y ciberbullying a nivel mundial y el traslado de las modalidades de acoso presencial a los medios digitales de interacción, que quedan por fuera de la influencia de las escuelas en la mayoría de los casos (Bullying Sin Fronteras, 2022; Patchin y Hinduja, 2023; Sorrentino et al., 2023). Estos resultados permiten corroborar la primera hipótesis en la que se planteaba un incremento de las conductas de bullying y ciberbullying en escuelas privadas y de gestión estatal, tanto en varones como en mujeres.

En segundo lugar, con relación a las diferencias en el involucramiento en este tipo de conductas, se encontraron algunas diferencias significativas según el sexo y el tipo de gestión escolar. En escuelas privadas, los varones asumen más el rol de agresores y ciberagresores, en comparación con las mujeres que tienden a ser cibervíctimas en situaciones de acoso. En cambio, en escuelas de gestión estatal no hay diferencias en ninguno de los roles, salvo para el de cibervíctima, ya que las mujeres tienden a sufrir más situaciones de ciberbullying que los hombres. Estos resultados van en línea con hallazgos previos a la pandemia sobre la relación entre género, roles implicados y tipo de gestión

escolar y que reconocen que los varones tienden a participar más como agresores y las mujeres como víctimas en el acoso entre pares, sobre todo en el ciberbullying (Chocarro y Garaigordobil, 2019; Resett, 2020). Sin embargo, los resultados disienten con aquellos estudios que plantean que las mujeres tienden a involucrarse como observadoras, ciberobservadoras y víctimas más que los hombres (Cardozo, 2021; Chocarro y Garaigordobil, 2019), ya que no se observaron diferencias significativas para los roles de observador y víctima en escuelas de gestión estatal. Esto plantea la necesidad de seguir indagando la relación entre género y acoso entre pares, en particular en el rol de observador, para lograr una comprensión más global acerca de las discrepancias existentes y así generar programas de intervención que promuevan la convivencia dentro y fuera del aula desde el respeto mutuo (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2023).

Con relación a la segunda hipótesis, se esperaba encontrar una relación entre las variables individuales (conductas antisociales y prosociales) y el involucramiento en situaciones de acoso entre pares. Los resultados demuestran que existen correlaciones estadísticamente significativas y teóricamente previstas entre las variables individuales (conductas antisociales y prosociales) y el involucramiento en situaciones de acoso entre pares, aunque con valores bajos, por lo que deben ser vistos con precaución.

Por un lado, se demostró que el déficit en conductas prosociales como el respeto, la empatía y el liderazgo en los adolescentes se asocia con el rol de agresor y ciberagresor, mientras que las conductas

antisociales se asocian con la posibilidad de ser agresor y observador de bullying y ciberbullying. Este hallazgo está en línea con investigaciones previas a la pandemia que encontraron asociaciones significativas entre las habilidades sociales y el involucramiento en situaciones de acoso entre pares (Gómez-Ortiz et al., 2017; Zych et al., 2018). Asimismo, coincide con los estudios que reconocen que luego de la pandemia la falta de respeto por las normas, las dificultades de comunicación asertiva y el traslado de las interacciones a los medios digitales jugaron un papel importante en el acoso entre pares (González-Moreno y Molero-Jurado, 2023; Neyra Castilla, 2021). Por su parte, el papel actual de las conductas antisociales en el acoso entre pares contrasta con la disminución general de conductas delictivas entre adolescentes durante el período de aislamiento social, pero puede indicar un traslado de las actividades transgresoras a los medios digitales (Li et al., 2023). Los resultados indican que la transgresión de normas y la falta de empatía son factores que se asocian en la implicación en situaciones de acoso entre pares, hallazgo ampliamente apoyado por investigaciones previas y posteriores a la pandemia (Cardozo, 2021; Garaigordobil, 2017; Soares et al., 2023).

Por otro lado, además de la incidencia de las variables individuales, los resultados arrojan que la implicancia como agresor o ciberagresor se asocia significativamente con el trato docente negativo. Esto implicaría que medidas que promuevan un trato positivo, respetuoso, y la presencia de apoyo social de los docentes podría prevenir la posibilidad de ser agresor presencial y virtual, tal como se encontró en el contexto español (Garcés Prettel et

al., 2020) y en nuestro medio (Cardozo y Dubini, 2020).

Por último, a partir de la validación del modelo explicativo propuesto, se ha constatado la incidencia que tienen los contextos familiares y escolares, además de las variables individuales, en la explicación del acoso entre pares en sus diferentes roles.

Respecto al rol de víctima, los resultados arrojan que la implicancia en este rol aumenta al involucrarse como observadores en situaciones de acoso presencial. Esto indica que estar expuesto a mayor cantidad de situaciones de acoso entre pares, tan solo como observador, aumenta la posibilidad de resultar víctima de bullying. A su vez, haber sufrido bullying explica la posibilidad de continuar sufriendo agresiones en medios digitales como ciberbullying. Esto da cuenta del solapamiento que existe entre los roles y escenarios en que tiene lugar el acoso entre pares (Iñiguez-Berrozpe et al., 2020). Se destaca, además, que un incremento en la edad implicaría una disminución en la victimización, no así en la ciber-victimización.

Con relación al papel del clima familiar y escolar, las víctimas presentan una pobre cohesión y expresividad familiar y tienden a percibir tratos negativos por parte de sus docentes, mientras que el rol de cibervíctima resultó explicado tanto por el trato docente positivo como negativo. Estos resultados sugieren, en coincidencia con otros estudios, que los jóvenes que perciben menor unión, cercanía y cuidado por parte de su núcleo familiar presentan mayor conducta de victimización presencial (Cardozo y Dubini, 2022; Machimbarrena et al., 2019). Asimismo, aquellos estudiantes que perciben docentes menos involucrados en situaciones

de conflicto y menos comprometidos, tienden a resultar víctimas de bullying y cyberbullying. Esto último confirma lo que se ha encontrado antes de la pandemia: el clima escolar negativo se asocia con todas las manifestaciones del acoso entre pares, incluso aquellas que se extienden por fuera de la escuela (Cardozo, 2021; Miranda Ayala et al., 2018; Moratto Vásquez et al., 2017; Valdés-Cuervo et al., 2018).

Con respecto al rol de agresor y ciberagresor, se han constatado relaciones directas con los contextos familiar y escolar. El predominio de un ambiente familiar conflictivo, con formas de violencia y agresiones dentro del núcleo familiar, se asocia con un incremento en las conductas de agresión y ciberagresión. Esto es coherente con otras investigaciones, que indican que el bajo nivel de cohesión y el alto nivel de conflicto familiar, con manifestaciones de desprecio y violencia, son factores que predisponen a ejercer (y sufrir) acoso entre pares (Cardozo y Dubini, 2020; Garaigordobil y Machimbarrena, 2017; Rodríguez-Rivas et al., 2022).

Sumado a esto, el rol de agresor se relaciona en forma directa con la conducta de victimización y cibervictimización y con el rol de observador. Esto permite inferir que ser víctima u observar acoso entre pares constituye un factor de riesgo frente al desarrollo de comportamientos violentos tanto presenciales como virtuales (Iñiguez-Berrozpe et al., 2020; Cardozo y Dubini, 2022). Esto podría indicar, que frente a la falta de recursos de la víctima para defenderse o del observador para pedir ayuda (Zych et al., 2018) se recurre a comportamientos violentos como forma de autodefensa y búsqueda de reputación (Cardozo y Dubini,

2022).

Los resultados confirman la segunda y tercera hipótesis a partir de la cual se esperaba encontrar que las conductas prosociales, las conductas antisociales y los contextos familiar y escolar se relacionan con los roles de agresor, víctima y observador en el bullying y cyberbullying.

A partir de estos datos, es posible afirmar que la prevención del acoso entre pares requiere promover conductas en la familia que permitan la expresión de emociones y donde se fomente la resolución conjunta de problemas en lugar del aislamiento de los miembros. Así también, se reconoce la incidencia que tiene el trato docente en la expresión de conflictos tanto dentro como fuera del aula y la necesidad de que el compromiso de los docentes se extienda por fuera de las paredes de la institución, al ser este “trato docente positivo” un factor que previene la victimización cibernética

En suma, este estudio contribuye a una mayor comprensión de cómo el período de pandemia y aislamiento ha incidido sobre los modos en que se expresan y sostienen las conductas de acoso entre pares tanto dentro como fuera de la escuela. Se ha comprobado la correlación entre roles y modalidades de bullying /cyberbullying dando cuenta que el fenómeno todavía sigue traspasando las barreras escolares.

Finalmente, en convergencia con estudios que señalan la relevancia de la perspectiva ecológica como un marco de referencia para comprender y analizar estas conductas, se destaca la necesidad de realizar investigaciones para generar modelos donde se incluyan variables pertenecientes a diferentes contextos para poder explicarlas de una manera más precisa (Fregoso-

Borrego, et al., 2021). Además, conduce a que en el futuro se desarrollen e implementen estrategias de prevención y de promoción de la salud, haciendo foco tanto en los contextos de desarrollo (familias y escuelas) como de las variables individuales para acompañar a los adolescentes que transitan situaciones de violencia (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2023). En particular, se sugiere que estas estrategias incluyan en su diseño la aplicación de intervenciones dirigidas al entrenamiento de las habilidades sociales que previenen la conducta antisocial relacionada con el acoso entre pares (Zych et al., 2018). Asimismo, las intervenciones debieran tener en cuenta el rol que juegan los observadores en la perpetuación de las agresiones, así como al solapamiento que se

presentan entre roles en el acoso entre pares (presencial/virtual) (Barlett et al., 2021; Iñiguez-Berrozpe et al., 2020).

Futuros estudios deberían centrarse, por un lado, en superar algunas limitaciones del presente trabajo, al revisar si el autoinforme empleado genera un sesgo de deseabilidad social y, por otro, sería deseable contrastar la información con datos aportados por los padres y docentes. Se recomienda incorporar la dimensión temporal para poder analizar la estabilidad de las relaciones observadas. Por último, los resultados se debieran interpretar con cautela al tratarse de un estudio transversal de los datos, lo cual no permite establecer relaciones causales entre las variables.

### Referencias

- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A., & Maquilón, J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32, 761-769. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Barlett, C. P., Simmers, M. M., Roth, B., & Gentile, D. (2021). Comparing cyberbullying prevalence and process before and during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Social Psychology*, 161(4), 408-418. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1918619>
- Bottino, S. B., Bottino, C. C., Regina, C. G., Correia, A. L., & Ribeiro, W. S. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cadernos de Saúde Pública*, 31(3), 463-475. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00036114>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Bullying Sin Fronteras. (2022). *Estadísticas mundiales de bullying. 2022/2023. Argentina. Quinto lugar. 50,250 casos*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2022/02/estadisticas-de-bullying-en-la.html>
- Cardozo, G. (2021). Factores vinculados al bullying en escolares de Córdoba, Argentina. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 27(1),

- e459. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.08>
- Cardozo, G., Dubini, P., & Lorenzino, L. (2017). Bullying y cyberbullying: Un estudio comparativo con adolescentes escolarizados. *Revista Mexicana de Psicología*, 34(2), 101-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243057743003>
- Cardozo, G., Dubini, P., Ramallo Torres, M. G., Ardiles, R., Fantino, I., & Serra, M. A. (2019). Ciberacoso y competencias parentales en adolescentes escolarizados. *Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Tomo 3, 14-18. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires <https://www.aacademica.org/000-111/692>
- Cardozo, G. & Dubini, G. (2020). Clima escolar y familiar: Su relación con la conducta de bullying en adolescentes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología del IV Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y Profesión"*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Cardozo, G. & Dubini, P. (2022). Hacia la construcción de lazos sociales: relecturas de una experiencia de intervención sobre el acoso entre pares en una escuela de sector popular. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 9(13), 116-133. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/37440>
- Casullo, M. (1998). *Adolescentes en Riesgo. Identificación y orientación Psicológica*. Paidós.
- Chocarro, E., & Garaigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.bcds>
- Etchevers, M. J., Garay, C. J., Putrino, N., Grasso, J., Natalí, V., & Helmich, N. (2020). *Salud Mental en Cuarentena. Relevamiento del impacto psicológico de la pandemia en cuatro momentos del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) de Argentina*. Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. [https://www.psi.uba.ar/opsa/informes/20%20Informe%20OPSA%20COVID19%20\(Salud%204\).pdf](https://www.psi.uba.ar/opsa/informes/20%20Informe%20OPSA%20COVID19%20(Salud%204).pdf)
- Fernández Ballesteros, R., & Sierra, B. (1995). *Escalas de clima social*. TEA.
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 580-

592. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19*. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Efectos-salud-mental-ninias-ninos-adolescentes-COVID19>
- Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega, J. Ángel, Duarte-Tánori, K. G., & Peña-Ramos, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado*, 17(2), 42–58. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7574>
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales*. TEA.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: Conexión con bullying/ciberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340. <https://doi:10.7334/psicothema2016.258>
- Garaigordobil, G., Mollo-Torrico, J., & Larrain, E. (2018). Prevalencia de bullying y cyberbullying en Latinoamérica: Una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 1-18. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301>
- Garcés-Prettel, M., Santoya-Montes, Y., & Jiménez-Osorio, J. (2020). Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Comunicar*, 63, 77-86. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-07>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 27-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136006>
- González-Moreno, A., & Molero-Jurado, M. del M. (2023). Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: Una revisión sistemática con enfoque cualitativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 143-166. <https://doi.org/10.14201/teri.28629>
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432-453. <https://doi.org/10.1002/pits.21914>
- Han, F., & Ellis, R. A. (2021). Predicting Students' Academic Performance by Their Online Learning Patterns in a Blended Course: To What Extent Is a Theory-driven Approach and a Data-driven Approach Consistent? *Educational Technology & Society*, 24(1), 191-204. <https://doi.org/10.3390/su13095020>



- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista L., M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica: Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14054854006>
- Íñiguez-Berrozpe, T., Cano-Escoriaza, J. Elboj, C., & Cortes, A. (2020). Modelo estructural de concurrencia entre bullying y cyberbullying. Víctimas, agresores y espectadores. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 171, 63-84. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.171.63>
- Kornblit, A. L., Adaszko, D., MendesDiz, A. M., Di Leo, P. F., & Camarotti, A. C. (2008). Manifestaciones de violencia en la escuela media argentina. En A. L. Kornblit (Coord.), *Violencia escolar y climas sociales* (pp. 43-58). Biblos.
- Lemos, V. N. (2015). Estudio de la validez de constructo, convergente, factorial y predictiva del cuestionario de conducta prosocial para niños de 9 a 12 años. En V. N. Lemos (Org.), *Avances en investigación en recursos socio-cognitivos y afectivos en la niñez media y tardía*. Simposio presentado en la XV Reunión Nacional y IV Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Tucumán, Argentina. <https://www.researchgate.net/publication/281406007>
- Li, N., Quintana, D., Shelton, M., & Grigorenko, E. L. (2023). Impact of the COVID-19 pandemic on youth delinquency: A discontinuous growth analysis. *Frontiers in Educational Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1007807>
- López Hernández, L. (2019). Acoso escolar y familias de agresores: Influencias y consecuencias que se retroalimentan. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 7(3), 153-164. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v7.2210>
- Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J., & Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: Una revisión sistemática. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 37-46. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.vfrb>
- Marín-Cortés, A., Hoyos De los Ríos, O. L., & Sierra Pérez, A. (2019). Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el ciberbullying entre adolescentes: una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 109-124. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2899>
- Martorell, M. C., & González, E. (1994). *Cuestionario de conducta prosocial (CCP) y cuestionario de conducta antisocial (CCA)*. IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela, España.

- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2023). *Guía de orientación para el abordaje de situaciones de acoso escolar (bullying) y/o ciberacoso (ciberbullying)*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2023/guia-de-orientacion-para-el-abordaje-de-situaciones-de-acoso-escolar.pdf>
- Miranda Ayala, R., Oyanedel, J., & Torres, J. (2018). Efectos del apoyo familiar, amigos y de escuela sobre el bullying y bienestar subjetivo en estudiantes de nivel secundario de Chile y Brasil. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 8(01), 89-97. <https://doi.org/10.18259/acs.2018010>
- Mishna, F., Birze, A., & Greenblatt, A. (2022). Understanding bullying and cyberbullying through an ecological systems framework: The value of qualitative interviewing in a mixed methods approach. *International Journal of Bullying Prevention*, 4(4), 220-229. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00126-w>
- Montero-Carretero, C., & Cervelló-Gimeno, E.-M. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de bullying. *Estudios Sobre Educación*, 37, 135-157. <https://doi.org/10.15581/004.37.135-157>
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1995). *Escalas de clima social* (4ta ed.). TEA.
- Moratto Vásquez, N., Cárdenas Zuluaga, N., & Berbesí Fernández, D. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 63-72. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.CEFF>
- Moreno-Bataller, C. B., Segatore-Pittón, M. E., & Tabullo-Tomas, A. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y “bullying”: Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, 37, 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>
- Neyra Castilla, O. (2021). Ciberbullying: El acoso escolar en el ciberespacio e implicancias psicológicas. *Hamut'ay, Revista de Divulgación Científica de la Universidad Alas Peruanas*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2238>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, XXIV(46), 57-65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Ortega Barón, J., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2018). Parental Communication and Feelings of Affiliation in Adolescent Aggressors and Victims of Cyberbullying. *Social Sciences*, 8(3), 2-12. <https://10.3390/socsci8010003>
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2023). Cyberbullying among Asian American youth before and during the COVID-19 pandemic. *Journal*

- of School Health*, 93(1), 82-87. <https://doi.org/10.1111/josh.13249>
- Portnow, S., Downer, J., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social-emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38-52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
- Resett, S. (2020). Definiciones y niveles de bullying en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 16(32), 7-23. <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020>
- Rodríguez-Rivas, M. E., Martínez-Martínez, A. M., Fernández Campoy, J. M., Collado Soler, R., Rodríguez Ferrer, J. M., Manzano León, A., Díaz-López, M. Del P., & Molina-Alonso, L. (2022). Efectos de la adicción a redes sociales y estrés percibido en el bienestar de adolescentes chilenos durante el período de pandemia. En M. del M. Molero Jurado et al. (coord.) *Investigación y práctica en Contextos Clínicos y de la Salud* (pp. 197-206). Dykinson.
- Romero, A. A., Villarreal, G. M. E., Callejas, J. J. E., Sánchez, S. J. C., & Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: Un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113. <https://doi.org/10.25009/pys.v29i1.2572>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (A-D)*. TEA.
- Soares, F. B., Gruzd, A., Jacobson, J., & Hodson, J. (2023). To troll or not to troll: Young adults' antisocial behaviour on social media. *PLOS ONE*, 18(5), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0284374>
- Sorrentino, A., Sulla, F., Santamato, M., Di Furia, M., Toto, G. A., & Monacis, L. (2023). Has the COVID-19 pandemic affected cyberbullying and cybervictimization prevalence among children and adolescents? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10), 5825. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105825>
- Valdes-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. A. (2017). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 1-14. <http://hdl.handle.net/10433/4211>
- Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- Varela Torres, J. J., Sánchez Soto, P. A., Chuecas, J., Benavente, M., González, C., Acuña Wagner, E. A., & Olaya Torres, A. (2021). Cyberbullying, bullying and antisocial behavior among Chilean

- adolescents. *Tesis Psicológica*, 16(2), 148-171. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n2a8>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>

## De Husserl a Moscovici: El Pensamiento Fenomenológico en la Teoría de las Representaciones Sociales

*From Husserl to Moscovici: Phenomenological Thinking in the Theory of Social Representations*

Juan Martín Molinari<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-4660-6433

### Resumen

La teoría de las representaciones sociales, surgida en la década de los '60 en Francia, ha experimentado un importante desarrollo, que se refleja en aportes empíricos y metodológicos. El problema del fundamento filosófico de la teoría es, sin embargo, un área relativamente poco explorada. El propósito de este artículo es realizar una lectura fenomenológica de las representaciones en tanto saber de sentido común. Los conceptos husserlianos de actitud natural y mundo de la vida contribuyen a la conceptualización de un sujeto abierto, activo e interpretador de la realidad, que construye significados en un contexto vital de interacción con otros y con la cultura. A través de las representaciones sociales, el sujeto hace familiar la realidad y construye, por medio del diálogo, las múltiples perspectivas que son la urdimbre

del mundo.

*Palabras clave:* Representaciones sociales; actitud natural; mundo de la vida; sentido

### Abstract

Emerging in France in the 1960s, Social Representations Theory has experienced significant growth, marked by empirical and methodological contributions. However, the exploration of its philosophical foundations remains largely overlooked. This article seeks to address this gap by adopting a phenomenological approach to understanding social representations as forms of common sense knowledge. Drawing upon Husserl's concepts of the natural attitude and life world, this study theorizes a subject that is receptive, active, and interpretive, shaping meaning within the context of social interactions and culture. Through the lens

---

<sup>1</sup>Universidad FaSta. Argentina

Mail de contacto: molinari@ufasta.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p133-153>

Fecha de recepción: 22 de abril de 2024 - Fecha de Aceptación: 8 de octubre de 2024

of social representations, individuals render reality familiar and engage in dialogues that give rise to multiple perspectives, thus shaping the structure of the world. By integrating phenomenological insights, this article aims to enrich our understanding of social representations and their role in shaping our collective understanding of reality.

*Key words:* Social representations; natural attitude; life world; meaning

### Introducción

El campo de estudios de las representaciones sociales, nacido en la agitada década de los '60 en Francia, ha mostrado su fecundidad. Desarrollos teóricos y metodológicos han promovido aportes empíricos en distintos espacios de la vida social y diversas comunidades de investigadores han realizado sus contribuciones en países de Europa (Reino Unido, Francia, Alemania) y América Latina (Brasil, Venezuela, Argentina). Sin embargo, se echa de menos una aproximación sistemática a los fundamentos filosóficos de la teoría de las representaciones sociales. ¿Cuál es el horizonte filosófico del paradigma de las representaciones? Algunas indagaciones han revisado las articulaciones conceptuales entre las representaciones y la lingüística (Studer, 2013), otros autores han destacado los antecedentes en la sociología de Durkheim o la psicogenética de Piaget (Wagner y Hayes, 2011), se ha sugerido una vinculación con la tradición hermenéutica (Ibáñez Gracia, 1988) y también ha habido intentos de reconducir aspectos específicos de la teoría a postulaciones foucaultianas (Jodelet, 2008). Estas contribuciones, con todo lo valiosas que son, consideran el

problema de modo tangencial. Se necesitan abordajes más sistemáticos, que hagan foco en el problema del núcleo filosófico de la teoría. El tema es complejo y por el momento parece habilitar sólo acercamientos preliminares, como es nuestro caso. Aquí exploraremos un aspecto delimitado de la cuestión, proponiendo una lectura fenomenológica de las representaciones como saber de sentido común. Es difícil encontrar desarrollos previos acerca de este tópico: hay quien ha hecho recientemente una lectura teológica de la relación entre la fenomenología y las representaciones (Escobar Mejía et al., 2022) y la cuestión de los mecanismos de objetivación y anclaje ha sido examinada desde el punto de vista fenomenológico (Daanen, 2009). Pero no hay mucho más sobre el tema que nos interesa, que es el de la postura fenomenológica sobre las representaciones como conocimiento de sentido común. Para iniciar la argumentación, tomaremos algunos conceptos clave de la fenomenología de Husserl, siguiendo especialmente el análisis de David Carr. Primero haremos una aproximación introductoria a la idea de mundo y argumentaremos por qué el perspectivismo le es consustancial. Luego, explicaremos el concepto de mundo de la vida en Husserl y lo pondremos en relación con el concepto de actitud natural. A continuación, veremos que el hombre que habita el mundo de la vida en actitud natural construye sentido en estrecha articulación con los otros y la cultura. Finalmente, consideraremos por qué puede afirmarse que el mundo de la vida es un mundo de representaciones sociales. Entendemos que estos desarrollos configuran un aporte al campo de los fundamentos filosóficos de la psicología y que contribuyen

a entender la complejidad de una de las teorías más relevantes y actuales en el campo de la psicología social.

### El Mundo y las Perspectivas

El hombre no está situado en el mundo como una cosa material, lo está respecto de las coordenadas espaciales y temporales. Él habita, por supuesto, el espacio y el tiempo, pero el espacio y el tiempo propiamente humanos no emergen como dimensiones objetivas y operacionales—es decir, como rasgos implícitos de la sustancia que la tornan objeto de alguna métrica posible—, sino como evanescentes categorías que, de algún modo, desbordan cualquier sistema de medición. Un hombre cualquiera se halla en un espacio que, al tiempo que le otorga una singularidad irreductible, lo equipara con otros hombres que habitan un espacio análogo. Decimos coloquialmente que alguien está o vive en su mundo para aludir a su carácter taciturno, introvertido o reservado. Sin embargo, y en algún sentido, todos estamos en nuestro mundo y al mismo tiempo en el mundo con los otros. Más: el único modo de diferenciar a quienes están en su mundo de otras personas que aparentemente no lo están es suponiendo (aunque esta suposición se formule de modo tácito, fuera del campo de la conciencia) un horizonte común que aporte un punto de referencia. El ser sociable o introvertido, o hablador o reservado, alude propiamente al modo de estar en el mundo en un aspecto transversal, que es el de la sociabilidad. Platón narra la anécdota de Tales de Mileto, quien, mientras caminaba escudriñando las estrellas, cayó a un pozo y provocó la risa de una sirvienta tracia. Diríamos que Tales

estaba en su mundo, expresión en la que el adjetivo posesivo estaría connotando una limitación del filósofo, ciudadano de un país supuestamente irreal de teorías y elucubraciones. La sirvienta tracia, por el contrario, vive en el mundo compartido de las realidades materiales, cuya patencia parecería ser la garantía más sólida a favor de su realidad. Para la sirvienta, el mundo del filósofo no es tal. Sin embargo, lo que sostiene su risa es la existencia de un mundo común, desde el cual tiene sentido diferenciar el mundo de los filósofos y el mundo del resto de los mortales.

El hecho es que, en cierto modo, cada uno de nosotros vive en su mundo y al mismo tiempo en un mundo que es común a todos. Así y todo, las cosas poseen, para cada uno de nosotros, un significado diferente. Y las mismas cosas pueden adquirir significados distintos para la misma persona, en distintos momentos de su vida. La idea misma del mundo introduce el problema de las perspectivas. Tomás Ibáñez Gracia apunta, en su *Ideologías de la vida cotidiana* (Ibáñez Gracia, 1988) el ejemplo del padre que no comprende a su hijo. Evidentemente, puede llegar a ser difícil, para un padre contemporáneo, interpretar el *rap* que escucha un joven, pero algo parecido pudo haberle ocurrido a él con su propio padre en la época del *rock*. Alguna música puede a veces parecer tan extraña o disonante que predispone a rehusarle la misma adscripción a la categoría, pero la condición para que se opere este juicio es que observemos desde una perspectiva particular. Para que haya desacuerdo tiene que haber, en el fondo, un ámbito compartido. Si dos sensibilidades musicales no se reconocen, pueden hasta llegar a negarse una a otra la cualidad

artística, pero lo que es notorio es que están en tensión y conflicto precisamente respecto de una dimensión puntual (y que es transversal a su desavenencia): la armonía, la musicalidad. Las perspectivas (en plural y con minúscula) suponen una Perspectiva (en singular y con mayúscula).

Las cosas siempre significan algo para nosotros y es a eso a lo que llamamos *mundo*. Lo absolutamente *otro* deviene mundo por causa del sentido. Estar en el mundo—o, para el caso del filósofo abstraído, estar en su mundo—referencia precisamente estar situado en una urdimbre de cosas con sentido. El sentido es lo que hace que exista saliencia: hay entes que se nos revelan como cosas que se puedan escuchar, usar, ver, explorar, o como otros semejantes que se puedan amar, odiar, comprender... La etnografía muestra innumerables ejemplos. En su bello *El último confín de la tierra*, Esteban L. Bridges cuenta que, para los *selk'nam* de Tierra del Fuego, algunas montañas de la isla habían sido antaño personas y que por ello debía tratárselas con sumo respeto; señalarlas con el dedo, por caso, era tenido por gravísima afrenta. Donde Bridges veía sólo una colina escarpada, sus compañeros onas veían a la hechicera Heuhupen, que respondía con viento y lluvia al paso de extraños por sus laderas (Bridges, 2008). El mundo es un entramado de sentidos; es la condición de posibilidad de lo que se nos revela a los ojos, de todo aquello que juega un papel, deslucido o no, en el teatro de nuestra existencia. Estar en el mundo no referencia una posición en el espacio físico sino una determinada perspectiva que abre a la vista un plexo de entes: objetos, actividades, personas.

### Husserl y el Mundo de la Vida

Tengamos ahora en cuenta otra vertiente de la cuestión. Si llegase a ser cierta la distinción que apuntamos al afirmar que el hombre no está situado en el mundo como una cosa material lo está respecto de las coordenadas espaciales y temporales, ello implicaría—entre otras cosas—que estos dos modos de ser requerirían dos tipos de operaciones distintas. Sería razonable conjeturar una diferencia entre un mundo al que le es propio el conocimiento categorial, con pretensiones de objetividad, y un mundo más próximo, inmediato, intuicional. ¿Qué hay de plausible en ello y qué relación tiene con lo que estamos argumentando? Debemos precisar nuestra noción de mundo, pergeñada hasta aquí a fuerza de acercamientos improvisados. Para eso, habría que ponerla en conexión con el desarrollo de un añejo problema filosófico, que influyó vigorosamente en la configuración actual de las ciencias sociales.

Consideremos el momento en que la filosofía comienza a preguntarse por el mundo del hombre. De modo significativo, la filosofía inaugura la pregunta por el mundo y el sentido a fines del siglo XIX, un tiempo histórico en el que la ciencia despliega todo su potencial: desarrolló teorías cada vez más explicativas y tecnologías cada vez más efectivas. Una actitud científica, progresivamente acendrada, profundiza el divorcio entre la sensibilidad propia del vivir pre-conceptual y cotidiano, y el talante objetivo-positivo que el quehacer científico exige como requisito ineludible. La actitud científica pugna por la constitución de un saber del cual se haya expurgado toda traza de subjetividad. La ciencia, que se manifiesta capaz de develar los secretos del cosmos,



se muestra impotente para responder los interrogantes decisivos sobre el sentido de la vida para el hombre: quién es, hacia dónde va, por qué vive (Montero, 1994). Edmund Husserl vivió este tiempo y tematizó esta profunda cesura, que se operó en el contexto social e histórico del auge de la ciencia positiva. Su sistema, que se desarrolla en un proceso de elaboración de largo aliento, integra el concepto de mundo en el marco más amplio de una vigorosa crítica del rol de la filosofía como saber metódico y fundamentado. El mundo de Husserl se plantea en un horizonte de complejidad creciente, al compás de su característico retomar las argumentaciones para enriquecer o acentuar distintos aspectos. Así, el mundo husserliano va adquiriendo sentidos que se articulan, se intersecan, se complementan, o se superponen. Hay un mundo lógico, que corresponde a la etapa de redacción de las *Investigaciones lógicas* (Husserl, 1929/2006), el mundo circundante de *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (Husserl, 1913/1962) y el mundo primordial de las *Meditaciones cartesianas* (Husserl, 1931/1996). Hay, por fin, el mundo de la vida de la época de la redacción de *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (Husserl, 1936/2008). El problema del mundo es, verdaderamente, “uno de los más complicados que plantea la fenomenología de Husserl” (Montero, 1994, p. 15). Estamos, por ello, obligados a la esquematicidad: nuestro análisis, en lo que sigue, se centrará básicamente en los desarrollos de *Ideas...*, *Meditaciones cartesianas* y *La crisis...* Son textos que representan etapas en el pensamiento de Husserl y en los que el concepto de mundo

de la vida es presentado con claridad y en plena conexión vital con otros conceptos relevantes.

Uno de ellos—quizás el que mejor facilita la introducción a la noción husserliana de mundo de la vida—es el de *actitud natural*. Remite a un momento temprano de la producción de Husserl, 1906-1907 (Føllesdal, 1991) y denota un dar por sentado la existencia del mundo (Luft, 2002), un estar pre-reflexivo y aproblemático en el ámbito de la mundanidad, una actitud corriente y cotidiana: al mundo de la actitud natural “lo encuentro ante mí inmediata e intuitivamente, lo experimento” como algo que está simplemente “ahí adelante” (Husserl, 1913/1962, p. 64):

Yo encuentro constantemente ahí delante, como algo que me hace frente, la realidad espacial y temporal una, a que pertenezco yo mismo, como todos los demás hombres con que cabe encontrarse en ella y a ella están referidos de igual modo. La “realidad” la encuentro -es lo que quiere decir ya la palabra- como estando ahí delante y la tomo tal como se me da, también como estando ahí (Husserl, 1913/1962, p. 69)

Es cierto que Husserl describe la actitud natural como algo que, por su mismo carácter pre-conceptual, debe ser superado si la filosofía quiere transformarse en una ciencia rigurosa. Para el discípulo de Brentano, la actitud natural debe ser sustituida por la actitud fenomenológica. No avanzaremos en esta dirección, porque aquí queremos apropiarnos de la idea de actitud natural como propedéutica del concepto de mundo de la vida. Tomemos

en consideración varios puntos. El primero es que el mundo es, para la actitud natural, eso que aparece “ante la vista”. Hay aquí como un posicionamiento *naive*, que asume, sin más, que el mundo es. Por eso, la actitud natural es transparente para sí misma: la única manera de tematizarla es situándose fuera de ella (Luft, 1998). Dice Husserl: “De este modo me encuentro en todo momento de la vigilia” (Husserl, 1913/1962, p. 66). Por otro lado, vivir en la actitud natural implica participar de un sistema de perspectivas sobre el mundo que, por su propia naturaleza, es relativo. El mundo de la actitud natural se halla infundido de una nube de opiniones y apreciaciones que pueden engañar o ilusionar. Y es este halo de apreciaciones relativas y falibles, en el que todo y nada podría ser cierto, lo que enciende el anhelo por un conocimiento indubitable, firme, absoluto. La *doxa*, que caracteriza a la actitud natural, va a constituirse en la *episteme* propia de la actitud científica (Hoyos Vásquez, 1993; Luft, 1998; Villanueva Barreto, 2006), a través de un movimiento de abstracción. No podría haber oposición entre ciencia y vida—como plantean los positivistas—porque esta es la precondition de aquella. En tercer lugar, hay que percatarse de que el estar en actitud natural no es equivalente al estar de una cosa frente a otras en el mero modo de la percepción. Se trata de una actitud, no de un simple reflejar, y por ello involucra un haz de valoraciones, voliciones, cogniciones. La primera frase del parágrafo 27 de *Ideas...* dice: “Empezamos nuestras meditaciones como hombres de la vida natural, representándonos, juzgando, sintiendo, queriendo ‘en actitud natural’” (Husserl, 1913/1962, p. 64). En otras palabras, la actitud natural, por la cual me

hallo en el mundo, implica un estar frente a las cosas tal como son para mí. Soy, en efecto, yo mismo el que tiene ahí adelante a ese objeto, pero ese estar frente no es hierático, impasible o neutral, es un ya-estar-valorando y, por lo tanto, un para mí. El mundo—dice Husserl—no está ahí adelante como un mero conjunto de cosas, sino como “un mundo de valores y de bienes, un mundo práctico” (Husserl, 1913/1962, p. 66). La actitud natural se despliega en un representar valorativo, que se manifiesta en un develamiento del sentido de la cosa. Éste es, siempre, para mí. Ahora bien: el para mí de la actitud natural no tendría ningún sostén, si no fuera por su adscripción a una estructura del para otros, porque ¿qué podría significar que una cosa tuviera sentido, si no fuera porque se recorta sobre un horizonte más vasto? ¿Existe algún sentido que pudiera apuntarse sobre sí mismo, sin algún tipo de envío a una estructura referencial? Es cierto que la perspectiva fenomenológica y su visión en primera persona del singular puede “oscurecer” (Carr, 1986, p. 121) la característica distintiva de lo colectivo, y que la inserción del Yo en esta estructura resulta, en sí, problemática. También se ha dicho que Husserl no ofrece sino “pistas” (Carr, 1986, p. 128) acerca de los entresijos de la articulación del yo con el nosotros. Pero más allá de esta discusión, creemos plausible afirmar que el sentido remite a un otro. El para mí que surge en la actitud natural referencia una estructura del para otros. Podríamos llamar a esto una forma de intersubjetividad.

En síntesis: el estar en el mundo propio de la actitud natural implica un posicionamiento ingenuo (en el sentido del dar por sentado lo que aparece a la vista),

la presencia de un sistema de doxas que son cimiento de epistemes y un estar frente a las cosas que es, en última instancia, un representar valorativo que supone una intersubjetividad. Pero ¿qué tiene que ver todo esto con el concepto husserliano de mundo de la vida? La problemática del mundo de la vida está estrechamente ligada a la cuestión de la actitud natural (Føllesdal, 1991), son las mismas preocupaciones de Husserl las que aparecen, una y otra vez, en la composición de ambas nociones. Sin embargo, se ha planteado que los paralelismos entre la actitud natural y su mundo circundante y el mundo de la vida no han sido suficientemente explorados (Moran, 2012). Más bien lo que ha habido por parte de Husserl es una laboriosa maduración del concepto de mundo, desde sus planteamientos tempranos—ya en 1910 Husserl usa una expresión tomada de Avenarius: *natürlicher Weltbegriff* (“concepto natural del mundo”; Føllesdal, 1991)—hasta los postulados más precisos y consistentes que se advierten en *La crisis...* (Husserl, 1936/2008), obra en la que el concepto de *Lebenswelt* representa el tema central (d’Ippolito, 2002). En esta maduración ha jugado un importante papel la noción de actitud natural, como aquello que patentiza la apertura hacia el mundo. David Carr ha sostenido que la explicación que Husserl da de la actitud natural en textos tan tempranos como *Problemas fundamentales de la fenomenología e Ideas...* es breve, pero extraordinariamente rica en elementos: uno de los más importantes es, precisamente, la emergencia de una cierta noción de mundo. Carr entiende que gran parte de lo que en *La crisis...* obra a título de descripción del mundo de la vida, no es más que una recapitulación de la fenomenología de la

percepción, de la que el desarrollo de la actitud natural forma parte (Carr, 2014). Herrera Restrepo, por su parte, se limita a afirmar que el distingo que Husserl formula entre *actitud natural* y *actitud personalista* es la primera manifestación de un deslinde que hará posteriormente: el de mundo de la vida y mundo de la ciencia (Herrera Restrepo, 2010), en virtud del cual la actitud natural quedaría conceptualmente emparejada con el mundo de la vida. Luft (1998) agrega otro elemento y argumenta que cualquier *sub-actitud* dentro de la actitud natural—por ejemplo, la actitud estética, la actitud familiar o la actitud comercial—se dirige hacia un horizonte de entidades siempre abierto. Así como los actos poseen objetos que les son correlativos, podríamos preguntarnos si lo mismo vale para las actitudes. Pero si para cada actitud particular no existen, en principio, obstáculos que impidan que algo devenga objeto de esa actitud—una casa puede ser objeto de la actitud comercial, tanto como de la familiar o la estética—, entonces ¿qué es exactamente un correlativo de una actitud? Luft apunta que ese correlativo es, precisamente, el mundo (Luft, 1998). Diríamos, para resumir, que la actitud natural es aquella que posibilita la emergencia de lo otro como escenario cuya evidencia y significatividad se admite sin más. La recíproca también es válida: el mundo de la vida es eso que emerge cuando el hombre se halla en actitud natural.

Hemos avanzado en la clarificación del vínculo entre la actitud natural y el mundo de la vida. Puede objetarse que, hasta ahora, hemos visto el mundo de la vida al través del cristal de la actitud natural. ¿Qué hay del *Lebenswelt* considerado por sí mismo? El mundo de la vida es el mundo de las cosas

que está, como mencionamos más arriba, ahí adelante (Husserl, 1913/1962). Pero no sólo es el mundo de las cosas, sino también el de las cualidades de las cosas—sus aspectos sensibles y valorativos—y el de las acciones que llevo a cabo en él. A este mundo

se refieren, pues, los complejos de múltiples y cambiantes espontaneidades de mi conciencia; del considerar e investigar, del explicitar y traducir en conceptos al hacer una descripción, del comparar y distinguir, del coleccionar y contar, del suponer e inferir, en suma, de la conciencia teorizante en sus diversas formas y grados. Asimismo, los multiformes actos y estados del sentimiento y del querer, agradarse y desagradarse, alegrarse y entristecerse, apetecer y huir, esperar y tener, resolverse y obrar. Todos ellos, contando los simples actos del yo en que tengo conciencia del mundo al volverme espontáneamente hacia él y aprehenderlo como algo que está *inmediatamente* ahí adelante, están comprendidos en la sola palabra cartesiana *cogito* (Husserl, 1913/1962, p. 67)

Lo que descubro, entonces, ahí delante, son las cosas y sus características (si son pequeñas o voluminosas...); su color afectivo (si me gustan o me disgustan...); sus objetivaciones, fruto de mi intelectual considerar (cuando las traduzco en imágenes o conceptos...); su instantáneo develarse, cuando acaso levanto la vista del papel y de inmediato veo las plantas del parque y me apercibo de que he tenido una distracción en mi trabajo. Todo esto lo encuentro frente a

mí en el Lebenswelt. Sin embargo, el mundo de la vida es, también, un mundo donde hay otros. Ellos aparecen, incluso, como objetos, cuando estoy en actitud natural: “Son ellos mis ‘amigos’ o enemigos’, mis ‘servidores’ o ‘jefes’, ‘extraños’ o ‘parientes’” (Husserl, 1913/1962, p. 66). Pero los otros del mundo siempre son—también como las cosas—para mí, en adscripción a una estructura del para otros. El sentido es con otros en un mundo que es nuestro, aun cuando la actitud natural parezca remitir exclusivamente al campo de *un* sujeto (tengo la experiencia de los otros como quienes también pueden tener, y de hecho tienen, una experiencia de mí). La intersubjetividad que se plasma en un núcleo de sentidos compartidos se concreta, en el plano de lo temporal, en la cultura. No hay objetos de la actitud natural al margen de la dimensión cultural, que es la intersubjetividad que se materializa en la historia. En otras palabras, el mundo de la vida está integrado no sólo por cosas empíricas, sino también por

objetos con predicados “espirituales”, que remiten por su origen y su sentido a sujetos, y en general, a sujetos ajenos y a su intencionalidad activamente constituidora. Así, todos los objetos culturales (libros, utensilios, y obras de toda índole, etcétera) que, a un tiempo, llevan además consigo el sentido empírico de “ahí - para - todos” (scil. para todos los miembros de la comunidad cultural que corresponda) (Husserl, 1931/1996, p. 152)

Podríamos afirmar, entonces, que mundo de la vida dice, también, mundo de sentido. El mundo de la vida implica,

ciertamente, una estructura de sentido (Herrera Restrepo, 2010). Y no sólo porque las cosas se develan en perspectiva y en su dimensión del para mí cabe mi mundo, sino también porque encuentro este sentido en las cosas del mundo que, implicando la estructura del para otros, han sido impregnadas por la cultura. El sentido se me da a través del representar valorativo. Pero no es este representar al modo de las ciencias cognitivas, que abonan una disociación entre sujeto (el que representa) y objeto (lo representado) en la que el sujeto se apropia o coloniza al objeto por efecto de una imagen tanto más verdadera cuanto más ajustada. Este representar, valorativo por cuanto se verifica una implicación de lo subjetivo y su estructura axiológica, es una operación que resulta de la mutua implicancia (o co-pertenencia) entre hombre y mundo, y de la participación de aquel en la estructura del para otros.

### **El Hombre, Constructor de Sentido**

Haber dilucidado la idea de mundo en la fenomenología de Husserl a partir de la exploración de la idea de mundo de la vida nos permite ahora ser más claros con lo que queremos expresar cuando hablamos de perspectiva y sentido. La filosofía de Husserl ayuda a comprender el mundo humano como una trama en la que el sentido tiene un rol estructurante. Naturalmente, esto no es una novedad: la etnometodología quiere remontar su origen en el programa filosófico husserliano (Bauman, 1973; Garfinkel y Liberman, 2007) y Peter Berger y Thomas Luckmann reconocen, en *La construcción social de la realidad*, la deuda que han contraído con Alfred Schutz, antiguo

estudiante de Husserl (Berger y Luckmann, 2003).

Hemos explorado una de las dimensiones del mundo de la vida, que es la de ser mundo de sentido. Pero el centro o referente del sentido es el hombre. Las cosas del mundo remiten a él, en la medida en que adquieren su consistencia en el hecho de ser, en cada caso, para mí. Este particular atributo distingue al hombre de los objetos inanimados y los animales, que habitan un espacio y un tiempo estrictamente físicos, vacantes de significado. Un minuto cuenta, para un perro o una roca, exactamente lo mismo que cualquier otro minuto, pero para un hombre el valor del tiempo es cualitativo. Borges narra que el último instante de vida de Jaromir Hladik, el protagonista de “El milagro secreto”, duró un año (Borges, 1944/2016). Hay aquí una fundamental asimetría: el hombre es, a un tiempo, sujeto para el mundo y objeto en el mundo (Husserl, 1936/2008, p. 219). Por su capacidad de preguntarse por sí mismo y por las cosas, es, parece, el único ente capaz de sentido. Diríamos, así, que el hombre es constructor del sentido. Es necesario usar con cautela el término “construcción”, que ha adquirido acepciones muy dispares en las ciencias sociales. Se corre el riesgo de hacerlo trivial, y trivializar el concepto de construcción hace que pierda su carácter propiamente emancipador (Moscovici, 1988). Por eso, es necesario decir algunas palabras al respecto.

El construccionismo es la corriente teórica que da sustento al concepto, pero la dificultad estriba en que dicha corriente ha experimentado en las últimas décadas una importante diversificación, con matices no solo en cuanto a los antecedentes filosóficos invocados sino también en relación con

el papel asignado a la mente (el sujeto), al discurso, a la realidad (el mundo) y a las relaciones sociales (Danziger, 1997). No podemos entrar en las diferencias de las distintas vertientes del construccionismo, pero sí aclarar que, cuando utilicemos el término “construcción”, se le estará atribuyendo el particular sentido que le otorga Kenneth Gergen. En *Realities and relationships*, Gergen (1997) sugiere un conjunto de supuestos que caracterizan el paradigma. El primero es que el lenguaje no es algo que se encuentre organizado por alguna determinación esencial de los objetos: su vínculo con la realidad es arbitrario. Además, si por medio del lenguaje logramos construir complejas estructuras simbólicas a través de las cuales interpretamos el mundo, se asume que estas estructuras—sistemas de creencias, teorías científicas, teorías del conocimiento del sentido común, sistemas formalizados, representaciones sociales—son producto de interacciones social e históricamente situadas. Por otro lado, si estas descripciones del mundo perduran en el tiempo, no es en virtud de una supuesta objetividad, sino por causa de procesos sociales en los cuales el poder, la influencia social y los conflictos de interés se encuentran implicados. Una consecuencia de lo anterior es que el significado se origina en patrones de relaciones y uso social, y que cuando se analizan formas de discurso se está, en realidad, evaluando patrones o usos de la vida cultural. En síntesis: cuando aquí se utilice el término “construcción” estaremos refiriéndonos a una cierta relación entre el lenguaje, las cosas, y las relaciones sociales.

Se ha dicho que la construcción de sentido es algo primario. Antes que salirnos al

paso como medio o instrumento, se presenta como un carácter constitutivo de lo humano (Vilanova, 1993). Más que algo que se adquiere y perfecciona a través del progreso madurativo o los procesos instruccionales, opera como una determinación existencial del ser (Heidegger, 1927/1990), una “categoría de la vida” misma (Fernández Labastida, 2004; Pinillos, 1993). Señalábamos que la idea del hombre como constructor de sentido se remonta—entre otras corrientes de pensamiento—a la fenomenología y que encuentra una recepción en ciertas tendencias del campo de las ciencias sociales. Los conceptos husserlianos de actitud natural y mundo de la vida ayudan a entender el particular modo en que el hombre está en el mundo, cómo la realidad se yergue ante sus ojos como algo que adquiere significado y de qué manera los otros y la cultura están implicados en el modo en que este significado es construido. Un discípulo de Husserl continúa estas ideas y las lanza en una dirección que profundiza en esta noción. Se trata del filósofo alemán Martín Heidegger. En *Ser y tiempo* Heidegger se ocupa de la pregunta por el ser, que formula sobre el horizonte de la metafísica (Heidegger, 1927/1990). Pero la pregunta por el ser deriva en otra, que interroga por las cualidades de ese ser que se distingue, precisamente, por hacer preguntas: el hombre. El hombre es, para Heidegger, un ente cuyo rasgo ontológico principal es una situación o estado de apertura e interés. El hombre de Husserl se halla en actitud natural y en ella se le hace presente ahí adelante un mundo “extendido sin fin en el espacio y que viene y ha venido a ser sin fin en el tiempo” (Husserl, 1913/1962, p. 64). El hombre de Heidegger no se limita a ponerse delante,

él se pregunta por todo aquello que le hace frente en el mundo—y, en última instancia, por el ser mismo. Pero no se trata, esta, de una propiedad más de lo humano entre otras propiedades, sino de un aspecto categorial: el hombre (*Da-sein*, ser-ahí) es “un ente ónticamente señalado porque en su ser *le va* este su ser” (Heidegger, 1927/1990, p. 21). En el origen de la pregunta del hombre está este no serle indiferente su ser. Pero no es esta una pregunta que pueda responderse añadiendo contenidos a un *definiendum*: es un interrogante que compromete la dilucidación del sentido: “Si ha de hacerse expresamente la pregunta que interroga por el ser, y ha de hacérsela en forma de ‘ver a través’ de ella plenamente, el desarrollo de esta pregunta (...) pide que se expliquen los modos del ‘dirigir la vista’ al ser, del ‘comprender’ y ‘apresar en conceptos’ el sentido” (Heidegger, 1927/1990, p. 16).

En Heidegger aparece la figura de un hombre volcado a la construcción de sentido, dotado de un impulso originario hacia la vida entendida como comprensión del ser. En él se advierte una idea de inmediatez cercana a Husserl: el hombre es ya su comprensión del mundo. Sólo en él se da la posibilidad de captar algo como algo, pero este captar es más que una mera asimilación intelectual: es interpretación. En otras palabras: no es un ente entre otros, que se diferencie por poseer la capacidad de develar un sentido que esté detrás o por encima de ellos. Es el ente cuyo atributo esencial es la comprensión, pero una comprensión pre-conceptual, hincada en el hecho mismo de la existencia, que funge como paso previo de toda comprensión basada en el despliegue de teorías. Es el hombre husserliano de la doxa y la actitud natural. “El existir lleva

en sí originariamente la estructura del interpretar, de suerte que antes que empiece el análisis teórico su labor, el existir ya ha realizado una interpretación originaria y pre-ontológica” (Wagner de Reyna, 1939, p. 87). El hombre habita un mundo, interpreta los entes del mundo, y esta interpretación es dación de sentido: él construye un mundo de significados que no es de ningún modo previo a su presencia generativa. “Cuando los entes intramundanos son descubiertos a una con el ser del ‘ser ahí’, es decir, han venido a ser comprendidos, decimos que tienen ‘sentido’” (Heidegger, 1927/1990, p. 169). Es decir: el mundo tiene sentido para nosotros, pero no porque el sentido sea un rasgo de los entes que de algún modo estamos predispuestos a descubrir, sino porque el sentido está en nosotros como una propiedad al tiempo germinativa y constitutiva: “El sentido es un existencial del ‘ser ahí’, no una peculiaridad que esté adherida a los entes (...) Sólo el ‘ser ahí’ puede, por ende, tener sentido o carecer de él” (Heidegger, 1927/1990, p. 170).

Pero en esta comprensión del mundo que es el hombre se echa de menos a los otros. En efecto, el hombre heideggeriano construye sentido, pero parece hacerlo en soledad; no hay, en el horizonte de su pensamiento, atisbos de la presencia de quienes pudieran enmarcar la construcción de sentido en un proceso de diálogo, más allá del planteamiento de un ser con, que se traduce primeramente como una aceptación de lo que es palmario e inevitable: “El mundo del ‘ser ahí’ es un ‘mundo del con’” (Heidegger, 1927/1990, p. 135). Pero los otros que el *ser ahí* se encuentra en el *ser con* no hacen frente en el modo de la construcción de sentido, del diálogo y de la

coautoría, sino como objetos de un *procurar por* que puede ser propio o impropio. O se revelan, sin más, como ocasión de caída: “En cuanto cotidiano ‘ser uno con otro’ está el ‘ser ahí’ bajo el *señorío* de los otros. No es el mismo, los otros le han arrebatado el ser. El arbitrio de los otros dispone de las cotidianas posibilidades” (Heidegger, 1927/1990, p. 143). Se trata, parece, de un ser con en el que el otro adquiere ribetes empobrecedores. Por eso se ha dicho que el ser con heideggeriano tiene un carácter negativo (Garrido Perinián, 2019). En una opinión que juzgamos algo extrema, Hayden Godoy sostiene que para el Heidegger de *Ser y tiempo* “la vida social está caracterizada como pérdida” (Hayden Godoy, 2009, p. 60). Pero el filósofo vasco Andrés-Osés es aún más lapidario, cuando adscribe la obra del primer Heidegger (precisamente el Heidegger de *Sein und Zeit*) a un “narcisismo solipsista” (Ortiz-Osés, 1986). Al parecer, para reencontrarnos con la presencia vivificadora de los otros deberemos volver a Husserl.

Husserl dice que empieza su meditación como hombre de la actitud natural, “representando, juzgando, sintiendo, queriendo”, en un mundo que “encuentro ante mí inmediata e intuitivamente” (Husserl, 1913/1962, p. 64). Pero detengámonos aquí: esta inmediatez parecería impugnar toda conjetura que se oriente a una construcción, por lo menos tal como la hemos definido. Si la construcción de sentido es algo primario y si el mundo es algo que me encuentro de modo inmediato, ¿no equivaldría ello a situar el mundo de la vida y la misma construcción de sentido en un plano pre-lingüístico y pre-social? Y si esto fuera así, ¿cómo podríamos hablar de construcción de sentido? Sin embargo, al mismo tiempo Husserl afirma que

la cultura y el lenguaje también contribuyen a lo que es dado de manera inmediata a la conciencia. ¿No hay una paradoja? David Carr se refiere a ella como la discrepancia “entre el mundo de la vida como mundo cultural y el mundo de la vida como un mundo de experiencia inmediata” (Carr, 1970, p. 337). ¿Cómo podría resolverse esta paradoja, de modo que nuestra posición sobre el hombre como constructor de sentido no perdiera sustentación? No podemos profundizar en este asunto, que pertenece al ámbito específico de la fenomenología. Sin embargo, sí podemos aclarar qué respuesta ofrece el mismo Husserl. Lo primero que hay que considerar es que la discrepancia que menciona Carr remite a la distinción entre fenomenología del mundo cultural y fenomenología del mundo experimentado de manera inmediata. Es decir: el mundo de la vida ofrece a mi mirada objetos de la percepción (una hoja de papel, la computadora, un lápiz) y objetos cuya naturaleza es cultural (una novela, un diseño arquitectónico, un mito). Mi actitud natural intuye de manera inmediata ambos tipos de objetos, pero con una diferencia: respecto del mundo cultural, la intuición que posibilita presupone una labor colectiva previa, que ha decantado en una compleja estructura simbólica. Nacemos a un mundo de cultura y lenguaje de la misma manera que nacemos a un mundo de objetos dados a la percepción. Es cierto que hay inmediatez en esa intuición, pero una que depende de la inmersión en el mundo de la cultura, cuyos componentes son, al principio, arcanos—del mismo modo que la función perceptual depende de procesos de maduración y desarrollo. Es cierto, también, que el mundo cultural depende del mundo experimentado, pero con la misma



claridad se ve que el primero no es reducible al segundo. Porque el mundo cultural y el mundo de las cosas percibidas no son idénticos: una obra de arte plástico necesita de los colores y tinturas, de los pinceles y el paño, pero su efecto y significación son mucho más que una mera configuración física de pigmentos. ¿Es, entonces, la inmediatez una cualidad que puede predicarse de ambos mundos? En principio, sí, si se asume que esa inmediatez debe interpretarse de acuerdo con dos registros. El primero, puramente perceptual; el segundo, referido a estructuras de símbolos plasmadas a través de la historia humana. Husserl entiende que el mundo cultural contribuye a lo que “siempre y necesariamente es pre – dado a la conciencia”

No es sólo el mundo de la pura experiencia –el *a priori* del mundo de la vida en este sentido– lo que la conciencia da por sentado en su proceder respecto del mundo; es, también, el mundo cultural, y los prejuicios e interpretaciones que de él pudieran derivar (...). El mundo cultural es, pues, del mismo modo que el mundo de la pura experiencia, un fundamento necesario de la vida conciente (Carr, 1970, p. 338)

Husserl parece decir que el sentido está ya ahí, y por eso usa el adjetivo inmediato. Desde este punto de vista, no hay operación previa que lo construya. No hay, propiamente hablando, un gesto constructivo, ni como amaño, ni como creación arbitraria o caprichosa. Por sí solo, el Yo no crea nada (Føllesdal, 1991; Herrera Restrepo, 2010). La génesis del sentido se da en el diálogo hombre–mundo, que se desarrolla en el horizonte de la mutua

implicación que posibilita la cultura: no hay hombre sin mundo, ni mundo sin hombre. El sentido, así, forja una comprensión del mundo en términos de un vínculo dialógico entre el hombre y los otros. El para mí que se devela en la actitud natural reenvía a una estructura del para otros, que ha sido constituida en la historia y por la cultura. El hombre construye sentido, pero con otros. Conjeturamos que este es uno de los sentidos que podría atribuirse a la intersubjetividad en Husserl. El modo en que el mundo de la vida se devela en actitud natural es intuitivo, pero no es una intuición que se despliega en el estrecho plano de lo individual–subjetivo, sino que está embebida en la cultura (Carr, 2014). En el mundo de la vida se sedimentan

los productos de las actividades culturales del pasado, como nuevas objetividades que se añaden a las que son propias de la percepción actual que se tiene de un objeto o de una situación objetiva, fundiéndose con ellas y enriqueciendo su sentido. (...) en la comprensión de cualquier objeto hay un pasado latente o explícito, así como un horizonte de expectativas que incluyen una dimensión histórica. (Montero, 1994, p. 114)

En síntesis: el hombre es constructor de sentido porque en la interdependencia hombre–mundo él ocupa la posición de referencia frente a la cual las cosas significan algo (los entes del mundo tienen sentido *en* él, en la implicación mutua de las estructuras del para mí y para otros). El sentido responde a estas estructuras, porque en el mundo de la vida el hombre enfrenta objetos pre–dados a partir de la intuición sensible y la cultura. El sentido es inmediato, o ya estar

ahí. A diferencia de la episteme propia de la ciencia—que pretende arribar al sentido como punto de llegada de una mediación ascética o terapéutica del lenguaje científico, que debe expurgar los aspectos subjetivos— el conocimiento de sentido común (la doxa de la actitud natural) presupone el sentido como punto de partida. En la construcción del sentido, el hombre se encuentra con otros en el modo de las situaciones concretas y de la cultura, que a través de la historia constituye un tesoro de significados.

### **Mundo de la Vida, Mundo de Representaciones**

Después de analizar la idea de mundo de la vida y de presentar al hombre como constructor de sentido, quisiéramos plantear que las representaciones son factores centrales de la construcción de sentido. Más arriba ya hemos mencionado que en la actitud natural se da un representar valorativo y que en el mundo de la vida se verifican los extremos del “considerar e investigar, del explicitar y traducir en conceptos al hacer una descripción, del comparar y distinguir, del coleccionar y contar, del suponer e inferir” (Husserl, 1913/1962, p. 67). En otras palabras, la actitud natural y el mundo de la vida suponen la presencia de representaciones, porque ninguna de las operaciones que Husserl enumera en la cita anterior sería posible sin ellas. Por lo que, de algún modo, plantear que el mundo de la vida es un mundo de representaciones es algo que podría desprenderse de lo desarrollado anteriormente. La misma forma que hemos elegido para caracterizar la cuestión de las perspectivas alude a lo representacional, porque para que exista para mí (o para otros)

tiene que haber, por un lado, ente, y por el otro, perspectiva (representación) del ente. Sin embargo, hay que hacer más claridad sobre la cuestión de las representaciones: a qué nos referimos exactamente con el término “representación”, por qué las traemos aquí a mención, cómo surgen, cómo intervienen en la construcción del sentido, qué relación guardan con las estructuras del para mí y del para otros.

Hay que hacer una aclaración. Decimos “representaciones” a secas, pero nos referimos, en realidad, a las representaciones sociales. Esta asimilación puede parecer, ahora, infundada. Sin embargo, al terminar nuestro desarrollo quedará claro que, cuando en el contexto del mundo de la vida nos referimos a representaciones, el calificativo de sociales resulta pertinente. Comenzaremos llamando la atención sobre una característica de las representaciones, que es la de ser un conocimiento del sentido común. Denise Jodelet dice que la noción de representación social concierne al “conocimiento ‘espontáneo’, ‘ingenuo’ que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al conocimiento científico” (Jodelet, 1986, p. 473). El creador mismo de la teoría, Serge Moscovici, sostiene que por representación social hay que entender “un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria (...) que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común” (Moscovici, 1981); en muchos otros trabajos expone una concepción similar (Moscovici, 1979, 1988, 2019; Moscovici y Hewstone, 1986). Jean-Claude Abric afirma que, a partir de la boga del paradigma de las

representaciones sociales, “el estudio del pensamiento ‘ingenuo’, del ‘sentido común’, se torna esencial en adelante” (Abric, 2001). Wagner y Hayes (2011) vinculan explícitamente a las representaciones con el discurso cotidiano y el saber de sentido común. Podría afirmarse que, respecto de un campo definicional heteróclito, en la que los especialistas han destacado diferentes aspectos, el de conformar un conocimiento de sentido común es uno de los que ha suscitado más consenso. Es, por ello, el primero de los rasgos de las representaciones que queremos poner en primer plano.

Pero ¿qué es el conocimiento de sentido común? Señalemos, primero, que el sentido común ha sido objeto de tratamiento por parte de pensadores de fuste. Desde las primeras aproximaciones de Aristóteles en *De Anima* hasta las provocadoras hipótesis de la Inteligencia Artificial, este tipo de conocimiento ha interesado a filósofos y epistemólogos. Aquí será enfocado con los elementos conceptuales de la fenomenología husserliana, porque esta perspectiva nos permite resaltar el carácter sustantivo (no contingente) de las representaciones en el mundo de la vida. Si de definirlo se tratase, diríamos que es un conocimiento de la medianía, no especializado, de la cotidianidad, eximido de la aplicación de complejas reglas constructivas, un conocimiento que cualquiera podría tener sin necesidad de estar provisto de titulaciones académicas o cualificaciones destacadas, un conocimiento de las cosas corrientes—aquellas que nos hacen frente en el cotidiano de nuestra existencia. Es un tipo de conocimiento que guarda una estrecha conexión con la experiencia inmediata. En el lenguaje coloquial, lo llamaríamos un

conocimiento “de todos los días”, que es propiedad de nosotros, es decir “del hombre común”. Abarca distintos dominios: los eventos naturales, las relaciones sociales, los valores morales de las acciones y otras (Wagner y Hayes, 2011). La mayoría de las personas estaría de acuerdo en que el conocimiento indubitable es la excepción en la vida cotidiana. Vivimos, por ende, con naturalidad en el saber de sentido común, porque a pesar de que comprendemos que no es absolutamente exacto, nos aporta las orientaciones básicas e indispensables para habitar el mundo de la vida. En otras palabras: transforma el mundo en algo familiar y relativamente inteligible.

Habitamos tan naturalmente en el saber de sentido común como lo hacemos en el sentido *tout court*, pero con una diferencia: sentido no mienta saber. Sentido es aquello que hace que un ente aparezca ante mí como algo, pero un saber presupone el despliegue, en el eje diacrónico del discurso, de argumentaciones acerca de ese algo. El sentido, en tanto derivado necesario de una actitud de apertura al mundo, es inmediato; el saber necesita, para constituirse, de un proceso dialógico y por ello es mediato. Desde este punto de vista, la diferencia entre sentido y saber de sentido común radica en la pertenencia a distintos campos del conocimiento (filosofía, psicología social). Pero parece oportuno prestar atención a la relación entre esos dos términos, aun cuando pertenezcan a diferentes disciplinas. En efecto: una cosa tiene sentido para mí, pero lo tiene en la medida en que—en diálogo con otros—he logrado construir un saber de sentido común que me orienta acerca de lo que esa cosa es, de su utilidad, de su significado, de su valor. Pero también la

construcción de ese saber de sentido común— que, por su carácter dialógico, implica dinamismo y cambio—puede transformar el sentido de la cosa, haciéndola valer más o menos, modificando sus connotaciones, descubriendo u obturando aspectos de su utilidad. Supongamos que alguien me preguntara qué es *El Quijote* para mí, y yo le respondiera que es un exponente de la más exquisita literatura. Si se me pidieran razones, yo me vería obligado a argumentar. Y para argumentar, debería echar mano de cuanto saber esté a mi disposición en ese momento para justificar mi primera aseveración. Quizás alegraría la maestría en la factura de la obra, o su impacto cultural a través de los siglos, o su valor para el idioma español, o la profundidad de sus moralejas. Quizás intentaría citar las opiniones que han emitido otros, más autorizados que yo. Es claro que *El Quijote* tiene para mí un sentido, pero si se me pregunta por él, debo desenvolverlo, y para ello necesito un saber que se materialice en el discurso. Cuando explico el sentido que para mí tiene *El Quijote*, apelo al saber de sentido común. Son mis opiniones, vivencias, corazonadas, intuiciones acerca de la obra: algo poco exacto o riguroso, aquello de lo que puedo echar mano en el momento, sin estar en el fondo muy seguro de sus quilates. Pero todo ese material subjetivo no es creado *ex nihilo* por mi conciencia. Refiere a mis percepciones, pero en el contexto del mundo de la vida, en que las cosas “se han impregnado de los resultados de la cultura en que vivimos” (Montero, 1994, p. 109). El despliegue del sentido de *El Quijote* a través de un conocimiento de sentido común que se desgrana en el eje diacrónico del discurso descansa, es cierto, en “percepciones actuales”, pero

percepciones que no podrían ser abstraídas de “actividades culturales del pasado” que producen “nuevas objetividades” (Montero, 1994, p. 114). En cualquier caso, mi para mí depende de la estructura del para otros: es a través de la cultura que puedo entrar en diálogo con diferentes valoraciones de *El Quijote*, de modo tal que cuanto pueda llegar a pensar acerca de él remite, en realidad, a algo pensado por otros, a algo dicho por otros, al modo en que todo esto ha visto la luz en el curso de un diálogo. Mi conocimiento de sentido común depende de los procesos colectivos de construcción de significado que, a lo largo del tiempo, constituyen la cultura. El mundo de la vida, desde el cual los entes me hacen frente como cosas con sentido, es un mundo de representaciones sociales.

Si bien el sentido se despliega en el conocimiento de sentido común, la relación entre uno y otro no es de tipo unidireccional. En efecto, el sentido se despliega en el conocimiento, pero el conocimiento de sentido común es constructivo (o re-constructivo, si se quiere) respecto del sentido. En el enunciar, en un contexto dialogal, lo que yo sé acerca de *El Quijote*, esto es: al participar en un diálogo y poner a mis oyentes frente a mí para mí, que a su vez referencia un para otros, yo también confirmo (o desconfirmo) mi sentido de *El Quijote*. Mi conocimiento de sentido común interpreta, con otros, el mundo: en el interpretarlo, me reencuentro con sentidos originariamente abiertos, los objetivizo para mí y para otros. Mi diálogo con los demás implica un diálogo conmigo mismo. Quizás este diálogo contribuya a que el sentido que le atribuyo a *El Quijote* se modifique, o quizás no (los psicólogos sociales saben que la interacción

social es un modulador de la cognición). Por supuesto, utilizamos el término “diálogo” en un sentido lato, haciendo referencia tanto a interacciones concretas entre personas como a la participación en una tradición cultural que opera como referencia de los significados que sustentan el conocimiento de sentido común. A través de las representaciones el sentido es construido y el sujeto se posiciona frente a los entes del mundo de la vida como frente a algo ya-comprendido, aunque esta comprensión sea, en rigor, una pre-comprensión. Lo que yo pienso y digo sobre *El Quijote* a través del conocimiento de sentido común (mis representaciones sociales acerca de él) me permiten posicionarme como quien interpreta y atribuye sentido a esa realidad del mundo de la vida, y me permiten tomar conciencia de mi interpretación como un para mí que puede (o no) abrirse al para otros. En este sentido, mis representaciones constituyen una parte importante de mi identidad, porque revelan—y eventualmente me revelan—mi modo particular de entender e interpretar, aquello que me distingue como sujeto que, frente al mundo, lo interpreta de este modo o de otro. ¿No quiere decir esto que las representaciones juegan un papel en la construcción del sentido? Las representaciones sociales expresan y despliegan el sentido, pero también lo construyen y reconstruyen. De continuo estoy apelando a saberes de sentido común para formular el “considerar e investigar, el explicitar y traducir en conceptos al hacer una descripción, el comparar y distinguir, el coleccionar y contar, el suponer e inferir” (Husserl, 1913/1962, p. 67), y todas estas operaciones de la conciencia tienen como fin una explicitación del para mí que, al pasar por la cultura (a través del otro, de una

institución, de un objeto cultural, etcétera), revierte sobre el sentido y lo reconstruye.

Para finalizar: en este último párrafo hemos procurado mostrar que el mundo de la vida es un mundo de representaciones sociales y que éstas juegan un papel relevante en los procesos de construcción del sentido. El mundo de la vida supone las representaciones, en la medida en que interpretamos las cosas que lo pueblan por medio del conocimiento de sentido común. Pero las representaciones no intervienen sólo en el despliegue del sentido a través de los saberes de la cotidianidad. También contribuyen a darle forma, porque los diálogos con los otros y con la cultura abren la posibilidad para el encuentro de perspectivas y para las reconstrucciones del sentido. El sujeto interpreta las cosas del mundo a través de las representaciones, y las representaciones constituyen su identidad y lo posicionan como sujeto de la pre-comprensión del mundo.

### Conclusiones

El principal aporte de este artículo es haber formulado una aproximación a un aspecto acotado de la teoría de las representaciones sociales desde la perspectiva fenomenológica. El argumento descansa en la noción de las representaciones como saber de sentido común. Nos preguntamos cómo la fenomenología husserliana puede ayudar a comprender la construcción de este saber. El conocimiento de sentido común surge del estado de apertura del sujeto, inmerso en un mundo de significados. Los conceptos de actitud natural y mundo de la vida contribuyeron a la conceptualización de un sujeto abierto, activo e interpretador

de la realidad, que construye significados en un contexto vital de interacción con otros y con la cultura. La actitud natural es la de quien que se posiciona frente a la realidad no como algo que debe ser instrumentalizado (a la manera del conocimiento científico), sino como lo que es vivenciado (que es el fundamento del conocimiento cotidiano). Este proceso no se desarrolla en una situación artificial de aislamiento, de modo solipsista, sino en una dialéctica que involucra a los otros y a la cultura. Decimos dialéctica porque el significado del sujeto se encuentra siempre en tensión con los significados de los demás (en las otras opiniones, puntos de vista, sensibilidades) y con los significados de la cultura (en las distintas tradiciones, costumbres, hábitos, cosmovisiones). A través de las representaciones sociales, el sujeto hace familiar el mundo y construye, por medio del diálogo, las múltiples perspectivas que son la urdimbre del mundo.

El problema de los fundamentos filosóficos de la teoría de las representaciones es complejo, debido a las múltiples filiaciones conceptuales que pueden alegarse y a la misma extensión de la teoría, que ya lleva varias décadas de desarrollo. Todavía falta avanzar mucho en este terreno, ya preparado por algunos aportes previos. Pero una aproximación sobre uno de los aspectos de esta articulación ha sido esbozada aquí. Algunos conceptos de la fenomenología husserliana han mostrado ser de utilidad para profundizar la comprensión que tenemos acerca de la naturaleza del conocimiento de sentido común, que es la materia prima de las representaciones. El principal aporte de este trabajo preliminar es haber formulado una reflexión sobre la actitud natural y el mundo de la vida, que arroja luz sobre un aspecto no tratado de las representaciones. Más investigaciones son necesarias para echar luz sobre esta cuestión.

### Referencias

- Abric, J. - C. (2001) Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. - C. Abric (Dir.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 3-17). Coyoacán.
- Bauman, Z. (1973) On the philosophical status of ethnomethodology. *The Sociological Review*, 21(1), 5-23. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1973.tb00477.x>
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003) *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu.
- Borges, J. L. (2016) *Ficciones*. Sudamericana. (Trabajo original publicado en 1944)
- Bridges, E. L. (2008) *El último confin de la tierra*. Sudamericana.
- Carr, D. (1970) Husserl's problematic concept of the life - world. *American Philosophical Quarterly*, 7(4), 331-339. <https://www.jstor.org/stable/20009365>
- Carr, D. (1986) *Time, narrative and history*. Indiana University Press.
- Carr, D. (2014) The emergence and transformation of Husserl's concept of world. En S. Heinämaa, M. Artimo, & T. Miettinen (Eds.), *Phenomenology and the transcendental* (pp. 175 - 189). Routledge.

- Daanen, P. (2009). Conscious and Non-Conscious Representation in Social Representations Theory: Social Representations from the Phenomenological Point of View. *Culture & Psychology*, 15(3), 372-385. <https://doi.org/10.1177/1354067X09343704>
- Danziger, K. (1997) The varieties of social construction. *Theory & Psychology*, 7(3), 399-416. <https://doi.org/10.1177/0959354397073006>
- D'Ippolito, B. (2002) The concept of *Lebenswelt* from Husserl's *Philosophy of arithmetic* to his *Crisis*. En A. D. Tymieniecka (Ed.), *Phenomenology World-Wide. Analecta Husserliana (The Yearbook of Phenomenological Research)* (vol. 80, pp. 158 - 171). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0473-2\\_15](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0473-2_15)
- Escobar Mejía, J. E., Quintero Torres, F. A., & Moncada Guzmán, C. J. (2022). Phenomenology and social representations as a research method for the theological understanding of spirituality. *Cuestiones Teológicas*, 49(111), 1-18. <https://doi.org/10.18566/cueteo.v49n111.a03>
- Fernández Labastida, F. (2004) Wilhelm Dilthey y las categorías de la vida: La metamorfosis historicista del apriorismo kantiano. *Anuario Filosófico*, 37(3), 869-883. <https://doi.org/10.15581/009.37.29362>
- Føllesdal, D. (1991) El concepto de *Lebenswelt* en Husserl (S. Sánchez Benítez, trad.). *Boletín de la Sociedad Española de Fenomenología*, 4, 49-78. <https://doi.org/10.5944/rif.0.1990.29998>
- Garfinkel, H. & Liberman, K. (2007) Introduction: The *Lebenswelt* origins of the sciences. *Human Studies*, 30, 3-7. <https://doi.org/10.1007/s10746-007-9045-x>
- Garrido Perinián, J. J. (2019) La pregunta por el quién del ser con: Heidegger en su *Ser y tiempo*. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 36(1), 175-200. <https://doi.org/10.5209/ASHF.63367>
- Gergen, K. (1997) *Realities and relationships. Soundings in social construction* Sage.
- Hayden Godoy, V. H. (2009) *Del ser sí mismo propio al ser con otros propio (Los alcances de la teología como hermenéutica de la existencia humana en la posibilidad de una ética en Heidegger)* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108572/Del-ser-si-mismo-propio-al-ser-con-otros-propio.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Heidegger, M. (1990) *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1927)
- Herrera Restrepo, D. (2010) Husserl y el mundo de la vida. *Franciscanum*, 52(153), 247-274. <https://doi.org/10.21500/01201468.939>
- Hoyos Vásquez, G. (1993) El mundo de la vida como tema de la fenomenología. *Universitas Philosophica*, 10(20), 137-147. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/>

- article/view/1174
- Husserl, E. (1962) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1913)
- Husserl, E. (1996) *Meditaciones cartesianas*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1931)
- Husserl, E. (2006) *Investigaciones lógicas, I*. Alianza. (Trabajo original publicado en 1929)
- Husserl, E. (2008) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo. (Trabajo original publicado en 1936)
- Ibáñez Gracia, T. (1988) Representaciones sociales: teoría y método. En T. Ibáñez Gracia (Coord.), *Ideologías de la vida cotidiana* (pp. 153 – 215). Sendai.
- Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469 – 494). Paidós.
- Jodelet, D. (2008) El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5), 32–63. <https://doi.org/10.22201/crim.20078110e.2008.535>
- Luft, S. (1998) Husserl's phenomenological discovery of the natural attitude. *Continental Philosophy Review*, 31(2), 153–170. <https://doi.org/10.1023/a:1010034512821>
- Luft, S. (2002) Husserl's notion of the natural attitude and the shift to transcendental phenomenology. En A. D. Tymieniecka (Ed.), *Phenomenology World-Wide. Analecta Husserliana (The Yearbook of Phenomenological Research)* (vol 80, pp. 114 – 119). Springer.
- Montero, F. (1994) *Mundo y vida en la fenomenología de Husserl*. Universidad de Valencia.
- Moran, D. (2012) From the natural attitude to the life – world. En L. Embree & T. Nenon (Eds.), *Husserl's Ideen. Contributions to phenomenology* (vol 66, pp. 105–124). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5213-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5213-9_7)
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1981) On social representations. En J. Forgas (Ed.), *Social cognition. Perspectives on everyday understanding* (pp. 181–209). Academic Press.
- Moscovici, S. (1988) Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211 – 250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Moscovici, S. (2019) Sens commun: représentations sociales ou idéologie? En N. Kalampaliki (Ed.), *Serge Moscovici: Psychologie des représentations sociales (textes rares et inédites)* (pp. 17 – 29). Edition des Archives Contemporaines.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1986) De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp.



- 679–710). Paidós.
- Ortiz - Osés, A. (1986) *La nueva filosofía hermenéutica. Hacia una razón axiológica posmoderna*. Anthropos.
- Pinillos, J. M. (1993) Dilthey y las categorías de la vida. En E. Quiñones Vidal (Dir.), H. Carpintero Capell (Dir.) & F. Tortosa Gil (Dir.), *Historia de la Psicología: Textos y Comentarios* (pp. 271 – 283). Tecnos.
- Studer, P. (2013) In dialogue with Ivana Marková: linguistics and social representations. En E. Barat, P. Studer, & Nekvapil, J. (Eds.), *Ideological conceptualizations of language: discourses of linguistic diversity* (pp. 249–278). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03514-8>
- Vilanova, A. (1993) *Contribuciones a la Psicología Clínica. Algunos aportes teóricos de psicólogos notables*. Adip.
- Villanueva Barreto, J. (2006) Las diferentes maneras de ser racional: doxa y episteme en la fenomenología de Husserl. *La Lámpara de Diógenes*, 7(12 – 13), 114–125. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84401309.pdf>
- Wagner de Reyna, A. (1939) *La ontología fundamental de Heidegger*. Losada.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2011) *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Anthropos.

## Desempeño Cognitivo en la Adulthood y Vejez: Explorando la Dinámica Entre Flexibilidad Cognitiva y Reserva Cognitiva

*Cognitive Performance in Adulthood and Old Age: Exploring the Interplay Between Cognitive Flexibility and Cognitive Reserve*

Florencia Ferreyra <sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-2028-7638

Daiana Bario <sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-5371-5590

Deisy Krzemien <sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-4862-5168

María Richard's <sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-7394-5967

### Resumen

Es creciente el interés en la investigación sobre el impacto positivo que tiene la reserva cognitiva en el desempeño ejecutivo. El objetivo de este estudio es describir y comparar la flexibilidad cognitiva (FC) según el nivel de reserva cognitiva (RC) en dos grupos etarios: 50 adultos y 50 personas mayores, de ambos sexos de la ciudad de Mar del Plata. Se implementó un diseño correlacional transversal, con hipótesis de diferencia de grupos. Los instrumentos utilizados fueron el Examen Cognitivo de Addenbrooke-III, el Cuestionario de Reserva Cognitiva, el test CAMBIOS y el Cuestionario de datos socioeducativos.

Los resultados serán útiles para evaluar la FC y obtener valores normativos para la población adulta y mayor en nuestra región. El estudio evidenció una correlación positiva entre la RC y el desempeño en FC en ambos grupos. Se encontró que los adultos poseen un mejor desempeño en FC frente a los adultos mayores. Además, aquellos con una RC más alta mostraron un mejor desempeño en FC que aquellos con una RC más baja, lo que sugiere que la RC está asociada con un mayor nivel de FC, independientemente de la edad.

*Palabras claves:* Flexibilidad cognitiva; Reserva cognitiva; Adultos; Personas mayores; Funciones ejecutivas

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT) ; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

Mail de contacto: florenciaferreyra.psi@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p154-174>

Fecha de recepción: 4 de junio de 2024 - Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2024

### Abstract

There is growing interest in research on the positive impact of cognitive reserve on executive performance. The aim of this study is to describe and compare cognitive flexibility (CF) according to the level of cognitive reserve (CR) in two age groups: 50 adults and 50 elderly people, female and male, from the city of Mar del Plata. A cross-sectional correlational design was implemented, with a hypothesis of group difference. The instruments Addenbrooke's Cognitive Test-III, the Cognitive Reserve Questionnaire, the CAMBIOS test and the Socio-educational Data Questionnaire were used. The results will be useful to assess CF and to obtain normative values for the adult and elderly population in our region. The study showed a positive correlation between CR and CF performance in both groups. Adults were found to have better CF performance than older adults. In addition, those with higher CR showed better CF performance than those with lower CR, suggesting that CR is associated with a higher level of CF, regardless of age.

*Keywords:* Cognitive flexibility; Cognitive reserve; Adults; Elderly; Executive functions

### Introducción

En la vida cotidiana, a menudo las personas se enfrentan con algunos desafíos al tratar con múltiples opciones de respuesta ante un problema. La posibilidad de cambiar de manera eficiente y veloz cuando las circunstancias lo demandan constituye un rasgo esencial del comportamiento adaptativo y ajustado a los objetivos y ello permite el

logro de las distintas metas (Diamond, 2013; Diamond y Ling 2020; Lepe-Martínez et al., 2020; Richard's et al., 2024). Los procesos cognitivos de nivel superior que median estas acciones se denominan ejecutivos. Las Funciones Ejecutivas (FE) se definen como un conjunto de procesos mentales que permiten desarrollar una conducta planificada, mantener la concentración y la atención, en ocasiones en las que un comportamiento intuitivo, automático o sobreaprendido resulta insuficiente o contraproducente (Diamond, 2013; Richard's y Marino, 2021; Zhao et al., 2023). Estas FE se desarrollan a lo largo de todo el curso vital, siendo las de orden superior como las habilidades ejecutivas las de inicio más tardío. Dentro de las FE, una de las principales es la Flexibilidad Cognitiva (FC), que se define como la habilidad para cambiar rápidamente de una respuesta a otra empleando estrategias alternativas (Richard's y Marino, 2021).

La FC alcanza su punto máximo de desarrollo en la adultez temprana (20-30 años), donde las capacidades cognitivas y las estructuras cerebrales están ya desarrolladas (Richard's et al., 2020). Los adultos jóvenes suelen ser capaces de cambiar rápidamente entre diferentes tareas, manejar múltiples demandas cognitivas simultáneamente y adaptarse eficazmente a nuevas situaciones. Esta FC les permite enfrentar desafíos tanto en el ámbito académico como en el laboral, así como en su vida personal. Es importante destacar que, aunque la FC tiende a ser alta en los adultos jóvenes, aún pueden beneficiarse del entrenamiento cognitivo y del desarrollo de estrategias para mejorar aún más esta habilidad. La práctica de actividades que fomenten la resolución de problemas, el pensamiento creativo, junto

con la adquisición de recursos cognitivos, sociales y educativos puede contribuir a fortalecer y mantener la FC a lo largo de la vida adulta (Stern et al., 2020).

Por otro lado, las FE son habilidades cognoscitivas sensibles al proceso de envejecimiento, ya que los procesos cognitivos mediados por el lóbulo prefrontal sufren un deterioro con la edad, lo que no sucede con habilidades mediadas por áreas cerebrales más posteriores (Lepe-Martínez et al., 2020). Como consecuencia del proceso de envejecimiento, se producen cambios en el funcionamiento cognitivo, precisamente en aquellas funciones más complejas, que se manifiestan en un enlentecimiento del procesamiento de la información, una disminución en la capacidad atencional y déficits en diferentes tipos de memoria (Donoso et al., 2003; Ockleford, 2009). La evaluación tradicional del desempeño ejecutivo en la edad adulta y en la vejez, se enfoca predominantemente en las pérdidas cognitivas, observándose que las personas mayores experimentan una disminución en la FC (Ferguson et al., 2021). No obstante, en adultos mayores sanos la evidencia es contradictoria (Ojeda et al., 2019). En el campo de la Neurociencia Cognitiva, se han logrado importantes avances en la comprensión de la plasticidad del sistema cognitivo y la multidimensionalidad del procesamiento intelectual durante la adultez tardía y la vejez. Estas investigaciones destacan la interacción entre factores neurobiológicos y contextuales, proporcionando una visión integral del envejecimiento cognitivo (Redolar, 2014). El cerebro de la persona mayor presenta una reorganización continua de sus funciones en el intento de compensar ciertas pérdidas en

la corteza cerebral o déficits en el sistema cognitivo. De ahí, la importancia de los programas de entrenamiento cognitivo, ya que producen un efecto moderador y compensatorio beneficioso sobre el envejecimiento neurocognitivo. En el caso de las personas mayores, la plasticidad cerebral posibilita, por medio del entrenamiento, comenzar a usar áreas del cerebro que han estado en “desuso” o no han sido activadas cotidianamente (Santamaría et al., 2023). Esta modulación de la plasticidad neuronal del cerebro que subyace en los procesos de envejecimiento es lo que determina la potencialidad intraindividual, que es lo que da a las personas adultas y mayores la capacidad de adaptarse a los cambios del medio, a la vez que se expanden y desarrollan más allá de los límites autoimpuestos y que favorece un envejecer más satisfactorio y un desenvolvimiento más competente en la vida diaria. Los cambios plásticos en el cerebro envejecido se asocian con la Reserva Cognitiva (RC) (Arenaza-Urquijo y Bartez-Faz, 2014; Lepe-Martínez et al., 2020), la cual se basa en la plasticidad neuronal.

Martino et al. (2021) designa a la RC como el conjunto de recursos cognitivos que una persona logra adquirir en el transcurso de su vida y que brindan protección frente al envejecimiento. La RC se desarrolla a lo largo de la vida y abarca tanto factores innatos como adquiridos. Entre estos se incluyen la educación, el tipo de ocupación y la participación en actividades cognitivamente desafiantes y de ocio en la adultez y la vejez. Estos elementos son esenciales para la capacidad del cerebro de resistir el deterioro cognitivo relacionado con el envejecimiento y las enfermedades neurodegenerativas (Jiménez-Puig et al.,

2022; Rami y Bartres-Faz, 2011). Un estudio experimental (López et al., 2020) evidenció que el cerebro es un órgano permeable a la interacción con el ambiente. Se ha demostrado que la educación, las actividades de ocio y la actividad ocupacional son factores protectores contra el deterioro cognitivo y la demencia (Antequera, 2022; Ayton et al., 2023; Contreras Aguilera et al., 2020). La RC podría ser influenciada por un estilo de vida activo, lo que sugiere la posibilidad de que se modifique a lo largo de la vida de una persona. Esto podría contribuir a diferencias individuales en la adaptabilidad cerebral, permitiendo que algunas personas enfrenten mejor los cambios cerebrales asociados con el envejecimiento o la demencia (Díaz-Guerra y Hernández Lugo, 2023; Fernández-Del Olmo et al., 2019). Lövdén et al. (2020) encontraron evidencia que respalda los efectos beneficiosos del logro educativo en la función cognitiva de los adultos mayores, atribuyendo esto a su influencia en el desarrollo y mantenimiento de habilidades cognitivas desde la edad adulta temprana y que se mantienen en el tiempo.

Hasta el momento, gran parte de la investigación sobre la FC ha dirigido su atención hacia distintas etapas del desarrollo humano. Diversos estudios han examinado la FC en la infancia (Introzzi et al., 2020; Richard's et al., 2018; Zamora et al., 2021), la adolescencia (Introzzi et al., 2020, 2021), y la adultez (Introzzi et al., 2020; Richard's et al., 2024). Asimismo, diversos estudios han abordado la comparación del desempeño de la FC entre al menos dos etapas, como la infancia y la adolescencia (Introzzi et al., 2016; Karns et al., 2015), o la adultez y la vejez (Plude y Doussard-Roosevelt, 1989; Richard's et al., 2024).

En los últimos años, muchos investigadores han estudiado las diferencias asociadas con la edad en el desempeño ejecutivo (Introzzi et al., 2024; Richard's et al., 2024). Se ha observado que los adultos jóvenes presentan un rendimiento superior al de las personas mayores en las pruebas y tareas de razonamiento (Fisk y Sharp, 2002; Tommerdahl et al., 2016). La variabilidad en el rendimiento cognitivo ha impulsado un crecimiento en la investigación que busca comprender los cambios en las funciones de procesamiento cognitivo (Cabeza et al., 2018; Gombart et al., 2016). En este contexto, uno de los debates principales se centra en la necesidad de continuar analizando los cambios cognitivos a lo largo de la vida y explorar las diferencias entre la adultez y la vejez. Se conoce que el procesamiento cognitivo presenta un declive asociado a la edad, en tanto que habilidades como la RC se mantienen preservadas (Park y Reuter-Lorenz, 2009). Conocer dichas diferencias permitirá identificar posibles áreas de intervención para mantener la salud cognitiva y la calidad de vida en todas las etapas de la vida adulta y la transición hacia la vejez. Introzzi et al. (2020) encontraron evidencia que muestra que los adultos podrían tener un modo de procesamiento de respuesta global que se activa por defecto en situaciones en las que aparecen comportamientos o pensamientos poco analíticos y diferenciados. Sin embargo, en contextos que exigen una mayor discriminación, este modo global es sustituido por un modo controlado que requiere un esfuerzo cognitivo superior y un modo de procesamiento discriminado. Son escasos los estudios que han explorado el análisis de este tipo de procesamiento cognitivo mediante tareas específicas que

permitan evaluar la FC y los diferentes tipos de cambio cognitivo. Aunque hay estudios que han explorado esta problemática en población infantil, adolescente y adulta joven (Davidson et al., 2006; Introzzi et al., 2020), son escasas las investigaciones reportadas en personas adultas de mediana edad y mayores.

La investigación ha evidenciado diferencias notables en el procesamiento cognitivo asociadas con la edad, como se ha observado en los estudios de Gajewski et al. (2010) y Kray y Lindenberger (2000). Estos estudios han atribuido las diferencias a la dificultad que tienen los adultos para retener de forma concurrente múltiples conjuntos de información en su memoria de trabajo, que requiere la configuración y reconfiguración de patrones para su adaptación. Un estudio reciente Richard's et al. (2024) analizó las modalidades de procesamiento cognitivo asociadas al cambio ejecutivo, encontrando que el costo de cambio global o no discriminado resulta considerablemente más elevado en poblaciones de mayor edad en comparación con adultos jóvenes. Estos resultados persisten incluso después de considerar factores protectores como la RC o la cognición social, lo que sugiere que existiría una ralentización cognitiva general en personas mayores inherente a su edad (Kray y Lindenberger, 2000).

Actualmente, las personas se encuentran inmersas en un contexto de cambios constantes a nivel local, nacional e internacional, los cuales tienen un impacto significativo en el bienestar de las personas. Esto requiere el desarrollo de estrategias psicológicas de adaptación para enfrentar la diversidad, la novedad y la incertidumbre de las situaciones de vida que experimentan

las personas. La importancia del estudio de los procesos cognitivos no es nueva, pero sí lo es la consideración de las características funcionales y operativas diferenciales de los subgrupos etarios y específicamente el estudio de los distintos perfiles de desempeño ejecutivo y su impacto en la vida diaria de las personas. Contar con dicho conocimiento sobre cómo los procesos ejecutivos, y más específicamente la FC, impacta sobre la capacidad funcional es esencial para la planificación y ejecución de políticas públicas. Esto permitirá ayudar a dirigir los recursos para el diseño de programas de intervención cognitiva adaptados a las necesidades individuales. Además, permite monitorear los cambios en la funcionalidad y evaluar la efectividad de las intervenciones implementadas. Tanto la RC como FC son conceptos claves en la explicación del funcionamiento cognitivo adaptado en la edad avanzada y fundamentan el efecto protector frente a la patología neurodegenerativa (Harris y Allegri, 2009). Más allá que existe un declive en el desempeño de la FC asociado a la edad ampliamente reportado (Chen y Hsieh, 2023; Fusi et al., 2024; Yang et al., 2023), sin embargo, también se observan efectos compensatorios de la RC. De esta forma, existen efectos como el denominado *trade-off* que conserva la precisión en la vejez, a pesar de registrar un enlentecimiento en la velocidad de respuesta.

Existe evidencia a favor de la relación entre la RC y el funcionamiento cognitivo (Cancino et al., 2018), en nuestro medio, sin embargo, son escasos los estudios que analizan las diferencias entre adultos y mayores respecto al desempeño de la FC en función de los distintos niveles de RC.

En base a ello, el objetivo general de este estudio es contribuir al conocimiento de las relaciones entre la FC y la RC en personas adultas y mayores. De este objetivo general, se derivan dos objetivos específicos: por un lado, describir el desempeño de la FC y de la RC asociada a la edad y, por otro lado, correlacionar la FC con la RC en adultos y personas mayores, analizando las diferencias entre ambos grupos de edad de la ciudad de Mar del Plata.

### Método

#### Diseño y Participantes

Se utilizó un diseño no experimental, correlacional, transversal con hipótesis de diferencia de grupos (Hernández Sampieri et al., 2014). Se conformó una muestra no probabilística intencional conformada por 100 adultos de ambos sexos de 40 a 80 años de edad de la ciudad de Mar del Plata, distribuidos en 2 grupos según la edad: (G1,  $n= 50$ ) personas adultas de 40 a 55 años y (G2,  $n= 50$ ) personas mayores de 65 a 80 años. El tamaño de la muestra responde a los requisitos estadísticos a fin de asegurar la potencia y validez interna del estudio ( $G^*Power 3.1= t$  Tests, two independent means;  $p < 0.05$ ; potencia = 0.95;  $n2= 0.75$ ; número de grupos = 2). Los resultados indicaron que es necesario tener al menos un total de 96 participantes (48 por grupo). Entonces, cada grupo se conformó con 50 participantes, considerando la mortalidad experimental y basado en trabajos previos. Las características sociodemográficas de la muestra y los estadísticos descriptivos respecto a la edad se presentan en la Tabla 1.

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión: (a) No presentar

problemas psiquiátricos, neurológicos y/o retraso mental, déficits motores o sensoriales, ser autoválidos; (b) No estar bajo tratamiento psicofarmacológico al momento de la administración; (c) No estar institucionalizados (por ejemplo pacientes de instituciones geriátricas); (d) Contar con un mínimo de escolaridad primaria completa, y (e) Haber obtenido 86 puntos o más en el ACE-III (Adenbrook's Cognitive Examination; INECO), que se considera el puntaje de corte para descartar deterioro cognitivo para las personas mayores.

#### Instrumentos

##### *Examen Cognitivo de Addenbrooke-III (Adenbrook's Cognitive Examination; ACE-III, adaptación Bruno et al., 2017)*

Este instrumento se utilizó como una prueba cognitiva de screening que evalúa cinco capacidades cognitivas: atención, memoria, fluencia verbal, lenguaje y aptitudes viso-espaciales. El ACE-III reemplaza al previo ACE-R y fue traducido y adaptado en Argentina por el Instituto de Neurología Cognitiva (INECO). Es útil para detectar demencia. El puntaje total es de 100, siendo que los mayores puntajes indican un mejor funcionamiento cognitivo. La administración del ACE-III toma, en promedio, 20 minutos. La versión argentina-chilena del ACE-III presentó una buena consistencia interna (alfa de Cronbach = 0.87). Se hallaron diferencias significativas en los valores totales del ACE-III entre el grupo control y el grupo de demencias ( $p < 0.05$ ) y entre ambos grupos de demencia ( $p < 0.05$ ). Con un punto de corte de 86, el 98.6% de los pacientes con demencia frontotemporal, el 83.9% de pacientes con variante conductual

**Tabla 1**

*Descripción Estadística de las Variables Socio-Ocupacionales y Educativas en Ambos Grupos: Personas Adultas (G1) y Personas Mayores (G2)*

Característica Sociodemográfica	Categorías	G1 Adultos (40 a 55 años) <i>Medad= 49.70 (5.92)</i>		G2 Personas mayores (65 a 80 años) <i>Medad= 70.32 (6.38)</i>	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%
		Sexo	Masculino	6	12
	Femenino	44	88	29	58
Nivel educativo	Primario	6	12	6	12
	Secundario	19	38	20	40
	Terciario/Universitario	25	50	23	46
Estado Civil	Soltero/a	7	14	11	22
	Casado/a	15	30	26	52
	Viudo/a	4	8	18	36
	Divorciado/a	10	20	9	18
Residencia	Centro	31	62	13	26
	Barrio	19	38	37	74
Jubilación	Jubilado	2	4	50	100
	No jubilado	48	96	0	0
Ocupación	Ama de casa	5	10	7	14
	Empleado/ Administrativo	16	32	13	26
	Profesional	15	30	12	24
	Docente	2	4	6	12
	Técnico/ gestor / oficios	8	16	8	16
	Comerciante	4	8	4	8
Convivencia	Solo	9	18	26	52
	Con familiares	41	82	24	48
Total (N)		50	100	50	100



de la demencia frontotemporal y el 84.2% de los controles fue correctamente clasificado.

### ***Cuestionario de Datos Socioeducativos***

Es un cuestionario de preguntas cerradas elaborado ad hoc y utilizado en estudios previos (Krzemien y Richard's, 2011) para indagar: edad, sexo, nivel educativo, estado civil, estado previsual, lugar de residencia, tipo de hogar y grupo conviviente.

### ***Test de Flexibilidad Cognitiva CAMBIOS (Seisdedos, 2008)***

Se utilizó una versión adaptada con valores normativos establecidos en función del tiempo máximo de ejecución en población local (Krzemien et al., 2023). Es una prueba visual libre de influencia verbal que valora el uso de una estrategia de actuación flexible y eficiente ante tareas simples. Diseñada para medir los procesos lógicos necesarios en el cumplimiento de determinadas condiciones de cambio. La misma mide una conducta organizada y sistemática que da respuesta rápida a estímulos de clasificación. Evalúa la capacidad para concentrarse atendiendo a la vez a varias condiciones cambiantes en el estímulo y la flexibilidad para analizar si se cumplen o no distintos cambios pedidos y en qué momento han dejado de cumplirse. La prueba consta de 27 elementos que contienen figuras geométricas simples (polígonos de 5 a 9 lados con una trama-color interior), sobre las que se pueden pedir tres tipos sencillos de cambios: el aumento-disminución de una o varias de sus características (número de lados del polígono, tamaño de la figura e intensidad de la trama). En su versión original española el test posee propiedades psicométricas adecuadas (coeficiente de

fiabilidad por el método de dos mitades obtuvo una correlación de 0.92). Posee un tiempo promedio mínimo de ejecución de 7 minutos para la población de jóvenes españoles. En estudios previos en grupos de personas mayores (Krzemien et al., 2018), el tiempo de ejecución del test completo (del ejercicio 1 al 27) fue de 25 minutos, por tanto, se determinó un tiempo límite máximo de 14 minutos para personas mayores del contexto rioplatense. Este límite como punto de corte permite evaluar el rendimiento del examinado (por cantidad de ejercicios completados correctamente como aciertos) en un tiempo acorde al grupo etario de personas mayores (el doble de minutos que la versión original para jóvenes) y de esta manera evaluar la FC con relación a la velocidad de respuesta. Para los adultos el tiempo límite es de 10 minutos.

### ***Cuestionario de Reserva Cognitiva CRC (Rami y Bartres-Faz, 2011)***

Se conforma por ocho ítems que miden de forma sencilla y eficaz diversos aspectos de la actividad intelectual del sujeto: educación, ocupación y aficiones intelectuales. Se valora la escolaridad y la realización de cursos de formación, la escolaridad de los padres, la ocupación laboral desempeñada a lo largo de la vida, la formación musical, la afición a actividades intelectuales y el dominio de idiomas. Se indaga sobre la frecuencia con que se han realizado actividades cognitivamente estimulantes a lo largo de toda la vida, como son la lectura y la práctica de juegos intelectuales. Para la obtención de la puntuación del CRC, se suman los aciertos en cada ítem, siendo el máximo de 25 puntos. Se han considerado cuatro niveles

de RC de acuerdo al instrumento CRC (1= *bajo*, 2= *medio-bajo*, 3= *medio alto* y 4= *alto*). A puntuaciones más elevadas, mayor RC. El tiempo de administración medio es de 15 minutos. El análisis factorial confirma la unidimensionalidad del cuestionario con buenos índices de ajuste. Sin embargo, los ítems 5 (formación musical) y 8 (juegos intelectuales) presentan baja carga factorial. La prueba posee una aceptable confiabilidad, con un coeficiente omega categórico = 0.72, aunque cabe advertir que la varianza extraída promedio (0.41) se ubica por debajo del criterio recomendado de 0.5. Se observa una buena validez asociativa  $r(200) = 0.4$ ;  $p < 0.001$  (Martino et al., 2021).

### Procedimiento

Los adultos que participaron del estudio fueron seleccionados de la población general, a través de contactos particulares, de cursos para adultos y de participación en ONGs. En cuanto a las personas mayores, fueron seleccionados a través de los cursos de extensión del Programa de Atención Médica Integral (PAMI), del Programa Universitario de Adultos Mayores (PUAM) y del Centro de Jubilados o fueron contactados de manera particular en caso de no estar institucionalizados.

En primera instancia, se realizó una reunión plenaria de presentación con los adultos y las personas mayores, a las cuales se les informó acerca del objetivo e importancia del estudio, se aseguró la voluntariedad y la confidencialidad de los datos conforme a las reglamentaciones vigentes, resguardando los datos de forma confidencial. Esta investigación adhiere a la Ley Nacional de la protección de los derechos personales

Nº 25.326, la Ley Provincial 15462 que regula la investigación con seres humanos, la Convención Interamericana sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores de la Organización de los Estados Americanos 2015 y los lineamientos para las Ciencias Sociales y Humanidades del Comité de Ética-CONICET 2857-06. Las técnicas se administraron a los participantes mediante condiciones estandarizadas en una sesión individual, con un descanso de 10 minutos, siendo posible retirarse en cualquier momento del proceso si el sujeto así lo desea.

### Análisis de Datos

Se utilizó el software IBM SPSS Statistics (v. 25). El plan de análisis de datos se efectuó en distintos pasos. En primer lugar, se realizaron análisis de las variables de estudio según grupo de edad: *G1* de 40 a 55 años y *G2* de 65 a 80 años. Se aplicaron pruebas de estadística descriptiva para describir el nivel de RC y de la FC. En segundo lugar, con el objetivo de establecer relaciones entre las variables, se aplicaron coeficientes de correlación en la muestra de personas adultas y en la de personas mayores. Finalmente, se realizó una prueba de diferencia de medias para muestras independientes (Prueba *t*) y un análisis univariado de varianza (ANOVA) para conocer si el desempeño en la FC varía según el nivel de RC (*bajo*, *medio-bajo*, *medio-alto* y *alto*).

Se analizó el efecto *trade-off*, es decir, lo que se refiere al “estilo de respuesta” adoptado por los participantes. Básicamente, este efecto indica si durante la realización de la tarea el participante optó por más tiempo para responder (es decir, sacrificar la velocidad de respuesta para mantener

un desempeño más preciso o viceversa; Kreutzer et al., 2011). La ausencia de correlaciones entre el tiempo de ejecución y la precisión nos permitió considerarlos como medidas independientes del desempeño.

### Resultados

En primer lugar, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para verificar la distribución de las variables, observando que se cumplen los requisitos de una distribución normal ( $p > .05$ ), por lo cual se procedió a utilizar distintas pruebas paramétricas en función de los objetivos específicos (Prueba  $t$ ,  $r$  de Pearson y ANOVA).

En segundo lugar, se presentan los estadísticos descriptivos de las variables analizadas, FC y RC. Con relación a la evaluación de la FC, se observa que el desempeño promedio en el test CAMBIOS en el grupo G2 se sitúa en el primer cuartil, lo que indica un nivel bajo de FC ( $M = 8.76$ ,  $DE = 5.36$ ). Por otro lado, el grupo G1 se ubica en el percentil 60, en el tercer cuartil, lo que sugiere un nivel medio-alto de FC ( $M = 15.76$ ,  $DE = 6.36$ ). Por consiguiente, el desempeño en FC de los adultos en el G1 es superior al de las personas mayores en el G2.

Con respecto al desempeño de la variable RC, el G2 presenta un nivel de RC elevado ubicándose en el cuarto cuartil, con un nivel alto de RC ( $M = 15.74$ ,  $DE = 3.75$ ). En el G1 se observa un nivel menor de RC con respecto al G2, ya que el G1 se ubica en el tercer cuartil, con un nivel medio-alto ( $M = 11.6$ ,  $DE = 3.64$ ). Los resultados muestran que el 68% del G2 tiene un nivel alto de RC, el 26% presenta un nivel medio-alto de RC, el 4% mostró un nivel medio-bajo y el 2% posee un nivel bajo de RC. En

el G1, el 50% obtuvo un nivel medio-alto, el 28% obtuvo un nivel bajo y medio bajo, y el 22% alcanzó un nivel alto. En síntesis, se registró que el nivel de RC fue más elevado en el G2.

Posteriormente, se aplicó una prueba  $t$  para muestras independientes. Debido a que se comprobó que las varianzas entre los grupos son iguales (FC:  $F$  Levene = 14.7; RC:  $F$  Levene = 0.13;  $p > .05$ ), se procedió a realizar el análisis de las medias, observándose que la diferencia entre las medias en ambas variables resultó estadísticamente significativa (FC,  $t = -5.40$ ;  $gl: 98$ ;  $p < .01$ ,  $n^2 = .63$ ; RC:  $t = 5.50$ ;  $gl: 98$ ;  $p < .01$ ,  $n^2 = .57$ ). Como ya se describió, en el caso de la FC, el mayor desempeño lo obtuvo el G1 ( $M = 15.76$  vs  $8.76$ ) y en RC el mayor nivel lo alcanzó el G2 ( $M = 15.74$  vs  $11.06$ ). Luego, se aplicó el coeficiente  $r$  de Pearson para analizar las relaciones entre las variables. En el G1 se observó una correlación positiva estadísticamente significativa ( $r = .51$ ,  $p < .01$ ), lo que indica que a medida que aumenta el nivel de FC, también aumenta el nivel de RC y viceversa. De manera similar, en el G2 se encontró una correlación positiva estadísticamente significativa ( $r = .369$ ,  $p < .01$ ). Esta relación sugiere que, en ambos grupos, niveles más altos de FC están asociados con niveles más altos de RC, aportando evidencia empírica a favor de la relación entre estas dos variables (Ver Tabla 2).

Finalmente, con el objetivo de analizar las diferencias entre los grupos en la variable FC en función del nivel de la RC, se aplicó un Modelo lineal general de ANOVA de un factor, considerando la RC como factor independiente (Ver Tabla 3). Se determinó el nivel de RC según 4 niveles de acuerdo

al instrumento CRC (1= *bajo*, 2= *medio-bajo*, 3= *medio alto* y 4= *alto*). Previamente, se comprobó el supuesto de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk,  $p > .05$ ). Además, se analizó la equivalencia de las matrices de varianza/covarianza para el factor intergrupo de la edad, utilizando la prueba M de Box y el supuesto de esfericidad mediante la prueba de Mauchly (Mauchly, 1940). En términos generales, se comprobó este supuesto y se utilizó el corrector Greenhouse-Geisser (Greenhouse y Geisser, 1959) para ajustar algunas medidas. En los casos en que no se comprobó el supuesto de homocedasticidad, se utilizó el método de

comparación de Games Howell y en el resto de las comparaciones se aplicó el método de Bonferroni. Se realizaron comparaciones post hoc para identificar las diferencias.

Resultó que el desempeño en FC varía según el nivel de RC en ambos grupos (G2:  $F = 2.68$ ,  $gl = 3$ ;  $p < .05$ ; G1:  $F = 6.25$ ,  $gl = 3$ ;  $p < .01$ ). A partir de los datos obtenidos, se halló que existen diferencias en la capacidad de FC según el nivel de RC en personas adultas y personas mayores. Es decir, las personas con mayor RC demostraron mejor desempeño de la FC, en comparación con aquellos que presentaron bajos niveles de RC.

**Tabla 2**

*Coefficiente de Correlación entre las Variables Flexibilidad Cognitiva (FC) y Reserva Cognitiva (RC) en Ambos Grupos Etarios*

Variable	G1 (40 a 55 años)		G2 (65 a 80 años)	
	FC	RC	FC	RC
FC	1		1	
RC	0.369**	1	0.512**	1

\*\*  $p < .01$ , bilateral.

**Tabla 3**

*Análisis de Varianza Univariado para Analizar las Diferencias Intra e Inter Grupos en el Desempeño de la Flexibilidad Cognitiva en Función del Nivel de la Reserva Cognitiva.*

Grupo	Tipos de análisis	Suma de cuadrados	gl	F	Sig.
FC	Inter-grupos	345.66	3	6.25	.001
	Intra-grupos	847.45	46		
	Total	1193.12	49		
G2	Inter-grupos	395.96	3	2.68	.05
	Intra-grupos	2262.45	46		
	Total	2658.42	49		

*Nota.* FC = Flexibilidad Cognitiva; G1 = Grupo de 40 a 55 años; G2 = Grupo de 65 a 80 años

### Discusión

La FC y la RC son conceptos fundamentales en el estudio del envejecimiento y la neuropsicología. Comprender su relación no sólo tiene implicaciones teóricas significativas, sino que también podría traducirse en aplicaciones prácticas para mejorar la calidad de vida de las personas a lo largo de todo su ciclo vital. El propósito general de esta investigación fue contribuir al conocimiento de la FC y la RC en dos grupos etarios: personas adultas y personas mayores. De forma particular, describir y comparar la FC según el nivel de RC en adultos de 40 a 55 años y personas mayores de 65 a 80 años de la ciudad de Mar del Plata. La selección de esta franja etaria, específicamente la inclusión de individuos a partir de los 40 años se justifica en la evidencia que indica que ciertas funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo y el control inhibitorio, empiezan a mostrar declives a partir de esta etapa de la adultez (Introzzi et al., 2024; Salthouse, 2014, 2019). Nuestros resultados requieren la inclusión de material adicional para ser interpretados en virtud de los nuevos desarrollos y estudios actualizados, por lo que en este apartado se vinculan los datos obtenidos con los trabajos de autores ya citados en la introducción y nuevas investigaciones actuales que posibilitan una comprensión más clara y crítica de los resultados (López Vera, 2021).

El análisis de los resultados obtenidos aporta evidencia empírica del rol protagónico de la RC en el funcionamiento ejecutivo. En cuanto al nivel de desempeño de la FC, se encontró un mayor nivel en las personas adultas en comparación con las personas mayores. De acuerdo a los

valores normativos del test CAMBIOS, mientras que las personas adultas lograron un desempeño de nivel medio-alto, las personas mayores mostraron un nivel medio-bajo. Estos resultados pueden interpretarse en función de los desarrollos conceptuales que consideran a la FC como una función ejecutiva en la cual el desempeño puede verse afectado por factores neurobiológicos, que suelen influir en la declinación cognitiva asociada a la edad (Hasher et al., 2007; Salthouse, 2019). Por otra parte, debe considerarse el tiempo de ejecución que, en general, es más elevado en las personas mayores, aunque preservando un nivel de precisión alto (Salthouse, 2000). El Efecto Trade-off muestra la tendencia de los adultos a tomar más tiempo para responder, en otras palabras, a sacrificar la velocidad en aras de la precisión, dado que un tiempo de respuesta más lento aumenta la probabilidad de obtener respuestas correctas. Este efecto ya se ha verificado en estudios previos (Kreutzer et al., 2011; Richard's et al., 2024) y podría presentarse como evidencia empírica a favor de la hipótesis de la compensación cognitiva. En concordancia, la evidencia disponible indica que las personas mayores presentan una disminución en la eficiencia debido al deterioro del córtex prefrontal (Ballesteros et al., 2015; Richard's et al., 2019; Salthouse, 2014; West y Schwarb, 2006).

Con relación a la variable RC, los resultados evidenciaron que el grupo de personas mayores alcanzó un nivel más elevado, según el baremo español disponible al momento de la evaluación (Rami y Bartres-Faz, 2011). Este hallazgo es esperable debido a que las personas mayores cuentan con un bagaje experiencial más amplio. En este contexto, numerosos

estudios han demostrado la influencia de variables ambientales y de estilos de vida en el aumento de la RC (Stern et al., 2020). Entre estas variables se pueden destacar: la educación, las actividades cognitivas, actividades de ocio, la actividad física y el estilo de vida activo (Calderón-Rubio et al., 2022).

En cuanto a las relaciones entre ambas variables, se evidenció una correlación positiva entre la RC y el desempeño en FC en ambos grupos. Los resultados mostraron que cuanto mayor es el nivel de RC, mayor es el de FC. Asimismo, se evidencia el efecto significativo de la RC sobre la FC, lo cual es un indicador del rol protector que la RC tiene sobre los recursos de la persona para resolver satisfactoriamente tareas que demanden la activación de procesos cognitivos. Esto se debe a que una alta RC se traduce en conexiones neuronales más flexibles y eficaces, las que permiten disminuir el riesgo de una patología neurodegenerativa (Arenaza-Urquijo y Bartez-Faz, 2014; Cancino et al., 2018; Gallardo, 2021; Lojo-Seoane et al., 2014; Ocampo Osorio et al., 2018). En este sentido, este estudio aporta al cuerpo de conocimiento en la investigación neurocientífica actual sobre los efectos beneficiosos de la RC como un factor que mejora el rendimiento cognitivo y la capacidad compensatoria del cerebro en la resolución de tareas. Específicamente en aquellos procesos como la FC, la cual tiende a disminuir su eficacia con el paso del tiempo.

Las personas que presentan un nivel de RC más alto pueden verse beneficiadas con una mayor FC, lo que a su vez puede tener efectos positivos en la salud cognitiva y la calidad de vida. Por otro lado, la falta de

RC puede estar relacionada con una menor FC y un mayor riesgo de deterioro cognitivo en la vejez. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la relación entre estos dos conceptos puede ser compleja y estar influenciada por otros factores como la salud física y emocional, el estilo de vida y la genética. Las personas con una mayor RC pueden experimentar un deterioro cognitivo más lento a medida que envejecen, ya que su cerebro tiene una capacidad adicional para compensar los efectos del tiempo y/ o las lesiones cerebrales. Por el contrario, aquellos con una RC más baja pueden experimentar un deterioro cognitivo más rápido y tener un mayor riesgo de desarrollar demencia u otras enfermedades neurodegenerativas. Para mantener y mejorar la RC, se recomienda mantener un estilo de vida saludable que incluya una dieta equilibrada, ejercicio regular, actividad cognitiva estimulante (como la lectura, los crucigramas o el aprendizaje de nuevas habilidades) y mantener relaciones sociales activas. Estas medidas pueden ayudar a promover la plasticidad cerebral y a mantener un cerebro sano y activo a lo largo de la vida.

La evidencia empírica hallada a favor del rol de la RC en el funcionamiento cognitivo durante el envejecimiento saludable resulta de especial interés en el campo de la Gerontología, dado el importante papel compensador que esta posee. El estudio de la FC en adultos y personas mayores ofrece información valiosa para preservar la salud cognitiva y promover la autonomía funcional. La evaluación de la FC puede ayudar a identificar posibles problemas vinculados al envejecimiento que podrían afectar la función cerebral. Mantener la FC dentro de rangos saludables

puede ser beneficioso para reducir los efectos del envejecimiento cerebral y mantener la capacidad adaptativa a lo largo del tiempo (Ballesteros et al., 2015).

En los últimos años, se destaca la importancia de considerar cada una de las etapas vitales, no como un bloque con características funcionales y operativas homogéneas, sino que los estudios recientes destacan la necesidad de considerar subgrupos etarios con características funcionales diferentes (Richard's et al., 2024). Una limitación del presente estudio radica en que se trabajó con intervalos amplios de edad, lo cual dificulta efectuar inferencias más precisas respecto a los cambios del desarrollo, es decir, cuándo comienza a detectarse una disminución en la eficiencia de un proceso cognitivo o en qué momento alcanza su punto máximo de desarrollo (Richard's et al., 2024). Sería beneficioso explorar en estudios futuros muestras con intervalos de edad más reducidos (por ejemplo, estratificar los grupos cada 5 años) con el objetivo de identificar y establecer momentos de cambio o fluctuaciones durante una determinada etapa vital. Esto permitiría un mayor control sobre la variable temporal y otras fuentes de invalidación, como los factores de edad y la interacción con el desarrollo madurativo del control ejecutivo.

Entre las limitaciones del estudio, se destacan la ausencia de un método de selección muestral probabilístico y la naturaleza transversal del diseño. La muestra fue seleccionada en función de criterios de inclusión y el diseño es transversal debido a las dificultades de evaluar a los mismos sujetos a lo largo de varios años, en un contexto atravesado por condiciones epidemiológicas mundiales y en función

de elevados costos humanos y materiales. Otro aspecto se asocia con la consideración de dos grupos de edad, con un intervalo de entre 55 y 65 años de edad sin sujetos. La conformación intencional de ambos grupos de edad se debe al objetivo de analizar las diferencias intergrupo más que al estudio de las trayectorias de desarrollo de los procesos evaluados en la muestra.

Finalmente, la elaboración de programas de entrenamiento cognitivo que aborden tanto el aumento de la RC y la FC podrían fomentar un envejecimiento saludable. Por ejemplo, actividades que desafíen al cerebro mediante la resolución de problemas novedosos y la participación en nuevas experiencias pueden simultáneamente aumentar la RC y mejorar la FC. Los resultados presentan implicancias para el diseño de políticas públicas y de programas de entrenamiento dirigidos a desarrollar estrategias de intervención con un enfoque predominantemente preventivo. Estos resultan de esencial relevancia en el contexto actual debido al aumento del envejecimiento poblacional que existe tanto a nivel nacional como internacional y al aumento de la prevalencia de trastornos neurodegenerativos.

### **Agradecimientos**

A los/as adultos y las personas mayores de los cursos de extensión del PAMI, del Programa Universitario de Adultos Mayores (PUAM), del Centro de Jubilados y no institucionalizados contactados de manera particular. Así como a los trabajadores de las instituciones.

## Referencias

- Antequera, F. (2022). *Capital psíquico y reserva cognitiva: factores protectores en el envejecimiento* [Trabajo libre]. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-084/740>
- Arenaza-Urquijo, M. & Bartréz Faz, D. (2014). Reserva Cognitiva. En D. Redolar (ed.). *Neurociencia cognitiva* (pp. 185-197). Editorial Médica Panamericana.
- Ayton, A., Hicks, A. J., Spitz, G., & Ponsford, J. (2023). The utility of the Cognitive Reserve Index questionnaire in chronic traumatic brain injury [Conjunto de datos]. En *Figshare*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22581469>
- Ballesteros, S., Mayas, J., Prieto, A., Toril, P., Pita, C., Ponce de León, L., Reales, J. M., & Waterworth, J. A. (2015). A randomized controlled trial of brain training with non-action video games in older adults: Results of the 3-months follow-up. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 7, 45. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2015.00045>
- Bruno, D., Slachevsky, A., Fiorentino, N., Rueda, D. S., Bruno, G., Tagle, A. R., Olavarria, L., Flores, P., Lillo, P., Roca, M., & Torralva, T. (2017). Validación argentino-chilena de la versión en española del test Addenbrooke's Cognitive Examination III para el diagnóstico de demencia. *Neurología*, 35(2), 82-88. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2017.06.004>
- Cabeza, R., Albert, M., Belleville, S., Craik, F. I. M., Duarte, A., Grady, C. L., Lindenberger, U., Nyberg, L., Park, D. C., Reuter-Lorenz, P. A., Rugg, M. D., Steffener, J., & Rajah, M. N. (2018). Maintenance, reserve and compensation: The cognitive neuroscience of healthy ageing. *Nature Reviews Neuroscience*, 19, 701-710. <https://doi.org/10.1038/s41583-018-0068-2>
- Calderón-Rubio, E., Uréndez-Serrano, P., Martínez-Nicolás, A., & Tirapu-Ustárriz, J. (2022). Reserva cognitiva. Propuesta de una nueva hipótesis conceptual. *Revista de Neurología*, 75(06), 137-142. <https://doi.org/10.33588/rn.7506.2022204>
- Cancino, M., Rehbein-Felmer, L., & Ortiz, M. S. (2018). Funcionamiento cognitivo en adultos mayores: rol de la reserva cognitiva, apoyo social y depresión. *Revista Médica de Chile*, 146(3), 315-322. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872018000300315>
- Chen, E.-H. & Hsieh, S. (2023). The effect of age on task switching: updated and extended meta-analyses. *Psychological research*, 87(7), 2011-2030. <https://doi.org/10.1007/s00426-023-02011-1>



- org/10.1007/s00426-023-01794-z
- Contreras Aguilera, S. M., Navarro, J., & Sánchez Rodríguez, J. R. (2020). Promotores de reserva cognitiva en adultos mayores con alto riesgo de demencia cortical. *Revista Cubana de Enfermería*, 36(2), Artículo e2821. <https://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2821>
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4–13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037–2078. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. & Ling, D. S. (2020). Review of the evidence on, and fundamental questions about, efforts to improve executive functions, including working memory. En J. M. Novick, M. F. Bunting, M. R. Dougherty, & R. W. Engle (Eds.), *Cognitive and working memory training: Perspectives from psychology, neuroscience, and human development* (pp. 143–431). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199974467.003.0008>
- Díaz-Guerra, D. & Hernández Lugo, M. (2023). Neuropsicología del envejecimiento: intervención con enfoque preventivo y rehabilitatorio. *Revista Científica Estudiantil 2 de Diciembre*, 6(4), e440. <https://revdosdic.sld.cu/index.php/revdosdic/article/view/440>
- Donoso, A., Behrens, M. I., & Venegas, P. (2003). Deterioro cognitivo leve: seguimiento de 10 casos. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 41(2), 117–122. <https://doi.org/10.4067/s0717-92272003000200005>
- Ferguson, H. J., Brunsdon, V. E. A., & Bradford, E. E. F. (2021). The developmental trajectories of executive function from adolescence to old age. *Scientific Reports*, 11, Artículo 1382. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-80866-1>
- Fernández-Del Olmo, A., Cruz-Cortés, M., Conde, C., Ontanilla, E., Rosamuela, C., Martos, C., Cáceres, D., & Ruiz-Sánchez de León, J. M. (2019). Papel de la reserva cognitiva en la recuperación cognitiva de pacientes que han sufrido una adicción grave a sustancias. *Revista de neurología*, 69(8), 323–331. <https://doi.org/10.33588/rn.6908.2019095>
- Fisk, J. E. & Sharp, C. (2002). Syllogistic reasoning and cognitive ageing. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 55(4), 1273–1293. <https://doi.org/10.1080/02724980244000107>
- Fusi, G., Gianni, J., Borsa, V. M., Colautti, L., Crepaldi, M., Palmiero, M., Garau, F., Bonfiglio, S. N., Cao, Y., Antonietti, A., Penna, M. P., Rozzini, L., & Rusconi,

- M. L. (2024). Can Creativity and Cognitive Reserve Predict Psychological Well-Being in Older Adults? The Role of Divergent Thinking in Healthy Aging. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 12(3), Artículo 303. <https://doi.org/10.3390/healthcare12030303>
- Gajewski, P. D., Wild-Wall, N., Schapkin, S. A., Erdmann, U., Freude, G., & Falkenstein, M. (2010). Effects of aging and job demands on cognitive flexibility assessed by task switching. *Biological Psychology*, 85(2), 187-199. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2010.06.009>
- Gallardo, P. A. B. (2021). La reserva cognitiva como prevención en el deterioro de las funciones neurocognitivas en la vejez. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(20), 1074-1083. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.258>
- Gombart, S., Fay, S., Bouazzaoui, B., & Isingrini, M. (2016). Age differences in reliance on executive control in fluid reasoning. *Perceptual and Motor Skills*, 123(3), 569-588. <https://doi.org/10.1177/0031512516664922>
- Greenhouse, S. W. & Geisser, S. (1959). On methods in the analysis of profile data. *Psychometrika*, 24, 95-112. <https://doi.org/10.1007/BF02289823>
- Harris, P. & Allegri, R. (2009) Archivos de Neurología, Neurocirugía y Neuropsiquiatría (ANNyN).
- Hasher, L., Lustig, C., & Zacks, R. (2007). Inhibitory mechanisms and the control of attention. En A. Conway, C. Jarrold, M. Kane, A. Miyake, & J. Towse (Eds.), *Variation in working memory* (pp. 227-249). Oxford University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta Ed.). McGraw-Hill.
- Introzzi, I. M., López Ramón, M. F., García, M. J., Zamora, E. V., Musso, M., & Richard's, M. M. (2024). Selective attention (SA) and perceptual inhibition (PI) throughout the lifespan. *Journal of Cognition and Development*, 25(4), 529-548. <https://doi.org/10.1080/15248372.2024.2325014>
- Introzzi, I. M., Richard's, M. M.; García Coni, A., Aydmune, Y., Comesaña, A., Canet-Juric L., & Galli, J. I. (2016). El desarrollo de la inhibición perceptual en niños y adolescentes a través del paradigma de búsqueda visual conjunta. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 29, 1-15. [https://www.revneuropsi.com.ar/\\_files/ugd/2c1a84\\_2b253fa08fea48ea75fa791c0bac3b9.pdf](https://www.revneuropsi.com.ar/_files/ugd/2c1a84_2b253fa08fea48ea75fa791c0bac3b9.pdf)
- Introzzi, I. M., Richard's, M. M., García-Coni, A., Aydmune, Y., Stelzer, F., Canet-Juric, L., Zamora, E. V., Andrés, M. L., Navarro-Pardo, E., & López Ramón, M. F. (2020). Global versus controlled functioning throughout the stages of development. *Symmetry*, 12(12), 1952. <https://doi.org/10.3390/sym12121952>

- Jiménez-Puig, E., Pausa-Hernández, R. M., Baute-Abreu, A. C., Broche-Pérez, Y., Fernández-Fleites, Z., & Pérez-Leiva, B. D. (2022). Exploración neuropsicológica de adultos mayores cubanos sanos institucionalizados. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 14(1), 1-9. [https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/764](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/764)
- Kray, J. & Lindenberger, U. (2000). Adult age differences in task switching. *Psychology And Aging*, 15(1), 126-147. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.15.1.126>
- Karns, C. M., Isbell, E., Giuliano, R. J., & Neville, H. J. (2015). Auditory attention in childhood and adolescence: An event-related potential study of spatial selective attention to one of two simultaneous stories. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 13, 53-67. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.03.001>
- Kreutzer, J. S., Caplan, B., & DeLuca, J. (Eds.) (2011). *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer.
- Krzemien, D., Bario, D., Ferreyra, F., & Richard's, M. (2023). Assessment of Cognitive Flexibility in the Elderly: Evidence for the Validity of the CAMBIOS Test. *Revista Evaluar*, 23(3), 1-15. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>.
- Krzemien, D. & Richard's, M. (2011). Sabiduría en adultos mayores. Un estudio comparativo de dos modelos. En M.C. Richaud y V. Lemos (Comps.). *Psicología y otras Ciencias del Comportamiento. Compendio de Investigaciones Actuales* (Vol 1, pp. 173-196). CONICET.
- Krzemien, D., Richard's, M., & Biscarra, M. A. (2018). Conocimiento experto y autorregulación en adultos mayores jubilados profesionales y no profesionales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2), 331-344. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4793>
- Lepe-Martínez, N., Cancino-Durán, F., Tapia-Valdés, F., Zambrano-Flores, P., Muñoz-Veloso, P., González San Martín, I., & Ramos-Galarza, C. (2020). Desempeño en Funciones Ejecutivas de Adultos Mayores: Relación Con su Autonomía y Calidad de Vida. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 29(1), 92-103. <https://doi.org/10.46997/revecuatneuro129100092>
- Ley 15462 de 2023. Por la cual se modifican las normas que regulan la investigación en salud. 24 de octubre de 2023. Senado y cámara de diputados de la Provincia de Buenos Aires. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2023/15462/393638>
- López, C., Sánchez, J. L., & Martín, J. (2020). Análisis exploratorio de la influencia de la reserva cognitiva sobre el beneficio de la terapia de estimulación cognitiva en pacientes con enfermedad de Alzheimer esporádica de inicio tardío. *Revista de Neurología/Revista de Neurología Electrónica*, 70(08), 271-281. <https://doi.org/10.33588/>

- rn.7008.2019420
- López Vera, E. E. (2021). *Guía para la producción de artículos académicos con fines de publicación*. Universidad Veracruzana. <http://www.ecimed.sld.cu/wp-content/uploads/2022/01/Libro-Gui%CC%81a-para-la-produccion-de-arti%CC%81culos-acade%CC%81micos.pdf>
- Lojo-Seoane, C., Facal, D., Juncos-Rabadán, O., & Pereiro, A. X. (2014). El nivel de vocabulario como indicador de reserva cognitiva en la evaluación del deterioro cognitivo ligero. *Anales de Psicología*, 30(3), 1115-1121. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.158481>
- Lövdén, M., Fratiglioni, L., Glymour, M. M., Lindenberger, U., & Tucker-Drob, E. M. (2020). Education and Cognitive Functioning Across the Life Span. *Psychological Science In The Public Interest*, 21(1), 6-41. <https://doi.org/10.1177/1529100620920576>
- Martino, P., Cervigni, M., Caycho-Rodríguez, T., Valencia, P. D., & Politis, D. G. (2021). Cuestionario de reserva cognitiva: propiedades psicométricas en población argentina. *Revista de Neurología/Revista de Neurología Electrónica*, 73(06), 194-200. <https://doi.org/10.33588/rn.7306.2021200>
- Mauchly, J. W. (1940) Significance Test for Sphericity of a Normal n-Variate Distribution. *The Annals of Mathematical Statistics*, 11(2), 204-209. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177731915>
- Ockleford, E. M. (2009). The handbook of aging and cognition (3rd ed.). Craik, F. I. M. & Salthouse, T. A. (Eds.). Psychology Press, Taylor and Francis Group, New York and Hove, 2008. No. of pages 672. ISBN 978-0-8058-5990-4. *Applied Cognitive Psychology*, 23(3), 448. <https://doi.org/10.1002/acp.1505>
- Ojeda, V., Carvajal G, C., Painevilu P, S., & Zerpa C, C. (2019). Desempeño de las funciones ejecutivas según estado cognitivo en adultos mayores. *Revista chilena de neuropsiquiatría*, 57(3), 207-214. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272019000300207>
- Ocampo Osorio, E., Giraldo López, J. A., Montoya Arenas, D. A., & Gaviria, A. M. (2018). Reserva cognitiva y rendimiento cognitivo en adultos mayores sanos con historia de práctica musical reglada. *Medicina U.P.B.*, 37(2), 97-106. <https://doi.org/10.18566/medupb.v37n2.a03>
- Park, D. C., & Reuter-Lorenz, P. (2009). The adaptive brain: Aging and neurocognitive scaffolding. *Annual Review of Psychology*, 60, 173-196. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093656>
- Plude, D. J. & Doussard-Roosevelt, J. A. (1989). Aging, selective attention, and feature integration. *Psychology and Aging*, 4(1), 98-105. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.4.1.98>
- Rami, L. & Bartres-Faz, D. (2011). Reserva cognitiva: estudios científicos y cuestionarios [en línea]. *Circunvalación del Hipocampo* [Consulta: 13 de septiembre de

- 2014]. <http://www.hipocampo.org/originales/original0010.asp>
- Redolar, R. (2014) *Neurociencia cognitiva*. Editorial Médica Panamericana.
- Richard's, M. M., Krzemien, D., Comesaña, A., Vido, V., Rodríguez Carnero, P., & García Coni, A. (2020). Diferentes condiciones de cambio en adultos mayores. *Suplemento I (Mayo): Actas de resúmenes de la XVII Reunión Nacional y VI Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento (AACC)*. (s. f.). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/issue/view/2105/327>
- Richard's, M. M., & Marino, J. (2021). El cambio y sus costos como indicadores de la Flexibilidad Cognitiva: un proceso esencial para la autorregulación en nuestra vida. En I. M. Introzzi & L. Canet Juric (Comps.). *Funciones Ejecutivas. Definición conceptual, áreas de implicancia, evaluación y entrenamiento*. Imprenta de libros.
- Richard's, M. M., Krzemien, D., Valentina, V., Vernucci, S., Zamora, E. V., Comesaña, A., García Coni, A., & Introzzi, I. (2019). Cognitive flexibility in adulthood and advanced age: Evidence of internal and external validity. *Applied Neuropsychology: Adult*, 28(4), 464-478. <https://doi.org/10.1080/23279095.2019.1652176>
- Richard's, M. M., Vernucci, S., Stelzer, F., Introzzi, I., & Guàrdia Olmos, J. (2018). Exploratory data analysis of Executive Functions in children: A new assessment battery. *Current Psychology*, 39(5), 1610-1617. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9860-4>
- Richard's, M. M., Zamora, E. V., Aydmune, Y., Comesaña, A., Krzemien, D., Introzzi, I. M., Lopez-Ramón, M. F., & Navarro-Pardo, E. (2024). Age-related switching costs in adulthood: "All or None Hypothesis" corollaries. *Current Psychology*, 43(3), 2019-2036. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04340-7>
- Salthouse, T. A. (2014). Correlates of cognitive change. *Journal Of Experimental Psychology: General*, 143(3), 1026-1048. <https://doi.org/10.1037/a0034847>
- Salthouse, T. A. (2000). Aging and measures of processing speed. *Biological Psychology*, 54(1-3), 35-54. [https://doi.org/10.1016/S0301-0511\(00\)00052-1](https://doi.org/10.1016/S0301-0511(00)00052-1)
- Salthouse, T. A. (2019). Trajectories of normal cognitive aging. *Psychology and Aging*, 34(1), 17-24. <https://doi.org/10.1037/pag0000288>
- Santamaría-García, H., Sainz-Ballesteros, A., Hernandez, H., Moguilner, S., Maito, M., Ochoa-Rosales, C., Corley, M. J., Valcour, V., Miranda, J. J., Lawlor, B., & Ibáñez, A. (2023). Factors associated with healthy aging in Latin American populations. *Nature Medicine*, 29(9), 2248-2258. <https://doi.org/10.1038/s41591-023-02495-1>
- Seisdedos, N. (2008). *Test de Flexibilidad Cognitiva (CAMBIOS)*. TEA.
- Stern, Y., Arenaza-Urquijo, E. M., Bartrés-

- Faz, D., Belleville, S., Cantilon, M., Chetelat, G., Ewers, M., Franzmeier, N., Kempermann, G., Kremen, W. S., Okonkwo, O., Scarmeas, N., Soldan, A., Udeh-Mohmoh, C., Valenzuela, M., Vemuri, P., Vuoksimaa, E., & Reserve, Resilience and Protective Factors PIA Empirical Definitions and Conceptual Frameworks Workgroup (2020). Whitepaper: Defining and investigating cognitive reserve, brain reserve, and brain maintenance. *Alzheimers Dement.*, 16(9), 1305–1311. <https://doi.org/10.1016/j.jalz.2018.07.219>
- Tommerdahl, J. M., McKee, W., Nesbitt, M., Ricard, M. D., Biggan, J. R., Ray, C. T., & Gatchel, R. J. (2016). Do Deductive and Probabilistic Reasoning Abilities Decline in Older Adults? *Journal Of Applied Biobehavioral Research*, 21(4), 225-236. <https://doi.org/10.1111/jabr.12056>
- West, R. & Schwarb, H. (2006). The influence of aging and frontal status on the neural correlates of regulative and evaluative aspects of cognitive control. *Neuropsychology*, 20(4), 468-481. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.20.4.468>
- Yang, Y., Wang, D., Hou, W., & Li, H. (2023). Cognitive decline associated with aging. En Z. Zhang (Ed.), *Cognitive aging and brain health* (pp. 25-46). Springer Nature Singapore.
- Zamora, E. V., Richard's, M., del Valle, M., Aydmune, Y., & Introzzi, I. (2021). Inhibición comportamental en contextos emocionales y neutrales: un estudio en población infantil. *Journal of Negative and No Positive Results*, 6(3), 470-487. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.3726>
- Zhao, X., Ji, C., Zhang, C., Huang, C., Zhou, Y., & Wang, L. (2023) Transferability and sustainability of process-based multi-task adaptive cognitive training in community-dwelling older adults with mild cognitive impairment: a randomized controlled trial. *BMC Psiquiatría*, 23(1), Artículo 418. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04917-3>

## Manifestaciones Psicológicas y Estrategias de Afrontamiento en Población Infantil Argentina durante la Pandemia por Covid-19

*Psychological Manifestations and Coping Strategies in Argentinean Pediatric Population during the Covid-19 Pandemic*

María Justina Romanazzi<sup>ab</sup> ORCID: 0000-0002-2333-7111  
Maira Querejeta<sup>ab</sup> ORCID: 0000-0002-0049-3541  
Sandra E. Marder<sup>abc</sup> ORCID: 0000-0002-6027-7322  
Ana Laguens<sup>ab</sup> ORCID: 0000-0001-7626-959X

### Resumen

El aislamiento por COVID-19 ha producido efectos diversos en la población infantojuvenil. Este estudio analiza específicamente la dimensión psicológica, considerando las manifestaciones y estrategias de afrontamiento que presentaron niños y adolescentes bonaerenses de 3 a 17 años. Se encuestó de manera online a 4008 cuidadores utilizando un muestreo

representativo por conglomerados de 83 escuelas. Los resultados más relevantes evidenciaron que la respuesta psicológica prevalente fue aburrimiento, seguida por inquietud/intranquilidad y que las estrategias de afrontamiento enfocadas en la tarea y evitativas se asociaron con un número menor de manifestaciones psicológicas, a diferencia de las enfocadas en la emoción. Surge el interés de indagar si esas manifestaciones psicológicas se configuraron en su evolución

<sup>a</sup>Universidad Nacional de La Plata.

<sup>b</sup>Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil. Comisión de Investigaciones Científicas. Provincia de Buenos Aires (CEREN - C.I.C./P.B.A.).

<sup>c</sup>Universidad Favaloro.

This work is based on the study “Condiciones de vida de los hogares y cuidados frente al aislamiento social preventivo y obligatorio por covid-19, La Plata, Berisso y Ensenada. Estado de situación del bienestar infantil y propuestas” (Living conditions in households and care in the face of mandatory preventive social isolation due to covid-19, La Plata, Berisso and Ensenada. Status of child welfare and proposals), directed by Dr. Susana Ortale and Mgtr. Javier A. Santos. It received financial support from the Ministry of Production, Science and Technological Innovation of the Province of Buenos Aires and the Ministry of Science, Technology and Innovation of the Argentine Nation through the Federal Program for the Articulation and Strengthening of Capacities in Science and Technology COVID-19. Contact E-mail: maria.romanazzi@cic.gba.gob.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p175-195>

Fecha de recepción: 22 de julio de 2024 - Fecha de aceptación: 5 de octubre de 2024

como padecimientos persistentes de mayor alcance.

*Palabras clave:* covid-19; estrategias de afrontamiento; respuestas psicológicas; niños y adolescentes; Argentina

### **Abstract**

COVID-19 isolation has had diverse effects on child and adolescent populations. This study specifically analyzed the psychological dimension by considering the manifestations and coping strategies presented by children and adolescents from Buenos Aires aged 3 to 17 years. A total of 4,008 caregivers were surveyed online using a representative cluster sample from 83 schools. The most relevant results revealed that the prevalent psychological response was boredom, followed by restlessness/uneasiness. Furthermore, task-focused and avoidant coping strategies were associated with a smaller number of psychological manifestations, unlike those focused on emotion. The interest arises in investigating whether these psychological manifestations were configured during their evolution as persistent illnesses of greater scope.

*Keywords:* covid-19; coping strategies; psychological manifestations; children and adolescents; Argentina

### **Introduction**

There is no doubt that the outbreak of the COVID-19 pandemic and the care measures deployed to prevent it have had an impact on the daily lives of the world's population. Transformations produced by the so-called "new normal" (Savona, 2020), such as the coexistence of family members 24 hours a

day within the home, the modification of daily routines and habits, the imperative incorporation of hygiene and proxemic rules, the lack of space and possibilities for movement and physical activity and the virtual modality of schooling, generated material, relational and psychological effects that assumed differential characteristics at different moments of the life cycle.

To record these effects, between 2020 and 2023, numerous international and national studies have described the psychological consequences and emotional impact of isolation on children and adolescents. Among the international studies, the research on the emotional impact of quarantine on children and adolescents conducted by the team of Orgilés and collaborators stands out, being pioneering and a reference for our study (Erades & Morales, 2020; Orgilés, Morales et al., 2020; Orgilés et al., 2021). The research involved 1,143 Italian and Spanish parents who completed a survey on how the quarantine affected their children and themselves compared with the pre-lockdown period. Parents perceived emotional and behavioral changes in their children (85.7%) and reported the frequent presence of difficulty concentrating (76.6%), boredom (52%), irritability (39%), restlessness (38.8%), nervousness (38%), feelings of loneliness (31.3%), discomfort (30.4%), and worries (30.1%). Likewise, they reported increased screen time, less physical activity, and more hours of sleep in the children. The authors concluded that both children and adolescents and caregivers felt affected by the quarantine and that the emotional and behavioral manifestations of the former were positively related to the well-being of the parents, specifically to



their level of stress.

In a systematic review, Amorós Reche et al. (2022) analyzed 27 empirical studies that investigated the most immediate psychological effects of the pandemic on Spanish children and adolescents. In relation to the analysis of emotions during confinement, the following findings stand out: Higher scores among sadness, fear, and boredom (Tíscar-González et al., 2021), higher levels of joy (Serrano-Martínez, 2020), and mixed emotions, i.e., fear, nervousness, loneliness, sadness, boredom and anger, as well as security, tranquility and happiness for being with family (Idoaga et al., 2020). When considering age, positive emotions prevailed in young children (Serrano-Martínez, 2020), whereas fear, sadness, and boredom prevailed in older participants (Idoaga et al., 2020; Tíscar-González et al., 2021). In addition, eight of the studies reviewed examined gender differences in the variables analyzed, concluding that, in six of them, women were more emotionally affected than men.

In Argentina, different studies have investigated the main emotional needs and behavioral changes in children and adolescents, especially during the first year of the pandemic.

In a four-phase longitudinal study, United Nations International Children's Emergency Fund Argentina (UNICEF Argentina; 2020, 2021) implemented a rapid survey in households with children and adolescents ( $n=780$ ) in six urban clusters during isolation (August 2020 to February 2021). This study aimed to characterize the continuities and discontinuities, as well as the socio-emotional and economic effects of isolation, while highlighting the arrival

of the social protection system in those households. Among the main emotional effects observed in children aged 3 to 12 years, there were expressions of discomfort that do not constitute pathologies in themselves but rather respond to expected defensive and adaptive reactions in the face of the uncertainty and concern caused by the pandemic. In the first measurement, caregivers reported that children were more irritable, angry, annoying, and intolerant than before the lockdown; a low percentage also reported fears related to concern about the contagion of their parents. In the second and third measurements, a deepening of various subjective discomforts was observed, accompanied by changes or disorders in eating and/or sleep; this was almost 50% greater than in the first measurement. On the other hand, in adolescents, the restriction of exchanges with peers and other non-cohabiting referents was expressed in emotional ups and downs, listlessness, anger, irritability, anguish, and resignation. They also mentioned experiencing feelings of loneliness, sadness, anxiety, fear, and greater sensitivity. These emotions, especially in those close to the end of secondary school, were linked to uncertainty about the possibility of undertaking future projects. Although a decrease in sadness was observed in the third measurement, 50% of adolescents reported feeling sad, and a third reported feelings of loneliness throughout the period. Among the protective factors of mental health (which we could resignify as strategies against subjective discomfort), the study mentions the following: Feeling accompanied/listened to, playing, building social bonds, being the protagonist of daily life decisions, symbolizing emotions, and

taking care of oneself and others.

On the other hand, the IPSIBAT Institute<sup>1</sup> (Andrés et al., 2022) conducted a longitudinal study in which parents and/or caregivers completed an online survey referring to the mental health of children and adolescents during the month of June 2020, during isolation due to the COVID-19 pandemic. The sample consisted of 1205 children and adolescents aged 3–18 years, of which 47.5% were girls, 12.25% belonged to families with medium socioeconomic status (SES), 42.42% had medium-high SES, and 45.31% had high SES. They were based on an Argentine adaptation of the CBCL-90 (Samaniego, 2008) and the Positive Affect subscale of PANAS<sup>2</sup>, considering psychological symptoms in children and adolescents. They focused on four main factors drawn from a selection of questions from the original instrument: anxiety–depression, dependence–withdrawal, aggression–irritability, and inattention–impulsivity. The main findings indicate that between 35 % and 46% of children and adolescents had greater irritability and increased behaviors, such as arguing, fighting, throwing tantrums, and becoming easily frustrated (aggressiveness-irritability). They were also described as demanding more attention and attachment (dependence-withdrawal), prone to sudden mood swings and concentration difficulties (impulsivity-inattention), and experiencing increased tension, nervousness, fear, and anxiety (anxiety-depression). Decreases in positive emotions such as liveliness, calmness, enthusiasm, and activity were also observed. In addition, changes were reported in indicators such as eating and sleeping.

Meléndez-Pál et al. (2023)

described and compared changes in behaviors and their relationship with anxiety in 335 children aged 3–7 years in Spain, Argentina, and the United States during mandatory quarantine. They used the Routines and Behaviors Scale (ERC) based on the Child Routines Questionnaire-Preschool Version (Wittig, 2005) and the Preschool Anxiety Scale (PAS; Orgilés et al., 2018; Spence et al., 2001) through online questionnaires for parents or caregivers. Among the main results, the following stand out: (a) the high scores obtained by Spaniards on the PAS scale and (b) the statistically significant differences in the ERC scores between the participating countries, with favorable results for the US population. In this way, the results showed greater modifications in routines and behaviors in children from countries in confinement (Argentina and Spain), in line with findings from previous studies on the impact of the pandemic on behavioral and cognitive dimensions (Jiao et al., 2020; Murueta, 2020), as well as sleep and eating (Alonso-Lorenzo et al., 2021; Liu et al., 2021; Micheletti et al., 2021; Pérez-Rodrigo et al., 2020; Wang et al., 2020).

### **Theoretical Framework: Stress Theory Contributions to the Study of Psychological Manifestations in Children and Adolescents During a Pandemic**

Studies on the emotional impact of COVID-19 on children and adolescents have conceived of the discomfort resulting from the pandemic and confinement in different ways: In some cases, as psychological responses in terms of emotions, psychological stress, or anguish, and in others, as symptomatic manifestations of clinical conditions.

In this work, following Orgilés and

colleagues' research, we conceptualize the distress generated during the pandemic in terms of psychological stress, which does not necessarily constitute a negative condition or configure a psychopathological framework.

Stress is triggered when individuals perceive a context, situation, or event as threatening or overwhelming their resources, requiring excessive effort and jeopardizing their well-being. In other words, stress manifests in relation to the ability to react or meet the demands and requirements of oneself and the environment (Lazarus & Folkman, 1991). In this sense, the COVID-19 pandemic can be viewed as a stressful event that has globally impacted people's lives and demanded overcoming unexpected and dramatic situations.

People respond subjectively with various attempts to cope with the demands of the context that exceed their resources (Folkman & Moskowitz, 2004). There is always a subjective response, although these responses may not involve the same level of distress processing. Therefore, it is of interest to identify the coping strategies employed by children and adolescents during stressful situations and promote those strategies that can help reduce the risk of future psychological problems (Orgilés, Morales et al., 2020).

VanMeter et al. (2020) proposed three general dimensions of children's coping with stress: task-oriented, emotion-oriented, and avoidance-oriented. A task-oriented coping strategy involves guiding a positive response to a stressor, i.e., reducing or eliminating the stressor by finding a solution and taking action. In relation to the situation of confinement due to COVID-19, it implies, for example, being able to highlight the

positive side of being at home participating in social activities virtually, accepting care to face the situation, and reacting with humor to what happens. The main goal of emotion-oriented coping involves relieving the emotions caused by stressors by talking about one's feelings and emotions, seeking others' support, and reacting with anger or impulsivity to the situations experienced. Finally, avoidance-oriented coping refers to a type of disconnection, rejection, or withdrawal intended to avoid sources of stress, or the emotions and thoughts associated with it. In this context, it means acting as if nothing is happening, not worrying about the situation, changing the subject voluntarily and permanently, and/or even preferring to stay inside their home even if there is the possibility of leaving, and ignoring external conditions.

Specifically, regarding the pandemic, Ziqin Liang et al. (2020) conducted an online survey with parents of 1074 Italian children aged 6 to 12 years, in which they explored the psychological responses and coping strategies used by the child population during confinement. The most common childhood manifestations (i.e., more than 35%) were boredom, worry, loneliness, irritability, fear of COVID-19 infection, sadness, restlessness, and nervousness, consistent with the findings of other studies (Brooks et al., 2020; Jiao et al., 2020; Orgilés, Espada, & Morales, 2020). In terms of strategies, they showed that task-oriented strategies were the most used, followed by emotion-oriented and avoidance-oriented strategies. Specifically, the most frequently reported strategies were acceptance, seeking affection from others, and a lack of concern about what was

happening.

Orgilés, Morales et al. (2020), in a study involving 1,143 parents of Italian and Spanish children aged 3–18 years, observed that 85.7% of parents reported noticing changes in their children's behavior and emotional state during the quarantine. They also showed that children who had more changes in anxiety, mood, sleep, behavior, eating, and cognition used emotion-oriented strategies more frequently. In contrast, those who showed better psychological adaptability, i.e., fewer changes, implemented task-oriented and avoidance-oriented strategies. In a similar vein, the findings from the study conducted by Duan et al. (2020) with Chinese children and adolescents align with those reported by Orgilés, Morales et al. (2020) regarding the connections between psychological manifestations and task-oriented and emotion-oriented coping strategies. Task-oriented strategies were found to have a protective effect against depression, whereas emotion-oriented strategies were associated with increased anxiety and depression at the onset of the pandemic.

On the other hand, Domínguez-Álvarez et al. (2020) found correlations between the use of avoidance-oriented coping strategies and emotional problems in 1123 Spanish children aged 3–12.

### **Purpose of the Present Study**

This study analyzes the psychological responses and coping strategies of children and adolescents during COVID-19 confinement. It is part of a broader project<sup>3</sup>, executed by CEREN<sup>4</sup>, which has aimed to investigate the living conditions and challenges faced by children and adolescents

during preventive and mandatory social isolation (in Argentina, it was called ASPO: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), as well as the care modalities deployed for their attention.

Specifically, we investigated the type and magnitude of the psychological responses and coping strategies evidenced by school-age children and adolescents during the ASPO for COVID-19 between August and September 2020 in the region of Gran La Plata, Buenos Aires, Argentina. The study also analyzes whether there are relationships between the level of psychological affectation and the use of certain types of coping strategies by children and adolescents. In this regard, the following questions could be articulated: What type of psychological responses predominated in the children in our sample during the pandemic/confinement period studied? What coping strategies were most commonly used by the participants? What is the relationship between the use of certain strategies and predominant psychological responses?

## **Method**

### **Design**

Descriptive correlational study with representative probabilistic sampling by clusters of schools of three educational levels (21 infant schools, 38 primary schools and 24 secondary schools) in La Plata, Berisso and Ensenada, Buenos Aires, Argentina.

### **Participants**

Participants included 4008 caregivers of children and adolescents aged 3 to 17 years. The respondents were mostly mothers (88%) with an average age of 37 years. Regarding maternal education level, 50.4% had higher

**Table 1**

*Sample Characteristics*

Variables	N	%
<b>Respondents</b>		
Mother	3529	88
Father	349	8.7
Grandmother/Grandfather	31	0.8
Others	99	2.5
Age M	37.9	8.36
<b>Maternal educational level</b>		
Without studies/uncompleted primary	142	3.5
Completed primary	268	6.7
Incompleted secondary	612	15.3
Completed secondary	932	23.3
Incompleted University/Tertiary	634	15.8
Completed University/Tertiary	1419	35.4
<b>The family receives social protection</b>		
Asignación Universal por Hijo (Universal child benefit)	1355	33.8
<b>The home has:</b>		
Uncovered space (Balcony/Terrace)	1477	36.8
Green space (Garden)	3245	81
Internet service	3184	79.4
<b>People who lived at home during quarantine</b>		
Quantity ( $M = 4.4$ ; range = 2-18; $DS = 1.4$ )		
<b>Children</b>		
Male	2013	50.2
Female	1995	49.8
Age ( $M = 9.6$ ; range= 2-18; $DS = 4.07$ )		
<b>Scholarship</b>		
Infant school	865	21.6
Primary	1800	44.9
Secondary	1342	33.5
<b>School institution scope</b>		
State	2509	62.6
Private	1499	37.4

education (complete or incomplete), 39.7% had secondary education (complete or incomplete), and 9.8% had primary education (complete or incomplete). Moreover, 80% of the families surveyed lived in a house or apartment with a patio or terrace, and 76% reported that the income received during the ASPO period was insufficient to cover household expenses.

### **Instrument**

The research was conducted through the Encuesta de Aislamiento e Infancia (ENCAI) which consisted of a self-administered online parental questionnaire through Google Forms (10% answered the printed version because they did not have access to technological resources with an internet connection). The ENCAI consisted of 94 multiple-choice questions that investigated different dimensions. In this study, questions related to the dimension of psychological health were considered. These questions encompass the following: (a) presence of changes in the character of children/adolescents, (b) prevailing mood states and behaviors in the weeks prior to the survey, (c) quality of sleep and changes in sleep habits, (d) mood states of the respondent/caregiver, (e) parental strategies to address manifestations of children/adolescents regarding the ASPO, and (f) belief about the persistence of changes over time. It should be clarified that Orgilés et al. (2020) were used as a reference when formulating psychological questions.

### **Procedures**

#### ***Data Collection***

During April 2020, a pilot study was conducted with the aim of fine-tuning the data collection instrument. Once authorization was obtained from the General Directorate of Culture and Education, the collaboration of directors and teachers of educational establishments was requested for the distribution of the ENCAI. The survey was completed by families during August and September 2020. At the conclusion of data collection, general reports were prepared for each school, and the corresponding feedback was provided to the directors.

All personal data were safeguarded in accordance with current bioethical norms and regulations, observing compliance with the regulations of National Law No. 25,326.

#### ***Data Analysis***

Data were dumped into a matrix and statistically processed using SPSS 29 (2022). The analysis was performed following the criteria proposed by Orgilés and collaborators (Francisco et al., 2020; Orgilés et al., 2021; Orgilés, Espada & Morales, 2020; Orgilés, Morales et al., 2020). In this sense, 26 responses or psychological manifestations of children and adolescents were surveyed and categorized into six areas of impact (Francisco et al., 2020): (a) Anxiety, (b) Moods, (c) Behavioral alterations, (d) Feeding problems, (e) Sleep problems, and (f) Cognitive alterations. The frequency of occurrence of these manifestations was calculated, taking only those reported by caregivers as appearing "a lot" or "frequently".

Second, the level of affectation was determined according to the number of

manifestations reported by caregivers, and children and adolescents were classified into the following levels: *Not affected*, absence of psychological manifestations; *Low impact* for those cases that reported 1 to 3 manifestations; *Medium impact* for those who submitted 4 to 9 demonstrations, and *High impact* for those who alleged 10 or more demonstrations. The descriptive statistics for this variable were calculated.

The percentage of children and adolescents using each coping strategy in the total sample was then calculated.

The data were examined using the Kolmogorov–Smirnov test and found that they did not conform to a normal distribution ( $p < .05$ ); therefore, they were used to calculate the nonparametric statistically measured correlations.

The relationship between the three types of coping strategies and different impact areas was calculated using Spearman's correlation coefficient.

Finally, the relationships between each coping strategy and the level of affectation of children and adolescents were analyzed using the Chi-squared test.

## Results

### Psychological Responses of Children and Adolescents to COVID-19 Isolation According to Areas of Impact

Table 2 shows the percentage of frequent or very frequent psychological responses reported by caregiver. The following manifestations stood out for their prevalence: Boredom (44.3%), restlessness (32.7%), difficulty concentrating (30.5%), demands from parents/caregivers (29.8%), problems falling asleep (27.8%), overeating

(25.7%), worry when someone leaves the house (21.6%), and fear of getting infected (21.5%).

These figures align with international findings, such as those by Orgilés et al. (2020), suggesting that confinement triggered emotional responses in young populations globally. The high prevalence of boredom (44.3%) underscores the disruption of normal routines, especially school activities, and the limited alternatives for engagement during isolation. Similarly, the significant percentage of children experiencing restlessness (32.7%) and difficulty concentrating (30.5%) might be reflecting the challenges of adapting to home-based learning environments and prolonged inactivity. Moreover, these symptoms could be early indicators of stress-related behaviors, highlighting the need for timely interventions to mitigate the potential long-term impact of stress on cognitive development.

### Impact Levels According to the Number of Reported Psychological Responses

Children and adolescents were placed in categories corresponding to levels of psychological health affectation based on the number of psychological responses reported according to the criteria specified in the procedures. Table 3 shows the distribution of cases according to each level.

As can be observed, the cases were mostly grouped into the low impact level (1 to 3 manifestations) and medium impact level (3 to 9 manifestations), resulting in 66.7% of the sample. This suggests that although many children experienced psychological difficulties, these were not overwhelmingly severe for most. This distribution could

**Table 2***Psychological Manifestations Reported by Caregivers as Frequent or Very Frequent*

Areas of impact/Psychological responses	N	%
<i>Anxiety (M=1.32; SD=1.62)</i>		
Nervous	706	1.6
Restless	1312	32.7
Anxious	473	11.8
Scared or fearful	356	8.9
Afraid of getting infected	866	21.6
Worries when someone leaves the house	862	21.5
Has physical complaints	408	10.2
Asks or worries about death	346	8.6
<i>Mood (M=.95; DS=1.11)</i>		
Bored	1777	44.3
Lackluster or disinterested	799	19.9
Sad	501	12.5
Sensitive or cries easily	745	18.6
<i>Sleep (M=.74; DS=1.07)</i>		
Started waking up at night	899	22.4
Sleeps less than before	494	12.3
Started having nightmares	441	11
Started having trouble falling asleep	1114	27.8
<i>Behavioral alterations (M=1.13; DS=1.60)</i>		
Has behavioral crisis	435	10.9
Angry, upset or bad-tempered	967	24.1
Dependent	1192	29.8
Irritable	753	18.8
Aggressive	259	6.5
Argues easily with family	698	17.4
Very quiet	253	6.3
<i>Feeding problems (M=.31; DS=.51)</i>		
Eats a lot	1028	25.7
Has no appetite	207	5.2
<i>Cognitive alterations (M=.31; DS=.46)</i>		
Has trouble concentrating or is easily distracted	1224	30.5



reflect adaptive coping mechanisms at play, with the sample demonstrating resilience despite the challenging circumstances of the pandemic. However, the 16% in the high impact group are of particular concern, as they reported 10 or more manifestations, which could indicate the need for focused mental health support to prevent long-term emotional or psychological disorders.

**Table 3**

*Level of Affectation (26 items)*

Level of affectation	N	%
Not affected	692	17.3
Low Impact	1347	33.6
Medium impact	1328	33.1
High Impact	640	16.0
Total	4008	100.0

**Coping Strategies for Children and Adolescents amid COVID-19 Confinement**

Table 4 shows the frequency of use of different coping strategies. The predominant strategy was the acceptance and execution of recommended care (95%), which corresponded to the type of strategy focused on the task. This reflects a proactive and constructive approach among children and adolescents in dealing with the challenges posed by the pandemic. In this same category, participating in social activities virtually (72.1%) and highlighting the good side of being at home (70.7%) were reported as frequent, indicating that efforts to maintain social connections and focus on the benefits of home confinement played a significant role in coping.

Among the strategies focused on emotion, seeking affection stood out with a high percentage of implementation (76.6%).

**Table 4**

*Frequency of Use of Coping Strategies*

Type of coping strategy	Coping strategy	%
Task-oriented ( <i>M</i> =2.7; <i>DS</i> =0.9)	Accepts what's going on and takes care	95
	Participates in social activities, maintaining links virtually	72.1
	Highlights the pros of being at home	70.7
	Uses humor when talking about covid	32.8
Emotion-oriented ( <i>M</i> =1.6; <i>DS</i> =0.9)	Seeks affection in others	76.6
	Talks often about how he/she feels	46.3
	Says he/she is very angry about what is happening	35.7
	Prefers to stay at home, avoiding permitted outings	55.9
Avoidance-oriented ( <i>M</i> =1.4; <i>DS</i> =1)	Feels calm and seems not to worry about what is happening	52.7
	Acts like nothing is happening	25.2
	Changes conversation when you try to talk to him/her about covid	7.9

It is worth mentioning that some avoidance strategies were reported by more than 50% of the sample: "Prefers to stay at home, avoiding permitted outings" (55.9%) and "Feels calm and seems not to worry about what is happening" (52.7%). Overall, task-oriented coping strategies had the highest ( $M: 2.7$ ).

A more nuanced analysis revealed differences in the order of these strategies across educational levels. At the early childhood level, accepting and taking care of responsibilities was the most common strategy (92.6%), while seeking affection ranked second (84%), indicating a heightened need for emotional support in younger children. For this group, participating in social activities (70.7%) and highlighting the positives of staying home (61.5%) were less emphasized, and strategies like feeling calm and seemingly unconcerned were employed by 57.4%. This suggests that younger children may have been more dependent on close caregivers for emotional reassurance and may have engaged less actively in independent coping mechanisms.

In primary education, acceptance remained the most used strategy (95.6%), followed by seeking affection (74.6%) and highlighting the positives of staying home (73.2%). However, the use of participating in social activities (70.7%) and preferring to stay at home avoiding permitted outings (60.8%) were more balanced (In early childhood level, this last strategy did not reach values higher than 50%). This indicates that while emotional support remained important, children in this age group were also more engaged with task-oriented strategies such as positive reframing of their home environment.

At the secondary level, the use of strategies shifted slightly. Acceptance of responsibilities was still the most common strategy (95.1%), but participating in social activities (81%) and highlighting the positives of staying home (72.8%) took precedence over seeking affection (67.9%), which suggests that older adolescents may have relied more on social engagement and independent coping strategies. Additionally, preferring to stay at home avoiding permitted outings (63.9%) was more common in this group, indicating a tendency towards isolation or avoidance among secondary students.

These differences in coping strategies across educational levels highlight the evolving nature of coping mechanisms as children grow older. Younger children appear to rely more heavily on emotional support, whereas older children and adolescents engage more in social activities and independent task-oriented strategies. This progression reflects their increasing capacity to manage stress autonomously as they grow older (Eschenbeck et al., 2018).

### **Relationships Between Different Coping Strategies and Areas of Psychological Impact**

Table 5 displays the Spearman correlations among task-oriented, emotion-oriented, and avoidance-oriented strategies, along with various impact domains, including anxiety, mood, sleep, behavior, feeding and cognition. Significant correlations of positive direction ( $p = .000$ ) were observed between emotion-oriented strategies and all areas of psychological impact. This implies that employing an emotion-oriented strategy was linked to a greater occurrence of

psychological manifestations. This finding suggests that children who predominantly sought emotional reassurance might have struggled more with the psychological strain of the pandemic, reflecting a possible dependency on external sources of comfort.

On the other hand, significant negative correlations were found between avoidance-oriented strategies and all areas of impact ( $p = .002$  to  $.000$ ). Therefore, employing this type of strategy was associated with a reduced number of psychological reactions with the exception of Feeding problems ( $p = .178$ ), indicating that, paradoxically, some children may have benefitted from temporarily disengaging from stressors. However, reliance on avoidance could also risk delaying emotional processing, which might later surface as unresolved stress or anxiety.

Ultimately, using task-oriented strategies was associated with a reduced number of psychological reactions across various impact domains, including Anxiety ( $p = .000$ ), Mood ( $p = .000$ ) and Behavioral

alterations ( $p = .000$ ). It could be argued that these strategies help individuals regain a sense of control over their environment and circumstances, thereby reducing stress. Specifically, task-oriented coping allows children to focus on actionable solutions, such as staying connected with others through virtual social activities or reframing the situation by highlighting the positive aspects of staying at home. These strategies could provide a constructive outlet for handling stress and mitigate feelings of helplessness or anxiety.

**Relationships Between Coping Strategies and Levels of Affection in Children and Adolescents**

Table 6 shows that of the 11 coping strategies investigated, 10 were significantly related to the level of affection. The strategies "Talks often about how he/she feels", "Says he/she is very angry about what is happening", "Seeks affection in others" (emotion-oriented), "Changes conversation when you try to talk to him/her about covid" and

**Table 5**

*Spearman Correlation: Impact Areas/Strategy Types*

Impact area	Strategy types		
	Task-oriented	Emotion-oriented	Avoidance-oriented
Anxiety	-.09** [-.12, -.06]	.29** [.26, .31]	-.10** [-.13, -.07]
Mood	-.11** [-.14, -.08]	.16** [.13, .19]	-.11** [-.14, -.08]
Sleep	-.02 [-.05, .01]	.15** [.12, .18]	-.10** [-.13, -.07]
Behaviour	-.15** [-.18, -.12]	.20** [.17-.23]	-.10** [-.13, -.07]
Feeding	.04* [.01, .07]	.10** [.07, .13]	.02 [-.01, .05]
Cognitive	.01 [-.02, .04]	.17** [.14, .20]	-.05** [-.08, -.02]

*Note.* The values in square brackets indicate the 95% confidence interval for each correlation.

\* $p < 0.05$ . \*\*  $p < 0.01$

"Prefers to stay at home, avoiding permitted outings" (avoidant), were used mostly by those children and adolescents with higher affectation levels.

On the other hand, at the lowest levels of affectation, the following strategies were mainly implemented: "Highlights the

pros of being at home", "Participates in social activities, maintaining links virtually" (task-oriented), "Acts like nothing is happening" and "Feels calm and seems not to worry about what is happening" (avoidant).

The aforementioned indicates that those who struggled more psychologically

**Table 6**

*Coping Strategies Based on Levels of Affectation*

Coping Strategy	No affected <i>n</i> =692	Low Impact <i>n</i> =1347	Medium Impact <i>n</i> =1328	High Impact <i>n</i> =640	Test X <sup>2</sup>
<b>Problem-oriented N (%)</b>					
Highlights the pros of being at home	505 (73)	1012 (75.1)	923 (69.5)	392(61.2)	43.5**
Participates in social activities	545 (78.8)	1013 (75.2)	903 (68)	429 (67)	41.0**
Accepts what's going on and takes care	657 (94.9)	1274 (94.6)	1267 (95.4)	608 (95)	.96
Uses humor when talking about covid	224 (32.4)	461 (34.2)	451(34)	176(27.5)	10.2*
<b>Emotion-oriented N (%)</b>					
Talks often about how he/she feels	268(38.7)	603(44.8)	649(48.8)	335(52.3)	30.1**
Says he/she is very angry about what is happening	127(18.4)	316(23.5)	578(43.5)	409(63.9)	435.7**
Seeks affection in others	478(69.1)	1034(76.8)	1020(76.8)	538(84.1)	41.8**
<b>Avoidant N (%)</b>					
Changes conversation when you try to talk to him/her about covid	19 (2.7)	76(5.6)	145(10.9)	78 (12.2)	67.2**
Acts like nothing is happening	196(28.3)	369(27.4)	318(23.9)	125(19.5)	19.1**
Prefers to stay at home avoiding permitted outings	371(53.6)	709(52.6)	771(58.1)	388(60.6)	15.6**
Feels calm and seems not to worry	507(73.3)	773(57.4)	650(48.9)	181(28.3)	290.0**

\* $p < 0.05$ . \*\*  $p < 0.01$

may have relied on expressing their emotions as a way of coping, which, while important, might not have been sufficient to alleviate their distress. The study also identified that avoidance strategies, such as changing the subject and preferring to stay home avoiding permitted outings, were more commonly associated with higher levels of psychological impact, particularly in those who avoided processing the situation openly.

### Discussion

In this study, we analyzed the psychological responses and coping strategies exhibited by children and adolescents during COVID-19 confinement in Gran La Plata, Buenos Aires, Argentina.

The results show that the prevalent psychological response during the ASPO was boredom, corresponding to the impact area "Mood", coinciding with the generality of research on the subject developed in different countries (Amorós Reche et al., 2022; Francisco et al., 2020). It is followed by a lower but not negligible percentage (32.7%) of restlessness/restlessness belonging to the Anxiety area. These values are close to those reported for this manifestation by Orgilés, Morales et al. (2020).

Initially, in the context of the pandemic lockdown, these manifestations were considered psychological stress. The interest arises to investigate whether these manifestations were temporary expressions of the discomfort generated by an unprecedented and extraordinary situation or whether they were configured in their evolution as persistent sufferings of greater scope that limit the daily and academic life of children and adolescents. In a recent

study conducted by our research team, the medium-term effects on the psychological health of this population in our region are being studied.<sup>5</sup>

Boredom may serve as a precursor to more severe emotional manifestations if not addressed through engaging activities or structured routines. The lack of such strategies might explain why restlessness (32.7%) followed closely as a reported manifestation. The disruption in routines, particularly those involving schooling and social interaction, likely exacerbated feelings of stagnation and unease, underlining the need for interventions that provide structured engagement during periods of confinement.

Overall, the most commonly used coping strategies were task-oriented, particularly acceptance and implementation of recommended care, participation in virtual social activities, and appreciation of staying at home.

However, individual analysis revealed the frequent use of affection-seeking, an emotion-oriented strategy. Parents also reported, to a lesser extent, the implementation of avoidance strategies such as "Prefers to stay at home avoiding permitted outings" and "Feels calm and seems not to worry about what is happening".

The reliance on task-oriented strategies as a buffer against stress is consistent with the literature (VanMeter et al., 2020), which suggests that active engagement with challenges fosters resilience. Children who focused on solutions, such as maintaining social ties and accepting the reality of confinement, demonstrated lower levels of psychological impact. This highlights the importance of promoting adaptive coping mechanisms

that encourage children to reframe negative experiences constructively, reducing the risk of long-term emotional consequences.

Regarding the relationship between coping strategies and psychological responses in children and adolescents, the use of avoidants was significantly associated with fewer manifestations in all areas of psychological impact, except for Feeding problems. However, the analysis of the association of each of the strategies with the levels of affectation revealed discrepancies within the category of avoidant strategies: While "Acts like nothing is happening" and "Feels calm and seems not to worry about what is happening" were linked to low levels of affectation, "Changes conversation when you try to talk to him/her about Covid" and "Prefers to stay at home avoiding allowed outings" were related to high levels of affectation.

On the other hand, the implementation of task-oriented strategies was associated with a lower number of manifestations in Anxiety, Mood, and Behavior areas. Individual analysis of coping strategies revealed that the most protective in terms of the level of impact on psychological health were "Highlights the pros of being at home" and "Participates in virtual social activities". Conversely, strategies focused on emotion were associated with a greater number of manifestations in all areas of impact. When the strategies were analyzed individually, the results confirmed the above: Talking often about how they feel, saying that they are very angry about what they are going through, and seeking affection were linked to a high level of affectation.

In this way, the strategies that were appropriate to face confinement because they

were associated with fewer psychological manifestations were "Acts as if nothing is happening", "Feels calm and does not seem to worry", "Highlights the pros of staying at home" and "Participates in social activities virtually". Special mention should be made of the strategy of accepting and dealing with recommended care, which recorded percentages greater than 90% in all cases, regardless of the level of affectation.

These results align with those reported for the European child population by Orgilés et al. (2021), who highlighted the prevalence of using the acceptance strategy of the situation and also noted that children who employed emotion-oriented strategies exhibited higher emotional and behavioral symptoms.

This study has certain limitations and strengths. Firstly, the characteristics of the instrument used (ENCAI) allowed us to collect information from sectors with medium and medium-high socioeconomic status. This methodological choice, while logistically practical, may introduce a bias towards populations with greater access to technology and internet services, potentially overlooking lower-income families who could have experienced different or more severe psychological and emotional impacts due to the pandemic. Although a paper version of the survey was implemented to facilitate access to families with greater needs, the percentage of responses obtained in this way was too low to achieve a representative sample. Thus, future studies should consider alternative data collection methods, such as phone interviews or community-based data gathering, to ensure more comprehensive representation of diverse socioeconomic groups.

It was also not possible to obtain the data of the children and adolescents directly but through their families due to the characteristics of the ASPO restrictions. This indirect reporting could have affected the accuracy of the data, as caregivers' perceptions of children's emotional states may not fully capture the children's subjective experiences. Moreover, parents under stress may project their own anxieties onto their reports of their children's behavior, leading to either over- or under-reporting of certain psychological manifestations. However, the broader research in which this study is included incorporated the participation of children and adolescents through artistic productions as well as key informants who worked in areas related to childhood. This multimodal approach adds depth to the research by providing alternative avenues for understanding the emotional states of children and adolescents, particularly through creative expression, which can often reveal emotional truths that might be missed in survey-based methods.

Finally, it is worth highlighting the scope of the study for the region, which achieved the participation of 4008 families from 63 educational institutions located in three municipalities of Gran La Plata, Buenos Aires, Argentina. The large sample size and geographical diversity of the participants strengthen the external validity of the findings, allowing for a more reliable generalization of the psychological responses and coping strategies of children and adolescents in this region. However, it remains important to acknowledge that specific cultural and regional factors may also play a role in shaping these responses, suggesting that caution should be exercised

when extrapolating the findings to other contexts.

The purpose of the research has been to produce knowledge that allows collaboration in the prevention and health care of the child and adolescent population. In this sense, we believe it is important to rescue a recent report regarding the care of emotional well-being in childhood, which can be extended to the adolescent population, beyond confinement and pandemic (UNICEF, 2021). Among other actions, the agency mentions the following: understanding that children's reactions to the pandemic may vary, ensuring the presence of a sensitive and responsive caregiver, understanding that social distancing should not mean social isolation; creating a safe physical and emotional environment with the practice of calmness, routines, and regulation; and creating opportunities for caregivers to take care of themselves and emphasize strengths, hope, and positivity even in the face of adversity. These recommendations align with the findings of the current study, which highlighted the importance of structured routines, emotional support, and maintaining social connections as key coping strategies for mitigating the psychological impact of the pandemic on children. Moving forward, public health initiatives that focus on strengthening family resilience and promoting emotional regulation skills in children could play a vital role in preventing long-term mental health consequences.

### **Acknowledgements**

We would like to thank the Regional and District Headquarters authorities, the

authorities and teachers of the schools in the Province of Buenos Aires, as well as the families of the children and adolescents who responded to the survey for their support.

### References

- Alonso-Lorenzo, J. C., Domínguez Aurrecochea, B., Fernández Francés, M., Ordóñez Alonso, M. A., Sarmiento Martínez, M., & González Solares, S. (2021). Cambios en el índice de masa corporal y en los hábitos durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista Pediátrica Atención Primaria*, 30(23), 50–57. <https://pap.es/articulo/13191/cambios-en-el-indice-de-masa-corporal-y-en-los-habitos-durante-el-confinamiento-por-la-covid-19>
- Amorós-Reche, V., Belzunegui-Pastor, A., Hurtado, G., & Espada, J. P. (2022). Emotional problems in Spanish children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Clinica y Salud*, 33(1), 19-28. <https://doi.org/10.5093/clysa2022a2>
- Andrés, M. L., Galli, J. I., del Valle, M., Vernucci, S., López-Morales, H., Gelpi-Trudo, R., & Canet-Juric, L. (2022). Parental Perceptions of Child and Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic in Argentina. *Child Youth Care Forum*, 51, 1195–1225. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09663-9>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). El impacto psicológico de la cuarentena y cómo reducirlo: revisión rápida de la evidencia. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Domínguez-Álvarez B., López-Romero, L., Isdahl-Troye A., Gómez-Fraguela J.A. & Romero, E. (2020). Children Coping, Contextual Risk and Their Interplay During the COVID-19 Pandemic: A Spanish Case. *Frontiers in Psychology*, 11, 577763. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577763>
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., & Zhu, G. (2020). An investigation of the mental health status of children and adolescents in China during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112-118. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029>
- Erades, N. & Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.21134/rpena.2020.mon.2041>
- Eschenbeck, H., Schmid, S., Schroeder, I., Wasserfall, N., & Kohlmann, C. (2018). Development of coping strategies from childhood to adolescence: cross-sectional and



- longitudinal trends. *European Journal of Health Psychology*, 25(1), 18-30. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000005>
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Francisco, R., Pedro, M., Delvecchio, E., Espada, J. P., Morales, A., Mazzeschi, C., & Orgilés, M. (2020). Psychological symptoms and behavioral changes in children and adolescents during the early phase of COVID-19 quarantine in three European countries. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 570164. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.570164>
- Idoiaga, N., Berasategi, N., Eiguren, A., & Picaza, M. (2020). Exploring children's social and emotional representations of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, e1952. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01952>
- Jiao, W.-Y., Wang, L.-N., Liu, J., Fang, S.-F., Jiao, F.-Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264-266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Liu, Z., Tang, H., Jin, Q., Wang, G., Yang, Z., Chen, H., Yan, H., Rao, W., & Owens, J. (2021). Sleep of preschoolers during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak. *Journal of Sleep Research*, 30(1), e13142. <https://doi.org/10.1111/jsr.13142>
- Meléndez-Pál, B., Felipe-Castaño, E., & Chivo Moreno, J. F. (2023). Rutinas, Conductas y Ansiedad en la Infancia durante la Pandemia por COVID-19: Un Estudio Transcultural. *Psykhé (Santiago)*, 32(2), 1-10. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.36143>
- Micheletti, M. B., Cafiero, P., Nápoli, S., Lejarraga, C., Pedernera Bradichansky, P., Vitale, M. P., Urinovsky, M. G., Escalante, A., & Rodríguez, E. (2021). Problemas del sueño en una muestra de niñas y niños con trastornos del desarrollo, antes y durante la pandemia por COVID-19. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 119(5), 296-303. <https://doi.org/10.5546/aap.2021.296>
- Murueta, M. E. (2020). La salud psicológica en tiempos del coronavirus 19. *Integración Académica en Psicología*, 8(23), 11-21. <http://www.integracion-academica.org/attachments/article/272/02%20Salud%20psicologica%20-%20MEMurueta.pdf>
- Orgilés, M., Penosa, P., Fernández-Martínez, I., Marzo, J. C., & Espada, J. P. (2018). Spanish validation of the Spence Preschool anxiety scale. *Child: Care, Health and Development*, 44(5), 753-758. <https://doi.org/10.1111/cch.12593>
- Orgilés, M., Espada, J. P., & Morales, A. (2020). How Super Skills for Life may help children to cope with the

- COVID-19: Psychological impact and coping styles after the program. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 88-93. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2048>
- Orgilés, M., Morales A., Delvecchio E., Mazzeschi C., & Espada J.P. (2020). Immediate Psychological Effects of the COVID-19 Quarantine in Youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 579038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Orgilés, M., Morales A., Delvecchio E., Francisco R., Mazzeschi C., Pedro M. & Espada J.P. (2021). Coping Behaviors and Psychological Disturbances in Youth Affected by the COVID-19 Health Crisis. *Frontiers in Psychology*, 12, 565657. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.565657>
- Pérez-Rodrigo, C., Gianzo Citores, M., Hervás Bárbara, G., Ruiz Litago, F., Casis Sáenz, L., Aranceta-Bartrina, J., & Grupo Colaborativo de la Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (2020). Cambios en los hábitos alimentarios durante el periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 26(2), 101-111. <https://doi.org/10.14642/RENC.2020.26.2.5213>
- Samaniego, V. C. (2008). The Child Behavior Checklist: Its Standardization in the Argentinean Urban Population [online]. *Journal of Psychology*, 4(8), 113-130. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6107/1/child-behavior-checklist-estandarizacion-samaniego.pdf>
- Savona, M. (2020). ¿La “nueva normalidad” como “nueva esencialidad”? COVID-19, transformaciones digitales y estructuras laborales. *Revista de la CEPAL*, 132, 210-223. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46831/1/RVE132\\_Savona.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46831/1/RVE132_Savona.pdf)
- Serrano-Martínez, C. (2020). Impacto emocional y crianza de menores de cuatro años durante el COVID-19. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 25(2), 74-87. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.735>
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39(11), 1293-1316. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00098-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00098-X)
- Tíscar-González, V., Santiago-Garín, J., Moreno-Casbas, T., Zorrilla-Martínez, I., Nonide-Robles, M., & Portuondo-Jiménez, J. (2021). Perceptions and experiences of 7-8-year-old schoolchildren in the Basque country during the COVID-19 health alert. *Gaceta Sanitaria*, 36(1), 19-24. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.11.006>
- United Nations International Children’s Emergency Fund (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*

- de niñas, niños y adolescentes*.  
<https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/covid-19-unicef-encuesta-percepcion-poblacion>
- United Nations International Children's Emergency Fund (2021). *Primera infancia. Impacto emocional Pandemia*. Unicef Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/informes/primera-infancia>
- VanMeter, F., Handleyb, E., & Cicchetti, D. (2020). The role of coping strategies in the pathway between child maltreatment and internalizing and externalizing behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 101, Article 104323. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104323>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395(10228), 945–947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Wittig, M. M. (2005). *Development and validation of the child routines questionnaire: preschool* [Doctoral dissertation of Philosophy, Louisiana State University]. [https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2151&context=gradschool\\_dissertations](https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2151&context=gradschool_dissertations)
- Ziqin., L., Delvecchio, E., Buratta, L., & Mazzeschi, C. (2020). Ripple effect”: Psychological responses and coping strategies of Italian children in different COVID-19 severity areas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 49-58. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2054>

### Endnotes

- 1 Instituto de Tecnología y Psicología Básica y Aplicada, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina (Institute of Technology and Basic and Applied Psychology).
- 2 PANAS: Positive and Negative Affect Program (Laurent et al., 1999), in its Argentine adaptation (Schulz Begle et al., 2009).
- 3“Condiciones de vida de los hogares y cuidados frente al aislamiento social preventivo y obligatorio por COVID-19 en La Plata, Berisso y Ensenada. Estado de situación del bienestar infantil y propuestas”. Directora: Dra. Susana Ortale. Identificación de proyecto: BUE 35. Resolución de Adjudicación N° 170/2020 Anexo IF-2020-37418385-APN-SSFCTE#MCT. Financiado por el Programa de articulación y fortalecimiento federal de las capacidades en ciencia y tecnología COVID-19, Argentina.
- 4 Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil, Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires, Argentina.
- 5 “Salud psicológica en niñas, niños y adolescentes en contexto de pandemia”. Directora: Dra. Maira Querejeta. Ideas-proyectos de investigación, desarrollo y transferencia. Adjudicado en Acta n°1569 Anexo I (IF-2022-42224574-GDEBA-CIC).

## Fatiga con las Redes Sociales. Motivos de Uso de Internet y Rasgos de la Personalidad Online y Offline como Moderadores

*Fatigue with Social Media. Motives for Internet Use and Online and Offline Personality Traits as Moderators*

Alejandro Castro Solano<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-4639-3706

### Resumen

Objetivos: (a) Verificar las evidencias de validez de constructo de la escala de Fatiga con las redes sociales (FRS), (b) analizar la relación entre los motivos de uso de Internet (MOTU) y la FRS y (c) estudiar la moderación de los rasgos de personalidad offline y online para la relación entre los MOTU y la FRS. Muestra: 516 sujetos residentes mayormente en el área metropolitana de Buenos Aires y en el Conurbano Bonaerense (292 hombres, 224 mujeres); edad promedio: 40,97 años ( $DE=15.03$ ). Instrumentos: Escala de FRS, Escala MOTU, Inventario Cinco Grandes (ICG) e Inventario de rasgos de personalidad online (IACAS). Resultados: La escala de FRS tiene evidencias de validez de constructo. Asimismo, se demostró el

rol moderador del rasgo de personalidad offline de agradabilidad en la relación entre los MOTU y la FRS. Además, los rasgos de personalidad online autenticidad, agradabilidad/sociabilidad y cautelosidad moderaron la relación entre los MOTU búsqueda de compañía/exhibicionismo y la FRS de carácter emocional.

*Palabras claves:* Internet; fatiga con las redes sociales; rasgos de personalidad online ; rasgos de personalidad offline; análisis de moderación.

### Abstract

Goals: (a) Verify the evidence of construct validity of the Fatigue with Social Media (SMF) Scale, (b) Analyze the relationship between reasons for Internet use (RSU)

---

<sup>1</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas ; Universidad de Palermo ; Universidad de Buenos Aires

El presente estudio fue financiado por la Universidad de Buenos Aires; subsidio UBACyT: Perfil psicológico del usuario de Internet y de las redes sociales. Análisis de las características de personalidad positivas y negativas desde un enfoque psicoléxico y variables psicológicas mediadoras. Código: 20020190100045BA

Mail de contacto: alejandro.castrosolano@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p196-214>

Fecha de Recepción: 22 de julio de 2024 Fecha de Aceptación: 8 de octubre de 2024

and FSM and (c) Study the moderation of offline and online personality traits for the relationship between RSU and SMF. The sample was made up of 516 participants residing mostly in the metropolitan area of Buenos Aires and the Buenos Aires suburbs, Argentina (292 men, 224 women); average age: 40.97 years ( $SD=15.03$ ). Instruments: SMF scale, RSU scale, Big Five Inventory and IACAS Inventory. Results demonstrated that the SMF scale has evidence of construct validity. Additionally, online personality traits such as authenticity, agreeableness/sociability, and cautiousness moderated the relationship between MOTU related to seeking companionship and exhibitionism, and emotional SMF.

**Key Words:** Internet; Social Media Fatigue; online personality traits; offline personality traits; moderation analysis

### Introducción

El uso de las redes sociales (RS) ha cambiado enormemente la forma en que las personas se comunican e interactúan entre sí. Permiten no solo el disfrute del tiempo libre, sino el acceso a la información y la comunicación entre las personas (Chai y Kim, 2012). Por estas ventajas, el uso de las RS ha aumentado notablemente en las últimas dos décadas. Argentina es uno de los países con mayor tasa de penetración de Internet en América Latina y cuenta con más de las tres cuartas parte su población con acceso a las RS (Statista, 2023). Las RS con mayor frecuencia de uso son WhatsApp, Instagram y Facebook. En un estudio local se detectó que más de la mitad de las personas encuestadas se conectaban al menos tres veces por día a su red favorita y que el tiempo de conexión

diario a Internet superaba las 5 horas diarias (Lupano Perugini y Castro Solano, 2023a).

Apesar de las ventajas mencionadas, el uso constante de RS puede traer aparejados efectos no deseados. Algunos estudios empíricos han señalado que las personas pueden experimentar el sentirse abrumadas por el exceso de información recibida a través de las RS (Bright et al., 2015). Este fenómeno se denomina *fatiga con las redes sociales* (FRS). Debido a su naturaleza subjetiva la FRS varía de una persona a otra. Para los usuarios de RS el resultado de tener FRS podría ocasionar o bien el discontinuar el uso de las RS o la generación de problemas de salud física, mental y/o comportamientos poco saludables (Choi y Lim, 2016). Estudios previos han encontrado asociaciones entre la FRS y la disminución del rendimiento académico (Malik et al., 2020) o la sintomatología depresiva (Dhir et al., 2018).

Diferentes estudios empíricos indican que la personalidad afecta la forma en que las personas se comportan cuando están online y en particular en las RS (Amichai-Hamburger y Vinitzky, 2010; Eskisu et al., 2017; Lupano Perugini y Castro Solano, 2021a, 2021b, 2022, 2023a, 2023b). El *Five Factor Model* (FFM; Costa y McCrae, 1985, 1992) es uno de los modelos con mayor cantidad de estudios empíricos para estudiar las variables de personalidad. Este modelo postula cinco factores de la personalidad: *neuroticismo*, *extraversión*, *apertura a la experiencia*, *agradabilidad* y *responsabilidad*. En general, los trabajos indican que los sujetos extravertidos y menos responsables suelen utilizar más frecuentemente las RS (Amichai-Hamburger y Vinitzky, 2010; Castro Solano y Lupano

Perugini, 2019), al contrario de las personas con alto nivel de responsabilidad que las consideran una pérdida de tiempo debido a su alta capacidad de distractibilidad (Ryan y Xenos, 2011). Además, las personas que puntúan alto en el rasgo neuroticismo suelen tener un uso problemático de Internet (Kayış et al., 2016; Marciano et al., 2020).

En relación específica con la FRS no existen muchos estudios que analicen la relación con los rasgos de la personalidad. En la revisión realizada por Zheng y Ling (2021) sobre los predictores de la FRS no se encontraron estudios específicos que consideren a los rasgos de personalidad como predictores de la FRS. Zheng y Ling consideran en su revisión otras variables que están asociadas con la FRS, como la preocupación por la privacidad (Bright et al., 2015; Dhir et al., 2019), el manejo de la impresión (Zhu y Bao, 2018), la autorrevelación (Dhir et al., 2019; Maier et al., 2015) y la percepción de autoeficacia. Logan et al. (2018) aseveran que las personas con alta autoeficacia tendían a percibir la utilidad de las RS, pero también estaban conscientes de los problemas de privacidad que generaban, lo que ocasionaría FRS. Asimismo, Bright et al. (2015) identificaron que los usuarios con mayor autoeficacia en el uso de las redes sociales serán menos propensos a experimentar fatiga por el uso de RS.

Lee et al. (2014) analizaron los rasgos de personalidad normal como predictores de la FRS en usuarios adultos de Facebook residentes en Taiwan. El estudio indicó que la personalidad en su conjunto predecía el 38% de la varianza de la FRS. El rasgo extraversión tuvo el mayor peso en la explicación de FRS seguida

por el neuroticismo, la amabilidad, la responsabilidad y la apertura a la experiencia. En otro estudio se examinó si los rasgos de personalidad eran predictores del *fear of missing out* (FOMO, miedo a quedarse afuera) y a su vez si este rasgo era predictor de la FRS. El estudio demostró que la apertura a la experiencia, la responsabilidad y la extraversión evidenciaron una asociación positiva con el FOMO y este a su vez con la FRS (Ashiru et al., 2023).

En un estudio reciente con población general adulta argentina se pudo comprobar que la FRS estaba asociada con peores resultados psicológicos (Castro Solano y Stover, 2024). Se encontraron asociaciones positivas con la ansiedad, la depresión y el estrés y asociaciones negativas con el bienestar psicológico (personal, emocional y social) y con la comparación social. Asimismo, se encontró que los tres componentes de la FRS (cognitivo, emocional y conductual) están asociados con el neuroticismo. En cuanto a los rasgos de personalidad patológicos estos explican una mayor varianza de la FRS comparados con los rasgos de personalidad normal siendo el afecto negativo y el desapego los rasgos que explican mejor el fenómeno de FRS en sus componentes emocional y cognitivo. En cuanto a los rasgos positivos de la personalidad (Serenidad, Humanidad, Integridad, Moderación y Vivacidad y foco) este estudio dio un indicio acerca de que podrían convertirse en un amortiguador frente a la relación entre FRS y el estrés percibido.

El uso de las RS da lugar a que las personas interactúen de forma alternativa en dos mundos con características diferenciales: online, cuando las personas están conectadas

a la Internet y off-line cuando interactúan por fuera de ellas en relaciones cara a cara (Bayer et al., 2020). El contexto online podría modificar la cognición, las emociones y las conductas de las personas, generando diferencias en estas características en comparación con su manifestación en el mundo offline (McFarland y Ployhart, 2015). En función de lo comentado sería esperable no solo que las personas muestren diferentes características de personalidad según las demandas de cada contexto, sino que el propio contexto on-line favorezca ciertas características de personalidad necesarias para un funcionamiento exitoso en el mundo virtual. Muy pocas investigaciones hasta la fecha han estudiado los rasgos de personalidad en contextos on-line. En términos generales se asume la evaluación de los rasgos de personalidad de modo off-line y se correlacionan estos rasgos con diferentes datos respecto de resultados psicológicos propios del mundo on-line. La mayoría de las investigaciones vinculadas a la psicología de la Internet consideran los rasgos de la personalidad derivados del FFM (Five Factor Model) evaluado off-line y se apoyan en la idea de que los rasgos psicológicos son estables y consistentes a través de diferentes contextos (Costa y McCrae, 1992; Digman, 1990). Sin embargo, es esperable que exista cierta variación en la expresión de los rasgos según el tipo de contexto ya sea online u offline (Bayer et al., 2020).

Si los rasgos de personalidad de los usuarios de RS resultan diferentes en ambos contextos, esta situación debería especificarse en las evaluaciones de personalidad. De lo contrario, no está claro si los autorreportes de los participantes sobre su personalidad reflejan su personalidad offline, online, o una

combinación de estos contextos. Es decir, puede haber un efecto de *marco de referencia* (Robie et al., 2017; Schulze et al., 2021) donde los autorreportes de la personalidad de los participantes varíen según el contexto especificado. Si los rasgos de personalidad no son los mismos en ambos contextos, entonces las evaluaciones realizadas sobre los rasgos de personalidad sin especificar el contexto podrían no predecir de forma adecuada los resultados psicológicos en los contextos online (Bunker y Kwan, 2021).

Algunas investigaciones tuvieron por objetivo comparar los rasgos según el contexto. Taber y Whittaker (2018, 2020) reportaron hallazgos acerca del FFM comparando el contexto offline y tres RS (Facebook, Snapchat e Instagram). Al comparar con el contexto online los participantes obtuvieron menores puntuaciones en todos los rasgos de la personalidad. Bunker y Kwan (2021) realizaron un estudio en el que compararon el FFM en contextos offline y online a nivel de la estructura del modelo (vía análisis factorial confirmatorio), al comparar las medias entre ambos contextos y a nivel de la validez predictiva del FFM evaluado en ambos contextos tomando como criterio las variables propias del mundo online (e.g. tiempo de uso de Internet, motivos de uso). Los autores pudieron replicar la estructura penta factorial del FFM en ambos contextos. A nivel de las medias, se obtuvieron puntuaciones más bajas en todos los rasgos de personalidad en el FFM adaptado para su uso online. El análisis de las intercorrelaciones entre ambos contextos dio como resultado correlaciones moderadas a altas. Este hallazgo sugiere que el FFM según el contexto online/offline es similar pero no es

el mismo. En cuanto a la validez predictiva de los diferentes resultados relacionados con el uso de RS (e.g., motivos de uso, tiempo en redes sociales, etc.), los autores concluyeron que el FFM evaluado de modo online mostró una mayor capacidad predictiva sobre estos resultados en comparación con el FFM evaluado en el contexto offline. En un estudio realizado con población adulta argentina (Castro Solano y de la Iglesia, 2024) se diseñó y validó un instrumento basado en adjetivos con el propósito de evaluar la personalidad en contextos online. Se obtuvo un modelo de tres rasgos de personalidad derivados inductivamente: *autenticidad*, *cautelosidad* y *agradabilidad/sociabilidad*. Estos rasgos de personalidad específicos para el mundo online estaban asociados positivamente, aunque no eran iguales, a los rasgos de personalidad evaluados de modo offline. Este modelo de tres rasgos explica una mayor varianza del uso problemático de internet y de los motivos de uso vinculados a la búsqueda de compañía en comparación con los rasgos de personalidad normal del modelo FFM.

Existen muchas investigaciones que examinaron los motivos de uso de las RS, en especial bajo el marco de la Teoría de los Usos y Gratificaciones. Esta teoría postula que el poder comprender los motivos por los cuales las personas utilizan determinadas plataformas ayuda entender cuál es la gratificación derivada del uso de la misma para la satisfacción de determinada necesidad (Ruggiero, 2000). En un estudio realizado con jóvenes estadounidenses se detectaron dos motivaciones principales, las relaciones con el contenido específico de las RS y las relacionadas con la diversión (Luchman et al., 2014). Estudios similares se realizaron

con otras RS tales como Facebook (e.g., Cramer et al., 2016; Reinecke et al., 2014), Instagram (p. ej., Castro Solano et al., 2022; Lee et al., 2015), e incluso comparaciones entre plataformas (Bossetta, 2018). En un estudio realizado con población adulta argentina se encontró que los principales motivos de uso de las plataformas eran el mantenimiento de los vínculos personales, el pasatiempo/exhibicionismo y la búsqueda de compañía. Estas dos últimas motivaciones estaban asociadas con los rasgos de personalidad psicopatológicos de antagonismo y desinhibición y explicaban una mayor varianza de los motivos de uso de Internet en comparación con los rasgos de personalidad normal (Lupano Perugini y Castro Solano, 2021a). En un estudio reciente se encontró que las personas que buscaban activamente las interacciones sociales preferían plataformas que permitían una mayor facilidad de vinculación y con menos interferencia de audio y video (e.g., preferencia por chatear a través de texto; Chen y Peng, 2023). Las personas que usaban las redes sociales con propósito de exhibición y de autopromoción valoraban la protección de la privacidad y aquellos cuyo principal motivo era la búsqueda de información preferían RS con riqueza de información y regulación de la comunicación.

En términos generales, las investigaciones que han evaluado la FRS se han llevado a cabo predominantemente en contextos anglosajones, centrándose en un tipo particular de RS. En varios casos, dichos estudios no han examinado de manera adecuada los aspectos psicométricos de los instrumentos empleados. Por ejemplo, el estudio de Bright et al. (2015) carecía de estudios de validez, mientras que Cramer



et al. (2016) emplearon solo tres ítems para evaluar la fatiga relacionada con el uso de Facebook, uno de los cuales medía sentimientos negativos, y los otros dos, motivaciones para su uso.

En un estudio anterior realizado con población adulta argentina hispanohablante (Castro Solano y Stover, 2024) se había realizado el diseño de una escala de tres componentes (emocional, conductual y cognitivo) para evaluar la FRS, basada en el modelo de Zhang et al. (2021) que propone que para evaluar el fenómeno es necesario no solamente incluir los componentes cognitivos (e.g. estar abrumado por la información), sino los emocionales (e.g. ansiedad, miedo e irritabilidad) y los conductuales (e.g. acciones concretas en relación con las RS). Por lo tanto, este estudio tiene como primer objetivo verificar las evidencias de validez de constructo de la escala de FRS de Castro Solano y Stover (2024).

Si bien no se localizaron estudios que vinculen específicamente los motivos de uso de las RS y la FRS, dada la bibliografía revisada, se hipotetiza una asociación positiva entre FRS y los motivos de uso de redes mayormente vinculados con resultados psicológicos más negativos (búsqueda de compañía y pasatiempo/exhibicionismo; Lupano Perugini y Castro Solano, 2021a). Por lo tanto, el segundo objetivo planteado analiza la relación entre motivos de uso de Internet y FRS.

En cuanto al papel de las variables de personalidad se supone que estas tendrán un efecto moderador importante en la relación entre los MOTU y la FRS. Existe una amplia evidencia de que las variables de personalidad afectan la forma en que las personas se comportan cuando están online y

en particular en las RS (Amichai-Hamburger y Vinitzky, 2010; Eskisu et al., 2017; Lupano Perugini y Castro Solano, 2021a, 2021b, 2022, 2023a). El papel de la personalidad es diferente si se evalúa tanto de forma online como offline (Bunker y Kwan, 2021; Castro Solano y de la Iglesia, 2024). Por lo tanto, se propone como tercer objetivo: Estudiar la moderación de las variables de personalidad evaluadas en forma offline y los rasgos de personalidad online para la relación entre MOTU y la FRS.

## Método

### Participantes

Se utilizó una muestra de conveniencia de 516 participantes voluntarios (292 mujeres y 224 varones) que frecuentemente interactuaban en las redes sociales. Dos participantes se consideraron no binarios. Los participantes no binarios fueron excluidos del análisis debido al reducido número de casos, lo que dificultaba su inclusión en los análisis estadísticos comparativos. La edad media fue de 40.97 ( $DE = 15.03$ ). El 93% ( $n=480$ ) eran argentinos y un bajo porcentaje (7%,  $n=36$ ) eran extranjeros residentes en la Argentina. El 71.7% de los participantes residían en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense ( $n=370$ ) y el resto (28.2%,  $n=146$ ) se distribuía entre las diferentes regiones del país. El 14.5% ( $n=75$ ) tenía estudios primarios y secundarios completos; el 43.4% ( $n=224$ ) tenía estudios universitarios y/o terciarios incompletos y el 42.05% ( $n=217$ ) restante tenía estudios universitarios completos y/o posgrados.

El 61.04% ( $n=315$ ) de los participantes se autopercebieron como de nivel socioeconómico medio y el 28.8% ( $n=123$ ) como de nivel medio-alto y alto.

### **Instrumentos**

#### ***Escala de Fatiga con las redes sociales (Castro Solano y Stover, 2024)***

Es una escala especialmente diseñada en Argentina, en idioma español, para evaluar la FRS en población general. Consta de tres dimensiones (Emocional, Conductual, Cognitiva). La fatiga cognitiva indica la sobrecarga cognitiva que autoperceben las personas, respecto del exceso de información en la Internet y en las RS; la fatiga emocional indica las reacciones emocionales, generalmente negativas, respecto de la información en la Internet y en las RS; la fatiga conductual indica una reducción en el uso y actividad en las RS. Se compone de 12 ítems que se responden en una escala con formato de respuesta Likert de 6 posiciones (*Total acuerdo a Total desacuerdo*). En este trabajo se validaron las tres dimensiones de este instrumento para la muestra analizada mediante el análisis factorial confirmatorio (ver apartado de Resultados). Los mismos resultaron apropiados y confirman la estructura factorial de tres dimensiones del instrumento. En esta muestra, los coeficientes  $\omega$  y  $\alpha$  de Cronbach fueron  $\omega = .74$ ,  $\alpha = .73$  para Fatiga Emocional,  $\omega = .70$ ,  $\alpha = .70$  para Fatiga Conductual, y  $\omega = .77$ ,  $\alpha = .76$  para Fatiga Cognitiva. Los resultados de la validez de constructo (análisis factorial confirmatorio) se reportan en manuscrito en la sección resultados.

#### ***Motivos de Uso de Internet (Lupano Perugini y Castro Solano, 2021a).***

Se utilizó la escala de MOTU para evaluar las diferentes razones por las cuales las personas utilizan la Internet que son Mantenimiento de relaciones personales, Pasatiempo y Exhibicionismo y Búsqueda

de Compañía. Este instrumento de 28 ítems se responde en una escala Likert de 5 puntos (1=*Muy en desacuerdo* a 7=*Muy de acuerdo*). La escala muestra indicadores adecuados de confiabilidad y validez. El análisis factorial confirmatorio indica un ajuste adecuado de los datos a un modelo de tres factores DWLS robusto:  $\chi^2(347) = 1265.39$ ,  $p < .001$ , indicadores de ajuste CFI = .94, SRMR = .090 y RMSEA = .072 (intervalo de confianza del 90% = .067 - .076). En esta muestra, los coeficientes  $\omega$  y  $\alpha$  de Cronbach fueron  $\omega = .73$ ,  $\alpha = .75$  para Mantenimiento de relaciones personales y Búsqueda de información,  $\omega = .81$ ,  $\alpha = .82$  para Pasatiempo y Exhibicionismo, y  $\omega = .91$ ,  $\alpha = .92$  para Búsqueda de Compañía.

#### ***Inventario de Cinco Grandes (BFI).***

Se utilizó el inventario de los cinco grandes (Big Five Inventory, BFI) adaptado localmente para evaluar los rasgos de personalidad normal del modelo Cinco Grandes (Big Five) que son extraversión, agradabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura (Castro Solano y Casullo, 2001). Este instrumento de 44 ítems se responde en una escala Likert de 5 puntos. Los estudios realizados en población argentina verifican la validez factorial del inventario para población adolescente, adulta y militar (Castro Solano y Casullo, 2001). En esta muestra, los coeficientes  $\omega$  y  $\alpha$  de Cronbach fueron  $\omega = .61$ ,  $\alpha = .75$  para extraversión,  $\omega = .73$ ,  $\alpha = .79$  para neuroticismo,  $\omega = .71$ ,  $\alpha = .72$  para agradabilidad,  $\omega = .80$ ,  $\alpha = .84$  para responsabilidad, y  $\omega = .82$ ,  $\alpha = .80$  para apertura a la experiencia.

### ***Inventario de Rasgos de Personalidad Online ACAS (IACAS).***

El inventario de rasgos de personalidad online (IACAS) es instrumento de medición de 17 ítems para evaluar los tres rasgos cardinales de la personalidad en contextos virtuales: autenticidad, cautelosidad y agradabilidad/sociabilidad. El factor autenticidad incluye 6 elementos (por ejemplo, *Soy Sincero*), el factor cautelosidad incluye 6 elementos (por ejemplo, *Soy reservado*) y el factor agradabilidad/sociabilidad incluye 4 elementos (por ejemplo, *Soy amigable*). Se pide a los participantes que respondan cada ítem en una escala tipo Likert de 1 (*Nunca*) a 7 (*Siempre*). Cuanto mayor sea la puntuación de cada subescala IACAS, mayor será el nivel del rasgo de personalidad en cuestión. Se realizaron estudios locales de validación con población argentina (Castro Solano y de la Iglesia, 2024). La escala muestra indicadores adecuados de confiabilidad y validez. El análisis factorial confirmatorio indica un ajuste adecuado de los datos a un modelo de tres factores DWLS robusto:  $\chi^2(116) = 243.86$ ,  $p < .001$ , CFI = .98, SRMR = .061 y RMSEA = .046 (intervalo de confianza del 90% = .038 - .054). En esta muestra, los coeficientes  $\omega$  y  $\alpha$  de Cronbach fueron  $\omega = .87$ ,  $\alpha = .87$  para autenticidad,  $\omega = .83$ ,  $\alpha = .84$  para cautelosidad, y  $\omega = .84$ ,  $\alpha = .85$  para agradabilidad/sociabilidad.

### **Procedimiento**

Los datos se recopilaron mediante muestreo de bola de nieve. La participación fue anónima y voluntaria. Después de conocer los objetivos de la investigación, los participantes ofrecieron su aprobación libre e informada y no se les dio ninguna

compensación. Se les dijo que no se les exigiría ninguna explicación si deseaban poner fin a su participación en cualquier momento y que no se les impondrían sanciones por ello. La investigación siguió los lineamientos éticos internacionales (APA y NC3R) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (Resolución N° 2857, 2006) y cuenta con la aprobación de los comités de ética correspondientes. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico Jamovi versión 2.5 (2024) a través del entorno R, Versión 4.2.2 (R Core Team, 2022) para el cálculo de correlaciones y de los análisis de moderación. Para el cálculo de los análisis factoriales se utilizó el software de uso libre R (R Core Team, 2022). Se utilizó para este análisis el paquete lavaan.

### **Análisis de los Datos**

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con el objetivo de verificar la estructura factorial del instrumento de FRS. En segundo lugar, se calcularon las correlaciones de la citada escala con los diferentes motivos del uso de Internet. Como paso seguido, se llevaron a cabo una serie de análisis de moderación. El análisis de moderación se realizó utilizando el programa JAMOVI, empleando la función de regresión lineal con términos de interacción para evaluar el efecto moderador. En la primera serie se incluyó como variable moderadora a los rasgos de la personalidad normal medidos de forma offline, con el propósito de analizar si los rasgos de personalidad moderaban la relación entre los MOTU y la FRS. En

la segunda serie se incluyó como variable moderadora las variables de personalidad online derivadas del modelo IACAS que evalúa las dimensiones de personalidad relevantes que las personas autoperceben cuando están actuando en entornos digitales.

## Resultados

### Validez de Constructo de la Escala de Fatiga con las Redes Sociales

Con el propósito de estudiar la validez de constructo de la escala de FRS se llevaron a cabo dos análisis factoriales confirmatorios. Se compararon dos modelos, unifactorial y trifactorial. Se tomaron como parámetros valores de corte cercanos y superiores a .95 para CFI, cercanos e inferiores a .08 para SRMR e inferiores a .07 para RMSEA (con límite superior del intervalo de confianza  $p < .08$ ) se consideraron indicadores de ajuste adecuado a los datos (Hooper et al., 2008, Hu y Bentler, 1999). En la Tabla 1 se indican los índices de bondad de ajuste correspondiente a cada uno de los modelos. Como puede observarse ambos modelos cumplen con los parámetros y ajustan bien a los datos. El modelo de tres factores (fatiga emocional, conductual y cognitiva) tiene un ajuste levemente superior en todos los indicadores. En función de este análisis, todos los análisis de datos de este trabajo

se realizarán utilizando el modelo de tres factores.

### Relación Entre Motivos de Uso de Internet y Fatiga por el Uso de Redes Sociales

En la Tabla 2 se incluyen las correlaciones entre las dimensiones de la escala de motivos de uso de Internet y las de FRS.

De las nueve correlaciones posibles, se encontró solo una asociación positiva entre la FRS de carácter emocional y el motivo de uso de Internet de búsqueda de compañía. Este resultado sugiere que las personas que navegan por Internet durante más tiempo con el objetivo de mitigar los sentimientos de soledad son más propensas a experimentar reacciones negativas hacia el uso de las redes sociales. Las otras motivaciones del uso de Internet no están relacionadas con la FRS.

### Análisis de Moderación de los Rasgos de Personalidad Online y Offline

Con el propósito de analizar el papel moderador de las variables de personalidad (online y offline) para la relación entre MOTU y FRS se llevaron a cabo una serie de análisis de moderación. Este análisis consiste en el cálculo de una serie de ecuaciones de regresión. Es un tipo de análisis que intenta establecer la influencia de una tercera variable en la relación

**Tabla 1**

*Índices de Bondad de Ajuste de los Modelos Factoriales de la Escala FRS. N=516*

Modelos	$\chi^2$ (df) <sup>a</sup>	CFI	TLI	SRMR	RMSEA (Intervalo Conf. 90%)
Un factor	136.24 (54)	.97	.97	.063	.054 (.043 -.066)
Tres Factores	99.58 (51)	.98	.98	.053	.043 (.030 -.050)

<sup>a</sup>Estimador robusto de mínimos cuadrados ponderados diagonalmente (*DWLS robusto*)

entre una variable independiente sobre la predicción de otra variable dependiente. Esta tercera variable, llamada moderadora afecta la fuerza y/o la dirección en la relación de las otras dos variables mencionadas (Fairchild y MacKinnon, 2009). Para el análisis de moderación se empleó un método de bootstrapping de 5000 muestras aleatorias y se escogió un intervalo de confianza del 95%. Para una mejor comprensión del modelo, un

diagrama de flujos puede visualizarse en la Figura 1.

En la primera serie de análisis se incluyó la variable motivos de uso de Internet como variable predictora y las variables referidas a FRS (emocional, conductual y cognitiva) como criterio, considerando el papel moderador de los cinco rasgos de la personalidad normal del FFM medidos de manera offline.

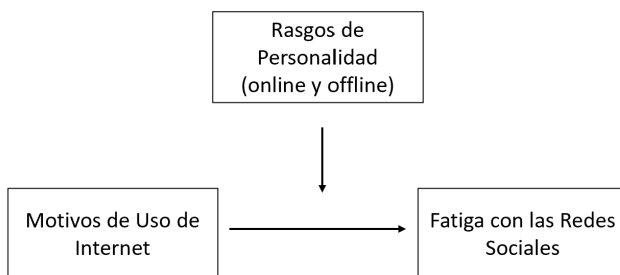
**Tabla 2**

*Correlaciones Entre Motivos de Uso de Internet y Fatiga por el Uso de Redes Sociales. N=516*

Motivos de Uso de Internet	Fatiga Emocional	<i>p</i>	Fatiga Conductual	<i>p</i>	Fatiga Cognitiva	<i>p</i>
Mantenimiento de relaciones Interpersonales y búsqueda información	-.01	.764	-.07	.130	.05	.183
Pasatiempo y Exhibicionismo	.08	.063	.01	.744	.02	.515
Búsqueda de compañía	.16	.001	-.05	.288	.01	.889

**Figura 1**

*Moderación de los Rasgos de Personalidad Online y Offline*



Este análisis permitió verificar el efecto de la moderación del rasgo de personalidad agradabilidad para la relación entre el motivo de búsqueda compañía y la FRS de carácter emocional (búsqueda de compañía por rasgo agradabilidad,  $\beta=.03$ ,  $DE=.01$ ,  $z=2.91$ ,  $p=.004$ ). Para los otros motivos de uso de Internet y para los otros cuatro rasgos de la personalidad no se verificó el efecto moderador (Ver Figura 2).

Este resultado indica que las personas que tienen como motivo de uso de la Internet la búsqueda de compañía y tienen una mayor presencia del rasgo agradabilidad son más propensas a experimentar reacciones emocionales negativas respecto de las redes sociales. El efecto de moderación solo se

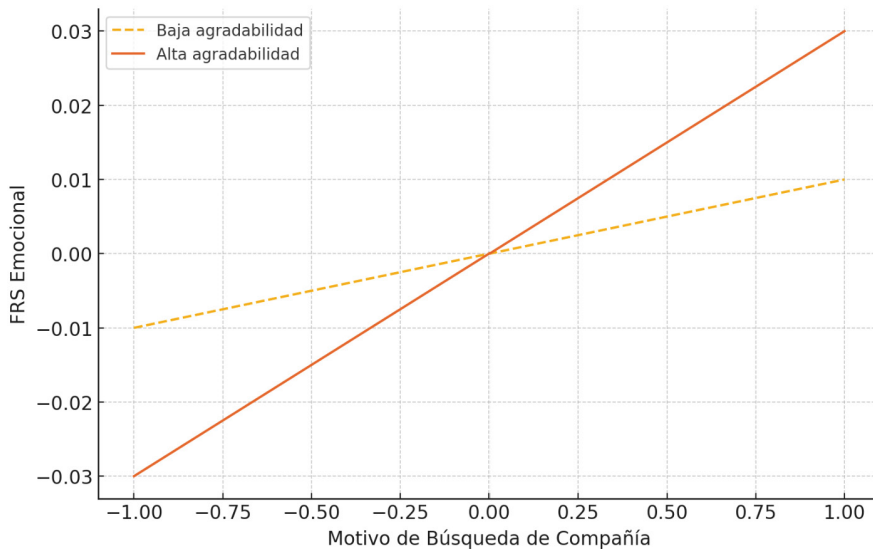
verifica para quienes tienen presencia del rasgo agradabilidad y no así para quienes no lo tienen (valores  $z$  no significativos)

En la segunda serie de análisis se incluyó la variable motivos de uso de Internet como variable predictora y las variables referidas a FRS (emocional, conductual y cognitiva) como criterio, considerando el papel moderador de los tres rasgos de la personalidad online del IACAS (Ver Figura 3).

Este análisis permitió verificar el efecto de la moderación de los tres rasgos que evalúan la personalidad online (autenticidad, cautelosidad y agradabilidad) para la relación entre el motivo de búsqueda compañía y la FRS de carácter

## Figura 2

*Análisis de Moderación del Rasgo Agradabilidad del FFM (offline) en la Relación Entre Búsqueda de Compañía y FRS Emocional*



emocional (búsqueda de compañía por rasgo autenticidad,  $\beta=.13$ ,  $DE=.04$ ,  $z=2.74$ ,  $p=.006$ ; búsqueda de compañía x rasgo cautelosidad,  $\beta=.08$ ,  $DE=.04$ ,  $z=1.94$ ,  $p=.05$ ; búsqueda de compañía por rasgo agradabilidad online,  $\beta=.11$ ,  $DE=.04$ ,  $z=2.33$ ,  $p=.02$ ).

Este resultado indica que las personas que tienen como MOTU la búsqueda de compañía y tienen una mayor presencia de los tres rasgos más característicos que las personas exhiben en un entorno online (autenticidad, cautelosidad y agradabilidad/sociabilidad) son más propensas a experimentar reacciones emocionales negativas respecto de las RS. El efecto de moderación solo se verifica para quienes tienen presencia del rasgo agradabilidad/sociabilidad y no así para quienes no lo

tienen (valores  $z$  no significativos).

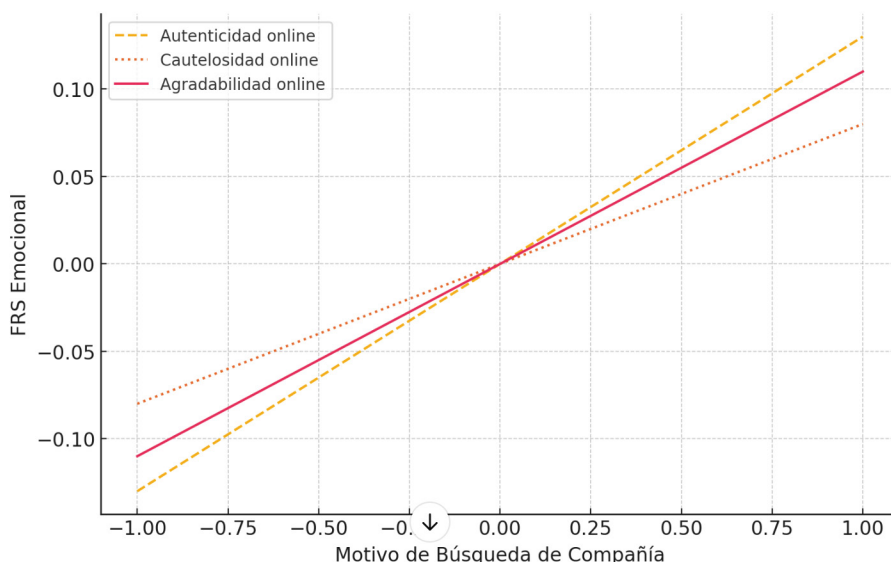
## Discusión

Existen muy pocas investigaciones en Latinoamérica sobre el fenómeno de la FRS. Si bien los estudios empíricos a nivel internacional no son muchos en su mayor parte provienen de los Estados Unidos, Corea del Sur y China. Dado que el uso de las RS ha crecido exponencialmente en los últimos años, esto dio lugar al estudio de los resultados psicológicos que resultan como consecuencia de su uso reiterado.

En un trabajo anterior se diseñó y validó un instrumento para valorar la FRS para población adulta hispanoparlante. Este estudio dio como resultado el aporte de

### Figura 3

*Análisis de Moderación de los Rasgos de Personalidad Online (IACAS) en la Relación Entre Búsqueda de Compañía y FRS Emocional*



una técnica breve para evaluar la FRS de tres componentes (conductual, emocional y cognitivo) con buenas propiedades psicométricas (Castro Solano y Stover, 2024).

En el presente estudio se procedió a estudiar la validez de constructo de la escala mediante técnicas de análisis factorial confirmatorio. Se compararon dos modelos (unifactorial y trifactorial). Los resultados demuestran que el modelo de tres factores tiene un ajuste levemente superior comparado con el de un factor. Sin embargo, dado que ambos modelos tienen excelentes indicadores de bondad de ajuste (Hooper et al., 2008, Hu y Bentler, 1999), la implicación práctica de estos resultados es que se puede utilizar una puntuación única de FRS y al mismo tiempo puntuaciones para cada uno de las dimensiones emocional, cognitiva y conductual, según corresponda.

En segundo lugar, el trabajo tuvo como principal objetivo analizar el papel moderador de los rasgos de personalidad online y de los rasgos de personalidad offline entre los motivos de uso de Internet y la FRS. En virtud de los resultados obtenidos podemos observar que de las variables de personalidad evaluadas de forma offline parece ejercer un efecto moderador el rasgo de agradabilidad. En la medida en que las personas sean más consideradas, amables y confiadas con los demás y tengan como principal motivo de uso de Internet la mitigación de los sentimientos de soledad y el exhibicionismo, esto producirá más FRS de carácter emocional, con tendencia a experimentar sentimientos de ansiedad, miedo e irritabilidad en relación con el uso de las RS. No se verificó un efecto de moderación para los otros motivos de uso de

Internet, ni para los componentes cognitivo y conductuales de la FRS. Este hallazgo está en conexión con otros estudios que señalan la importancia de considerar a la personalidad como variable moderadora en los resultados psicológicos como consecuencia del uso de Internet (Ashiru, 2023; Lupano Perugini y Castro Solano, 2021a, 2022).

En tercer lugar, se analizó el papel moderador de los rasgos de personalidad online. En el mismo caso, los tres rasgos más importantes para los contextos online (autenticidad, agradabilidad/sociabilidad y cautelosidad) moderan la relación entre el motivo de uso de Internet búsqueda de compañía/exhibicionismo y la FRS de carácter emocional. En este caso las personas que son más consideradas, más amables, confiadas con los demás, agradables, sociales, auténticas y cautelosas son aquellas que tienen tendencia a experimentar sentimientos negativos en relación con el uso de las RS. Este rasgo al igual que para los rasgos evaluados de modo offline, modera solo esta motivación de uso de Internet e impacta solamente sobre el componente emocional de la FRS. Para este caso el peso de las variables evaluadas de modo online es algo mayor que para la evaluación de la personalidad de modo offline. Este hallazgo está en conexión con los estudios que evalúan la personalidad en contextos online. Los rasgos de personalidad online aportan mayor variancia explicada (validez incremental) que los rasgos del FFM para la predicción de algunos resultados psicológicos específicos del mundo online (Bunker y Kwan 2021; Castro Solano y de la Iglesia, 2024).

En cuanto a las implicaciones prácticas derivadas de esta investigación cabe considerar que se dispone de un instrumento



validado para la población argentina hispanohablante que permite evaluar los niveles de FRS en sus tres dimensiones: emocional, cognitiva y conductual. Esta herramienta puede ser empleada en el ámbito de la psicología aplicada para medir la fatiga generada por el uso prolongado de las redes sociales, ya sea en la valoración inicial de los consultantes o toda vez que se quiera indagar sobre los efectos del uso continuado de RS en la población general.

Asimismo, es fundamental considerar los rasgos de personalidad al evaluar variables relacionadas con la psicología de Internet (e.g., motivos para el uso de RS). Tanto los rasgos de personalidad evaluados en entornos offline como aquellos específicamente diseñados para el ámbito online interactúan con estas variables, lo que resalta la necesidad de integrarlos en la práctica aplicada de la psicología para obtener una comprensión más completa de los fenómenos relacionados con el uso de

Internet.

Una de las principales limitaciones de esta investigación radica en el uso de medidas de autoinforme, las cuales podrían comprometer la validez de los datos obtenidos. Además, puede considerarse que alrededor del 70% de los participantes residían en una región metropolitana y zonas suburbanas y el resto estaba distribuido en otras áreas del interior del país, si bien esto representa la distribución poblacional por regiones en Argentina, es probable que el fenómeno de la FRS tenga características distintivas en diferentes regiones con patrones diferenciales de uso de la Internet y de las redes sociales. Estas diferencias regionales no fueron abordadas en este estudio.

Futuras investigaciones deberán abordar el fenómeno de la FRS en relación con otras variables mediadoras y moderadoras evaluadas tanto de forma offline como online.

## Referencias

- Amichai-Hamburger, Y. & Vinitzky, G. (2010). Social Network Use and Personality. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1289-1295. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.018>
- Ashiru, J., Oluwajana, D. & Biabor, O. S. (2023). Is the Global Pandemic Driving Me Crazy? The Relationship Between Personality Traits, Fear of Missing Out, and Social Media Fatigue During the COVID-19 Pandemic in Nigeria. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21, 2309-2324. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00723-8>
- Bayer, J. B., Triêu, P., & Ellison, N. B. (2020). Social media elements, ecologies, and effects. *Annual Review of Psychology*, 71, 471-497. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050944>
- Bossetta, M. (2018). The digital architectures of social media: Comparing political campaigning on Facebook, Twitter, Instagram, and Snapchat in the 2016 US election. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 95(2), 471-496. <https://doi.org/10.1177/1077699018763307>

- Bright, L. F., Kleiser, S. B., & Grau, S. L. (2015). Too much Facebook? An exploratory examination of social media fatigue. *Computers in Human Behavior, 44*, 148-155. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.048>
- Bunker, C. J. & Kwan, V. S. (2021). Do the offline and social media Big Five have the same dimensional structure, mean levels, and predictive validity of social media outcomes? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 15*(4), Artículo 8. <https://doi.org/10.5817/CP2021-4-8>
- Castro Solano, A. & Casullo, M. M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria, 18*(1), 65-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011326003>
- Castro Solano, A. & de la Iglesia, G. (2024). *Virtual Personality: A Lexical Study of Personality Traits in Virtual Environments* [Manuscrito remitido para su publicación].
- Castro Solano, A. & Lupano Perugini, M. L. (2019). Perfiles diferenciales de usuarios de internet, factores de personalidad, rasgos positivos, síntomas psicopatológicos y satisfacción con la vida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Diagnóstica y Evaluación Psicológica, 54*(4), 79-90. <https://doi.org/10.21865/RIDEP53.4.06>
- Castro Solano, A. Lupano Perugini, M. L., & Caporiccio Trillo, M. A. (2022). Motivos de uso de Instagram: análisis automático del texto de los usuarios y asociación con rasgos de personalidad. *Perspectivas en Psicología, 19*(2), 171-193. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/629>
- Castro Solano, A. & Stover, J. (2024). *Fatiga por uso de redes sociales: Predicción según personalidad normal, patológica y positiva* [Manuscrito remitido para publicación].
- Chai, S. & Kim, M. (2012). A socio-technical approach to knowledge contribution behavior: An empirical investigation of social networking sites users. *International Journal of Information Management, 32*(2), 118-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2011.07.004>
- Chen, M. & Peng, A. Y. (2023). Why Do People Choose Different Social Media Platforms? Linking Use Motives With Social Media Affordances and Personalities. *Social Science Computer Review, 41*(2), 330-352. <https://doi.org/10.1177/08944393211049120>
- Choi, S. B. & Lim, M. S. (2016). Effects of social and technology overload on psychological well-being in young South Korean adults: The mediatory role of social network service addiction. *Computers in Human Behavior, 61*, 245-254. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.032>
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory Manual*. Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. Jr, & McCrae, R. R. (1992).

- Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-I](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-I)
- Cramer, E. M., Song, H., & Drent, A. M. (2016). Social comparison on Facebook: Motivation, affective consequences, self-esteem, and Facebook fatigue. *Computers in Human Behavior*, 64, 739-746. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.049>
- Dhir, A., Kaur, P., Chen, S., & Pallesen, S. (2019). Antecedents and consequences of social media fatigue. *International Journal of Information Management*, 48, 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.05.021>
- Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P., & Chen, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing—A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management*, 40, 141-152. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012>
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 417-440. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221>
- Eskisu, M., Hosoglu, R., & Rasmussen, K. (2017). An investigation of the relationship between Facebook usage, big five, self-esteem and narcissism. *Computers in Human Behavior*, 69, 294-301. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.036>
- Fairchild, A. J. & MacKinnon, D. P. (2009). A general model for testing mediation and moderation effects. *Prevention Science*, 10, 87-99. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0109-6>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kayış, A. R., Satici, S. A., Yilmaz, M. F., Şimşek, D., Ceyhan, E., & Bakioğlu, F. (2016). Big five-personality trait and internet addiction: A meta-analytic review. *Computers in Human Behavior*, 63, 35-40. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.012>
- Lee, C. C., Chou, S. T. H., & Huang, Y. R. (2014). A study on personality traits and social media fatigue-example of Facebook users. *Lecture Notes in Information Theory*, 2(3), 249-253. <https://doi.org/10.12720/lnit.2.3.249-253>
- Lee, C. S., Abu Bakar, N. A., Muhammad Dahri, R. B., & Sin, S. C. J. (2015). Instagram this! Sharing photos on Instagram. En R. B. Allen, J. Hunter, & M. L. Zeng (Eds.), *Digital Libraries: Providing Quality*

- Information: 17th International Conference on Asia-Pacific Digital Libraries, ICADL 2015, Seoul, Korea, December 9-12, 2015. Proceedings* (pp. 132-141). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-27974-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-27974-9_13)
- Logan, K., Bright, L. F., & Grau, S. L. (2018). "Unfriend me, please!": Social media fatigue and the theory of rational choice. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 26(4), 357-367. <https://doi.org/10.1080/10696679.2018.1488219>
- Luchman, J. N., Bergstrom, J., & Krulikowski, C. (2014). A motives framework of social media website use: A survey of young Americans. *Computers in Human Behavior*, 38, 136-141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.016>
- Lupano Perugini, M. L. & Castro Solano, A. (2021a). Normal and maladaptive personality traits as predictors of motives for social media use and its effects on well-being. *Psychological Reports*, 124(3), 1070-1092. <https://doi.org/10.1177/0033294120922495>
- Lupano Perugini, M. L. & Castro Solano, A. (2021b). Rasgos de personalidad, bienestar y malestar psicológico en usuarios de redes sociales que presentan conductas disruptivas online. *Interdisciplinaria*, 38(2), 7-23. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.1>
- Lupano Perugini, M. L. & Castro Solano, A. (2022). Preferencia en la Utilización de Plataformas y Diferentes Usos de Internet. El Rol Moderador de los Rasgos Psicopatológicos de Personalidad en la Relación con el Bienestar Percibido. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 64(3), 141-155. <https://doi.org/10.21865/RIDEP64.3.11>
- Lupano Perugini, M. L. & Castro Solano, A. (2023a). Diseño y validación de un instrumento para evaluar comportamiento contraproducente online. Rasgos normales, positivos, negativos y patológicos de personalidad como predictores de dichas conductas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 42(3), 1-18. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11415>
- Lupano Perugini, M. L. & Castro Solano, A. (2023b). Uso pasivo de redes sociales y malestar psicológico. El rol de la comparación social. *Interdisciplinaria*, 40(2), 543-558. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.31>
- Maier, C., Laumer, S., Weinert, C., & Weitzel, T. (2015). The effects of technostress and switching stress on discontinued use of social networking services: A study of Facebook use. *Information Systems Journal*, 25(3), 275-308. <https://doi.org/10.1111/isj.12068>
- Malik, A., Dhir, A., Kaur, P., & Johri, A. (2020). Correlates of social media fatigue and academic performance decrement: A large cross-sectional study. *Information Technology & People*, 34(2), 557-580. <https://doi.org/10.1108/ITP-01-2020-0011>

- org/10.1108/ITP-06-2019-0289
- Marciano, L., Camerini, A. L., Schulz, P. J. (2020). Neuroticism in the digital age: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 2, 100026. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100026>
- McFarland, L. A., & Ployhart, R. E. (2015). Social media: A contextual framework to guide research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 100(6), 1653-1677. <https://doi.org/10.1037/a0039244>
- R Core Team. (2022). *The R Project for Statistical Computing*. Recuperado de <https://www.r-project.org/>
- Reinecke, L., Vorderer, P., & Knop, K. (2014). Entertainment 2.0? The role of intrinsic and extrinsic need satisfaction for the enjoyment of Facebook use. *Journal of Communication*, 64(3), 417-438. <https://doi.org/10.1111/jcom.12099>
- Robie, C., Risavy, S. D., Holtrop, D., & Born, M. P. (2017). Fully contextualized, frequency-based personality measurement: A replication and extension. *Journal of Research in Personality*, 70, 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.05.005>
- Ruggiero, T.E. (2000). Uses and gratifications theory in the 21st century. *Mass Communication & Society*, 3(1), 3-37. [https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0301\\_02](https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0301_02)
- Ryan, T. & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1658-1664. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.02.004>
- Schulze, J., West, S. G., Freudenstein, J. P., Schäpers, P., Mussel, P., Eid, M., & Krumm, S. (2021). Hidden framings and hidden asymmetries in the measurement of personality—A combined lens-model and frame-of-reference perspective. *Journal of Personality*, 89(2), 357-375. <https://doi.org/10.1111/jopy.12586>
- Statista. (2023). Porcentaje de usuarios de algunas redes sociales en Argentina en 2023. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/1218938/argentina-porcentaje-de-usuarios-por-red-social/>
- Taber, L. & Whittaker, S. (2018). Personality depends on the medium: differences in self-perception on Snapchat, Facebook and offline. En R. Mandryk & M. Hancock (Coords.) *CHI '18: Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (Artículo 607). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3173574.3174181>
- Taber, L. & Whittaker, S. (2020). “On Finsta, I can say ‘Hail Satan’”: Being authentic but disagreeable on Instagram. En R. Bernhaupt & F. Mueller (Coords.), *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376182>
- Zhang, S., Shen, Y., Xin, T., Sun, H., Wang, Y., Zhang, X., & Ren, S. (2021)

- The development and validation of a social media fatigue scale: From a cognitive-behavioral-emotional perspective. *PLoS ONE*, *16*(1), e0245464. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245464>
- Zheng, H. & Ling, R. (2021). Drivers of social media fatigue: A systematic review. *Telematics and Informatics*, *64*, 101696. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101696>
- Zhu, Y. & Bao, Z. (2018). The role of negative network externalities in SNS fatigue: An empirical study based on impression management concern, privacy concern, and social overload. *Data Technology and Applications*, *52*(3), 313-328. <https://doi.org/10.1108/DTA-09-2017-0063>

## Presentación de Centros de Investigación

### Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR)

Dra. Patricia Silvana San Martín ORCID: 0000-0001-7543-045X.\*

#### Introducción

El IRICE<sup>1</sup> es un centro de doble dependencia entre el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Universidad Nacional de Rosario (UNR), ubicado en el Centro Científico y Tecnológico de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. En su acta de creación, con fecha 29 de julio de 1977, consta el acuerdo de colaboración para su desarrollo y funcionamiento entre los mencionados organismos.

Fue el primer instituto en el campo de las Ciencias de la Educación del CONICET y los propósitos conjuntos se centraron en la promoción de las investigaciones relativas a dicho campo tanto en lo teórico como en lo experimental. Asimismo, se plantea contribuir a la formación de investigadores

y técnicos de nivel en la especialidad, en número y calidad acordes con las necesidades de la región del país, y brindar asesoramiento a instituciones oficiales y privadas.

En su historia, el IRICE ha tenido diferentes orientaciones devenidas de las políticas de gestión institucional de quienes lo dirigieron. Su actividad comenzó en 1978 y paulatinamente se sumaron diversas líneas de investigación abordando problemáticas de la didáctica, política educativa, pedagogía y psicología cognitiva.

En 1985 se fortalece el vínculo con la UNR efectivizándose significativas transferencias hacia la comunidad de docentes en ejercicio. Cabe señalar también el importante acervo documental donado al IRICE por las maestras Olga y Leticia Cossettini, referido a la experiencia pedagógica experimental escalonovista que

---

\*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) ; Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Mail de contacto: sanmartin@irice-conicet.gov.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p215-220>

Fecha de Recepción: 23 de mayo de 2024 - Fecha de Aceptación: 27 de mayo de 2024

llevaron adelante durante los años 1935-1950 en la Escuela Carrasco (Rosario, Santa Fe). Este material se convirtió en una relevante fuente de consulta tanto a nivel nacional como internacional y en octubre de 2005 fue declarado patrimonio de CONICET, resguardado bajo la denominación “Archivo Pedagógico Cossettini”. En la actualidad, se encuentra en parte digitalizado y publicado en Acceso Abierto como *Memoria y Experiencia Cossettini*.<sup>2</sup>

En la siguiente década cobraron mayor protagonismo las investigaciones en el campo de la Psicología Cognitiva, al tiempo que comienzan a desarrollarse investigaciones en las líneas de la Educación Intercultural y de la Tecnología Educativa. En dicho período se destaca la intensa participación y formación profesional específica del Personal de Apoyo a la Investigación (CPA) del CONICET. Todo lo cual posibilita, entre otros resultados relevantes, el lanzamiento en 1990 de la reconocida *Revista IRICE*, de publicación ininterrumpida hasta la fecha, y un área de Biblioteca con una hemeroteca internacional de referencia en Psicología y en Ciencias de la Educación.

Al inicio del siglo XXI, la reapertura de convocatorias a ingreso CONICET acrecentó el número de miembros en los distintos grupos y se profundizó la investigación en problemáticas educativas de sectores sociales en situación de vulnerabilidad social. En el 2013 se reorganizan las líneas de investigación adecuando el funcionamiento institucional acorde a las nuevas dinámicas del contexto físico-digital. A la fecha el instituto cuenta con 10 líneas de investigación, 19 investigadores, 17 becarios y 12 CPA, sin mencionar quienes

se adscriben temporalmente a los distintos grupos.

En octubre de 2020 se comienza a desarrollar un Proyecto de Unidad Ejecutora (PUE) cuya duración es de cinco años financiado por el CONICET. El PUE 011/20 “Investigación, desarrollo e innovación para la apropiación creativa de tecnología en las escuelas de la provincia de Santa Fe”, actualmente bajo la dirección institucional, cuenta con la participación de más de 70 % del personal y se ejecuta bajo una metodología de trabajo interdisciplinar con responsabilidades distribuidas. Este proyecto estructura la matriz de actividades tanto de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) como de Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología, instituyéndose como el primer proyecto que articula casi la totalidad de las actuales líneas de investigación y áreas institucionales.

A partir del 2021, en pos de fortalecer el rol social que desempeña la UNR y el CONICET, se ha radicado el “Programa UNR de I+D sobre Discapacidad desde la Perspectiva de los DDHH”, gestado entre el IRICE y las Áreas de Gestión de Derechos Humanos y de Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo de la UNR. Esta iniciativa responde a una necesidad insoslayable de colectivos de personas con discapacidad que demandan respuestas concretas con respecto a condiciones equitativas de participación en el ámbito universitario.

También cabe mencionar que IRICE es punto focal de la Red Interuniversitaria en Patrimonio Cultural Inmaterial de Latinoamérica y el Caribe (RIUCA PCI LAC) del Programa UNITWIN de Redes y Cátedras de la UNESCO.



A continuación se mencionan las autoridades institucionales:

1. Prof. Ricardo Bruera (1977-1984)
2. Ing. Jorge Tosticarelli (1984-1985, director interino)
3. Dra. Iris Laredo (1985-1989)
4. Dr. Ovide Menin (1989)
5. Dr. Néstor Roselli (1989-2005, director interino)
6. Dr. H. Alejandro Ceccatto (2005-2006, director interino)
7. Dr. Raúl Gagliardi (2006-2012, director regular por concurso)
8. Dr. Adrián Ascolani (2013 – 2022, director regular por concurso)
9. Dra. Patricia S. San Martín (2022-... , directora regular por concurso)

### **Objetivos Específicos de la Actual Gestión**

- Fortalecer las líneas de trabajo existentes y proyectos institucionales en curso, promoviendo a su vez la radicación de nuevas líneas que resulten de vacancias detectadas en el campo de las Ciencias de la Educación y disciplinas afines a nivel regional.
- Potenciar y ampliar la articulación regional, nacional e internacional a partir de redes académicas, programas y proyectos en red, entre otros, impulsando investigaciones y desarrollos tecnológicos que atiendan a las necesidades educativas del contexto latinoamericano.
- Impulsar el desarrollo de talleres y seminarios que habiliten procesos de diálogo interdisciplinar tanto al

interior del instituto como con la comunidad del CCT-Rosario.

- Consolidar al IRICE como referente en actividades educomunicacionales de la CyT y de transferencia.
- Continuar el proceso de indexación en bases de datos en Acceso Abierto de la Revista IRICE a los fines de obtener el nivel de mayor jerarquía científica.
- Sostener una gestión de gobierno institucional participativo con responsabilidades distribuidas en atención al bienestar laboral de la comunidad IRICE basado en el respeto mutuo, cordialidad, crecimiento académico y desarrollo profesional.

### **Líneas de Investigación**

En atención a los límites de este escrito, mayores detalles de proyectos e integrantes se pueden consultar en la web institucional. A continuación, se presentan las 10 líneas en orden alfabético.

#### ***Aprendizaje y Desarrollo Organizacional***

Directora: Inv. Independiente Dra. Claudia Perlo (CONICET). Las investigaciones se orientan al desarrollo pleno del potencial afectivo de las organizaciones, públicas y privadas, del ámbito educativo, de salud, laboral, comunitario, judicial y penitenciario. A tales fines, el enfoque metodológico adoptado es sistémico, dialógico, ecológico, biocéntrico, holográfico y holístico. El mismo se funda en los desarrollos científicos emergentes que corresponden a nuevos paradigmas de la ciencia del último milenio.

***Configuraciones Estéticas y Espaciales de la Educación Escolar***

Directora: Docente-Investigadora (cat. II) Dra. Silvia Serra (UNR). Esta línea contempla investigaciones sobre las configuraciones espaciales en escuelas urbanas y rurales, graduadas y no graduadas, de alternancia, técnicas, primarias y secundarias. La metodología de trabajo es interdisciplinar y participan pedagogos, historiadores, arquitectos, diseñadores industriales, entre otros. Se entiende la estetización como una empresa que impregna la totalidad de la vida escolar no limitada a los espacios específicos que en las escuelas le fueron dedicados intencionalmente, lo cual implica sumar una serie de elementos de análisis no tradicionales.

***Desarrollo Cognitivo Infantil***

Directora: Inv. Superior Dra. Olga Peralta (CONICET). El grupo investiga el desarrollo de la comprensión y el uso de artefactos u objetos simbólicos. Sus trabajos se enfocan en el desarrollo simbólico y el aprendizaje, poniendo también el acento en la interacción social y el contexto sociocultural. Algunos de los temas que se abordan son la comprensión de la función de representación de imágenes tanto impresas como provistas por dispositivos digitales, y su utilización en el aprendizaje, el pensamiento y la comunicación por parte de niños y niñas. También, se estudia la interacción entre cuidadores y cuidadoras y sus infantes en el hogar con libros ilustrados y en distintas rutinas cotidianas.

***Dispositivos Intermediales Dinámicos***

Directora: Inv. Principal Dra. Patricia S. San Martín (CONICET-UNR). La línea desarrolla perspectivas teórico-metodológicas y soporte tecnológico para la co-construcción y sostenibilidad de redes colaborativas que promuevan la apropiación creativa de tecnologías 4.0 desde un enfoque socio-técnico-cultural. La metodología de trabajo interdisciplinar promueve DID que atiendan a requerimientos complejos del ámbito científico, tecnológico, educativo y/o cultural sustentándose en procesos de I+D+i. Se adhiere a las perspectivas de Acceso Abierto, Educación Abierta y Ciencia Abierta. Asimismo, se estudian las condiciones de accesibilidad para posibilitar el desarrollo de procesos participativos y no excluyentes en el actual contexto físico-digital.

***Historia y Política de la Educación***

Director: Inv. Principal Dr. Adrián Ascolani (CONICET-UNR). Esta línea procura realizar contribuciones al conocimiento del sistema educativo, de las políticas públicas en educación, de los actores educacionales, de los actores sociales que intervienen en los procesos de educación escolarizada y extraescolar, de los elencos intelectuales que participan en el gobierno de la educación, de los elementos simbólicos e influencias sociales que intervienen en el currículo, de las didácticas, del pensamiento pedagógico y de instrumentos significativos como son los textos escolares. Se abordan estudios con sustento empírico sobre la realidad argentina del Siglo XX, que dialogan con las problemáticas que emergen por su relevancia en el devenir del presente.

***Hunhat lheley (Habitantes de la Tierra), Laboratorio de Cognición, Lenguaje y Ecologías***

Directora: Inv. Independiente Dra. Andrea Taverna (CONICET). El grupo estudia, desde una perspectiva decolonial y del desarrollo, tres competencias humanas que estructuran los modos de representación y conocimiento del mundo: el pensamiento, lenguaje y la socialización actualmente en grupos originarios wichi. La línea ha acuñado un modelo de cómo decolonizar y diversificar estos temas claves en psicología del desarrollo. Entonces, refiere a que existen diferentes modos de concebir, representar e interactuar en y con los agentes del mundo.

***Lenguas, Culturas y Educación***

Directora: Inv. Principal Dra. María Isabel Pozzo (CONICET-UNR). Esta línea bajo una metodología de trabajo interdisciplinar se aboca al estudio de ámbitos y situaciones en los que se genera un encuentro de culturas, en el sentido más amplio de la expresión. De este modo, comprende el aprendizaje y la enseñanza de lenguas (maternas, segundas y extranjeras), culturas académicas, los intercambios culturales, el turismo idiomático, las industrias culturales, las agrupaciones de colectividades, la cultura regional, la educación intercultural bilingüe, la internacionalización de la educación, la cooperación académica internacional y la población en situación de movilidad.

***Matemática Temprana: Desarrollo Numérico y Espacial en Contextos Diversos de Aprendizaje***

Directora: Inv. Principal Dra. Analía Salsa (CONICET-UNR). Las investigaciones se centran en cómo niñas y niños, durante la

primera infancia, aprenden matemáticas en los contextos del hogar y la escuela. Esta línea aborda las prácticas culturales en el desarrollo de las matemáticas en poblaciones cultural y socialmente diversas. El interés radica en el número y el espacio y en los distintos modos semióticos en que estos conocimientos se despliegan. Se parte de dos ideas fundamentales. Por un lado, las representaciones numéricas y espaciales transforman la cognición y no son solo apoyos externos. Por otro, el conocimiento infantil es un proceso activo de búsqueda de significado, habilitado y promovido por la interacción con las personas próximas; los contextos de actividad en que el conocimiento emerge, se desarrolla y cambia son el eje de los estudios del grupo.

***Problemáticas Contemporáneas en Educación Superior***

Dirección: Inv. Independiente Dra. Ana Borgobello (CONICET-UNR). La línea aborda diversas temáticas: ingreso y permanencia a la educación superior entendiéndola como derecho humano y social; incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje; interactividad social y cognitiva en entornos presenciales y virtuales; desafíos propios de la pandemia y pospandemia; innovación y perspectiva organizacional e institucional; articulación escuela media-universidad; fronteras materiales y simbólicas de la universidad; prácticas, formación y perfiles docentes; y experiencias estudiantiles y docentes en las trayectorias universitarias.

***Procesos Sociocognitivos del Aprendizaje***

Codirectores (CONICET-UNR): Dr. Mariano Castellaro y Dra. Nadia Peralta. El objetivo de las investigaciones es aportar fundamentos para comprender el aprendizaje escolar y universitario, que es siempre aprendizaje interactivo entre varios (incluido el experto o docente), de modo que esta línea se ocupa de la construcción sociocognitiva en

contextos formales colaborativos. El diseño experimental empleado no es ortodoxo, de tal modo que, según el caso, se emplea el abordaje clínico de las representaciones de los sujetos. También se registra y analiza la verbalización de los sujetos en la fase de interacción, pues se considera relevante el proceso de co-construcción cognitiva.

**Notas al Final**

<sup>1</sup>Sitio oficial: <https://www.irice-conicet.gov.ar/>

<sup>2</sup>Se invita a visitar en línea: Memoria y Experiencia Cossettini

### Recensiones y Comentarios

Piñeda, M. A. (2023) Psicología y neoescolasticismo. Migraciones intelectuales en la institucionalización de la psicología como ciencia y profesión en Argentina. *Revista de Psicología*, 13(2), pp. 9-34. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v13i2.1611>

José Eduardo Moreno<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-9613-0664

La autora de este artículo es Licenciada y Doctora en Psicología. Investigadora Independiente del CONICET, que se dedica al estudio de la historia de la Psicología en la Argentina, en el Instituto de Ciencias Computacionales, Cognitivas, Psicológicas y Sociales de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

En este trabajo la autora se centra en la descripción de las migraciones intelectuales y en la circulación de saberes y prácticas psicológicas vinculadas al movimiento internacional católico conocido como neoescolasticismo, las cuales tuvieron lugar durante el proceso de institucionalización de la psicología argentina como ciencia y profesión entre 1900 y 1960.

Piñeda señala que, a comienzos del

siglo XX, momento en el que el positivismo registraba su mayor auge en el campo intelectual y político argentino, la psicología local encontró un terreno propicio para instituirse como ciencia moderna.

El materialismo subyacente a una supuesta “psicología sin alma”, llegaba desde Europa cuestionando los modelos en una cultura hispanoamericana donde el cristianismo se había inculturado, enraizado profundamente. De este modo, las nociones de alma, conciencia, personalidad, procesos y actos psíquicos se constituyeron en objetos de disputa en la vida intelectual del país.

Cabe señalar que previamente, en 1879, año en que se publicó la Encíclica *Aeternis Patris*, el Papa León XIII había convocado a renovar el pensamiento católico en diálogo con las ciencias y las

---

<sup>1</sup>Dr. en Psicología. Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social (UCA- sede Paraná).

Mail de contacto: [jemoreno1@yahoo.com.ar](mailto:jemoreno1@yahoo.com.ar)

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p221-223>

Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2024 - Fecha de aceptación: 13 de septiembre de 2024

filosofías contemporáneas, y a revalorizar los principios aristotélico-tomistas para promover la armonización entre fe y razón.

Durante la primera mitad del siglo XX el catolicismo empieza a reaccionar ante el positivismo y a preocuparse por la antropología filosófica subyacente de las nuevas corrientes psicológicas, siendo los pensadores neotomistas la vanguardia de esta reacción.

El neoescolasticismo surgió a fines del siglo XIX en Europa y se expandió en ese continente y en las Américas, impulsando su propio programa de psicología científica.

Según la autora el punto culminante de dicho proceso es la “serie de discursos bioéticos que durante la década de 1950 dirigió el Papa Pío XII en congresos de comunidades científicas dedicadas a la vida humana. Se trató de alocuciones en eventos de diversas especialidades de la medicina, la neuropsiquiatría, y los que resultan de particular interés para nosotros, aquellos dedicados a profesionales de la psicología y la psicoterapia (Pío XII, 1952, 1953a, 1953b, 1958a, 1958b). De estos discursos, el más llamativo es el que emitió el Sumo Pontífice a los participantes del XIII International Congress of Applied Psychology celebrado en 1958 en Roma, organizado por la International Association of Applied Psychology (IAAP; Piñeda, 2023, p.11).

Pío XII en estos eventos recomendaba tener en cuenta en los estudios psicológicos, a los principios filosóficos derivados de la tradición tomista. Ver a la persona humana como un todo integral, entendida como *unitas multiplex*, como unidad hilemórfica de cuerpo y alma, relacionada esencialmente con la divinidad, la trascendencia, y caracterizada por su

libertad y responsabilidad moral.

La autora señala que la Universidad de Lovaina fue la primera en organizar un programa científico que básicamente podría definirse como una psicología experimental con alma. Al igual que otros campos como la filosofía, la medicina o la educación, la religión formaba parte del concierto de saberes y de prácticas que tradicionalmente acreditaban experticia sobre problemas en los que la psicología ahora reclamaba autonomía. Aunque no todo el catolicismo tuviera posición homogéneamente favorable frente a la nueva psicología, el sector que adhería al neoescolasticismo abogaba por la nueva ciencia al mismo tiempo que promovía una mejor comprensión de la naturaleza humana en su totalidad, evitando todo tipo de reduccionismos. Por eso, este movimiento concebía una psicología experimental que a la vez fortalecía sus raíces filosóficas (Piñeda, 2024, p.14)

Piñeda afirma que de esta matriz filosófica neoescolástica emergieron lecturas críticas del psicoanálisis afines a las janetianas que incidieron en practicantes ajenos a la APA como Juan Ramón Beltrán o Leonardo Castellani. Asimismo, se formaron quienes impulsaron prácticas de psicotecnia (Benjamín Aybar, Plácido Horas) y carreras de psicología (Horas, Quiles, Derisi), así como quienes partieron

de prácticas psicotécnicas y/o psicométricas y se integraron a la carrera científica (Rimoldi, Guirao, Danna, Sacchi). Mediante redes discipulares y circulación de manuales, estos académicos fueron vehículo de los aportes de la psicología aplicada de inspiración neoescolástica (Piñeda, 2023, p.27)

La profesionalización de la carrera científica en CONICET brindó la oportunidad a un grupo de académicos católicos y neotomistas, en desarrollar una

psicología científica sin reduccionismos y sin avasallamientos del campo médico como la que hegemonizaba las carreras de psicología como producto de la masiva difusión del psicoanálisis. Estos académicos posibilitaron la circulación en Argentina de otras psicologías como: el factorialismo de Eysenck o el de Thurstone, la psicofísica de Stevens, o la psicología del niño y del adolescente de Piaget y Zazzo.

Este artículo visibiliza la importancia del neotomismo en el desarrollo de la psicología científica en la Argentina.

### Referencias

- Piñeda, M. A. (2023). Psicología y neoescolasticismo. Migraciones intelectuales en la institucionalización de la psicología como ciencia y profesión en Argentina. *Revista de Psicología*, 13(2), 9-34. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v13i2.1611>
- Pío XII (1952). Discurso a los participantes en el I Congreso Internacional de Histopatología del Sistema Nervioso. En P. Verdier (Ed.), *Psicología y psiquiatría. Textos del Magisterio Pontificio* (pp. 5-16). BAC.
- Pío XII (1953a). *Nous vous souhaitons* [Discurso]. V Congreso Internacional de Psicoterapia y de Psicología Clínica. [https://www.vatican.va/content/pius-xii/es/speeches/1953/documents/hf\\_p-xii\\_spe\\_19530413\\_psicoterapia.html](https://www.vatican.va/content/pius-xii/es/speeches/1953/documents/hf_p-xii_spe_19530413_psicoterapia.html)
- Pío XII (1953b). Discurso a los participantes en el Encuentro Nacional de Enfermeras Profesionales y su Misión en el Campo de la Neuropsiquiatría. En P. Verdier (Ed.), *Psicología y psiquiatría. Textos del Magisterio Pontificio* (pp. 33-39). BAC.
- Pío XII (1958a). *Sobre el respeto de la intimidad de la persona* [Discurso]. XIII Congreso Internacional de Psicología Aplicada. [https://www.vatican.va/content/pius-xii/es/speeches/1958/documents/hf\\_p-xii\\_spe\\_19580410\\_psicologia-aplicata.html](https://www.vatican.va/content/pius-xii/es/speeches/1958/documents/hf_p-xii_spe_19580410_psicologia-aplicata.html)
- Pío XII (1958b). *Discurso a los participantes en la primera asamblea general del Collegium Neuro-Psychopharmacologicum*. [https://www.vatican.va/content/pius-xii/es/speeches/1958/documents/hf\\_p-xii\\_spe\\_19580909\\_neurofarmacologia.html](https://www.vatican.va/content/pius-xii/es/speeches/1958/documents/hf_p-xii_spe_19580909_neurofarmacologia.html)

## Recensiones y Comentarios

Páez Rovira, D., Suárez Mariño, L., Da Costa Dutra, S., & Camino Sánchez, F. (2023). *Conducta ética y procesos psicológicos: herramientas para asegurar el compliance*. Editorial Aranzadi.

Camila Botero<sup>1</sup> ORCID: 0000-0001-9452-9607

En el mundo actual, donde las organizaciones ejercen una influencia considerable sobre la vida de las personas y el entorno social y económico, la ética y el compliance no deben ser vistos simplemente como conceptos abstractos o cumplimientos formales, ya que limitarían su alcance y efectividad (Gonzalo et al., 2017). Las empresas enfrentan desafíos complejos, en los cuales el comportamiento ético no siempre se alinea con los intereses económicos o la presión por obtener resultados. Surge, entonces, una pregunta inevitable: ¿cómo es posible que grandes corporaciones, con recursos significativos y estructuras sólidas, fallen en prevenir conductas poco éticas, incluso cuando cuentan con normas estrictas y sistemas de control?

Aquí surge una cuestión esencial: ¿es suficiente con imponer normas y sanciones para garantizar una conducta ética dentro de las organizaciones, o existe un nivel más profundo en el que la ética debe integrarse en la cultura organizacional y en la psicología de los empleados? Precisamente, esta es la pregunta que Darío Páez, Luis Suarez, Silvia da Costa y Francisco Camino intentan responder en su obra *Conducta ética y procesos psicológicos: herramientas para asegurar el compliance*. A través de un recorrido de 241 páginas de extensión y organizado en 8 capítulos que explican una combinación de teorías psicológicas, antropológicas y organizacionales, los autores buscan demostrar que el compliance efectivo no solo depende de la existencia de reglas,

---

<sup>1</sup>Becaria Doctoral UCA-CONICET. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Universidad Católica Argentina (UCA). Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP).

Mail de contacto: [camila\\_botero@uca.edu.ar](mailto:camila_botero@uca.edu.ar)

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p224-228>

Fecha de Recepción: 10 de octubre de 2024 Fecha de Aceptación: 14 de octubre de 2024



sino de la creación de un entorno donde la ética sea parte integral de las organizaciones.

El término *compliance*, como explican los autores, es la forma de gestionar el riesgo de delitos mediante el establecimiento de códigos éticos, el desarrollo de políticas antifraude y la implementación de procedimientos que minimicen el riesgo de comisión de los mismos. También implica la creación de una cultura empresarial que refuerce el comportamiento ético y las buenas prácticas de las organizaciones. A través de un proceso de análisis de las causas y condiciones que influyen en la conducta, un tema que ha sido estudiado desde la perspectiva de la psicología social, se intenta argumentar este enfoque.

El libro tiene un carácter teórico-práctico, ya que argumenta basándose en los principales estudios de la psicología social sobre ética y, al mismo tiempo, proporciona instrumentos para su aplicación. Los autores desarrollan una visión interdisciplinaria, combinando perspectivas legales, psicológicas y sociológicas para proporcionar un análisis integral de cómo las organizaciones pueden fomentar una cultura de cumplimiento ético.

El libro comienza definiendo la idea de que la ética y la moral son fundamentales para el desarrollo de sistemas efectivos de gestión de compliance, por lo cual se plantea una distinción crucial: mientras que la ética se refiere a los códigos de conducta compartidos y aceptados por un grupo social, la moral tiene un carácter más personal, relacionado con las creencias y valores individuales acerca de lo que está bien o mal.

La ética, derivada del término griego "ethos", está relacionada con las

normas que regulan el comportamiento dentro de una sociedad o grupo, lo que se conoce como los estándares aceptados de lo correcto e incorrecto. Estas normas no son universales y pueden variar considerablemente entre distintas culturas y contextos organizacionales. Por otro lado, la moral tiene una dimensión interna y subjetiva, basada en los principios individuales que guían las decisiones sobre lo bueno y lo malo. Esto puede generar, en ocasiones, un conflicto entre la ética socialmente aceptada y la moral personal. Sin embargo, ambas son complementarias: el equilibrio entre lo social y lo personal es fundamental para enfrentar dilemas éticos en contextos diversos, como el ámbito profesional, donde las decisiones deben alinearse tanto con las normativas institucionales como con los valores personales.

Se plantea entonces también un análisis entre la ética y el ordenamiento jurídico. Mientras que el derecho tiene un alcance más específico y se impone mediante la fuerza del Estado, la ética tiene un campo de acción más amplio, abarcando tanto las relaciones entre individuos y la sociedad como el comportamiento de las personas consigo mismas. En este sentido, el libro pone de relieve que, aunque ciertos comportamientos no sean ilegales, pueden contradecir las normas éticas dominantes de una sociedad. Por lo cual, los autores mencionan entonces la importancia de recordar cuales son los valores éticos fundamentales dentro de cada estado. En este caso, el libro menciona los principios básicos de la Constitución Española donde el artículo 1.1. menciona que estos valores son los pilares sobre los que se fundamenta el sistema jurídico, y su reconocimiento es

esencial para la construcción de una cultura ética en las organizaciones.

A lo largo de la obra se resalta la importancia de la cultura ética como un pilar esencial para el buen funcionamiento de las organizaciones. Los autores destacan que una cultura ética sólida no solo ayuda a prevenir conductas no éticas, sino que también crea un ambiente de confianza y colaboración entre los empleados, fomentando una mayor responsabilidad y transparencia. Además, subrayan que la cultura ética debe ser impulsada desde el liderazgo, con un compromiso claro de los directivos de actuar conforme a los valores de la organización y establecer un ejemplo a seguir.

Asimismo, se pone de manifiesto que la cultura ética debe estar integrada en todas las áreas de la organización. Los autores proponen que la formación continua en temas de ética, junto con mecanismos de control y denuncia, son herramientas clave para asegurar que los empleados se adhieran a los principios éticos y normativos de la empresa. En resumen, la obra deja claro que una cultura ética bien arraigada no solo protege a la organización de posibles infracciones, sino que también fortalece su reputación y la cohesión interna.

Se profundiza también en los aspectos antropológicos y psicológicos que influyen en la construcción de normas morales y la conducta ética dentro de las organizaciones. A lo largo de esta idea planteada, se exploran teorías evolutivas y sociales que explican cómo los seres humanos desarrollan sus sistemas morales, basándose en factores tanto biológicos como culturales. Estos fundamentos son esenciales para entender el comportamiento humano dentro del contexto del compliance,

ya que proporcionan claves para identificar los factores que influyen en la toma de decisiones éticas o no éticas. El altruismo biológico y el gregarismo se mencionan destacando que la cooperación y la empatía son comportamientos evolutivamente seleccionados que han permitido la supervivencia y cohesión de los grupos humanos. Estos factores biológicos, junto con la tendencia a formar comunidades, han sido la base para el desarrollo de normas morales que regulan la conducta ética en las sociedades y organizaciones. Además, se explora cómo los valores personales, influenciados por la cultura y las experiencias individuales, juegan un papel central en la toma de decisiones éticas, especialmente dentro del contexto organizacional, donde la cultura de la empresa establece los estándares de comportamiento aceptable.

A través del recorrido por diferentes experimentos clásicos dentro de la psicología social se destaca la importancia de los roles y la autoridad en la conducta ética. El experimento de la prisión de Stanford demuestra cómo el rol asignado puede alterar el comportamiento individual, llevando a las personas a actuar de manera contraria a sus valores personales bajo ciertas condiciones. El principio de autoridad también juega un papel crucial, explicado a través del ejemplo del experimento de Milgram. Los seres humanos tienen una tendencia natural a obedecer figuras de autoridad, lo que puede tanto reforzar como desafiar las normas éticas. Los autores señalan que, en las organizaciones, la conducta ética o no ética de los líderes puede tener un efecto dominó en el comportamiento de los subordinados. De esta forma, los líderes que actúan de manera ética no solo establecen el

estándar para los demás, sino que también crean un entorno en el que los empleados se sienten más inclinados a seguir las reglas y comportarse éticamente. Como mencionan los autores, las variables ambiente y rol social demuestran la fuerte influencia que tienen en la conducta.

Abordando también aspectos como la reciprocidad o altruismo recíproco, se menciona que estos pueden ayudar a fortalecer las normas éticas dentro de las organizaciones. Además, pueden mitigar la disonancia cognitiva, que de otro modo podría obstaculizar la eficacia en la promoción de la transparencia. Esto crea un mecanismo adecuado para denunciar las conductas no éticas y, por lo tanto, evitar la racionalización de comportamientos indebidos.

Páez Rovira et al. (2023) nos muestran también la importancia de las leyes, sanciones y políticas para fomentar el comportamiento ético en las organizaciones. Aunque las reglas son necesarias para establecer lo que está bien o mal, por sí solas no garantizan que se cumplan. Para que funcionen, es importante que las organizaciones tomen acción para que los empleados perciban que su incumplimiento será detectado y castigado.

Por otro lado, se menciona que las políticas pueden ofrecer recompensas, como beneficios fiscales, a las empresas que sigan las reglas de manera seria. Sin embargo, no basta con cumplir las leyes: las empresas deben crear sus propios códigos de conducta y programas de ética para asegurar un comportamiento ético constante. Esta combinación de leyes, sanciones y autorregulación forma un sistema más fuerte que no solo hace cumplir las normas, sino

que también promueve la responsabilidad y la honestidad dentro de la empresa.

Los autores sostienen que los factores organizacionales, como el liderazgo, el clima ético y la cultura de la organización, son fundamentales para el éxito del cumplimiento normativo. Un liderazgo ético, transformacional y auténtico es clave para promover una conducta ética. Además, el clima y la cultura organizacional, cuando están alineados con principios éticos, ayudan a crear un entorno en el que los empleados se sienten comprometidos con los valores de la organización.

La implementación de códigos éticos y una comunicación clara tanto interna como externamente refuerzan el compromiso ético. La formación continua en ética y mecanismos de control ayudan a prevenir conductas inapropiadas, mientras que un liderazgo comprometido y una cultura justa aseguran el éxito del sistema de compliance.

Los autores sostienen que incluir el perfilado psicológico-ético en los procesos de selección es clave para identificar candidatos alineados con los valores éticos de la organización, reduciendo así el riesgo de conductas inapropiadas, ya que se ha estudiado que hay ciertos factores de personalidad vinculados a la conducta ética que son susceptibles de control organizacional. Proponen que, además de evaluar competencias técnicas, se debe examinar la integridad, empatía y autorregulación del candidato, a través de pruebas psicológicas y simulaciones de situaciones éticas.

Asimismo, destacan la importancia de medir el ajuste ético entre la persona y la organización, ya que una mayor alineación con los valores organizacionales mejora

el compromiso y la productividad de los empleados. Para lograrlo, se sugiere que las empresas comuniquen claramente sus expectativas éticas durante el proceso de selección.

Por último, los autores analizan cómo medir la implantación de la cultura ética mediante encuestas a empleados, para captar su percepción sobre las prácticas éticas y evaluar el grado de compromiso con los valores de la organización. Esto permite a las empresas verificar la efectividad de sus políticas de compliance y ajustarlas según sea necesario.

En los anexos, los autores proporcionan una serie de herramientas y guías prácticas diseñadas para ayudar a las organizaciones a implementar y fortalecer

sus sistemas de compliance y cultura ética.

En conclusión, este libro sustenta de manera sólida los estudios sobre la comprensión de la conducta social y proporciona herramientas prácticas para implementar un sistema de conducta ética en las organizaciones a través de la cultura organizacional. En relación con la pregunta planteada al inicio de esta recensión, los autores concluyen que, aunque las grandes organizaciones con estructuras complejas pueden enfrentar problemas de conductas no éticas esto se puede deber a una asignación inadecuada de funciones y responsabilidades, no existe evidencia que sugiera que el tamaño de una organización esté directamente relacionado con un mayor nivel de corrupción.

### Referencias

- Gonzalo, J. F., San-Jose, L., & Ruiz-Roqueñi, M. (2017). El Moral Compliance, una herramienta para facilitar la ética y la sostenibilidad en las organizaciones. *Revista de responsabilidad social de la empresa*, 26, 15-40. [https://accioncontraelhambre.org/sites/default/files/documents/revista\\_rse\\_n26.pdf](https://accioncontraelhambre.org/sites/default/files/documents/revista_rse_n26.pdf)
- Páez Rovira, D., Suárez Mariño, L., Da Costa Dutra, S., & Camino Sánchez, F. (2023). *Conducta ética y procesos psicológicos: Herramientas para asegurar el Compliance*. Editorial Aranzadi

## 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 2020). 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 Times New Roman en tamaño número 10. Referencias y notas: las notas deben ser las menos posibles e ir al final, 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—, número de ORCID, 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. Los trabajos deberán ser enviados a través del sistema OJS3. El autor deberá crear un usuario y seguir los pasos ingresando al siguiente enlace: <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/login>

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:**

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 recensiones bibliográficas.

Estructura para las reseñas o recensiones 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 (2020).  
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: Times New Roman size 10. 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, ORCID number, 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.  
The works must be sent through the OJS3 system. The author must create a user and follow the steps by entering the following link: <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/login>  
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:  
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.