

**Algunas similitudes en el pensamiento de
Lev S. Vygotsky y Humberto Maturana**

*Similarities between the lines of thought of
Lev S. Vygotsky and Humberto Maturana*

Julian Laboy*

Resumen

Este trabajo presenta información en torno a algunos puntos de encuentro en ciertos aspectos de las teorías del psicólogo ruso Lev S. Vygotsky y las del biólogo chileno Humberto Maturana. Específicamente, muestra sus similitudes en relación a los siguientes temas: la construcción del conocimiento como idea central, la perspectiva genética en sus trabajos, la reconciliación de acciones biológicas y sociales, y la aplicación de sus teorías al campo de la educación. Las posturas de ambos autores desdibujan las líneas que tradicionalmente dividen sus campos de estudio, por lo cual han podido aportar mucho a la teoría y práctica de la educación.

Palabras clave: Lev S. Vygotsky, Humberto Maturana, Psicología, Biología, Educación.

Abstract

This article presents information about meeting points that certain theories from the Russian psychologist Lev S. Vygotsky and the Chilean biologist Humberto Maturana have. Specifically, it shows their similitude in relation to the following topics: the construction of knowledge as a common topic, a genetic perspective on their works, reconciliation of biological and social actions, and the application of their theories to the discipline of education. Their works and their theories erase the very fine line that traditionally divides their fields of study, and for this they have contributed to the theory and practice of education.

Keywords: Lev S. Vygotsky, Humberto Maturana, Psychology, Biology, Education.

* Master en Psicología Académica Investigativa de la Universidad de Puerto Rico. Consultor en Investigación IATHOS Educational Services. Facultad de Ciencias Sociales: Departamento de Psicología.

Correo electrónico: julianlaboy@gmail.com

Fecha recepción: 25 de junio de 2012 – Fecha aceptación: 15 de octubre de 2012

Si describimos a Lev S. Vygotsky (1896-1934) meramente como un psicólogo ruso y a Humberto Maturana (1928-presente) como un biólogo chileno de entrada parecería complicado establecer varias similitudes en su pensamiento y en sus obras. Sin embargo, un cambio de palabras puede darnos a entender que dicha tarea no resulta tan complicada. A modo de ejemplo, y por un lado, Vygotsky fue un psicólogo ruso que, de entre una diversidad de áreas de conocimiento, dedicaba mucho tiempo al estudio del desarrollo humano como un proceso complejo, compuesto tanto de maduración biológica como de historia sociocultural, y a contribuir al campo de la educación por medio del estudio del lenguaje y el pensamiento, del desarrollo y el aprendizaje humano, de la metodología en la investigación psicológica, entre otros. Por otro lado, Maturana es un biólogo chileno que dedica su tiempo actual al estudio del origen biológico-cultural de todo nuestro existir humano y a contribuir al campo de la educación por medio del estudio de la biología de la cognición, el estudio de nuestra convivencia en un mundo de conversaciones y reflexiones, el estudio de las emociones, entre otros. Todo lo anterior nos lleva a reconsiderar la posible relación entre las ideas de ambos autores.

Aunque sepamos que Vygotsky y Maturana no se conocieron en persona, poder haberlos descrito de tal manera nos hace notar que es posible establecer similitudes en el pensamiento de ambos.

De igual manera, aunque Humberto Maturana no mencione nada de Vygotsky en sus obras, lo cual nos hace imposible saber si ha tenido la oportunidad de haber leído textos del psicólogo ruso, en definitiva, ambos autores se complementan. De esto trata el presente trabajo, tanto Humberto Maturana como Lev S. Vygotsky han escrito obras que dejan claras unas similitudes en sus teorías.

Se comenzará con un enunciado teórico central entre ambos autores: la construcción es el fundamento de todo tipo de conocimiento humano. De aquí desprenden otros puntos de encuentro en el pensamiento de Vygotsky y Maturana. Los mismos serán la perspectiva genética (buscar el origen de la construcción del conocimiento en sus respectivas disciplinas), la unión de “lo biológico” y “lo social” (establecer los límites de esa construcción) y la preocupación por la educación (tomar más responsabilidad por nuestros procesos educativos construidos). Para elaborar esto, se elaborará un breve análisis de discurso. De manera específica, se hará uso del concepto de *multivoicedness* del lenguaje, con lo cual se hace referencia a la búsqueda de la diferencia en el uso del lenguaje (Parker, 2005) y lo cual ayudará a mantener la diferencia entre Maturana, el biólogo que trabaja con mayor precisión el tema del cuerpo, y Vygotsky, el psicólogo que trabaja de manera más profunda el tema del desarrollo humano y lo social.

Para el presente trabajo, no se encontraron antecedentes que puntualicen las

similitudes en el pensamiento de ambos autores. Eso no quiere decir que las mismas no existan. Es muy posible que no se haya trabajado con el tema, en primer lugar, porque Humberto Maturana no es un autor muy leído, y, en segundo lugar, el mismo no se posiciona en posturas hegemónicas o tradicionales. Un buen ejemplo es el siguiente tema, la construcción del conocimiento.

La construcción como fundamento

En el 1988, Humberto Maturana dio dos charlas en el Centro de Estudios del Desarrollo (CED) en Chile. La invitación a Maturana de parte de las personas del CED pretendía contestar la pregunta: ¿la educación actual sirve a Chile y a su juventud? La pregunta surgió porque las personas del CED buscaban superar sus desencuentros como chilenos y mejorar la convivencia. Además, señalaron que sus prácticas habituales les acercaban muy poco a sus metas, y a eso le añaden la falta de creencia en los políticos tanto de “oposición” como de “gobierno” (Maturana, 2001).

Poco tiempo luego de comenzar la charla, llegó la respuesta a la pregunta formulada a Maturana. “La noción de servir es una noción relacional; algo sirve para algo en relación a un deseo, nada sirve en sí” (Maturana, 2001, p.5), fue lo que contestó el biólogo. Con esto quiso introducir varias preguntas adicionales: ¿qué queremos de la educación?,

¿qué es eso de educar?, ¿para qué queremos educar?, y ¿qué país queremos? o ¿tenemos un proyecto de país?, además de sus debidos argumentos para responder a estas.

Lo que desea comunicar el autor es que las relaciones de convivencia entre las personas son las que fundan el espacio educativo, de estas relaciones surge todo tipo de conocimiento ya que este es construido por ellas (Maturana, 2009). Humberto Maturana (2006) sostiene que el conocimiento es algo que un observador adscribe a otra entidad, ser viviente o a él o ella mismo(a) cuando él o ella acepta el comportamiento de éste otro ser como comportamiento adecuado en un momento dado, siendo un ejemplo el espacio educativo, pero extendiéndolo al conocimiento en general. En fin, todo el vivir de los humanos ocurre como un vivir en sus relaciones, las cuales forman una continua creación de mundos. Esto se debe a que el observador mismo y su conocimiento no son un supuesto ontológico a priori.

Por su parte, Lev Semionovitch Vygotsky coincide en formular al conocimiento como un proceso de construcción por parte de los seres humanos. El psicólogo ruso reaccionaba, para aquel entonces, a unas teorías del aprendizaje que tenían como marco de referencia al mecanicismo, además de privilegiar el movimiento conductista. En fin, Vygotsky no creía en la mera adquisición de respuestas como la base para todo tipo de conocimiento, como lo planteaban

dichas teorías contra las cuales argumentaba. El psicólogo ruso sostenía que se debía trabajar al conocimiento como una construcción también producto de las relaciones humanas, producto de su actividad (Wertsch, 2007). Para poder explicar esto, Vygotsky utilizaba un método o perspectiva genética en su campo de estudio.

Perspectiva genética

La teoría de Vygotsky caracterizaba a los procesos mentales humanos desde la perspectiva de la genética. La misma postula que dichos procesos solo pueden ser entendidos al considerar el cómo y dónde ocurren mientras se desarrollan (Vygotsky, 1978; Westsch, 1985). Rivière (1984) menciona al respecto:

El proyecto teórico de Vygotsky implicaba la realización de estudios experimentales centrados, principalmente, en dos grandes áreas: 1) la génesis y desarrollo de las funciones superiores en el niño, y 2) la influencia de las variables transculturales en la naturaleza de los procesos cognitivos (p.49).

De esto se entiende que nuestro psicólogo ruso estudiaba el *proceso* de construcción del conocimiento, del desarrollo humano, de las funciones superiores específicamente, entre otros. Además, dicho proceso tiene su origen

en la cultura, lo cual hace de éste un proceso variable y diferente dependiendo de aquello que defina a una cultura, de lo aceptado o lo que sea considerado válido. La génesis del conocimiento la encontramos en la cultura o, mejor dicho, en la actividad que la caracteriza.

Por su lado, la manera en que Humberto Maturana se acercó al asunto de la educación, la cual es consistente con otros de sus trabajos (e.g. Maturana & Bloch, 1998; Maturana & Poerksen, 2004), es una que sigue dicha perspectiva genética, una que busca entender todo como un proceso que se desarrolla y ocurre de manera circunstancial. En fin, tanto Vygotsky como Maturana buscan el origen del conocimiento y de todo aquello que estudian, pues, como construimos el conocimiento, éste tiene un inicio, una historia, un lugar o circunstancia.

Maturana, por ejemplo, buscaba el origen de eso que llamamos *educación* en la conferencia mencionada, pero igualmente busca los orígenes todo aquello que estudie desde su misma práctica en la biología. Por ejemplo, al trabajar con el proceso de ver colores, Maturana & Poerksen (2004) llegó a la conclusión de que el color no se trata de algo externo, sino de algo que va ocurriendo en el organismo, lo cual meramente fue activado por una fuente externa de luz. Un color, por lo tanto, es lo que vemos, lo que experimentamos. En otras palabras, *color* trata de una experiencia particular de un sujeto en cierta

situación, la cual es independiente de la luz que active el mecanismo. La consecuencia que establece su conclusión sostiene que no puede haber una manera en que, en principio, el mundo externo se comunique de manera “primordial” y “verdadera” con nuestro sistema nervioso ya que el mismo siempre va a intervenir. Cualquier cambio en nuestro sistema nervioso solamente es activado y no determinado ni especificado de manera exclusiva por las propiedades y características del mundo externo (Maturana, 2004). Esto quiere decir que el origen de ver un color lo encontramos en el cuerpo mismo.

De manera muy clara, es posible notar que Maturana trabajaba con lo que llamamos *color* desde una perspectiva genética como la de Vygotsky. Esto aporta un reconocimiento de dicha perspectiva en otros campos de estudio (aunque no se menciona como tal que se usa una “perspectiva genética”), lo que refuerza su uso en la psicología, la disciplina de Vygotsky. Los ejemplos pueden ser otros, pero cabe señalar que, aunque Humberto Maturana trabaje desde la biología, también retoma asuntos que conciernen a la psicología y a la educación. Esto se observa claramente en su trabajo pionero con Francisco Varela (Maturana & Varela, 1987). Vygotsky (1934) hacía algo parecido al trabajar desde la psicología, ya que incluyó algo de biología, como es notable en su *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Encontramos gran afinidad en el

abordaje que privilegia la perspectiva genética al abordar los problemas del conocimiento y del comportamiento, lo que muestra una segunda similitud entre Vygotsky y Maturana.

Reconciliación de acciones biológicas y sociales

Otra similitud entre ambos autores es cómo hacen que se relacionen lo que usualmente separamos y llamamos “lo biológico” y “lo social”. Para ambos, es éste el límite de nuestros procesos de construcción del conocimiento. Maturana enfatizaba el límite biológico, pues trabaja desde la biología; Vygotsky enfatizaba el límite de lo social y lo psicológico, pues trabaja desde la psicología. Ahora bien, ambos están de acuerdo en que tanto lo biológico (procesos corporales, químicos, físicos, entre otros) como lo social (relaciones interpersonales y grupales, relaciones de poder, entre otros) sirve como la línea que los procesos de construcción de conocimiento no pueden cruzar.

Lev S. Vygotsky trabajaba el concepto del desarrollo desde dos órdenes genéticos. Uno era la maduración orgánica, la cual trata de la evolución de la especie reflejada en su desarrollo madurativo, y el otro era la historia cultural (Langford, 2005; Martí Sala, 1991). A su vez, estos órdenes genéticos trabajan con cuatro ámbitos que forman un todo llamado ser humano. El primer ámbito

que trabaja Vygotsky es la *filogénesis*, el cual trata de una línea evolutiva o el substrato biológico de los procesos mentales (Westsch, 1985). El segundo ámbito fue el de la *historia socio-cultural*, el cual crea sistemas artificiales cada vez más complejos, con el fin de regular nuestra conducta (Martí-Sala, 1991). La *ontogénesis* sería el tercer ámbito y trata de la operación interrelacionada y simultánea de más de una fuerza o factor del desarrollo, el encuentro de lo biológico y lo socio-cultural (Martí-Sala, 1991; Westsch, 1985). Por último, el ámbito *microgenético*, el cual trabaja con la formación a corto plazo de procesos psicológicos y el desarrollo de un acto conceptual o perceptual en corto tiempo (Vygotsky, 1934; Westsch, 1985).

Tanto los procesos de nuestro cuerpo y nuestro ambiente, lo biológico, como las relaciones con otras personas y los productos que surgen de ellas, lo social, son cubiertos por Vygotsky de manera que uno no puede escapar a lo otro para la formación de nuevas funciones superiores de la mente humana. Como dijo Alexander Luria (1977), “La interacción de lo social y de lo biológico es más que una ‘colaboración’; es origen de nuevos sistemas funcionales” (p.3).

Al volver a las respuestas de Maturana en la charla del Centro de Estudios del Desarrollo en Chile, también se podrá notar la similitud en sus posturas. Como se mencionó anteriormente, nada sirve porque sí, sino que sirve por relación a

algo. Cuando se habla del desarrollo o de la educación es porque sirve algún interés. ¿De quién? De un ser humano. ¿Qué es un ser humano (nótese la perspectiva genética en acción)? Maturana menciona que usualmente se contesta a esta pregunta diciendo que el humano es un ser racional, que esto es lo que nos distingue de los otros animales. Sin embargo, se habla como si eso “racional” en nosotros fuera algo trascendental que da validez universal a cualquier proyecto que ideemos, como el de una educación específica. Esto lo que atrae es una desvalorización de las emociones y perdemos de vista el entrelazamiento cotidiano entre la razón y la emoción, lo cual es aquello que constituye nuestro vivir humano (Maturana, 2001).

¿Qué es una emoción? No se trata de lo que llamamos sentimientos, sino de “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos” (Maturana, 2001, p.8). Por lo tanto, cuando uno cambia de emoción, uno cambia de dominio de acción. En otras palabras, cuando estamos en una cierta emoción hay cosas que podemos hacer y otras que no. Esto siempre aplica en el ámbito de nuestras relaciones con los demás. Aceptamos como ciertos algunos argumentos que no aceptaríamos bajo diferentes emociones. En fin, “todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas a priori desde cierta emoción” (Maturana, 2001, p.8). La idea principal de Maturana trata de un pensamiento

que compartimos, y de seguro Vygotsky también estaría de acuerdo: lo biológico y lo social siempre están unidos, forman parte de un todo que llamamos ser humano. Las emociones, después de todo, son un fenómeno único al reino animal, y no es casualidad que se mencionara, en el campo de la neurociencia, que puede que encontremos un camino que conecta, en términos funcionales y anatómicos, el uso de la razón y las emociones; e incluso es reconocida, desde éste otro campo, la importancia de/para lo socio-cultural (Damasio, 1994; Goleman, 2004).

Estas ideas de Maturana, a su vez, aportan a la teoría de Vygotsky una mayor profundidad temática con relación a las emociones. Después de todo, aunque Vygotsky haya elaborado planteamientos sobre las emociones y su relación con la cognición y la vida social al trabajar con el tema del arte, surgen una serie de contradicciones con relación a sus planteamientos más detallados como los relacionados al desarrollo de conceptos, el papel del signo en el pensamiento, entre otros (González, 2011), que nos desviarían de nuestro tema. Además, al tratarse de la biología, el trabajo de Maturana da apoyo al tema de la unión de lo biológico y lo social por medio de investigaciones relativamente recientes, las cuales utilizan, en muchas ocasiones, tecnologías desconocidas en el tiempo del psicólogo ruso.

La educación

Si todo el conocimiento es construido y tiene un origen, y si existe una línea para nada visible entre lo biológico y lo social que delimita ese conocimiento, el campo de la educación necesariamente se va a ver afectado, y en esto también coinciden Humberto Maturana y Lev S. Vygotsky. Este dijo que “el aprendizaje escolar orienta y estimula procesos internos de desarrollo” (Vygotsky, 1986, p. 38). Nótese dos asuntos: primero, que el proceso del desarrollo no coincide con el del aprendizaje en al menos una ocasión, cuando el desarrollo sigue al aprendizaje para crear áreas de desarrollo potencial; segundo, aprendizaje y desarrollo, por lo tanto, y aunque estén enlazados, no corren de manera paralela siempre, pues existe una dependencia entre el proceso del desarrollo y el del aprendizaje (Rivière, 1984).

Queda claro, entonces, que Vygotsky se preocupaba por los asuntos relacionados a la educación, pues muchos de sus trabajos son dedicados al estudio del aprendizaje, para lo cual fue necesario evaluar los diversos tipos de proyectos educativos disponibles a su época. Esa insistencia en el tema era parte del proyecto de formación de un nuevo gobierno basado en principios marxistas-leninistas. Por lo tanto, Vygotsky tenía claro, como lo hizo Maturana, que había que formular las siguientes preguntas: ¿qué queremos de la educación?, ¿qué es eso de educar?, ¿para qué queremos

educar?, y ¿qué país queremos? o ¿tenemos un proyecto de país? Esto nos lleva a pensar que, al hablar del conocimiento como algo construido, con un origen y límites biológico/sociales, existen diversos tipos de proyectos educativos, lo cual nos hace responsables de decidir aquel que creamos “mejor”.

Maturana, en otro trabajo (Maturana & Nisis, 1995) que elabora junto a una profesora con estudios centrados en educación, Sima Nisis, contesta esas preguntas de manera muy clara. Por ejemplo, dice que su propósito, y con ello contestan a cada una de las preguntas anteriores, en ese libro, fue “guiar a nuestros niños y niñas en su formación como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los demás en la continua configuración de un ámbito de convivencia que genera colaboración, alegría y libertad” (Maturana & Nisis, 1995, p.6).

En la medida en que la teoría de Vygotsky era de corte cultural y socio-histórico, lo anteriormente dicho puede aplicarse a todo lo que trabajó sobre el desarrollo y el aprendizaje. Ambos buscan el reconocimiento y la colaboración de otras personas en el proceso de la educación. Incluso, ello es clave para todas sus teorías, lo cual es posible notar, por ejemplo, cuando se hizo mención de sus posturas con respecto a lo biológico y lo social como algo más que una colaboración.

Maturana (2001) también dijo que el educar es un proceso en el cual el niño, la niña o los adultos conviven con otro

y, por ello, se transforman espontáneamente de manera que su modo de vivir se va haciendo más congruente con el otro en ese espacio de convivencia. ¿No es eso lo que pretende la zona de desarrollo potencial de Vygotsky? Después de todo, el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica por medio de la cual los niños y las niñas crecen dentro en una vida intelectual de quienes les rodean (Vygotsky, 1978). Por lo tanto, en este aspecto ambos autores se complementan.

Discusión

Se ha argumentado que muchas ideas de Humberto Maturana y de Lev Semionovitch Vygotsky son muy similares. ¿Es un problema que, como se mencionó en la introducción, uno trabaje como biólogo y el otro como psicólogo? Al sostener esto podríamos pensar que nada de lo que digan tiene validez para cada uno. Sin embargo, esto no es correcto. Las posturas de ambos autores desdibujan las líneas que tradicionalmente dividen sus campos de estudio. Así, por un lado, Vygotsky crea una teoría del desarrollo humano y de educación que podríamos llamar sistémica en la medida en que incluye los ámbitos genéticos que fueron discutidos brevemente (filogénesis, socio-historia, ontogénesis y microgénesis), y en la cual fácilmente pueden contribuir la educación, la biología, las neurociencias, y otros campos de estudio.

Por otro lado, Maturana, desde la biología, participa de investigaciones que trabajan, al principio por coincidencia (Maturana & Varela, 1987), pero luego con toda intención (Maturana, 2009; Maturana & Nisis, 1995), con las consecuencias que trae lo socio-histórico a lo biológico y viceversa. Esto sirve como aportación y complemento a la teoría de Vygotsky, pero también sirve para reconocer que muchas de sus posturas siguen vigentes al día de hoy y aportan tanto a la psicología, su campo de estudio, como a otras disciplinas, entre las cuales se encuentra la biología como la práctica Humberto Maturana y las implicaciones para la educación que ha trabajado.

En fin, al considerar la construcción del conocimiento, sus orígenes, sus límites y al aportar al campo de la educación desde sus respectivas disciplinas, Vygotsky y Maturana llegaron a elaborar teorías muy similares e incluso unas que se complementan. Esto sirve como una invitación a la lectura de los trabajos de Humberto Maturana, para quienes ya han tenido la oportunidad de estudiar a Lev S. Vygotsky, o viceversa.

Referencias

- Damasio, A. (1994). *Descartes' error. Emotion, reason and the human brain*. New York: Penguin Books.
- Goleman, D. (2004). *Destructive emotions. How can we overcome them?* New York: Bantam Books.

- González, F.L. (2011). *El pensamiento de Vygotsky: Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas.
- Langford, P. (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. New York: Psychology Press.
- Luria, A. R. (1977) El lugar de la psicología entre las ciencias sociales y la biología. Fotocopia.
- Martí-Sala, E. (1991). *Psicología Evolutiva: teoría y ámbito de investigación*. Barcelona, España: Anthropos. Pp 88-102.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2006). Self-consciousness: How? When? Where? *Constructivist Foundations*. Vol.1 (3), pp 91-102.
- Maturana, H. (2009). Hacia una era posmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 49. Pp. 135-161.
- Maturana, H. y Bloch, S. (1998). *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Chile: Dolmen Ensayo.
- Maturana, H. y Nisis, S. (1995). *Formación humana y capacitación*. Chile: Dolmen.
- Maturana, H. y Poerksen, B. (2004). *From being to doing: the origins of the biology of cognition*. Heidelberg, Alemania: Carl-Auer.
- Maturana, H. y Varela, F. (1987). *The Tree of Knowledge. The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: introducing radical research*. New York: Open University Press.
- Rivière, A. (1984). *La Psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological*

- processes. (Eds.) M. Cole, V. Steiner, S. Scribner y E. Souberman. London: Harvard University Press
- Vygotsky, L.S. (1986). Bases psicológicas del aprendizaje y del desarrollo. En: *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal. Pp. 23-39.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole y J. Wertsch, *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.

Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes

Perception of parental practices and experience of Positive emotions in adolescents

Lisie Karen Meier*
Laura Beatriz Oros**

Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo conocer, mediante un diseño ex post facto, cómo influyen las prácticas parentales percibidas por el adolescente sobre su capacidad de experimentar emociones positivas. Participaron 210 adolescentes argentinos de ambos sexos, de entre 14 y 16 años. Para obtener los datos se utilizó el Cuestionario de Emociones Positivas (Schmidt, 2008), y la Versión Abreviada de una Adaptación Argentina del Children's Report of Parental Behavior Inventory (Richaud de Minzi, 2005). Los resultados revelaron que el control patológico y la autonomía extrema materna obstaculizan la experiencia de ciertas emociones positivas en los hijos. Con

relación a las prácticas paternas, la combinación del control patológico, la baja aceptación y la autonomía extrema otorgada dificulta la experiencia emocional de los hijos.

Palabras clave: Parentalidad, emocionalidad positiva, adolescencia.

Abstract

This research aimed to study, by ex post facto design, how parenting practices perceived by the adolescents have an influence on their ability to experience positive emotions. The sample consis-

* Lic. en Psicología. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental Dr. Horacio J. A. Rimoldi, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIP-ME-CONICET). Correo electrónico: lisiemeier@gmail.com.

** Dra. en Psicología. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental Dr. Horacio J. A. Rimoldi, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIP-ME - CONICET). Centro de Investigaciones en Psicología y Ciencias Afines, Universidad Adventista del Plata (CIPCA- UAP). Correo electrónico: fachuin2@uap.edu.ar

Correo electrónico: lisiemeier@gmail.com

Fecha recepción: 06 de julio de 2012 – Fecha aceptación: 15 de octubre de 2012