



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 Lourdes Ruiz Torres

Directora Departamento  
de Psicología  
Roxana Marcela Rita Boso

Directora Departamento  
de Psicopedagogía  
Mariana Fauciola

Directora Departamento  
de Terapia Ocupacional  
Lic. María Cecilia Casazza

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

Journal of Psychology

ISSN 1669-2438

ISSN-electrónico 2469-2050

# revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 41 - Volumen 21 - Año 2025

## 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*)

**Nestor 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 Aguirre Fidelle**

## 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'Adam** (*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** (*CHIPME-CONICET, UA*)

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

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

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

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

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO INTERNACIONAL

**Luis Ahumada Figueroa** (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** (UCLA *o* *ainá*, 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** (Clínica *Southwest*, 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.

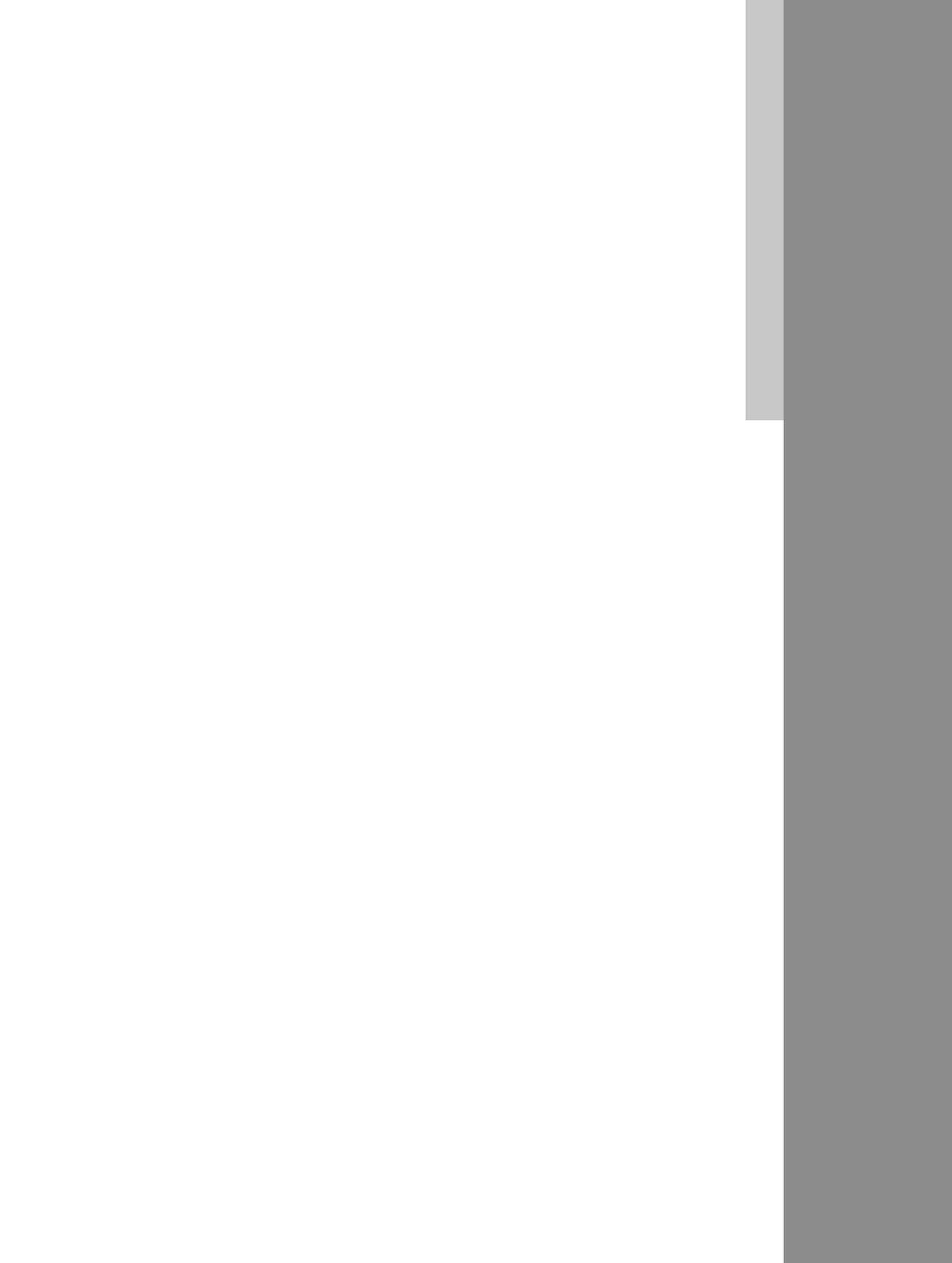
*revista de*  
PSICOLOGÍA

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.

Indexada en ERIH PLUS desde el 20 de enero de 2025.



# SUMARIO

## ARTÍCULOS

**La Utilización de la Supervisión Clínica en Psicoterapeutas Argentinos y su Vinculación con las Competencias Clínicas Básicas para el Ejercicio de la Psicoterapia**

Crocamo, L. N.; Benatuil, D. 7

**Estudio Comparado Entre las Estrategias de Aprendizaje Utilizadas por Estudiantes de Secundaria Repitentes y No Repitentes**

Villamizar Acevedo, G. A.; Sánchez Vega, A. X.; Moreno Rivera, M. A. 23

**Constructivismo en Psicología y Educación. Cómo y Por Qué Aprendemos en la Universidad**

Lovey, J. P. 41

**Validez y Confiabilidad de la Versión Breve de la Escala RED-Tecnoestrés**

Eidman, L.; Munilla González Vedoya, A. de R. 59

**Representaciones Sociales de la Violencia Basada en el Género: Una Visión Cultural y Generacional de la Violencia en México**

Reyes-Sosa, H.; Mathias, A.; Molina-Coloma, V. 78

**Memoria de Trabajo. Consideraciones Clínicas y Aproximaciones Experimentales**

Gargiulo, P. A.; Landa de Gargiulo, A. I. 100

**Quien Busca Encuentra. Una Perspectiva Neuropsicoanalítica Sobre la Búsqueda**

Solms, M. 113

**Estilo Personal del Terapeuta ¿La Experiencia del Terapeuta Es una Variable Moduladora?**

Torres Barbero, T. M. 126

**Evolución del estrés materno y las estrategias de afrontamiento durante la internación de un hijo prematuro en una unidad de cuidados intensivos neonatal (UCIN)**

Torrecilla, N. M.; Waldheim Arizu, J.; Contreras Zapata, D. I. 144

**Revisión Sistemática Sobre Autoritarismo del Ala de Derechas en Argentina**

Roca, M. A.; Duhalde, N.; Espósito Santamaría, A.; Jaume, L. C.; Fanghella, M.;

Azzollini, S. C. 162

**¿Dónde Publicar? Análisis de la Oferta de Revistas Argentinas de Psicología y Ciencias Afines (Actualización a Diciembre 2024)**

Roselli, N.; Aguirre Fidelle, F. 184

**PRESENTACIÓN DE CENTROS DE INVESTIGACIÓN**

**Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi CONICET-UNC)**

Brussino, S. 192

**RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA Y COMENTARIOS**

**Tomasello, M. (2009). Why We Cooperate. MIT Press**

Speranza, T. B. 197

**Rubio, J. M (2024). Psicopatología. Normalidad, libertad y sublimación. Editorial Biblos**

Grasso, L. 202

**La Utilización de la Supervisión Clínica en Psicoterapeutas Argentinos y su Vinculación con las Competencias Clínicas Básicas para el Ejercicio de la Psicoterapia**

*The Use of Clinical Supervision by Argentine Psychotherapists and its Link with the Basic Clinical Competencies for the Practice of Psychotherapy*

Lía Nadia Crocama<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-2199-8709

Denise Benatuil<sup>2</sup> ORCID: 0000-0001-8251-3982

**Resumen**

La supervisión tiene como objetivo mejorar el desempeño profesional y la calidad de los servicios profesionales ofrecidos a quienes consultan y mejoraría los resultados en los procesos psicoterapéuticos. A pesar de la importancia que reviste el proceso de supervisión, son escasos los estudios locales que describen su utilización, por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo conocer la utilización de la supervisión por parte de psicoterapeutas argentinos y las diferencias de desempeño en la Escala de Competencias Clínicas Básicas para Psicoterapeutas. Para ello, se utilizó una metodología empírica con enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, transversal de tipo descriptivo y correlacional en el que participaron 534 psicoterapeutas de Argentina. La escala tiene como objetivo evaluar las competencias clínicas básicas para el ejercicio de la psicoterapia y los indicadores asociados a su desarrollo mediante tres modalidades de evaluación: resolución de casos clínicos, autoevaluación y cuestionario. Se describe la utilización de la supervisión por parte de los psicoterapeutas, las diferencias encontradas con los niveles de competencia evaluados mediante la Escala de Competencias Clínicas Básicas para Psicoterapeutas y se comparan los resultados con otros estudios de similares características. Los resultados obtenidos permiten conocer datos locales que podrían ser utilizados para optimizar el dispositivo de supervisión, detectar problemas y déficits en el desempeño y contar con mayores herramientas para generar las condiciones para su remediación.

*Palabras clave:* Supervisión; Psicoterapia; Psicoterapeutas argentinos; Competencias clínicas

**Abstract**

Supervision aims to improve professional performance and the quality of professional services offered to those who consult and would improve results in psychotherapeutic processes. Despite the importance of the supervision process, there are few local studies that

---

<sup>1</sup>Instituto Nacional de Tecnología Industrial

<sup>2</sup>Universidad de Buenos Aires

Mail de contacto: Liacrocama@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p7-22>

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2024 - Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2024

describe its use; therefore, this work aims to understand the use of supervision by Argentine psychotherapists and the differences in performance in the supervision process. For this, an empirical methodology with a quantitative approach and a non-experimental, transversal, descriptive and correlational design was used in which 534 psychotherapists from Argentina participated. The Scale of Basic Clinical Competencies for Psychotherapists was used, which aims to evaluate the Basic Clinical Competencies for the practice of psychotherapy and the indicators associated with its development through three evaluation modalities: resolution of clinical cases, self-assessment and questionnaire. The use of supervision by psychotherapists is described, the differences found with the levels of competence evaluated using the Scale of Basic Clinical Competencies for Psychotherapists and the results are compared with other studies with similar characteristics. The results obtained allow us to know local data that could be used to optimize the supervision device, detect problems and deficits in performance and have greater tools to generate the conditions for their remediation.

*Keywords:* Supervision; Psychotherapy; Argentine Psychotherapists; Clinical Competences

### **Introducción**

La supervisión es una intervención provista por un profesional de mayor experiencia a uno con menor desarrollo o trayectoria (Bernard y Goodyear, 2014), pero también puede llevarse a cabo entre profesionales del mismo nivel de experticia (Fernández-Álvarez, 2016) y tiene como objetivo mejorar el desempeño profesional y la calidad de los servicios profesionales ofrecidos a quienes consultan (Barnett y Molzon, 2014; Bernard y Goodyear, 2014; Bernard y Luke, 2015; Keegan, 2012; Rothwell et al., 2021). En Argentina, en la vida cotidiana, la palabra supervisión se utiliza en el ámbito del control de calidad de un producto o servicio y el supervisor suele intervenir cuando se requiere ayuda, resolución de una situación de la que no se posee conocimiento suficiente o cuando se presenta alguna queja o conflicto (Fernández-Álvarez, 2016).

La supervisión como práctica se originó en la tradición del psicoanálisis. Mientras la terapia se había circunscrito a este modelo, supervisión y análisis solían converger y la tarea de supervisar mostraba muchos puntos de superposición con el trabajo terapéutico. Pero, en la medida que otros enfoques de terapia se hicieron autónomos, los requisitos para el ejercicio de la práctica y la manera de evaluarla se diversificaron, siguiendo las premisas de esas nuevas formas de aplicación (Fernández-Álvarez, 2020; Fernández-Álvarez y Grazioso, 2023; Filippé Dos Reis, 2022).

La aparición de la terapia de modificación de conducta resultó paradigmática en ese sentido, basada en un modelo de aprendizaje donde se esperaba que el terapeuta dominara el área de trabajo en que se desempeñaba y, en particular, que conociera al detalle las técnicas que era necesario implementar en cada situación clínica. Supervisar a un terapeuta conductista pasaba a ser, esencialmente, controlar si los procedimientos que utilizaba eran los correctos y si su capacitación era la adecuada en relación con el tipo de demanda con que trabajaba (Ballesteros de Valderrama et al., 2019; Bernard y Luke, 2015; Fernández-

Álvarez, 2020). Dentro del modelo cognitivo-conductual se ha destacado el papel de la supervisión como parte de la metodología de enseñanza y aprendizaje de la psicoterapia mediante cuatro mecanismos: modelado, feedback, instrucción directa y aprendizaje a través de la práctica reflexiva (Bernard y Goodyear, 2014; Goodyear, 2014). La mayoría de los nuevos enfoques de psicoterapia coincidieron con la modificación de conducta en cuanto a separar la supervisión del trabajo terapéutico de la terapia personal del terapeuta. Pero, al mismo tiempo, fueron adoptando una actitud de decidido apoyo respecto a que la supervisión era un recurso necesario para evaluar el proceso de la terapia y garantizar cierta calidad de procedimientos (Bradley y Becker, 2021; Fernández-Álvarez, 2020; Fernández-Álvarez y Grazioso, 2023; Stock et al., 2023; Watkins, 2020).

Daskal Minuchin (2023) distingue algunas características del enfoque que cada marco teórico le otorga al espacio de supervisión. Mientras que en el modelo Psicodinámico el foco tiende a estar puesto en las transferencias y contratransferencias en la interacción psicoanalista-paciente, en las terapias sistémicas se incluye como aspecto diferenciador la supervisión en vivo en cámara Gesell: los supervisores forman parte del sistema terapéutico y, por lo tanto, pueden entrar a la sesión de ser necesario. Se brindan instrucciones muy claras, cortas, específicas, de manera de no confundir al terapeuta. Seguidamente, desde el enfoque humanista, se le da mucha importancia a cómo ven el caso los supervisados, cuáles son sus criterios, sus puntos de vista, y por lo tanto los supervisores son “compañeros de viaje”. Por último, desde lo cognitivo-conductual el foco es trabajar junto con el supervisado un problema en particular y trazar una estrategia de abordaje.

La mayoría de los supervisores cumplen su tarea emulando la forma en la que ellos mismos fueron supervisados o bien aplican en supervisión los recursos que utilizan en la práctica clínica, lo que podría llevar a perpetuar errores (Falender y Shafranske, 2021; Milne y James, 2000; Townend et al., 2002). Como parte de su labor, los supervisores son responsables de: (a) detectar problemas y déficits en el desempeño, (b) generar las condiciones para su remediación y (c) abordar el asunto con delicadeza para que los supervisados sean capaces de mejorar su práctica como terapeutas sin sentirse excesivamente desalentados (Barnett y Molzon, 2014; Bernard y Goodyear, 2014; Lease y Grus, 2023).

Se han señalado características distintivas en la metodología e intensidad de la supervisión según el modelo teórico al que adscribe el terapeuta, sus necesidades y la etapa profesional en la que se encuentra (Botero-García et al., 2022; Falender y Shafranske, 2021; Terjesen et al., 2023). Este trabajo se aborda desde el Modelo Integrativo de Fernández-Álvarez (2008) desarrollado en Argentina, abierto a la pluralidad teórico-técnica, conforme al contexto contemporáneo y pertinente para dar respuestas a las necesidades terapéuticas actuales (Jaramillo Estrada, 2024).

### **Competencias Clínicas para la Psicoterapia**

Crocamo y Benatuil (2020) describieron siete competencias relevantes que deben poseer los psicoterapeutas argentinos para el desempeño de su profesión. Se incluyen sus definiciones en la Tabla 1.

**Tabla 1***Definición de Competencias Clínicas Básicas*

Competencia Clínica Básica	Definición
Proceso diagnóstico	Conocimientos, habilidades y técnicas requeridas para evaluar las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales del consultante, proceso que requeriría elaborar un diagnóstico, conceptualizar el caso, establecer el motivo de consulta, foco y objetivos terapéuticos, además de la formulación de hipótesis.
Diseño, intervenciones y técnicas	Elaboración del plan de tratamiento, selección y empleo de procedimientos para abordar diferentes condiciones clínicas, que involucra no solo el diseño de tratamiento, la selección y aplicación de técnicas e intervenciones fundamentadas sino también la integración de los recursos disponibles.
Evaluación y finalización del proceso	Proceso de reflexión acerca de la propia actuación, procesos, intervenciones y resultados de la psicoterapia, que implicaría evaluar la eficacia tanto del proceso psicoterapéutico en su conjunto como el desempeño del terapeuta, la consideración de sus limitaciones profesionales y la eventual necesidad de derivación.
Vínculo terapéutico	Establecimiento y sostén de las relaciones interpersonales con el consultante y sus allegados con el objetivo de concretar las metas de la psicoterapia.
Rol profesional	Habilitaciones e inhibiciones del rol, actitud de la persona del terapeuta frente a la tarea, regulación de la distancia interpersonal y dominio de los límites de la relación terapéutica, que implica la diferenciación de roles, la consistencia y coherencia en su actuar, y la consideración de los límites su labor y habilitación profesional.
Manejo de entrevista	Dominio de la técnica de comunicación interpersonal oral, iniciada con el propósito específico de obtener información, para tomar decisiones e identificar y clarificar la demanda en el marco de encuentros planificados, cuyo contenido incluye la recolección y análisis de información y la comunicación no verbal.
Variables contextuales y diversidad	Apertura a la diversidad étnica, cultural, religiosa, política, social, económica y familiar, que se refleja en la consideración de todos estos factores durante el desarrollo de todas las fases del proceso terapéutico.

## Resultados de la Supervisión

La supervisión clínica es considerada en general como una actividad evaluativa de las destrezas y del desempeño profesional cuyo objetivo es mejorar las intervenciones (Bernard y Luke, 2015). La mayoría de los terapeutas supervisan su trabajo, tal como muestran los estudios aproximadamente el 56% de terapeutas con 7 a 15 años de ejercicio profesional y el 42% de terapeutas experimentados con 15-25 años de ejercicio profesional reportaron estar bajo supervisión (Andreucci Annunziata, 2016; Orlinsky y Rønnestad, 2005).

Según Messina et al. (2017) un año de capacitación y apoyo en supervisión predice el desarrollo percibido y la participación en los tratamientos, mientras que experimentar críticas en la supervisión se asocia con mayores niveles de estrés en los psicoterapeutas. En el ámbito clínico, la concurrencia a supervisión mejora los resultados en los procesos psicoterapéuticos (Kuras Mauer et al., 2015), favorece el desarrollo profesional y la satisfacción laboral y, por último, constituye un factor de protección frente al estrés laboral y el agotamiento emocional (Andreucci Annunziata y Bock Gálvez, 2015; Carless et al., 2012; Knudsen et al., 2013; Wallace et al., 2010). En el contexto latinoamericano, las investigaciones acerca de la supervisión clínica, sobre todo en profesionales jóvenes, recién iniciados, es muy deficitaria aún. Son muy pocas las instituciones académicas o asistenciales que le dan el estatus de un requerimiento imprescindible (Daskal Minuchin, 2023).

Recapitulando, a pesar de la importancia que reviste el proceso de supervisión, son escasas las investigaciones locales que indagan acerca de su utilización, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Con qué objetivo los psicoterapeutas argentinos supervisan su trabajo clínico?; ¿qué formato utilizan y con qué frecuencia?; ¿existen diferencias en los niveles de competencias clínicas básicas que demuestran de acuerdo con el objetivo, frecuencia y formato que utilizan para supervisar?

## Método

### Participantes

La muestra del estudio, intencional no probabilística (Hernández-Sampieri et al., 2018), forma parte del desarrollo de una tesis doctoral con objetivos más amplios (Crocamo, 2019). Para este trabajo en particular, participaron 534 psicoterapeutas de Argentina, hombres ( $n=42$ ) y mujeres ( $n=442$ ) graduados de universidades públicas ( $n=313$ ) y privadas ( $n=221$ ). Los criterios de inclusión eran: ser profesionales graduados en psicología y estar ejercicio activo de su profesión en ese territorio. También podían participar recién graduados que no habían comenzado a ejercer, pero tenían intención de desempeñarse en el ámbito local.

La edad de los participantes oscilaba entre 21 y 70 años ( $M=36$ ;  $DE= 9.68$ ) y contaban con diferentes niveles de experiencia profesional, desde recién graduados quienes al momento de la realización de la investigación no habían comenzado a ejercer, hasta profesionales con 48 años de práctica profesional ( $M= 7.94$ ;  $DE= 8.66$ ).

Asimismo, de acuerdo con la clasificación de Modelos Teóricos Tradicionales de Fernández-Álvarez (2008) 42.7% se identificaron como pertenecientes al modelo psicoanalítico

( $n=228$ ), 23.6% al cognitivo-conductual ( $n=126$ ), 17.8% a modelos integrativos ( $n=95$ ), 7.1% a sistémicos ( $n=38$ ), 6% a humanístico-existenciales ( $n=32$ ) y 2.8 % informaron pertenecer a otros modelos ( $n=15$ ).

### **Diseño Implementado**

Se utilizó una metodología empírica con enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, transversal de tipo descriptivo y correlacional (Hernández-Sampieri et al., 2018).

### **Procedimiento**

Se solicitó difusión de la convocatoria a los Colegios y Asociaciones de Psicólogos de las diferentes provincias pertenecientes a la Federación de Psicólogos de la República Argentina. De igual modo, se invitó a participar a diferentes universidades, instituciones y organismos públicos y privados dedicados a la formación de grado y posgrado de psicólogos desde diferentes enfoques teóricos, servicios de salud mental de clínicas y sanatorios privados, centros de salud comunitarios y consultorios privados. Durante todo el proceso, se utilizó la técnica de recolección de muestra bola de nieve exponencial, los participantes convocaban a otros colegas reenviando la invitación por mail (Otzen y Manterola, 2017).

El protocolo se encontraba disponible en formato electrónico, siguiendo los lineamientos éticos de las investigaciones por internet (Roussos et al., 2010). Los interesados podían acceder a la Escala de Competencias Clínicas Básicas para Psicoterapeutas (ECCBP) mediante un enlace enviado por mail junto con las instrucciones. Además, contaba con formato papel para psicoterapeutas que deseaban participar, pero que no se encontraban familiarizados con el uso de documentos electrónicos o preferían realizarlo bajo esta modalidad. Para ello, se acercaron formularios impresos y anillados a diversos consultorios y organizaciones mencionadas previamente.

### **Instrumentos de Recolección de Datos**

La ECCBP tiene como objetivo evaluar las competencias clínicas básicas para el ejercicio de la psicoterapia y los indicadores asociados a su desarrollo. El instrumento consta de tres partes, con diferentes modalidades de evaluación: resolución de casos clínicos, autoevaluación y cuestionario. Si bien el instrumento puede ser utilizado por separado, se requieren aproximadamente 45 minutos para completar el protocolo de 122 ítems en total (Crocamo y Benatuil, 2022).

La Resolución de casos clínicos de la ECCBP tiene como objetivo evaluar dos competencias: Proceso diagnóstico y Diseño, intervenciones y técnicas I. Para ello, se presentan tres viñetas clínicas y 15 interrogantes para cada caso. En total se obtienen 45 respuestas que se puntúan, con correcta/completa otorgando 2 puntos, correcta/parcial 1 punto e incorrecta 0 puntos (Crocamo y Benatuil, 2022).

La segunda parte, autoevaluación de competencias tiene como objetivo evaluar la autopercepción de seis competencias clínicas básicas: Vínculo terapéutico, compuesta por 10 ítems ( $\alpha = .833$ ); Rol profesional, por nueve ítems ( $\alpha = .715$ ); Variables contextuales y

diversidad, por 10 ítems ( $\alpha = .853$ ); Manejo de entrevista, por 10 ítems ( $\alpha = .845$ ); Evaluación y finalización del proceso, por nueve ítems ( $\alpha = .845$ ); y Diseño, intervenciones y técnicas II, por siete ítems ( $\alpha = .797$ ). Se evalúan mediante la siguiente consigna: “Indique su nivel de competencia para...” y se responde mediante una escala Likert de 5 puntos (de 1 = *Muy incompetente* a 5 = *Muy competente*). Se calcula un promedio de las respuestas que conforman cada escala y eso constituye el puntaje total para cada competencia cuyo mínimo es 1 y máximo 5 (Crocamo, 2019).

Para la realización de este estudio, además de la resolución de casos y autoevaluación, se utilizaron los ítems del Cuestionario, tercera parte de la ECCBP correspondientes a Supervisión, cuyos interrogantes son: “¿Supervisa su trabajo?,” “¿Con qué frecuencia lo hace?,” “¿Qué modalidad emplea para supervisar?” y “¿Con qué objetivo lo hace?” Cada uno de los ítems contaban con formato de respuesta múltiple (Crocamo y Benatuil, 2022).

### **Estrategia para el Análisis de los Datos**

Como se mencionó previamente, los participantes realizaron no solo la parte de Supervisión del Cuestionario sino también la Resolución de casos y Autoevaluación correspondientes a la ECCBP con motivo de conocer el uso, frecuencia, modalidad y objetivo de la supervisión y, además, su vinculación con las competencias clínicas básicas.

En primer lugar, con el propósito de dar respuesta a los interrogantes ¿con qué objetivo los psicoterapeutas argentinos supervisan su trabajo clínico? y ¿qué formato utilizan y con qué frecuencia?, se realizaron análisis descriptivos—frecuencias y porcentajes—de las respuestas obtenidas del Cuestionario.

Seguidamente, para responder al interrogante ¿existen diferencias en los niveles de competencias clínicas básicas que demuestran de acuerdo con el objetivo, frecuencia y formato que utilizan para supervisar?, se analizó distribución de la muestra mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov; los niveles de significación fueron  $p < .05$  y, con el objetivo de respetar la distribución hallada en las variables, se utilizaron pruebas no paramétricas para el análisis de datos. Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para analizar los ítems del Cuestionario que contaban con opciones de respuesta excluyentes y la prueba de Kruskal-Wallis para analizar los ítems de respuesta múltiple. Por último, mediante Rho de Spearman, se analizó la relación entre la cantidad de respuestas indicadas y las competencias clínicas básicas.

### **Consideraciones Éticas**

Durante todo el proceso, se atendió a las consideraciones y principios éticos sobre evaluación de sujetos y la conservación de su privacidad y confidencialidad (American Psychological Association, 2017). En todos los casos, la participación fue anónima y voluntaria y se dejó constancia de su conformidad para participar de la investigación.

## Resultados

### Descripción del Uso de la Supervisión

El 59.9% de los participantes comunicó que solicita supervisión si lo requiere, el 21.3% tiene supervisiones programadas, el 14.4% refirió no supervisar su trabajo y el 4.3% comentó que tiene supervisiones programadas y solicita encuentros adicionales si lo requiere.

### Frecuencia

En lo que respecta a la frecuencia de la supervisión, 31.3% de los terapeutas informaron realizarla de manera mensual, 24.5 % de manera semanal, 23.3 % quincenal y 20.9% con intervalos mayores a un mes.

### Modalidad

El 61.15% de los terapeutas informó que supervisan su trabajo de manera individual, un 17.72% que lo realiza de manera grupal y, por último, un 21.12% combina ambas modalidades. Adicionalmente, un 7.05% informó utilizar como apoyo durante los encuentros grabaciones, videos y/o transcripciones textuales de entrevistas.

### Objetivo de la Supervisión

Los participantes señalaron motivos por los cuales supervisan su trabajo: el 69.3% refirió hacerlo para buscar alternativas y estrategias de intervención; el 62.2% para verificar el proceso y corroborar criterios; el 51.9% para detectar y corregir errores y obstáculos; el 38.4% para trabajar implicaciones personales como sentimientos, sesgos y compartir situaciones tóxicas ligadas al ejercicio profesional; el 17.4% para trabajar el manejo de honorarios y del tiempo y el 2.8% concurre por otros motivos.

### Diferencia Entre las Competencias Clínicas Básicas Evaluadas Mediante Resolución de Casos y Autoevaluación, y las Respuestas Sobre el Uso, Frecuencia, Formato y Objetivo de la Supervisión

Se pone a prueba la hipótesis que postula que existen diferencias en los niveles de competencias entre los grupos que respondieron frente a la pregunta acerca de la concurrencia a supervisión con opciones de respuesta “no supervisan,” “supervisan de manera programada” y “supervisan tanto programada como a libre demanda.”

Se encontraron diferencias significativas ( $p < .05$ ) de acuerdo con la concurrencia a supervisión en las competencias: Variables contextuales y diversidad, Manejo de entrevista y Evaluación y finalización del proceso (ver rangos en la Tabla 2). Es decir, se acepta la hipótesis que la concurrencia a supervisión diferenciaría el nivel de competencia de los terapeutas para Variables contextuales y diversidad, el Manejo de entrevista y la Evaluación y finalización del proceso.

**Tabla 2***Diferencias de Grupo de Acuerdo con la Concurrencia a Supervisión*

Competencia Clínica Básica	Rangos				<i>p</i>
	No	Programada	Libre demanda	Programada y libre demanda	
Variables contextuales y diversidad	240.51	265.77	279.16	240.22	.044
Manejo de entrevista	225.61	264.75	280.75	237.11	.029
Evaluación y finalización del proceso	224.58	279.39	276.42	228.15	.026

**Frecuencia de Supervisión**

Se encontraron diferencias significativas ( $p < .05$ ) de acuerdo con la frecuencia de supervisión en las competencias: Rol profesional, Manejo de entrevista y Evaluación y finalización del proceso. Las personas que supervisan más son aquellas que tienen mejor autopercepción de las competencias mencionadas (ver rangos en la Tabla 3).

**Tabla 3***Diferencias de Grupo de Acuerdo con la Frecuencia de Supervisión*

Competencia Clínica Básica	Rangos				<i>p</i>
	Semanal	Quincenal	Mensual	Mayor a mensual	
Rol profesional	247.04	296.47	177.38	322.00	.029
Manejo de entrevista	237.53	308.39	264.09	326.64	.009
Evaluación y finalización del proceso	266.93	305.15	276.68	320.7	.017

**Modalidad de Supervisión**

Por un lado, no se encontraron diferencias de grupo significativas ( $p > .05$ ) en los niveles de competencias de acuerdo con la respuesta otorgada a la modalidad de supervisión. Es decir que no se evidencian diferencias en niveles de competencia de acuerdo con la modalidad que emplean los terapeutas al supervisar. Por otra parte, se encontraron relaciones significativas

( $p < .05$ ) entre la cantidad de modalidades de supervisión referidas y la competencia Proceso diagnóstico II ( $r = .088^*$ ). Lo que indica que un uso variado de modalidades de supervisión está vinculado con la mejora en la ejecución del proceso diagnóstico en los casos que plante la ECCBP.

### Objetivo de la Supervisión

Se encontraron diferencias significativas ( $p < .05$ ) de acuerdo con el objetivo por el cual supervisan su trabajo en las competencias: Proceso diagnóstico, Diseño, intervenciones y técnicas I y Manejo de entrevista (ver rangos en Tabla 4). Lo que indica que los objetivos que dirijan la supervisión generan diferente nivel de desempeño en la ECCBP, en particular en la resolución de casos clínicos que plantea la herramienta y en la autopercepción del dominio para llevar a cabo entrevistas.

**Tabla 4**

*Diferencias de Grupo de Acuerdo con el Objetivo de Supervisión*

Competencia Clínica Básica	Verificar el proceso			Trabajar implicaciones personales			Buscar estrategias de intervención			Detección y corrección de errores		
	Rango		<i>p</i>	Rango		<i>p</i>	Rango		<i>p</i>	Rango		<i>p</i>
	Si	No		Si	No		Si	No		Si	No	
Proceso diagnóstico	234.62	239.36	.001				278.61	242.44	.012	281.99	251.88	.024
Diseño, intervenciones y técnicas	277.73	250.60	.048	285.26	256.43	.035	277.14	245.14	.025	281.70	252.20	.026
Manejo de entrevista							278.64	242.38	.012			

Por último, se encontraron relaciones significativas ( $p < .05$ ) entre la cantidad de objetivos por los cuales supervisa su trabajo y las competencias: Proceso diagnóstico ( $r = .127^{**}$ ) y la competencia denominada previamente como Diseño, intervenciones y técnicas I ( $r = .107^*$ ). Los resultados indican que supervisar con mayor cantidad de objetivos de supervisión implican también un mayor nivel de desempeño en la resolución de casos clínicos de la ECCBP.

### Discusión

De acuerdo con estudios anteriores, gran cantidad de terapeutas supervisan su trabajo clínico (Andreucci Annunziata, 2016; Orlinsky y Rønnestad, 2005), en esta investigación se

encuentran resultados similares, un alto grado de adhesión a la práctica de supervisión bajo diversas modalidades. De la población estudiada, se puede afirmar que se ha encontrado un predominio de supervisión individual y/o combinado con supervisión grupal.

A diferencia de estudios preexistentes, los resultados permitieron, además, conocer los motivos por los cuales los terapeutas concurren a supervisión, la frecuencia y el formato utilizado. Por un lado, los objetivos señalados con mayor frecuencia han sido primero buscar alternativas y estrategias de intervención y segundo verificar el proceso y corroborar criterios.

A pesar de que un estudio previo de Crocarno (2019) señaló que los terapeutas tendrían una autopercepción de competencias más baja para estas tareas que en otras igualmente necesarias para el proceso terapéutico, el motivo de supervisión señalado con menor frecuencia ha sido el manejo del encuadre en lo que respecta al cobro y ajuste de honorarios y manejo del tiempo en el proceso terapéutico, en particular terminar la sesión psicoterapéutica en el horario planificado. Debido a que la supervisión es una instancia de aprendizaje y de enriquecimiento profesional y se ha constituido en uno de los métodos más importantes para asegurar que los terapeutas desarrollen sus competencias clínicas (Bernard y Goodyear, 2014; Goodyear, 2014; Noble y Wong, 2004), los supervisores podrían abordar sistemáticamente estas actividades que parecieran no ser objetivo principal de los terapeutas a la hora de concurrir a supervisión, pero sin embargo, tendrían repercusión en su autopercepción de competencia.

De manera general, se afirma que la supervisión tiene como objetivo mejorar el desempeño profesional y la calidad de los servicios profesionales ofrecidos a los clientes (Barnett y Molzon, 2014; Bernard y Goodyear, 2014; Keegan, 2012; Rothwell et al., 2021) y que su concurrencia podría generar mejores resultados en los procesos psicoterapéuticos (Kuras Mauer et al., 2015). A modo de ejemplo, numerosos estudios afirman que la competencia cultural debiera ser parte integral de la supervisión (Fung y Lo, 2017; Nelson et al., 2023; Popejoy et al., 2019; Watson et al., 2017; Watkins et al., 2019; Watkins, 2023). Sin embargo, no se encuentran estudios empíricos que aborden exhaustivamente la relación entre la supervisión y el desarrollo de esta competencia. Según el aporte de este estudio, la concurrencia a supervisión muestra variabilidad en la autopercepción de competencias en Variables contextuales y diversidad, Manejo de entrevista y Evaluación y finalización del proceso. Por otra parte, si bien se suele afirmar que terapia personal y supervisión en la actualidad son espacios diferenciados (Fernández-Álvarez, 2020; Fernández-Álvarez y Grazioso, 2023), se ha encontrado que gran cantidad de terapeutas refirieron supervisar con el objetivo de trabajar implicaciones personales.

Hasta el momento no se han encontrado estudios que describiesen la frecuencia de supervisión en población argentina. En este sentido los resultados de este trabajo muestran una frecuencia variable, coincidente con el señalamiento que hacen los terapeutas que solicitan supervisión en la medida que lo requieren y el mayor porcentaje refirió supervisar de manera mensual. La frecuencia de supervisión ha mostrado diferenciar valores en la autopercepción de las competencias Rol profesional, Manejo de entrevista y Evaluación y finalización del proceso. No se encontraron diferencias en los niveles de competencias según la modalidad

de supervisión, aunque algún aspecto de la competencia Proceso diagnóstico podría estar vinculado a la elección de las modalidades de supervisión. Se han encontrado diferencias de acuerdo con el objetivo de supervisión y las competencias Proceso diagnóstico, Diseño e intervenciones de la resolución de caso y la autoevaluación de Manejo de entrevista. Por último, habría alguna vinculación entre los objetivos por los cuales supervisa y las competencias evaluadas mediante resolución de caso Proceso diagnóstico y Diseño e intervenciones 1.

En síntesis, la realización de este trabajo permitió obtener una caracterización actualizada del uso de la supervisión en psicoterapeutas argentinos que corroboran y complementan estudios previos dado que se ha descripto frecuencia, modalidad y objetivos, que hasta el momento no habían sido explorados en población local. Asimismo, permitió obtener información novedosa que debe ser analizada con mayor detalle, cierta vinculación entre la resolución de casos clínicos y la autoevaluación de competencias.

La información obtenida y la profundización de estos hallazgos incipientes, permitiría obtener mayores datos e información para orientar el diseño de programas de entrenamiento, fortalecer prácticas de aprendizaje que diferencian a los terapeutas de acuerdo con su nivel de competencia y dejar de lado prácticas que podrían no generar desarrollo significativo de competencias.

En tanto limitaciones, el presente estudio tiene un alcance descriptivo y correlacional, se deberá continuar investigando las implicaciones de los resultados en concordancia con otros instrumentos. Si bien se realizó utilizando una muestra no probabilística por conveniencia, se destaca su amplitud y variedad la heterogeneidad de los participantes es un factor favorable (Miller y Moyers, 2015).

## Referencias

- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Andreucci Annunziata, P. A. (2016). Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: una propuesta de reconstrucción desde la complejidad. *Perspectiva Educacional*, 55(2), 3-20. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.463>
- Andreucci Annunziata, P. A., & Bock Gálvez, K. Y. (2015). Identidad profesional del supervisor clínico: Un estudio de casos desde la perspectiva del sí-mismo dialógico. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 93-102. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.8110/728>
- Ballesteros de Valderrama, B. P., Muñoz-Martínez, A. M., Novoa-Gómez, M., Bazzani-Orrego, D., Brandwayn-Briceño, N. E., Lasso-Báez, R. A., Pachón-Basallo, M., & Restrepo-Vélez, D. (2019). Características de la supervisión clínica en las terapias conductuales: un análisis del proceso de supervisión clínica. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.csct>
- Barnett, J. E. & Molzon, C. H. (2014). *Clinical supervision of psychotherapy: Essential ethics*

- issues for supervisors and supervisees. *Journal of Clinical Psychology*, 70(11), 1051–1061. <https://doi.org/10.1002/jclp.22126>
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of Clinical Supervision*. Pearson.
- Bernard, J. M. & Luke, M. (2015). A Content Analysis of 10 Years of Clinical Supervision Articles in Counseling. *Counselor Education & Supervision*, 54(4), 242-257. <https://doi.org/10.1002/ceas.12024>
- Botero-García, C., Giovanni, I., & Morales Arias, C. (2022). Supervisión en psicología clínica: Una revisión sobre estudios empíricos 2012-2021. *Universitas Psychologica*, 21, 1-19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy21.spcr>
- Bradley, W. J. & Becker, K. D. (2021). Clinical Supervision of Mental Health Services: A Systematic Review of Supervision Characteristics and Practices Associated with Formative and Restorative Outcomes. *The Clinical Supervisor*, 40(1), 88–111. <https://doi.org/10.1080/07325223.2021.1904312>
- Carless, S. A., Robertson, K., Willy, J., Hart, M., & Chea, S. (2012). Successful Postgraduate Placement Experiences: What is the Influence of Job and Supervisor Characteristics? *Australian Psychologist*, 47(3), 156-164. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2012.00085.x>
- Crocamo, L. N. (2019). Evaluación de competencias clínicas básicas en psicoterapeutas argentinos [Tesis de doctorado. Universidad de Palermo]. *Repositorio de la Universidad de Palermo*. <https://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/2124>
- Crocamo, L. N. & Benatuil, D. (2020). Relevamiento de Competencias Clínicas Básicas para la Psicoterapia según expertos argentinos. *Psicodebate*, 20(2), 77-91. <https://doi.org/10.18682/pd.v20i2.2867>
- Crocamo, L. N. & Benatuil, D. (2022). Escala de competencias clínicas básicas para psicoterapeutas (ECCBP). Construcción y fiabilidad para Argentina. *Interdisciplinaria* 39(1), 57-76. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2022.39.1.4>
- Daskal Minuchin, A. M. (2023). Desde ser psicoterapeuta, a ser supervisor clínico. *Revista de Psicoterapia*, 34(126), 19–36. <https://doi.org/10.5944/rdp.v34i126.38693>
- Falender, C. A. & Shafranske, E. P. (2021). *Clinical supervision: A competency-based approach* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000243-000>
- Fernández-Álvarez, H. (2008). *Fundamentos de un modelo integrativo en psicoterapia*. Paidós.
- Fernández-Álvarez, H. (2016). Reflections on supervision in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 26(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/10503307.2015.1014009>
- Fernández-Álvarez, H. (2020). *Supervisión en psicoterapia*. Asociación de Psicoterapia de la República Argentina. [https://apra.org.ar/wp-content/uploads/2020/10/Supervision-en-Psicoterapia-Fernandez\\_Alvarez\\_1.pdf](https://apra.org.ar/wp-content/uploads/2020/10/Supervision-en-Psicoterapia-Fernandez_Alvarez_1.pdf)
- Fernández-Álvarez, H. & Grazioso, M. P. (2023). Desafíos de la supervisión en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 34(126), 1-8. <https://doi.org/10.5944/rdp.v34i126.38692>
- Filippe Dos Reis, H. (2022). Supervisión psicoanalítica. *Aperturas Psicoanalíticas*, 70,

- artículo e8, 1-10. <http://aperturas.org/articulo.php?articulo=0001185>
- Fung, K. & Lo, T. (2017). An integrative approach to cultural competent psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 47, 65-73. <https://doi.org/10.1007/s10879-016-9341-8>
- Goodyear, R. K. (2014). Supervision as pedagogy: attending to its essential instructional and learning processes. *The Clinical Supervisor*, 33(1), 82-99. <https://doi.org/10.1080/07325223.2014.918914>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jaramillo Estrada, J. C. (2024). Modelo Psicoterapéutico Integrativo de Formulación de Caso en el Contexto Contemporáneo. *Revista Tempus Psicológico*, 7(1), 35-63. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.7.1.4890.2024>
- Keegan, E. (2012). Supervisión y desarrollo de competencias en terapia cognitivo-conductual. En J. A. Obst Camerini (Comp.), *Aportes del siglo XXI a las terapias cognitivas* (pp. 69-92). CATREC. <https://es.scribd.com/document/441307002/Aportes-del-Siglo-XXI-a-las-terapias-cognitivas-pdf>
- Knudsen, H. K., Roman, P. M., & Abraham, A. J. (2013). Quality of clinical supervision and counselor emotional exhaustion: The potential mediating roles of organizational and occupational commitment. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 44(5), 528-533. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2012.12.003>
- Kuras Mauer, S., Moscona, S., & Resnizky, S. (2015). Espacio de supervisión: trabajo vincular. *Psicoanálisis*, 37(2), 347-359. <http://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2018/03/Ma>
- Lease, S. H. & Grus, C. (2023). Problems of professional competence. In R. Schwartz-Mette, E. Hunter, & N. Kaslow (Eds.). *Supporting trainees with competence problems. A Practical Guide for Psychology trainers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000340-004>
- Messina, I., Gelo, O. C. G., Sambin, M., Bianco, F., Mosconi, A., Fenelli, A., Curto, M., Gullo, S., & Orlinsky, D. (2017). Trainees' self-evaluation of their development as psychotherapists: An Italian contribution to an international collaborative study on psychotherapy training. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 25(2), 338-347. <https://doi.org/10.1002/cpp.2165>
- Miller, W. R. & Moyers, T. B. (2015). The forest and the trees: relational and specific factors in addiction treatment. *Addiction*, 110(3), 401-413. <https://doi.org/10.1111/add.12693>
- Milne, D. L. & James, I. (2000). A systematic review of effective cognitive-behavioural supervision. *British Journal of Clinical Psychology*, 39(2) 111-127. <https://doi.org/10.1348/014466500163149>
- Nelson, R., Zahl, M. L., Bell, S. A., & Bennett, J. R. (2023). Evolving beyond cultural competence and embracing cultural humility. *American Journal of Recreation Therapy*, 22(1), 1-8. <https://doi.org/10.5055/ajrt.2023.0274>
- Noble, S. & Wong, E. (2004). Therapist variables. In M. J. Lambert, (Ed.), *Bergin and*

- Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (pp.227-306). Wiley.
- Orlinsky, D. E. & Rønnestad, M. H. (2005). *How psychotherapists develop: A study of therapeutic work and professional growth*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11157-000>
- Otzen, T. & Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Popejoy, E. K., Shoge, K., & Houin, C. (2019). Cultivating multicultural competency in supervision using an identity style framework. *Journal of Counseling Research and Practice*, 5(1), 16-28. <https://doi.org/10.56702/UCKX8598/jcrp0501.2>
- Rothwell, C., Kehoe A., Farook, S. F., & Illing, J. (2021). Enablers and barriers to effective clinical supervision in the workplace: a rapid evidence review. *BMJ Open*, 11(9), 1-10. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-052929>
- Roussos, A. J., Braun, M., & Olivera, J. (2010). Problemáticas Éticas Actuales en la Investigación en Psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 19(1), 23-40. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921797003.pdf>
- Stock, R., Vaughn, R., & Terjesen, M. (2023). Competency in clinical supervision in cognitive behavioral therapy. In M. D. Terjesen & T. Del Vecchio (Eds.), *Handbook of training and supervision in cognitive behavioral therapy* (pp.227–242). Springer Nature Switzerland AG. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-33735-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-031-33735-2_13)
- Terjesen, M., Ford, A. J., Allen, K., Lin, K., Yellico, M., & Walsh, O. A. (2023). Supervision in cognitive behavioral therapy: Theory, practice, culture, and ethics. In M. D. Terjesen & T. Del Vecchio (Eds.), *Handbook of training and supervision in cognitive behavioral therapy* (pp. 3–27). Springer Nature Switzerland AG. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-33735-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-33735-2_1)
- Townend, M., Iannetta, L., & Freeston, M. H. (2002). Clinical supervision in practice: A survey of UK cognitive behavioural psychotherapists accredited by the BABCP. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30(4), 485–500. <https://doi.org/10.1017/S1352465802004095>
- Wallace, S. L., Lee, J., & Lee, S. M. (2010). Job stress, coping strategies, and burnout among abuse-specific counselors. *Journal of employment counseling*, 47(3), 111-122. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2010.tb00096.x>
- Watkins, C.E. (2020). What do clinical supervision research reviews tell us? Surveying the last 25 years. *Counselling & Psychotherapy Research*, 20(2), 188–206. <https://doi.org/10.1002/capr.12287>
- Watkins, C. E. (2023). Incorporación de la humildad cultural y las pautas de humildad cultural en la relación de supervisión de la psicoterapia: Un compromiso y una promesa. *Revista de Psicoterapia*, 34(126), 9-18. <https://doi.org/10.5944/rdp.v34i126.38689>
- Watkins, C. E. Jr, Hook, J. N., Owen J., DeBlaere, C., Davis, D. E. & Van Tongeren, D. R. (2019). Multicultural Orientation in Psychotherapy Supervision: Cultural Humility, Cultural Comfort, and Cultural Opportunities. *American Journal of Psychotherapy*,

72(2), 38-46. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.20180040>

Watson, P., Raju, P., & Soklaridis, S. (2017). Teaching not-knowing: Strategies for cultural competence in psychotherapy supervision. *Academic Psychiatry, 41*(1), 55–61. <https://doi.org/10.1007/s40596-016-0552-9>

## Estudio Comparado Entre las Estrategias de Aprendizaje Utilizadas por Estudiantes de Secundaria Repitentes y No Repitentes

*Comparative Study Among the Learning Strategies Used by Repeating and Non-Repeating Secondary Students*

Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-8886-1993

Andrea Ximena Sánchez Vega<sup>2</sup> ORCID: 0009-0001-7822-8617

Mayra Alejandra Moreno Rivera<sup>2</sup> ORCID: 0009-0008-9648-1254

### Resumen

La investigación planteó como objetivo comparar el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes repitentes y no repitentes de secundaria de un colegio público de Santander, Colombia. Se utilizó una metodología cuantitativa: participaron 90 estudiantes, seleccionados por un muestreo censal, de los cuales 28 son repitentes ( $M$  edad = 15.32,  $\sigma$  1.54) y 62 no repitentes ( $M$  edad = 15.06,  $\sigma$  1.26). Se aplicó la Escala ACRA, que mide el uso de las estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información. Se detectó que los no repitentes usan de forma alta todas las estrategias de aprendizaje y los repitentes usan de forma alta tanto las de recuperación como las de apoyo y moderadamente las de adquisición y codificación. También se evidenció que la estrategia de apoyo fue la más utilizada por los dos grupos, con la diferencia que en los no repitentes se encuentra relacionada con aspectos motivacionales de carácter intrínseco y en los repitentes con la búsqueda de recompensa inmediata. Para identificar la existencia de diferencias significativas en el uso de las estrategias entre los dos grupos se empleó la prueba de comparación U de Mann-Whitney. Los resultados revelaron diferencias significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje.

*Palabras claves:* estrategias de aprendizaje; secundaria; repetición escolar; estudiante repitente; estudiante no repitente.

### Abstract

The research aimed to compare the use of learning strategies among repeating and non-repeating high school students in a public school in Santander, Colombia. A quantitative methodology was employed, involving 90 students selected through a census sampling

---

<sup>1</sup>Universidad Internacional de la Rioja, España

<sup>2</sup>Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia

Mail de contacto: gusvillamizar@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p23-40>

Fecha de recepción: 16 de julio de 2024 - Fecha de aceptación: 4 de diciembre

method: 28 were repeating students ( $M$  age = 15.32,  $\sigma$  = 1.54) and 62 were non-repeating students ( $M$  age = 15.06,  $\sigma$  = 1.26). The ACRA Scales were applied, which measure the use of learning strategies for acquisition, encoding, retrieval, and information processing support. It was found that non-repeating students use all learning strategies at a high level, while repeating students use retrieval and support strategies highly and acquisition and encoding strategies moderately. Additionally, it was evident that the support strategy was the most utilized by both groups, with the difference being that in non-repeating students it is related to intrinsic motivational aspects, whereas in repeating students it is associated with the pursuit of immediate rewards. To identify significant differences in the use of strategies between the two groups, the Mann-Whitney U test was employed. The results revealed significant differences in the use of learning strategies.

*Keywords:* learning strategies; secondary; school repetition; repeat student; non-repeating student.

### Introducción

La *repetición escolar*, concebida como permanecer en un mismo nivel académico por lo menos un año (Ministerio de Educación Nacional, 2016) es uno de los problemas más controvertidos de la educación, tan es así que entre los teóricos educativos no hay consenso acerca de sus bondades o desventajas. Algunos investigadores la consideran pedagógicamente válida mientras que para otros es un desperdicio de recursos (Kyereko et al., 2022). Entre los que tienen una concepción positiva se encuentran Marsh et al. (2017) quienes, a través de la realización de un metaanálisis, afirman que a través de ella se corrige el bajo rendimiento. Por el contrario, Bouiri et al. (2022) plantean que la repitencia no conduce a resultados académicos altos posteriores y tiene efectos negativos en el bienestar de los estudiantes, perjudicándolos en los planos mental y social.

Según cifras presentadas por el Ministerio de Educación Nacional (2023), la tasa de repetición en Colombia se ha incrementado en los últimos dos años, pasando del 4.27 % en el año 2021 al 5.84 % en el año 2022. En datos brutos se pasó de 393,446 a 531,356 estudiantes repitentes. De acuerdo con los datos reportados a partir de la aplicación de la prueba PISA, en Colombia, el 39% de los estudiantes afirmó que había repetido curso, porcentaje que se encuentra lejos del calculado para la totalidad de los países de la Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE), que es del 9%. Este porcentaje que ubica a Colombia en el segundo lugar en los países con mayor número de repitentes, después de Marruecos, que tiene un porcentaje del 49% (OCDE, 2022).

Bajo la consideración que las implicaciones negativas de la repetición son enormes debido a que genera en los estudiantes desmotivación, apatía y disminución en la autoestima, así como estigmatización social, desvalorización en la escuela y embarazos tempranos (Meriño-Montero, 2021; Owino et al., 2022), se trata de identificar variables con las cuales se encuentra asociada, para posteriormente intervenir. Además de las causas mencionadas, también se asocia con el rezago escolar, ya que la pérdida de año conduce a la postergación

de los estudios y a la demora en su terminación, lo cual deriva a otro fenómeno que es la extraedad, consistente en el desfase entre la edad y el grado escolar (Gómez Soler et al., 2021; Rodríguez-Rodríguez y Batista-Espinosa, 2022).

Las variables asociadas a la pérdida del año escolar son de carácter múltiple. Lozano Parra y Arvilla Ramos (2020) aluden a variables de tipo económico (falta de recursos académicos), familiares (familias disfuncionales y desinteresadas en la formación de hábitos de estudio), afectivas (duelos no resueltos, tristeza y soledad) y académicas (falta de información desde la institución educativa). Hernández Gil (2023), por su parte y partir del análisis de diversas investigaciones, identificó variables relacionadas con los padres de familia, los profesores y los estudiantes.

La influencia de factores socioeconómicos fue reportada por los investigadores Fajardo et al. (2021). En las regiones de Colombia donde existe mayor desempleo, menor producto interno bruto (PIB) y mayor índice de desigualdad, el rendimiento académico, evidenciado en la prueba de Estado, fue menor: obtuvieron puntajes más bajos, en contraste con los resultados obtenidos por los estudiantes que viven en regiones con el nivel del PIB más alto. En lo concerniente a la variable relacionada con los padres de familia y el uso de estrategias motivacionales inadecuadas, García (2018) y Rodríguez Salamanca y Zea Barrera (2022) detectaron que su poca participación en el proceso educativo de sus hijos juega un papel preponderante en el bajo rendimiento, ya que les genera desinterés por la realización de las labores académicas.

Entre las variables del estudiante, se encuentran las cognitivas y las conexas con el proceso de aprendizaje. Entre ellas se ha identificado la influencia de variables como: (a) los hábitos de estudio, al respecto, Manrique y Estrada (2020), en un estudio realizado con estudiantes de secundaria de Perú, encontraron una alta correlación entre las dos variables, específicamente en las dimensiones resolución de tareas, preparación de exámenes y atención en clase; (b) las actitudes ante el estudio, las cuales se relacionan con el compromiso escolar y tienen que ver con el esfuerzo y constancia en la realización de las actividades académicas (Reyes et al., 2023); (c) la utilización de organizadores gráficos (Moreno Maguiña, 2020); (d) la falta de habilidades para buscar información y de valoración crítica ante la información encontrada (Julien y Barker, 2009; Cruz Lara y Anzaldo Cisneros, 2009); (e) la primacía en el aprendizaje de factores motivacionales extrínsecos (Mejía et al., 2021; Rojas Jiménez, 2023; Formento-Torres et al., 2023); y específicamente (f) las *estrategias de aprendizaje*, las cuales son definidas por Camizán García et al. (2021, p. 164), como un conjunto de “actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje.” Wu et al. (2021, p. 2), las consideran una serie de “procesos para obtener, organizar o transformar información.”

El acercamiento a las estrategias de aprendizaje posiblemente se originó en la segunda década del siglo XX a partir de trabajos de Dewey o Thorndike, pero se cristalizó con los aportes de la psicología cognitiva. Entre los años 1960-1970, indagaciones sobre las habilidades de estudio y uso de la memoria solidificaron su conocimiento, empezándose a utilizar como recurso para mejorar la comprensión lectora. A finales de la década del 70, los

investigadores clasificaron las estrategias de aprendizaje en cognitivas, de compensación, de memoria y para responder exámenes. Posteriormente involucraron la metacognición y la motivación (McCombs, 2017). La identificación de esta serie de categorías permitió a los investigadores clasificarlas en tres grandes estrategias: cognitivas, metacognitivas y de apoyo.

Las *cognitivas* buscan integrar la nueva información con la antigua a través del aprendizaje, la codificación, la comprensión y la evocación. Las *metacognitivas* tienen que ver con la planificación, control y evaluación que el estudiante efectúa sobre sus propios procesos mentales, facilitando el control y regulación de las cogniciones para alcanzar ciertas metas de aprendizaje y las de *apoyo*, abordan los aspectos motivacionales, actitudinales y afectivos asociados al aprendizaje (Quiroz Carrión et al., 2023).

Posteriormente a las teorías se crearon y validaron una serie de inventarios, como: Learning And Study Strategies Inventory (LASSI), diseñado en 1987 por Weinstein, Palmer y Schulte; las Escalas de Estrategias de Aprendizaje, creadas por José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico en 1994, más conocidas por su sigla ACRA, y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje de Beltrán, Pérez y Ortega, diseñada en 2006 (La Madrid Vivar et al., 2023).

De los instrumentos referidos, las ACRA son uno de los más usados en los países hispanoamericanos (Reyes et al., 2021). Estas escalas miden los procesos de adquisición (captación de la información a aprender), codificación (acciones para aprender), recuperación de la información (activación de la memoria a largo plazo) y apoyo de procesamiento (procesos que potencializan o bloquean los procesos anteriores). Los tres primeros procesos son de carácter cognitivo y en el cuarto intervienen la metacognición y los aspectos motivacionales. (Ninacuri Tipantasig et al., 2023).

Entre las investigaciones realizadas utilizando este instrumento con estudiantes de primaria y secundaria, se evidenció el mayor uso de las estrategias de adquisición de información en los trabajos de Lastre y De la Rosa Benavides (2016), Fonseca Hoyos et al. (2018) y Escandón Escandón y Orellana Ortiz (2019); de las de codificación en los de Fonseca Hoyos et al. (2018) y Araya Piñones et al. (2024); de las de recuperación en los de Çelik y Toptaş (2010), Fonseca Hoyos et al. (2018), Dorado et al. (2020) y Almoslamani (2022); y de las de apoyo en el de Ega (2021). Si bien estos resultados revelan variabilidad en el uso de las estrategias, el hecho que un mayor número de investigadores hayan constado que la estrategia de recuperación es la de mayor uso demuestra primacía de las estrategias que tienen menor compromiso cognitivo.

En lo atinente a la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, Soto et al. (2012), García Gajardo et al. (2015), Campano Fernández et al. (2017), Ninacuri Tipantasig et al. (2023) y Araya Piñones et al. (2024), encontraron correspondencia entre las dos variables. Por su parte, Fonseca Hoyos et al. (2018), no detectaron la existencia de relación entre las variables. En los datos encontrados en las investigaciones referenciadas se evidencia, en mayor medida, la existencia de relación entre la utilización de las estrategias de aprendizaje y el éxito académico. Con relación a esto, Biwer et al. (2020) evidenciaron

que utilizar estrategias de aprendizaje eficaces durante el estudio es fundamental para la obtención, a largo plazo, de altos logros académicos.

A pesar de los datos referenciados, que evidencian los efectos positivos de las estrategias para aprender, son pocos los estudiantes que las utilizan, quizás por su desconocimiento (Dunlosky et al., 2013), o la mayoría que las usa se sirven de las inapropiadas, como lo detectaron Dirx et al. (2019) en un grupo de estudiantes de secundaria, los cuales preferencialmente dedicaban un mayor tiempo a releer o hacer resúmenes.

El impacto del desarrollo de programas estructurados de estrategias de aprendizaje adecuadas fue examinado por Biwer et al. (2023), quienes notaron que los estudiantes con bajo rendimiento, después de participar en el programa Study Smart, usaron menos el subrayado y la relectura, e incrementaron el uso de estrategias cognitivas como intercalado, elaboración y práctica distribuida, lo cual tuvo un impacto favorable en su rendimiento.

A partir de los elementos enunciados y teniendo en cuenta que en el logro académico influyen factores cognitivos, metacognitivos y afectivos, se realiza esta investigación con el objetivo de comparar las estrategias de aprendizaje que usan estudiantes que han repetido curso y que no lo han hecho, bajo la consideración que estudiantes que alcanzan mayores logros académicos son aquellos que, según Cuamba Osorio et al. (2022, p. 192), sienten “placer al realizar y ejecutar sus actividades escolares,” y así responder la pregunta ¿se presentan diferencias significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje entre estudiantes repitentes y no repitentes?

## **Metodología**

La investigación está estructurada bajo el modelo empírico cuantitativo, de carácter no experimental (no se manipularon variables), transversal (los datos se recogieron en un solo momento), descriptivo y comparativo.

### **Población**

Estudiantes repitentes y no repitentes de un colegio público de Santander, Colombia, que se encuentran cursando secundaria.

### **Muestra**

Se seleccionaron estudiantes de todos los grados académicos de secundaria, que cumplen con la condición de repitentes y registren más de tres asignaturas perdidas en el año escolar en curso, así como estudiantes no repitentes, con un promedio académico igual o mayor a 4.6. En esa medida el tipo de muestreo fue censal. La cantidad total de participantes fue de 90 (75%) estudiantes, de un total de 120 que cumplían los requisitos considerados. Del total de participantes, 51 eran mujeres y 39 eran hombres.

### **Instrumentos**

Se utilizó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), la cual consta de 119 ítems y

evalúa las siguientes estrategias: adquisición (20 ítems), codificación (46), recuperación de la información (18) y apoyo al procesamiento (35). Las opciones de respuesta son cuatro: (a) Nunca o casi nunca, (b) Algunas veces, (c) Bastantes veces y (d) Siempre o casi siempre. Para su calificación cualitativa, un puntaje alto indicaría un uso satisfactorio y más frecuente de determinada estrategia, mientras que un puntaje bajo representaría un uso menos satisfactorio y frecuente de la estrategia. En cuanto a la confiabilidad de la prueba en estudiantes de secundaria de una población colombiana, en un estudio realizado por Jaimes Yañez (2021) con estudiantes de una institución de la ciudad de Bucaramanga (Colombia), el nivel de confiabilidad del ACRA fue de .85. En estos dos resultados coinciden el índice de confiabilidad, lo que evidencia la consistencia de la prueba al aplicarse en población colombiana.

En esta investigación la confiabilidad de la prueba se halló por medio del alfa ordinal, cuyos resultados fueron: adquisición ( $\alpha = 0.770$ ), codificación ( $\alpha = 0.902$ ), recuperación ( $\alpha = 0.815$ ) y apoyo ( $\alpha = 0.901$ ).

En la Tabla 1, se presenta la estructura de la prueba.

**Tabla 1**

*Estructura de la Prueba ACRA*

Estrategias	Subestrategias	Reactivos	Total Reactivos
Adquisición	Exploración	1, 3, 11	20
	Subrayado lineal	5, 8	
	Subrayado idiosincrático	6-7-9	
	Epigrafiado	2, 9	
	Repaso en voz alta	13-14-16-19	
	Repaso mental	4-15-17-18	
	Repaso reiterado	12, 20	
	Autoconocimiento	1-2-3-4-5-6-7	
	Automanejo	10-11-12-13	
	Regulación	8-9-14-15-16-17	
Apoyo	Autoinstrucciones	18-20-21-26-30	35
	Autocontrol	19	
	Contradistractoras	18-20-21-26-30	
	Interacciones sociales	25-27-28-29	
	Motivación intrínseca y extrínseca	31-32-33-34	
	Motivación de escape	35	

Estrategias	Subestrategias	Reactivos	Total Reactivos
Codificación	Nemotecnias	43-44-45-46	46
	Relaciones Intracontenido	3-4-5-29	
	Relaciones Compartidas	8-9-10	
	Imágenes	11-12-13	
	Metáforas	14, 15	
	Aplicaciones	6-7-16-17-18-19	
	Autopreguntas	30-31-32-33-34-42	
	Parafrases	20-24-25-26	
	Agrupaciones	30-31-32-33-34-42	
	Secuencias	35-36	
Recuperación	Mapas Conceptuales	38, 39	18
	Diagramas	1-2-37-40-41	
	Búsqueda de codificadores	1-2-3-4-10	
	Búsqueda de indicios	5-6-7-8-9	
	Planificación de respuestas	11-12-14-17-18	
	Respuesta escrita	13-15-16	

Para determinar el nivel de uso de las estrategias de aprendizaje se tendrá en cuenta el baremo que se presenta en la Tabla 2

**Tabla 2**

*Baremo Sobre las Estrategias de Aprendizaje con Puntajes Directos*

Estrategia	Frecuencia de uso muy baja	Frecuencia de uso baja	Frecuencia de uso moderada	Frecuencia de uso alta	Frecuencia de uso muy alta
Adquisición	20-39	40-45	46-54	55-61	62-80
Codificación	46-82	83-96	97-117	118-134	135-184
Recuperación	18-35	36-43	44-52	53-60	61-72
Apoyo	35-75	76-88	89-106	107-121	122-140

Para la transformación de los puntajes directos a percentiles del baremo establecido, se presenta en la Tabla 3.

**Tabla 3***Baremo Sobre las Estrategias de Aprendizaje con Percentiles*

Estrategia	Muy bajo	Bajo	Alto	Muy alto
Adquisición	Hasta 25	26-54	55-75	76-99
Codificación	Hasta 25	26-49	50-75	76-99
Recuperación	Hasta 25	26-49	50-79	80-99
Apoyo	Hasta 25	26-49	50-79	80-99

En lo correspondiente al rendimiento académico, se determinó a partir de la escala establecida por el colegio donde se llevó a cabo la investigación, proceso que cuenta con el respaldo del gobierno de Colombia, dado a través Decreto 1290 de 2009, que otorgó a los establecimientos educativos libertad para definir el sistema de calificaciones (números, letras, colores u otros), respetando los siguientes niveles de desempeño: superior, alto, básico y bajo. En este colegio se relacionó cada nivel de desempeño con una calificación numérica de la siguiente forma: superior para una calificación mayor o igual a 4.6; alto de 4.0 a 4.5; básico de 3.0 a 3.9 y bajo, que conduce a repetición, de 1.0 a 2.9.

A partir de estos elementos se diseñó una matriz donde, en una de sus casillas, se indican las asignaturas que los estudiantes cursan e identifican las que haya perdido en su historial académico con su respectiva nota numérica, luego se realiza el mismo procedimiento para su rendimiento actual.

El modelo de tabla que se construyó para identificar el nivel de rendimiento académico de cada estudiante se presenta en la Tabla 4.

**Tabla 4***Formato Modelo Matriz del Historial Académico de los Estudiantes*

CURSO	HISTORIAL ACADÉMICO		RENDIMIENTO ACTUAL	
	ASIGNATURAS CURSADAS	ASIGNATURAS REPROBADAS	NOTAS	ASIGNATURAS REPROBANDO
6°	Ciencias Sociales			
	Ciencias Naturales			
	Matemáticas			
	Lenguaje			
	Ética			
	Educación Física			
			TOTAL	PROMEDIO

### Procedimiento

En la primera etapa se realizó una revisión teórica y bibliográfica acerca de estudios relacionados con el uso de las estrategias de aprendizaje, teniendo en cuenta la población y las variables a estudiar. En la segunda etapa, se seleccionó la institución para realizar la investigación, posteriormente, se llevó a cabo una reunión con el director para contar con su aceptación. En la tercera etapa se realizó la revisión de la historia académica de cada estudiante, para seleccionar a los que participarían en la investigación de acuerdo con el criterio de inclusión. Después, se realizó la cuarta etapa, en la cual se aplicaron de los instrumentos (la duración fue de aproximadamente 45 minutos), posterior a la presentación de los consentimientos informados autorizados por los padres de familia, así como de los asentimientos de los estudiantes. En la quinta etapa se elaboró la base de datos y el análisis de los mismos utilizando el software estadístico SigmaStat, con el propósito de extraer los resultados obtenidos de la investigación a partir de un análisis estadístico descriptivo.

### Resultados

Los datos sociodemográficos dejan ver que en la investigación participaron 90 estudiantes, los cuales se distribuyen por género, siendo 51 (56.6%) mujeres y 39 (43.3%) hombres. Sus edades oscilan entre los 13 y los 18 años. Respecto al rendimiento académico, los estudiantes no repitentes son 62 (68.8 %), con una edad media de 15.0645 y una desviación estándar de 1.26583, mientras que los repitentes son 28 (31.12 %), con una edad media de 15.3214 y una desviación estándar de 1.54089. En lo atinente al nivel académico la proporción mayor de repitentes se encuentra en el octavo grado. En cuanto a los no repitentes, la mayor proporción también se encuentra en octavo grado. El análisis de los datos permitió evidenciar que 17 estudiantes tienen rezago académico.

Respecto al uso de las estrategias de aprendizaje, los datos que se presentan en la Tabla 5 permiten dar cuenta de la media en cada una de las estrategias y la ubicación en los percentiles de cada grupo estudiantil, para a partir de ella identificar el nivel de uso, teniendo en cuenta las valoraciones cuantitativa y cualitativa.

Los resultados de las valoraciones muestran que los estudiantes no repitentes tienen una frecuencia de uso alta de todas las estrategias de aprendizaje y los percentiles en los cuales se encuentran ubicados corresponden a muy alto, mientras que los repitentes tienen frecuencia de uso alta para las estrategias apoyo y recuperación, moderada en adquisición y codificación, y su ubicación en los percentiles corresponden a muy bajo en adquisición, alto en recuperación y muy alto en codificación y apoyo.

Para identificar la frecuencia del uso de las estrategias de acuerdo con la condición del grupo, seguidamente, se presentan los datos detectados al disgregarse la muestra, tanto por su condición de repitentes y no repitentes, como por la cantidad de estudiantes que utilizan las estrategias, desde uso muy bajo a muy alto. Los datos de la Tabla 6, pertenecientes a los repitentes, muestran que el 64.28% usan de forma alta las estrategias de recuperación y

adquisición.

**Tabla 5**

*Valoración del Uso de Estrategias por Estudiantes Repitentes y No Repitentes*

Estrategia	Repitentes			No Repitentes		
	Valoración			Valoración		
	Percentil	Cuantitativa (Media)	Cualitativa	Percentil	Cuantitativa (Media)	Cualitativa
Adquisición	Muy bajo	46.67	Moderada	Muy alto	56.17	Alta
Codificación	Muy alto	113.32	Moderada	Muy alto	131.09	Alta
Recuperación	Alto	53.03	Alta	Muy alto	58.95	Alta
Apoyo	Muy alto	108.60	Alta	Muy alto	113.74	Alta

**Tabla 6**

*Frecuencia de Uso de las Estrategias de los Estudiantes Repitentes*

Estrategia	Frecuencia de uso muy baja		Frecuencia de uso baja		Frecuencia de uso moderada		Frecuencia de uso alta		Frecuencia de uso muy alta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Adquisición	6	21.42	3	10.71	18	64.28	1	3.57	0
Codificación	3	10.71	0	0	13	46.42	11	39.28	1	3.57
Recuperación	2	7.14	0	0	8	28.57	18	64.28	0	0
Apoyo	1	3.57	0	0	10	35.71	15	53.57	2	7.14

Por su parte, como se muestra en la Tabla 7, el 46.77% de los estudiantes no repitentes usan de forma muy alta la estrategia de codificación, el 58.06% con frecuencia alta la estrategia de apoyo, el 45.16% de manera alta la de recuperación y el 40.32% usa la de adquisición con alta frecuencia.

Habiendo identificado las diferencias en el uso de las estrategias entre los dos grupos, así como la ubicación de cada uno de ellos según los percentiles, se procedió a verificar si tales diferencias son o no significativas. Antes de efectuar la comparación entre los grupos se analizó la distribución de los datos, usando la prueba de normalidad, para a partir de allí determinar el estadístico a usar. Como los resultados no mostraron normalidad, se procedió a usar, en todos los casos, el Test U de Mann-Whitney.

Los resultados, presentados en la Tabla 8, muestran que existen diferencias significativas entre el uso de estrategias de aprendizaje según la caracterización de los estudiantes, situación que permite responder la pregunta de investigación.

**Tabla 7***Frecuencia de Uso de las Estrategias de los Estudiantes No Repitentes*

Estrategia	Frecuencia de uso muy baja		Frecuencia de uso baja		Frecuencia de uso moderada		Frecuencia de uso alta		Frecuencia de uso muy alta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Adquisición	4	6.45	4	6.45	15	24.19	25	40.32	14	22.58
Codificación	3	4.83	0	0	6	6.45	24	38.70	29	46.77
Recuperación	1	1.61	2	3.22	4	6.45	28	45.16	27	43.54
Apoyo	5	8.06	0	0	1	1.61	36	58.06	20	32.25

**Tabla 8***Comparación Entre Uso de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Repitentes y No Repitentes*

Grupos	Estrategias de aprendizaje											
	Adquisición			Codificación			Recuperación			Apoyo		
	Mann	t	p	Mann	t	p	Mann	t	p	Mann	t	p
Rep	1400.5	741.5	0.001*	1349	793	0.001*	1493	649	0.001*	1293	848.5	0.001*
No rep.												

\* $p < .05$ 

### Discusión

Respecto al cumplimiento del objetivo de la investigación, los resultados evidencian la existencia de diferencias significativas en el uso de las cuatro estrategias medidas (adquisición, codificación, recuperación y apoyo), entre los estudiantes repitentes y no repitentes, dato coincidente con los encontrados por Soto et al. (2012), quienes al comparar el uso de estrategias de aprendizaje entre estudiantes que perdían asignaturas que de los que no la perdían, detectaron la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos en el uso de las cuatro estrategias. Por su parte, García Gajardo et al. (2015), evidenciaron la existencia de diferencias de uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes con altas y bajas notas.

En cuanto a la frecuencia en el uso de las estrategias de aprendizaje, de los dos grupos, los datos indican que los estudiantes no repitentes recurren más a las de apoyo, a las que le siguen en orden las de recuperación, codificación y adquisición. Los repitentes, por su parte, emplean en mayor medida las de recuperación, a continuación, las de apoyo, luego las de recuperación y por último las de adquisición.

En estos resultados llama la atención el peso que tienen las estrategias de carácter motivacional sobre las cognitivas en el grupo de los estudiantes no repitentes. Este tipo de respuestas hace parte de lo que Mejía et al. (2021) consideran subdivisión de la motivación

intrínseca y denominan “motivación por conocer”, la cual consiste en sentirse satisfecho cuando se aprende algo novedoso; aspecto que se evidencia en las respuestas donde afirman que estudian con la intención de aprender más que con la de ganar beneficios a corto plazo.

Respecto a la relación entre motivación intrínseca y rendimiento académico, Rojas Jiménez (2023) y Formento-Torres et al. (2023) encontraron que estudiantes con este tipo de motivación, expresado en “querer aprender”, tienen mejores notas, en los diferentes niveles educativos, que los que no puntúan alto en ella.

En los aspectos motivacionales, también se resalta el valor dado por los dos grupos a alcanzar buenos resultados con el interés de evitar molestias e incomodidades. Esto es posiblemente debido a que el fracaso académico es poco aceptado por los padres, quienes a veces, por un sentimiento de frustración debido a que su hijo no alcanza las expectativas construidas alrededor de su rendimiento, arremete contra él y lo castiga (García, 2018).

En lo correspondiente al uso de las diversas estrategias, en las cognitivas, las que puntúan más alto en ambos grupos son las relacionadas con la recuperación de la información, hecho que confirma lo apuntado por Biber et al. (2020), según los cuales es una de las estrategias de aprendizaje de mayor uso. El beneficio de esta estrategia solo se obtiene cuando se exigen actividades en las cuales se evalúa el recuerdo, pero fracasa cuando va más allá y se solicita la comprensión de la información.

Estos datos coinciden con lo encontrado por Dorado et al. (2020) los cuales evidenciaron que los estudiantes utilizan más estrategias de aprendizaje asociadas a la memorización y repetición de la información, a partir de la toma de apuntes, estrategia que si no es orientada adecuadamente va en contra de un aprendizaje significativo. Según el estudio de Çelik y Toptaş (2010), ello puede estar asociado al nivel de escolaridad, en la medida que cuando se sube de grado de formación se tiende a dejar de lado la memorización o reproducción por las estrategias de elaboración. Este supuesto probablemente no se pueda considerar para los estudiantes participantes en esta investigación: posiblemente ellos se relacionen más con las estrategias de enseñanza de los profesores. De acuerdo con lo presupuestado por Almoslamani (2022), es posible que los estudiantes se plieguen a las estrategias de enseñanza de bajo nivel cognitivo desarrolladas por los profesores, centradas en la memorización y que no estimulan la activación de estrategias con mayor compromiso cognitivo.

Pero si bien, las estrategias de recuperación de la información son las más usadas por los dos grupos, parece no beneficiar a los estudiantes repitentes, ya que a pesar de ello no obtienen buen rendimiento, es decir, pierden asignaturas. Lo mismo acontece con el control de las actividades distractoras, sobre las cuales los estudiantes de los dos grupos afirman hacerlo casi siempre o siempre.

Respecto a las estrategias metacognitivas, de lo reportado sobre frecuencia de uso por parte de los dos grupos, llama la atención que la relacionada con conciencia cognitiva es la que puntúa más bajo en los repitentes. Ante la pregunta “he reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...)”, solo el 3.57% dice hacerlo siempre,

lo cual, al asumirlo como veraz y libre de deseabilidad, deja en duda lo respondido en los otros ítems, cuyo contenido está directamente relacionado con esa pregunta. En contraste con la respuesta de los repitentes, el 58.1% de los no repitentes dicen que siempre han reflexionado sobre la función de las estrategias, siendo las respuestas posteriores más consistentes con la afirmación primera. Ante esta situación, las respuestas dadas por los repitentes llevan a preguntarse acerca de su nivel de metacognición, es decir, de en qué medida son realmente conscientes de cómo aprenden.

Sobre las estrategias de codificación, los puntajes más altos corresponden a las estrategias mnemotécnicas, las que tienen que ver con la utilización de claves para memorizar. Ante la pregunta sobre uso de “trucos” de memorización, el 50% de los no repitentes dice hacerlo, contra el 17.85% de los repitentes que aseguran hacerlo. En cuanto a las respuestas posteriores, las dadas por los estudiantes repitentes suscitan dudas, ya que no hay una relación clara entre lo que responden en el primer ítem y lo que luego responden, teniendo en cuenta que lo que las preguntas siguen indagando sobre el uso de técnicas, pero lo hacen de forma más precisa y detallada. Por ejemplo, ante la que indaga sobre la construcción de rimas, tipo acrósticos, aparece el 32.14% de los repitentes afirmando que siempre lo hacen. Ese mismo porcentaje de estudiantes dice que usa “frases claves”, y la cuestión se amplía cuando se pregunta si, para memorizar, sitúan mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido, donde el 42.85% de los repitentes dicen hacerlo siempre.

En las otras estrategias que miden uso de paráfrasis o autopreguntas, los resultados muestran que su índice es bajo, por ejemplo, en cuanto autopreguntas, solo alrededor del 30% de los repitentes asegura habérselas hecho y de los no repitentes el 37% son los que contestan que casi siempre. En la correspondiente a paráfrasis, la frecuencia de uso de esta estrategia es similar a la anterior pregunta referenciada. Este hecho permite inferir que dichas estrategias no hacen parte del conjunto de herramientas que usan el grupo de estudiantes que participaron en la investigación, situación coincidente con lo encontrado por Cruz Lara y Anzaldo Cisneros (2009) quienes encontraron que los estudiantes participantes en su investigación usaban poco las estrategias de paráfrasis y autopreguntas.

Respecto al uso de organizadores gráficos se evidencia una clara diferencia en los dos grupos: tienden a usarlo más los no repitentes, pero en general su frecuencia de uso en los dos grupos es poca. De las respuestas llama la atención la afirmación de los participantes de los dos grupos que afirman utilizar más la V heurística que otros organizadores gráficos, lo que contrasta con la investigación de Moreno Maguiña (2020), quien encontró mayor uso de los cuadros sinópticos, mapas mentales y mapas conceptuales. La razón de esto es que posiblemente la V heurística sea el organizador gráfico más empleada por sus docentes.

### **Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación**

Entre las limitaciones del estudio se resaltan una relacionada con el tamaño de la muestra, la cual se restringió a un colegio. En investigaciones posteriores, se puede trabajar con estudiantes de diferentes instituciones educativas. Otra está relacionada con la forma de

evaluación, debido a que la utilización de una prueba de autoinforme pudo haber llevado a algunos estudiantes acomodar sus respuestas a las socialmente deseables.

Para futuras investigaciones, se recomienda estudiar la relación entre el uso de las estrategias de aprendizaje y la escolaridad, para detectar si el uso de las estrategias con claro contenido cognitivo cambia con el nivel educativo e indagar, conjuntamente con los estudiantes, la eficacia de las estrategias que utilizan en su aprendizaje.

### Conclusiones

Las estrategias que más peso tienen en los estudiantes no repitentes corresponden a las de apoyo, fundamentalmente las relacionadas con motivación de carácter intrínseco, ya que, según las respuestas de los estudiantes, la búsqueda de conocimiento los moviliza a estudiar, afirmación que contrasta con la dada por los estudiantes repitentes que responden ser movilizados por recompensas de carácter inmediato.

A nivel motivacional, en ambos grupos, tiene gran importancia el alcanzar buenos resultados académicos, posiblemente para huir de eventos aversivos, situación que permute entrever alto peso de la motivación de escape.

En cuanto a las estrategias cognitivas, las relacionadas con la memoria son usadas con alta frecuencia por los dos grupos, pero según los resultados académicos son más efectivas para los no repitentes; una situación similar acontece con la regulación y control de actividades distractoras. Sobre las estrategias metacognitivas, que indagan sobre el conocimiento y nivel de eficacia de las estrategias usadas, pareciera que los estudiantes repitentes no tienen clara conciencia sobre ellas.

Respecto a los estudiantes repitentes, esta situación genera en ellos un rezago escolar de aproximadamente dos años, dado que es la distancia que guardan entre las edades para cursar los niveles académicos según el Ministerio de Educación Nacional y la detectada en dicho grupo.

### Referencias

- Almoslamani, Y. (2022). The impact of learning strategies on the academic achievement of university students in Saudi Arabia. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 18(1), 4-18. <https://doi.org/10.1108/LTHE-08-2020-0025>
- Araya Piñones A. F., Campos-Castillo, C., Salas-Bravo, S., & Bakit, J. (2024). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: un estudio exploratorio en estudiantes chilenos de enseñanza media. *Revista Encuentros*, 22(1), 164-182. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2704>
- Biwer, F., de Bruin, A., & Persky, A. (2023). Study smart – impact of a learning strategy training on students' study behavior and academic performance. *Advances in Health Sciences Education*, 28, 147–167. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10149-z>
- Biwer, F., Egbrink, M. G. A. o., Aalten, P., & de Bruin, A. (2020). Fostering Effective Learning

- Strategies in Higher Education – A Mixed-Methods Study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>
- Bouiri, O., Lofti, S., & Talbi, M. (2022). Effect of Student, Family-Related Features on Academic Achievement. *Education Research International*, 1, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2022/7193142>
- Camizán García, H., Benites Seguí, L. A., & Damián Ponte, I. F. (2021). Estrategias de aprendizaje. *TecnoHumanismo*, 1(1), 152-172. <https://doi.org/10.53673/th.v1i18.40>
- Campano Fernández, L., Robledo Ramón, P., & Algorri Díez, L. (2017). Análisis del uso de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas en Educación Secundaria. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 5(2), 97-106. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v5i2.51>
- Çelik, S. & Toptaş, V. (2010). Vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.013>
- Cruz Lara, X. & Anzaldo Cisneros, R. I. (24 de septiembre de 2009). *¿Qué estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes de la LIE? El caso de la UPN* [Sesión de Congreso]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_01/ponencias/1379-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1379-F.pdf)
- Cuamba Osorio, N., Sotelo Quiñonez, T. I., & Rodelo Morales, N. I. (2022). Estudio comparativo de los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11(27), 181-201. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/20649>
- Dirkx, K. J. H., Camp, G., Kester, L., & Kirschner, P. A. (2019). Do secondary school students make use of effective study strategies when they study on their own?. *Applied Cognitive Psychology*, 33(5), 952-957. <https://doi.org/10.1002/acp.3584>
- Dorado, A., Ascuntar, J., Garces, Y., & Obando, L. (2020) Programa de estrategias de aprendizaje para estudiantes de una institución educativa. *Praxis & Saber*, 11(25), 75 - 95. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9272>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Ega, E. (2021). Estrategias de aprendizaje utilizadas por alumnos del segundo ciclo de secundaria de dos centros educativos de la regional 10 de Santo Domingo. *Revista de Evaluación e Investigación Educativa Revie*, 8(2), 40-67. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.23>
- Escandón Escandón, V. L. & Orellana Ortiz, G. P. (2019). *Estrategias de aprendizaje en adolescentes en una unidad educativa en Cuenca*. Académica Española.
- Fajardo, E., Beleño Montagut, L. & Romero, H. (2021). Incidencia de los factores

- socioeconómicos en la calidad de la educación media regional en Colombia. *Interciencia*, 46(3), 118-125. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2021/04/04\\_6787\\_Com\\_Fajardo\\_v46n3\\_8.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2021/04/04_6787_Com_Fajardo_v46n3_8.pdf)
- Fonseca Hoyos, T., Salcedo Villadiego, L. R., & Rocha Alvarez, D. (2018). Estilos, estrategias de aprendizaje, relación desempeño académico, resultados pruebas saber 11° en ciencias naturales, Colombia. *Espacios*, 39(10), 9-23. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p09.pdf>
- Formento-Torres, A. C., Quílez-Robres, A., & Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *RELIEVE*, 29(1), 1-23, <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- García, S. (13 de julio de 2018). Ni castigo ni premios: así debe actuar ante las notas de sus hijos. *El País*. [https://elpais.com/elpais/2018/06/29/buenavida/1530286552\\_676285.html](https://elpais.com/elpais/2018/06/29/buenavida/1530286552_676285.html)
- García Gajardo, F., Fonseca Grandon, G., & Concha Gfell, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>
- Gómez Soler, S. C., Cifuentes González, J., & Abadía Alvarado, L. K. (2021). Should students repeat a school year? The case of grade 9 students in Colombia. *International Journal of Educational Research*, 110, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101886>
- Hernández Gil, C. (2023). Entre narrativas y representaciones sociales, estudiantes de Colombia reflexionan sobre la reprobación escolar. *Foro Educativo*, 41, 137-170. <https://doi.org/10.29344/07180772.41.3504>
- Jaimes Yañez, N. (2021). *Uso de la escala de aprendizaje ACRA para medir las estrategias de aprendizaje en la asignatura de contabilidad en los estudiantes del grado noveno del Instituto Técnico Nacional de Comercio de Bucaramanga* [Tesis de Maestría]. Universidad Norbert Wiener, Perú. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/5187>
- Julien, H. & Barker, S. (2009). How high-school students find and evaluate scientific information: A basis for information literacy skills development. *Library & Information Science Research*, 31(1), 12–17. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2008.10.008>
- Kyereko, D. O., Smith, W. C., Hlovor, I., & Keney, G. (2022). Understanding grade repetition from the perspectives of teachers and principals in basic schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 93, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102633>
- La Madrid Vivar, P. L., Gonzales Chávez, J. T., & Dávila Inocente, J. A. (2023). Identificación de los tipos de estrategias de aprendizaje en la enseñanza en el nivel primario. *Horizontes*, 7(29), 1129 – 1138. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.577>
- Lastre, K. & De la Rosa Benavides, L. G. (2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Encuentros*,

- 14(1), 87-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655851006>
- Lozano Parra, A. M. & Arvilla Ramos, M. E. (2020). Factores que inciden en repitencia de los estudiantes de 6° en Institución Educativa Jairo Morera Lizcano. *Dossier Especial 35 Años de la Revista Paideia Surcolombiana*, 145-164. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/2447>
- Manrique, S. & Estrada, E. (2020). Los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario. *Ciencia y Desarrollo*, 23(2), 65-72. <https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/CYD/article/view/2093/2232>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Lichtenfeld, S. (2017). Long-Term Positive Effects of Repeating a Year in School: Six-Year Longitudinal Study of Self-Beliefs, Anxiety, Social Relations, School Grades, and Test Scores. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 425–438. <https://doi.org/10.1037/edu000144>
- Mejía, J. C., De la Rosa-Salazar, D., & Huertas-Moreno, H. D. (2021). Implicaciones de la COVID-19 sobre el marketing de servicios educativos: un estudio desde las motivaciones y estados de ánimo de universitarios en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 37(158), 126-137. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.158.4271>
- McCombs, B. (2017). Historical Review of Learning Strategies Research: Strategies for the Whole Learner—A Tribute to Claire Ellen Weinstein and Early Researchers of This Topic. *Frontiers in Education*, 2, 1-21. <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00006>
- Meriño-Montero, I. (2021). Repitencia escolar: análisis y reflexiones en un establecimiento educacional en la comuna de Valparaíso, Chile. *Revista Innova Educación*, 3(1), 20-38. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.002>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Glosario*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-123926.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Repitencia, deserción y abandono*. <https://ote.mineduacion.gov.co/tablero-control/repitencia>
- Moreno Maguiña, J. V. (2020). Organizadores gráficos para el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria de Acayó – Huaylas. *Revista Científica Searching de Ciencias Humanas y Sociales*, 1(1), 36–48. <https://doi.org/10.46363/searching.v1i1.103>
- Ninacuri Tipantasiq, J. R., Barcenez Naranjo, G. C., López Nuñez, H. R., Flóres Hidalgo, M. D., & Calero López, R. de L. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico. *Religación*, 8(37), 1-14. <http://doi.org/10.46652/rgn.v8i37.1075>
- Owino, V. O., Ajowi, J. O., & Onderi, H. (2022). Effects of Class Repetition on Pupils' Academic Performance in Public Primary Schools in Alego Usonga Sub-County, Kenya. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 9(5), 60-74. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7144816>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Colombia*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/colombia\\_](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/colombia_)

dd5f34d9-en.html

- Quiroz Carrión, E. N., Mera Ponce, S. V., Asqui Lema, B. O., & Berrones Yaulema, L. P. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 995-1017. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152502>
- Reyes, B., Georgieva, S., Martínez-Gregorio, S., De los Santos, S., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2021). Evaluación de las estrategias de aprendizaje con las escalas ACRA y ACRA-Breve: Modelos competitivos, invarianza de medida, y predicción del rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la República Dominicana. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.07.001>
- Reyes, B., Jiménez-Hernández, D., Martínez-Gregorio, S., De los Santos, S., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2023). Prediction of academic achievement in Dominican students: Mediation role of learning strategies and study habits and attitudes toward study. *Psychology in the Schools*, 60(3), 606-625. <https://doi.org/10.1002/pits.22780>
- Rodríguez-Rodríguez, D. & Batista-Espinosa, F. J. (2022). La repetición de curso en educación secundaria y su relación con variables motivacionales. *Bordón*, 74(2), 77-9. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89778>
- Rodríguez Salamanca, K. & Zea Barrera, C. E. (2022). Incidencia de los estilos educativos parentales en la repitencia escolar en adolescentes. *Academo*, 9(1), 38-52. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.4>
- Rojas Jiménez, V. (2023). La Motivación y el Rendimiento Académico: Cómo Fomentar y Mantener la Motivación y el Compromiso de los Estudiantes. *Revista Boaciencia. Educación y Ciencias Sociales*, 3(1), 183–199. <https://boaciencia.org/index.php/scyeducacion/article/view/121/168>
- Soto Carballo, J., García-Señoran, M. del M., & González González, S. G. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 95-108. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1931/1842>
- Wu, C., Jing, B., Gong, X., Mou, Y., & Li, J. (2021). Student's Learning Strategies and Academic Emotions: Their Influence on Learning Satisfaction During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717683>

**Constructivismo en Psicología y Educación. Cómo y Por Qué Aprendemos en la  
Universidad**

*Constructivism in Higher Education: Exploring How and Why We Learn at University*

Juan Pablo Lovey<sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-1358-7667

**Resumen**

Este ensayo está relacionado con algunos de los ejes trabajados en un seminario de posgrado y con un proyecto de tesis doctoral acerca de problemáticas de ingreso, permanencia y virtualización en la universidad. Se enfoca en los principales desarrollos teóricos del constructivismo y su relación con la inclusión de tecnologías digitales en educación superior. El constructivismo, considerado una de las teorías más influyentes en psicología y educación, sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción con el entorno. En este marco, se analizan las perspectivas de tres teóricos clave: Jean Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner, cuyas contribuciones han tenido un impacto profundo en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Piaget destacó el desarrollo cognitivo mediante etapas estructuradas, mientras que Vygotsky subrayó la importancia de la interacción social y el contexto cultural en el aprendizaje. Bruner, por su parte, equilibró ambos enfoques, promoviendo el aprendizaje a través del descubrimiento. El presente ensayo problematiza cómo la integración de tecnologías digitales ha transformado las dinámicas educativas desde una perspectiva constructivista, particularmente en la enseñanza en la universidad, planteando una reflexión crítica sobre los métodos pedagógicos y la forma en que el conjunto de estudiantes interactúa con el conocimiento en entornos virtuales.

*Palabras clave:* Paradigma constructivista; aprendizaje; educación superior; interactividad; tecnologías digitales

---

<sup>1</sup>Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR)

En el proceso de redacción del presente ensayo se utilizó una herramienta específica para promover el lenguaje incluyente y la escritura con perspectiva de género, en consonancia con las políticas del grupo de investigación al que pertenece el autor. Esta herramienta, desarrollada por la Universidad Iberoamericana de México, es de acceso abierto y está disponible en el siguiente enlace: <https://lenguaje-incluyente.ibero.mx/>

Mail de contacto: [lovey@irice-conicet.gov.ar](mailto:lovey@irice-conicet.gov.ar)

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p41-58>

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2024 - Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2024

### Abstract

This essay builds on key themes explored in a graduate seminar and is linked to a doctoral thesis project examining the challenges of university access, retention, and the increasing use of virtual learning. It focuses on the main theoretical developments of constructivism and its connection to the integration of digital technologies in higher education. Constructivism, regarded as one of the most influential theories in psychology and education, posits that knowledge is actively constructed through interaction with the environment. Within this framework, the perspectives of three key theorists are examined: Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Jerome Bruner, whose contributions have profoundly shaped our understanding of learning. Piaget emphasized cognitive development through structured stages, while Vygotsky highlighted the role of social interaction and cultural context in the learning process. Bruner, in turn, blended both approaches, advocating for discovery-based learning. The essay critically examines how the integration of digital technologies has reshaped educational dynamics from a constructivist standpoint, particularly in higher education, prompting a reflection on pedagogical methods and how students engage with knowledge in virtual settings. Ultimately, the essay explores both the opportunities and challenges that digital tools present for the active construction of knowledge, offering insights and raising questions that contribute to the ongoing debate about the growing virtualization of higher education from a constructivist perspective.

*Keywords:* Constructivist paradigm; learning; higher education; interactivity; digital technologies

### Introducción

El presente ensayo es el resultado del trabajo final del autor para un seminario de posgrado titulado *Desarrollo, aprendizaje y educación desde marcos socioculturales contemporáneos*, dictado por personal de investigación del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IRICE (CONICET/UNR). Asimismo, está vinculado con un proyecto de tesis doctoral titulado *Problemáticas de ingreso y permanencia en la universidad en tiempos de creciente virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje*, el cual tiene como objetivo general explorar y analizar el uso de tecnologías digitales en prácticas de enseñanza y aprendizaje y su relación con problemáticas de ingreso y permanencia en el nivel universitario.

El paradigma constructivista ha sido uno de los enfoques más influyentes y debatidos en los campos de la psicología y la educación. Su premisa central se basa en que el proceso de conocimiento de las personas no se concibe de manera pasiva, sino que se construye activamente a través de la interacción con el entorno y los procesos mentales individuales (Bruner, 1997). A lo largo del siglo XX, diversas teorizaciones han ofrecido visiones complementarias y divergentes sobre este enfoque, lo que ha dado lugar a una amplia variedad de interpretaciones y aplicaciones en áreas de la psicología y en contextos

educativos (Araya et al., 2007).

En este trabajo se propone un análisis teórico y crítico del paradigma constructivista, abordando su diversidad desde las perspectivas de tres de los autores más influyentes en su desarrollo: Jean Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner. Cada uno de estos teóricos ha hecho, desde enfoques conceptualmente diferentes, significativas contribuciones que han impactado en las prácticas educativas de diversas maneras, colaborando en el entendimiento de cómo las personas aprenden y construyen el conocimiento.

Jean Piaget (1926/1975, 1947/2003, 1964/1991), pionero del constructivismo en el área de la psicología, elaboró su teoría del desarrollo cognitivo, destacando cómo niñas y niños construyen activamente su comprensión del mundo a través de una serie de etapas estructuradas. Piaget enfatizó en los procesos individuales de la cognición, sugiriendo que las personas transforman sus esquemas mentales a través de la experiencia directa con el entorno (Martí y Rodríguez, 2012).

En contraste, Lev Vygotsky, una de las figuras centrales del enfoque sociocultural, destacó el papel fundamental de la interacción social y el lenguaje en el desarrollo cognitivo de las personas. Según Vygotsky (1931/1995a, 1934/1995b), el aprendizaje es un proceso mediatizado por la cultura e influenciado por el contexto histórico y social en el que se desenvuelve cada individuo. En este sentido, mientras Piaget consideró el desarrollo como un proceso universal que sigue un curso determinado según la estructuración de diversos estadios, Vygotsky introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), permitiendo concebir al aprendizaje como un proceso guiado y potenciado a través de la colaboración con otras personas, generalmente, de mayor experiencia (Martí, 2005).

Finalmente, Jerome Bruner (1986, 1990, 1997, 2010), otra figura clave del constructivismo, ofreció una perspectiva que equilibra tanto el enfoque cognitivo piagetiano como el social vygotskyano, subrayando la importancia de la estructura del conocimiento y la representación simbólica. Bruner abogaba por una enseñanza basada en el descubrimiento, en la que las personas sean estimuladas a explorar y construir activamente su comprensión de la realidad (Arias y Oblitas, 2014).

El análisis de estos enfoques no solo permite una comprensión más profunda de los procesos de construcción del conocimiento, sino que también tiene implicaciones cruciales para la enseñanza universitaria actual. La creciente inclusión de tecnologías digitales en los procesos educativos (Lovey et al., 2023) ha abierto nuevas posibilidades y desafíos dentro del paradigma constructivista. A medida que las instituciones educativas se adaptan a las demandas del siglo XXI, el uso de plataformas digitales, recursos multimedia y entornos virtuales en educación han transformado radicalmente las dinámicas de interacción de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1991; Mesa et al., 2023). En este contexto, surge la necesidad de reflexionar críticamente sobre cómo estas herramientas tecnológicas se integran en los procesos constructivistas en educación y cómo intervienen tanto en los métodos pedagógicos como en las formas en el que conjuntos de estudiantes interactúan con los conocimientos.

Este trabajo constituye un ensayo teórico y crítico sobre las contribuciones de

Piaget (1926/1975, 1947/2003, 1964/1991), Vygotsky (1931/1995a, 1934/1995b, 1978) y Bruner (1986, 1990, 1997, 2010) al paradigma constructivista, con especial atención a su relevancia en el ámbito universitario en tiempos de creciente virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al explorar las intersecciones entre las teorías clásicas del constructivismo y las innovaciones tecnológicas actuales, se busca ofrecer reflexiones que permitan a ciertas comunidades educativas reconsiderar cómo profundizar y efectivizar los aprendizajes en un contexto cada vez más mediado por las tecnologías digitales. Así, este ensayo no solo contribuye al debate sobre el constructivismo como una teoría de la psicología y de la educación en constante evolución y cambio, sino que además tiende a la reflexión acerca de cómo las mencionadas tecnologías pueden apoyar, promover, dificultar u obstaculizar la construcción activa del conocimiento en la educación superior desde una perspectiva constructivista.

### **Paradigma Constructivista**

A mediados del siglo XX, la superación de ciertos obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1938) permitió el surgimiento del paradigma constructivista (Araya et al., 2007; Castellaro, 2012; González, 1997). Dicho paradigma se opone a dos grandes perspectivas tradicionales: la subjetivista, que concibe la actividad psicológica en términos de interioridad, irracionalidad e individualidad, remontándose a la definición platónica del alma como irracional, esclava del deseo e incapaz de producir conocimiento fiable; y la objetivista, que concibe la realidad como un orden unívoco independiente de los sujetos cognoscentes que tratan de conocer dicha realidad. De manera contraria, el constructivismo sostiene que la realidad no es cognoscible en sí misma, ya que el conocimiento está determinado por las características propias de cada sujeto. Además, enfatiza la idea de que el mundo exterior solo puede interpretarse a través del acto mismo de conocer (Sánchez González y Loredó Narcandi, 2007).

El resultado es entonces una definición dialéctica de lo que llamamos ámbito del constructivismo, es decir, el marco teórico en el que el constructivismo funciona con más consistencia, tanto porque integra con sentido aportaciones muy diversas (de psicología genética, epistemología, neurociencia, evolución, antropología, sociología...), como porque desvela las limitaciones de los enfoques exteriores a ese ámbito (subjetivistas, objetivistas e incluso algunos constructivistas). (Sánchez González y Loredó Narcandi, 2007, p. 36)

Las teorizaciones de Jean Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner se ubican dentro de la corriente constructivista. Piaget, considerado el padre del constructivismo, afirmó que las niñas y los niños construyen activamente su conocimiento a través de experiencias y reflexiones. Según la teoría piagetiana, la interacción entre las personas encargadas de la crianza y el sujeto de conocimiento debe ser neutral para no influir en el desempeño individual de este último (Castellaro, 2012). Vygotsky, por su parte, desde un enfoque constructivista social, consideró que las personas construyen el conocimiento mediante interacciones sociales y culturales. Así, las personas de un medio social, con más experticia que las personas

en proceso de conocimiento, son promotoras del andamiaje que facilita el acceso a la ZDP (Peralta, 2010). Finalmente, Bruner, apoyando los principios básicos del constructivismo, sostuvo que el aprendizaje es un proceso activo de construcción, donde el conocimiento actual da lugar a nuevos conceptos, avanzando hacia una perspectiva psicocultural de la educación (Bruner, 1997). Asimismo, las prácticas pedagógicas se desarrollan en contextos culturalmente determinados, como toda práctica humana, a partir de las cuales se constituyen roles, creencias y actitudes (Borgobello, 2018).

El paradigma constructivista concibe el conocimiento como un proceso activo en el que la estructura inherente del observador se impone sobre la realidad externa. En este sentido, sostiene que toda operación cognoscitiva se basa en un sistema relativamente autónomo respecto a esa realidad externa, por lo que la validez del conocimiento depende de la consistencia interna del sistema de conocimiento subjetivo. Este proceso busca generar nuevas ideas y significados sobre el mundo, el entorno social y cada sujeto, manteniendo coherencia con el sistema de significados personales, individuales o sociales (Castellaro, 2012).

El sujeto es considerado como un agente activo en la construcción del conocimiento. Si bien el significado de esta idea puede interpretarse de diferentes maneras de acuerdo a las diversas perspectivas al interior del constructivismo psicológico y/o pedagógico, en términos globales refiere a la superación de la concepción de un alumno que recibe pasivamente los saberes transmitidos por el ambiente escolar. Por último, se propone que el conocimiento no sólo constituye un proceso activo, sino que, a su vez, es indisociable del contexto sociocultural e histórico específico que le otorga significado. (Castellaro, 2012, pp. 133-134)

Cubero (2005) propuso tres elementos clave para pensar el constructivismo en los ámbitos de la psicología y la educación: el primero de ellos, el marco epistemológico en el que el conocimiento se entiende como una construcción subjetiva; adicionalmente, cada sujeto es considerado agente activo en la construcción del conocimiento, superando la idea de estudiantes como receptores pasivos de contenidos; y por último, el conocimiento, que además de ser un proceso activo, es inseparable del contexto sociocultural e histórico que le otorga significado. En la misma línea, Sullivan Palincsar (1998) abogó por una visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos dinámicos, interactivos y situados en contextos sociales determinados, lo que resalta la necesidad de un enfoque educativo más participativo y colaborativo que integre los elementos fundamentales del constructivismo. Es así que la autora expresó que las exigencias de los tipos de enseñanza y organización del aula tienen implicaciones especiales para el desarrollo profesional de docentes. Este es un ámbito que ha sido prácticamente ignorado en esfuerzos anteriores de reforma educativa, lo cual podría explicar el fracaso de dichos esfuerzos. Una innovación educativa de particular importancia es la aplicación de los principios del constructivismo social al diseño de contextos de desarrollo profesional para docentes.

### Constructivismo Piagetiano

Lo importante, para la explicación en psicología, no es el equilibrio como estado sino el proceso mismo de equilibración. (Piaget, 1964/1991, p. 126)

El constructivismo piagetiano se basa principalmente en dos líneas de trabajo de Jean Piaget (1926/1975, 1947/2003, 1964/1991): la epistemología genética y la psicología genética. Esta perspectiva intenta explicar cómo las personas logran un conocimiento racional del mundo, resaltando el carácter individual, biológico y psicológico del proceso de construcción y desarrollo de las estructuras cognitivas (Vides Peña, 2024). Propone que este proceso evolutivo se caracteriza por la construcción progresiva de estructuras de conocimiento, dando lugar a una serie de estadios del desarrollo cognitivo, guiados por dos mecanismos fundamentales dependientes de la equilibración: la asimilación, considerada como la integración de nueva información en esquemas existentes, y la acomodación, que refiere a la modificación de algunos esquemas para la incorporación de nueva información. Estos mecanismos tienen a cargo la regulación de la interacción entre individuos y su entorno, tendiendo hacia un equilibrio progresivo y a estructuras de pensamiento cada vez más complejas (Castellaro, 2012).

Vamos a intentar describir la evolución del niño y el adolescente en términos de equilibrio. Desde este punto de vista el desarrollo mental es una construcción continua, comparable a la edificación de un gran edificio . . . o más bien, al montaje de un sutil mecanismo cuyas fases graduales de ajustamiento tendrían por resultado una ligereza y una movilidad mayor de las piezas, de tal modo que su equilibrio sería más estable . . . al asimilar de esta forma los objetos tanto la acción como el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos, o sea, a reajustarse con cada variación exterior. Se puede denominar «adaptación» al equilibrio de estas asimilaciones y acomodaciones: esta es la forma general del equilibrio psíquico y el desarrollo mental aparece entonces, en su progresiva organización, como una adaptación siempre más precisa a la realidad. (Piaget, 1964/1991, pp. 12-17)

Piaget (1964/1991) definió la equilibración como el proceso de regulación mediante el cual el conjunto de individuos busca un balance entre asimilación y acomodación. Este proceso impulsa el desarrollo cognitivo, ya que cada individuo se enfrenta a desequilibrios cognitivos cuando se dificulta el proceso de encaje de nueva información en sus esquemas previos. En este mismo sentido, el desequilibrio, considerado como el motor del aprendizaje por Piaget, genera la necesidad de reestructurar la estructura del conocimiento, lo que permite avanzar hacia formas de pensamiento más abstractas y científicas (Castellaro, 2012).

El constructivismo piagetiano sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y secuencial, en el cual cada sujeto construye su conocimiento a partir de la interacción con su entorno y la búsqueda de equilibrio constante entre sus esquemas previos y las nuevas experiencias. Esta teoría promueve la creación de entornos de aprendizaje activos, donde el conjunto de individuos pueda explorar, experimentar y resolver problemas por sí mismos,

con el apoyo de roles facilitadores que fomenten la curiosidad y la exploración (Castellaro, 2012).

Cabe destacar que, desde la perspectiva piagetiana, el desarrollo cognitivo depende principalmente de procesos endógenos y la interacción social desempeña un papel secundario en dicho proceso, siendo la maduración del sistema nervioso y endócrino, la experiencia adquirida en la acción, la transmisión social y la equilibración los factores que intervienen en el mencionado desarrollo (Piaget, 1966/1972; Piaget e Inhelder, 1966). En este sentido, el proceso de construcción de conocimiento es impulsado a través de la equilibración por medio del conflicto cognitivo, concepto central en la obra de Piaget, generando aprendizajes significativos (Castellaro y Peralta, 2020; Raynaudo y Peralta, 2017).

En pocas palabras, la explicación de la inteligencia se reduce a poner las operaciones superiores en continuidad con todo el desarrollo, concebido éste como una evolución dirigida por necesidades internas de equilibrio. Esta continuidad funcional se vincula perfectamente con la detención de las estructuras sucesivas. Como lo hemos visto, puede representarse la jerarquía de las conductas, del reflejo y de las percepciones globales del comienzo, como una extensión progresiva de los trayectos que caracterizan los intercambios entre el organismo (sujeto) y el medio (objetos): cada una de esas extensiones o complicaciones representa, pues, una estructura nueva, en tanto que su sucesión se halla sometida a las necesidades de un equilibrio que debe ser cada vez más móvil, en función de la complejidad. (Piaget, 1947/2003, p. 72)

### **Constructivismo Socio-cognitivo**

En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejísimos de relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral y toda la vida social. (Vygotsky, 1931/1995, p. 84)

El constructivismo socio-cognitivo, basado en los estudios de Lev Vygotsky (1931/1995a, 1934/1995b, 1978), concibe el desarrollo cognitivo en relación con el contexto histórico y sociocultural en el que se desenvuelve cada individuo. A diferencia del constructivismo piagetiano, centrado en la relación sujeto-objeto, Vygotsky introdujo la dimensión social, representada en la interacción ego-alter-objeto, siguiendo la psicología tripolar de Moscovici (Peralta, 2010). Según Duveen (2000), una de las contribuciones más importantes de Moscovici fue su teoría de las representaciones sociales, la cual plantea que el conocimiento compartido no solo refleja la realidad social, sino que también la construye activamente, influyendo en las creencias y comportamientos de los individuos. Las representaciones sociales se refieren a los contenidos del pensamiento cotidiano y al conjunto de ideas que otorgan coherencia a nuestras creencias religiosas, ideas políticas y las conexiones que creamos tan espontáneamente como respiramos. Nos permiten clasificar personas y objetos, comparar y explicar comportamientos y objetivarlos como parte de nuestro entorno social.

Aunque las representaciones suelen localizarse en la mente de hombres y mujeres, también pueden encontrarse en el mundo y, como tal, ser examinadas de forma independiente (Moscovici, 1988).

En el enfoque socio-cognitivo, el conocimiento surge de la interacción entre sujeto, otros individuos y objetos del entorno (Perret-Clermont, 2022). Esta relación se basa en una causalidad circular entre el desarrollo social y el cognitivo, que avanza de forma espiralada. A medida que cada individuo participa en interacciones sociales, desarrolla habilidades cognitivas que, a su vez, le permite involucrarse en interacciones cada vez más complejas, facilitando su desarrollo cognitivo (Doise, 1986; Doise y Mugny, 1984, 1991). En este mismo sentido, el entorno sociocultural en el que el individuo crece se convierte en el principal factor que influye en su desarrollo, al permitir la apropiación de herramientas culturales, como por ejemplo el lenguaje, que facilitan la interpretación del mundo (Castellaro, 2012).

Uno de los conceptos clave en la teoría de Vygotsky es el de ZDP, que representa la distancia entre lo que cada sujeto puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la guía de personas más capacitadas o experimentadas (Vygotsky, 1978; Castellaro y Peralta, 2020). Aunque ZDP es un concepto de gran utilidad, a partir de algunos estudios (Psaltis et al., 2009; Psaltis y Zapiti, 2014; Zapiti y Psaltis, 2019) se consideró que en la práctica no siempre funciona de manera tan efectiva, ya que algunas variables sociales, como ser el género o las dinámicas de poder, podrían afectar su plena implementación.

lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado . . . se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel de desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana . . . Las posibilidades de la instrucción las determina la zona de desarrollo próximo . . . La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo. (Vygotsky, 1934/1995, pp. 241-243)

Como puede observarse, ambos enfoques, tanto el constructivismo piagetiano como el socio-cognitivo de Vygotsky, destacan la importancia de los procesos internos y las interacciones sociales en el aprendizaje, teorizando acerca de cómo se construye el conocimiento (Raynaudo y Peralta, 2017).

### **Psicología Cultural Bruneriana**

Este «próximo capítulo» de la psicología, como lo llamo en el título, trata de la «intersubjetividad»: cómo las personas llegan a conocer lo que otros tienen en mente y cómo se ajustan a ello. (Bruner, 1997, pp. 179-180)

Jerome Bruner (1986, 1990, 1997, 2010) propuso concebir la educación como un proceso cultural, argumentando que los procesos de enseñanza y aprendizaje permiten al conjunto de individuos participar en las prácticas y tradiciones de una sociedad determinada, siendo la

cultura un factor determinante en este proceso. La psicología cultural bruneriana introdujo el concepto de andamiaje (Bruner y Sherwood, 1976), basado en la idea de que, con el apoyo adecuado, el conjunto de estudiantes podría desarrollar progresivamente la independencia en sus procesos de aprendizaje. Es decir, que el andamiaje alude a la interacción entre personas expertas y novatas, con el fin de transferir, a quienes contengan rol de novato, el control y la autonomía en relación con una actividad determinada.

Este enfoque promueve el aprendizaje por descubrimiento, incentivando la exploración, la experimentación y la reflexión por parte de los estudiantes, quienes construyen activamente sus conocimientos y comprensiones del mundo a través de sus experiencias e interacciones (Bruner, 1986). Además, destaca un rol activo del docente como facilitador del aprendizaje, acompañando las trayectorias de los estudiantes (Cannellotto, 2020; Pierella y Borgobello, 2021).

Bruner (1986, 2010), al igual que Vygotsky, subrayó la importancia del contexto socio-cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, señalando que el conocimiento y la comprensión se construyen a través de las interacciones sociales dentro de un contexto cultural que proporciona las herramientas necesarias. Bruner planteó que la psicología debería adoptar un enfoque interdisciplinario, integrando elementos de antropología, lingüística, historia y sociología (Temporetti, 2023). Según su perspectiva, la mente humana no puede entenderse fuera del contexto cultural en el que se desarrolla, ya que las creencias, valores y estructuras sociales influyen directamente en cómo las personas piensan, perciben y actúan.

Bruner condujo todo el proceso de producción en base a una metodología participativa. Las conjeturas e hipótesis, los diseños de las investigaciones, la adecuación o creación de métodos era discutidas y elaboradas en los equipos de investigación, en seminarios, talleres, en conversaciones en la biblioteca o en la cafetería universitaria, en una secuencia de ida y vuelta en un proceso dialéctico. Entendió la investigación como empresa colectiva, interdisciplinaria de funcionamiento democrático conducida desde una autoridad ganada por su prestigio, su rigor profesional y su calidad humana basada en el reconocimiento y el profundo respeto hacia el otro. (Temporetti, 2023, p. 97)

Otro aspecto clave de la psicología cultural bruneriana es la noción de la cognición situada (Bruner, 1990), que sostiene que los procesos cognitivos están profundamente influenciados por el entorno físico, social y cultural en el que se desenvuelve una persona (Bruner, 2010). Desde esta perspectiva, la mente humana es dinámica y se adapta a las circunstancias y momentos socio-históricos determinados.

El funcionamiento humano en un entorno cultural, mental y externo, toma su forma de caja de herramientas de “recursos protéticos” de la cultura. Somos por excelencia una especie que usa herramientas y fabrica herramientas, y dependemos de “herramientas blandas” tanto como de palos de cavar y picadores de piedra; formas de pensar, buscar y planificar recurridas culturales. Dada esta dependencia de los recursos protéticos, parece absurdo estudiar los procesos mentales humanos sin conexión con ellos, en un tanque de cristal, *in vitro*. (Bruner, 1997, p. 186)

Aunque tanto el constructivismo socio-cognitivo de Vygotsky como la psicología cultural de Bruner reconocen la relevancia del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, existen diferencias significativas entre ambas teorías. Para Vygotsky, la interacción social es el núcleo de su enfoque (Castellaro, 2012; Peralta, 2010), mientras que Bruner consideró que la interacción social está integrada en las narrativas culturales y los modos de representación (Bruner, 1997). Además, los conceptos de aprendizaje por descubrimiento y los modos de representación son centrales en la teoría bruneriana, mientras que en Vygotsky se destacan las dimensiones de internalización del lenguaje y la ZDP. Finalmente, mientras que en Bruner las categorías de cultura y narrativa son fundamentales para la construcción del conocimiento, en Vygotsky el lenguaje es la principal herramienta de mediación cognitiva (Bruner, 2010; Castellaro, 2012; Peralta, 2010).

### **Educación Superior, Interacciones y Tecnologías Digitales**

Estudios realizados en una universidad pública de Argentina (Borgobello et al., 2018; Borgobello y Espinosa, 2021; Lovey et al., 2021) evidenciaron que la comunidad académica no había experimentado procesos genuinos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales antes de la crisis a causa de la pandemia en 2020. La implementación de aulas virtuales en dicha universidad dependía de iniciativas individuales del conjunto docente, sin estar respaldada por propuestas pedagógicas colectivas.

Antes de la pandemia, las aulas virtuales en la plataforma Moodle se utilizaban de manera limitada y generalmente como repositorios de materiales, complementando las clases presenciales (Borgobello y Espinosa, 2020). Sin embargo, la pandemia de Covid-19 aceleró la incorporación de las tecnologías digitales en la educación, transformándolas en el medio exclusivo de interacción entre docentes y estudiantes (Copertari y Lopes, 2020). Este cambio, sin una planificación adecuada ni la formación suficiente en el uso de tecnologías, generó nuevos desafíos pedagógicos e institucionales (Majul et al., 2021; Mandolesi y Borgobello, 2022).

En la era digital, las tecnologías pueden actuar como herramientas de mediación cultural, facilitando el aprendizaje colaborativo y expandiendo el acceso al conocimiento. Plataformas virtuales y redes sociales crean espacios para interacciones sociales (Coll, 1991) y la co-construcción de conocimientos, lo que podría potenciar el aprendizaje entre pares y proporcionar apoyos o andamiajes para el conjunto de estudiantes que están en proceso de adquirir nuevas habilidades o conocimientos. Estas instancias virtuales pueden funcionar como una forma de ZDP, ayudando al conjunto estudiantil a progresar en su desarrollo cognitivo (Borgobello y Monjelat, 2019).

Moodle, una plataforma utilizada por muchas universidades argentinas, es una herramienta diseñada para promover interacciones y el trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lovey et al., 2023). Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) buscan incrementar la autonomía estudiantil y fomentar la toma de decisiones en el contexto de actividades grupales, colaborativas y basadas en problemas

(Acevedo Zapata et al., 2022; Hurtado Serna y Salvatierra Melgar, 2020). A pesar de ello, se ha observado un uso excesivo de encuentros sincrónicos por parte de comunidades educativas, replicando el formato tradicional de clases expositivas, con escasa interacción (Lovey et al., 2023).

Borgobello y Monjolat (2019) reflexionaron sobre la interacción social en entornos digitales, señalando que el aprendizaje es un proceso inherentemente social, en coherencia con la teoría vygotskyana. Además, consideraron que los EVEA ofrecen espacios adicionales para la interacción socio-cognitiva y la construcción colectiva de conocimiento, lo que potencia el aprendizaje entre pares y la colaboración. Sin embargo, también advirtieron sobre las desigualdades en el acceso y el uso de las tecnologías, subrayando la importancia de reflexionar al respecto con el objetivo de garantizar el derecho a la educación (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, 2024). Asimismo, las autoras plantearon que la integración de tecnologías digitales debería abordarse desde una perspectiva ética y pedagógica, promoviendo el desarrollo cognitivo y social, el pensamiento crítico y las habilidades interpersonales.

En un mundo que muta en el marco de una crisis cuyos alcances todavía no se llegan a dimensionar, bajo la presión de las circunstancias, las prácticas de la enseñanza universitarias se virtualizaron mucho más rápido de lo que jamás hubiéramos podido anticipar. Luego de dos años la hibridación parece ser el lugar común hacia el cual la mayor parte de las instituciones del nivel superior se dirigen. Desde el análisis que aquí planteamos, no necesariamente se supone la reinención de las prácticas de la enseñanza en un sentido contemporáneo. Al contrario, se puede suponer su esclerotización . . . . Se trata de construir, de modo urgente, un salto hacia adelante que imagine prácticas de la enseñanza contemporáneas, relevantes e inclusivas como parte de una educación universitaria que emerja de la crisis como motor de creación y transformación social. (Maggio, 2022, pp. 68-69)

Engel Rocamora y Coll Salvador (2022) coincidieron en que las tecnologías digitales pueden catalizar nuevas formas de interacción y aprendizaje, pero insistieron en la necesidad de problematizar acerca de usos conscientes y planificados de estas herramientas, centrado en la experiencia educativa y las relaciones humanas. Desde esta perspectiva, las tecnologías digitales no solo sirven para transmitir información, sino que también pueden redefinir las interacciones entre estudiantes, docentes y contenidos. En esta misma línea, Isohätälä et al. (2017) destacaron que la interacción social en entornos digitales puede mejorar el trabajo en equipo y favorecer una comprensión más profunda de los contenidos, fomentando procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativos y significativos (Chanca Flores y Díaz Maraví, 2021; Delgado Fernández et al., 2020; Quevedo Arnaiz et al., 2021).

### **A Modo de Reflexiones Finales**

El paradigma constructivista, en sus diversas corrientes, permitió reflexionar sobre problemáticas clave en la educación superior, en especial aquellas vinculadas a la incorporación

de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La virtualización forzosa derivada de la pandemia de COVID-19 trajo consigo un incremento significativo en el uso de EVEA en el ámbito universitario. Sin embargo, persisten dificultades en la integración de los principios fundamentales de los paradigmas tecno-pedagógicos por parte de la comunidad educativa (Lovey et al., 2021). Según Cubero (2005), esta carencia puede representar un obstáculo para el desarrollo de roles estudiantiles activos e independientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista del conocimiento.

A lo largo de este trabajo han surgido interrogantes que podrían guiar futuros estudios sobre la inclusión de tecnologías digitales en la educación superior desde una perspectiva constructivista. Una de las principales preguntas formuladas por algunos equipos docentes es: ¿Cómo podrían los EVEA fomentar la autonomía estudiantil en la educación superior? Según Chanca Flores y Díaz Maraví (2021), los EVEA, al ser utilizados desde una perspectiva tecno-pedagógica que promueva el aprendizaje colaborativo, significativo y experiencial, podrían contribuir a procesos más autónomos en la adquisición de conocimientos. Además, las plataformas de acceso abierto, como Moodle, facilitan la interacción y la implementación de estrategias valoradas positivamente por grupos de estudiantes, favoreciendo el incremento de la autonomía estudiantil (Borgobello y Monjolat, 2019).

Otra cuestión relevante es: ¿Cómo pueden los modelos de enseñanza virtual basados en el constructivismo fomentar una mayor participación estudiantil activa en comparación con los formatos presenciales tradicionales? Los modelos tecno-pedagógicos buscan promover la participación activa mediante recursos y actividades que involucren al cuerpo estudiantil en sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje (Borgobello y Monjolat, 2019). Estrategias como el trabajo grupal, la resolución colaborativa de problemas y las presentaciones en equipo fomentan el aprendizaje colectivo y colaborativo. Además, enfoques como el aprendizaje basado en problemas (Hurtado Serna y Salvatierra Melgar, 2020) propician la revisión crítica y la aplicación práctica del conocimiento, enriquecido por la retroalimentación constante de los equipos docentes. A su vez, la autoevaluación o la evaluación entre pares (Delgado Fernández et al., 2020) contribuyen en mejorar las trayectorias académicas, otorgando al conjunto docente roles de facilitadores y guías.

En este sentido, resulta esencial crear espacios continuos de formación y reflexión docente, como surgieron Mandolesi y Borgobello (2022), para promover modelos de enseñanza que refuercen la interacción socio-cognitiva (Coll, 1991), el rol activo del estudiantado y el aprendizaje colaborativo, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en el que estos procesos ocurren. Cabe destacar que, para Castellaro (2012) la relevancia teórica y práctica del constructivismo en psicología y educación radica en la consideración de las actitudes y estilos personales de cada estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, asumiendo al claustro docente como tutores en dichos procesos.

Otro aspecto relevante es que las plataformas Moodle ofrecen múltiples herramientas que facilitan las interacciones en comunidades educativas y fomentan el trabajo colaborativo (Quevedo Arnaiz et al., 2021). Algunas funcionalidades como los foros, las tareas y el wiki permiten fomentar la participación activa a través de discusiones asincrónicas, trabajos

grupales y retroalimentaciones. Es importante destacar que las diferentes corrientes del constructivismo desarrolladas en este ensayo resaltaron la importancia de las interacciones sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá que el enfoque piagetiano lo haga de manera secundaria. En este sentido, Peralta (2010) sostuvo que la educación formal implica la interacción con otras personas y consiste en un conjunto de acciones intencionales orientadas al desarrollo de habilidades y conocimientos en contextos específicos.

Algunos estudios (Borgobello et al., 2018; Borgobello y Espinosa, 2020; Quevedo Arnaiz et al., 2021; Lovey et al., 2021) han evidenciado que los equipos docentes a menudo encuentran dificultades en los usos de las plataformas virtuales, especialmente en seleccionar los recursos o las actividades más adecuadas en relación con sus objetivos. Esta problemática condujo a la formulación de otro interrogante: ¿Qué desafíos enfrenta el claustro docente al integrar tecnologías digitales en la enseñanza universitaria desde una perspectiva constructivista?

En este sentido, el principal desafío no radica en la tecnología misma o en sus usos, sino en cierta tendencia a reproducir modelos pedagógicos tradicionales en el trabajo por medio de entornos virtuales (Lovey et al., 2023). Los modelos tecno-pedagógicos requieren nuevas dinámicas en las que la creatividad y el papel facilitador del conjunto docente sean fundamentales para promover aprendizajes colaborativos y autónomos, coherente con las postulaciones del paradigma constructivista. Para ello, es esencial crear espacios de formación continua destinados a docentes, que posibiliten fortalecer las prácticas educativas y fomenten una cultura de innovación en el uso de tecnologías. Estos espacios permitirían a la comunidad educativa reflexionar de manera colectiva y enriquecer sus prácticas docentes (Mandolesi y Borgobello, 2022; Mesa et al., 2023).

Otro desafío de gran importancia es la redefinición de los roles docente-estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es crucial que los equipos docentes fomenten la curiosidad y la exploración en sus estudiantes, ayudando a involucrarse activamente en tareas y actividades que les permitan construir y ajustar sus propias comprensiones (Castellaro, 2012). Además, algunos estudios (Castellaro, 2012; Castellaro y Peralta, 2020; Peralta, 2010) subrayaron la importancia de poner en práctica la teoría del conflicto socio-cognitivo para crear entornos de aprendizaje que posibiliten la construcción de conocimientos colaborativos, profundos y significativos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es profundo y significativo cuando el conjunto de estudiantes es capaz de resolver conflictos a través de la reestructuración de sus esquemas, lo que favorece la comprensión sostenida en el tiempo, más allá de la mera memorización de datos.

Para finalizar, este ensayo intentó reflexionar sobre cómo los entornos virtuales y las nuevas dinámicas pedagógicas pueden transformar algunos aspectos de la enseñanza universitaria, promoviendo aprendizajes más autónomos, colaborativos y significativos, a la vez que enfrentan los desafíos de cambios profundos en los roles tradicionales dentro de las aulas. Aunque las tecnologías digitales ofrecen ciertos beneficios para personalizar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, cabe destacar la integración de estas herramientas desde una perspectiva crítica (Engel Rocamora y Coll Salvador, 2022), que

permita maximizar su potencial (Maggio, 2022) en el ámbito de la educación superior.

### Agradecimientos

Al personal del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) CONICET/UNR y especialmente a la Dra. Nadia Soledad Peralta, cuyo trabajo, espíritu colaborativo, apoyo constante y compañerismo han enriquecido y resignificado este proceso.

### Referencias

- Acevedo Zapata, S., Babativa-Novoa, C. A., & de la Peña-Consuegra, G. (2022). Formación de la autonomía de estudiantes universitarios en entornos virtuales. *Revista Interamericana de Investigación, Educación Y Pedagogía RIIEP*, 15(1). <https://doi.org/10.15332/25005421.6316>
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo, orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Arias, W. & Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), pp. 455-471. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94632922010>
- Bachelard, G. (1938). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Borgobello, A. (2018). Pensando la interacción en entornos virtuales desde datos empíricos: caminos entre casos y teoría. *Revista Enfoques*, 3(1), 129-158. <https://doi.org/10.24267/23898798.280>
- Borgobello, A. & Espinosa, A. (2020). From research to intervention in educational context during pandemic times [De la investigación a la intervención en contextos educativos en tiempos de pandemia]. *SIP Bulletin*, 107, 25-32. <https://bit.ly/BoletinSIP107>
- Borgobello, A. & Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. Garo & F. Costa (Comps.), *Notas de pandemia: reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad* (pp. 29-36). UNR Editora. <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/20523>
- Borgobello, A. & Monjelat, N. (2019). Vygotsky en la sociedad digital. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 19. <https://doi.org/10.18294/pm.2019.2200>
- Borgobello, A., Sartori, M., & Sanjurjo, L. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.2>
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds* [Mentes actuales, mundos posibles]. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning* [Actos de significado]. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

- Bruner, J. (2010). What psychology should study [Que debe estudiar la psicología]. *Revista Psyberia*, 2(4), 25-31. <http://hdl.handle.net/2133/2670>
- Bruner, J. & Sherwood, V. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures [Peekaboo y el aprendizaje de estructuras de reglas]. En J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 277-287). Penguin Books.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Castellaro, M. A. (2012). Definiciones teóricas y áreas de investigación propuestas desde el constructivismo, en publicaciones Latinoamericanas de psicología y educación presentes en la base de datos Redalyc. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 18(2), 131-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68624684004>
- Castellaro, M. & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140–156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Chanca Flores, A. & Díaz Maraví, S. D. (2021). Actitud sociocultural del estudiante universitario en confinamiento en una universidad del Perú. *Educación y Ciudad*, (41), 171-187. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2568>
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2024). *Documento Base de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*, Brasilia, Brasil. [https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/Declaracion-CRES5-EJES-TEMATICOS\\_15-3-2024\\_ES.pdf](https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/Declaracion-CRES5-EJES-TEMATICOS_15-3-2024_ES.pdf)
- Copertari, S. & Lopes, C. N. (2020). Pedagogia da virtualização em tempos de pandemia [Pedagogía de la virtualización em tempos de pandemia]. *Revista Científica de Educação*, 4(8), 905-921. <https://revista.periodicosrefoc.com.br/index.php/2/article/view/32>
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 43-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902305>
- Delgado Fernández, J., Medina Cepeda, N., & Becerra de Romero, M. (2020). La evaluación por pares. Una alternativa de evaluación entre estudiantes universitarios. *ReHuSo*, 5(2), 14-26. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i2.2393>
- Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology: European monographs in social psychology* [Niveles de explicación en psicología social: monografías europeas de psicología social]. Cambridge University Press.
- Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The Social Development of the Intellect* [El Desarrollo social del intelecto]. Pergamon.
- Doise, W. & Mugny, G. (1991). Percepción intelectual de un proceso histórico. Veinte años de psicología en Ginebra. *Psicología Social Experimental. Anthropol: Boletín de*

- información y documentación*, 124, 8-23. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/33025>
- Duveen, G. (2000). The power of ideas [El poder de las ideas]. En S. Moscovici, *Social representations: Explorations in social psychology* (pp. 1-17). Polity Press. [https://www.researchgate.net/publication/263464587\\_Social\\_Representations\\_Explorations\\_in\\_Social\\_Psychology](https://www.researchgate.net/publication/263464587_Social_Representations_Explorations_in_Social_Psychology)
- Engel Rocamora, A. & Coll Salvador, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. EDUC.
- Hurtado Serna, M. & Salvatierra Melgar, Á. (2020). Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de John Barel en la comprensión literal. *Revista Educación*, 44(2), 67-79. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38256>
- Isohätälä, J., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2017). Socially shared regulation of learning and participation in social interaction in collaborative learning [Regulación socialmente compartida del aprendizaje y participación en la interacción social en el aprendizaje colaborativo]. *International Journal of Educational Research*, 81, 11-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.006>
- Lovey, J. P., Mandolesi, M., Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2023). Problemáticas contemporáneas en educación superior: TIC y pandemia. En P. San Martín (Coord.), *La apropiación creativa de la tecnología en educación* (pp. 303-321). Teseo. <https://www.editorialteseo.com/archivos/32031/la-apropiacion-creativa-de-la-tecnologia-en-educacion/>
- Lovey, J. P., Mandolesi, M., Pierella, M. P., De Seta, D., Majul, S., & Borgobello, A. (2023). Uso de tecnologías digitales en una universidad pública argentina: sugerencias y exigencias en fuentes documentales. *Praxis educativa*, 27(2), 1-21. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270214>
- Lovey, J. P., De Seta, D., Mandolesi, M., Majul, S., & Borgobello, A. (2021). Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia. *Revista IRICE*, 41, 95-117. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi41.1449>
- Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *DIDAC*, 80, 62-69. [https://doi.org/10.48102/didac.2022..80\\_JUL-DIC.103](https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.103)
- Majul, S., De Seta, D., & Borgobello, A. (2021). Estrategias de enseñanza y tecnologías en publicaciones previas a la forzosa virtualización de la educación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(63), 1-30. <https://doi.org/10.33255/3263/1025>
- Mandolesi, M. & Borgobello, A. (2022). Cambios organizacionales e innovación en el ámbito educativo universitario en tiempos de pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1284-1298. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.414>
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Amorrortu.
- Martí E. & Rodríguez, C. (2012). *After Piaget* [Después de Piaget]. Transaction.

- Mesa, N., Gómez, A., & Arango, S. (2023). Escenarios colaborativos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología para propiciar interacciones comunicativas en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 259-282. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36241>
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations [Notas para una descripción de las representaciones sociales]. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Peralta, N. S. (2010). Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 121-145. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376007>
- Perret-Clermont, A.-N. (2022). Socio-cognitive conflict [Conflicto socio-cognitivo]. En V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave Encyclopedia of the Possible* (pp. 1-8). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/j7rk>
- Piaget, J. (1972) *Psicología y Pedagogía*. Emecé. (Trabajo original publicado en 1966)
- Piaget, J. (1975). *La representación del mundo en el niño*. Morata. (Trabajo original publicado en 1926)
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Labor. (Trabajo original publicado en 1964)
- Piaget, J. (2003). *Psicología de la Inteligencia*. Crítica. (Trabajo original publicado en 1947)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). Les facteurs du développement mental [Factores del desarrollo mental]. En *La psychologie de l'enfant*. Quadrige
- Pierella, M. P. & Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 049. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A.-N (2009). The Social and the Psychological: Structure and context in intellectual development [Lo social y lo psicológico: Estructura y contexto en desarrollo intelectual]. *Human Development*, 52(5), 291–312. <https://www.jstor.org/stable/26764915>
- Psaltis, C. & Zapiti, C. (2014). *Interaction, communication and development: Psychological development as a social process* [Interacción, comunicación y desarrollo: El desarrollo psicológico como proceso social]. Routledge.
- Quevedo Arnaiz, N. V., García Arias, N., Cañizares Galarza, F. P. & Cleonares Borbor, A. M. (2021). Teams y Moodle: conexión virtual profesor - estudiante en la Universidad Regional Autónoma de Los Andes. *Revista Conrado*, 17(S1), 321-330. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1785>
- Raynaudo, G. & Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Sánchez González, J. C. & Loredó Narciandi, J. C. (2007). Para una crítica de los constructivismos contemporáneos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2-3), 35-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2382979>

- Sullivan Palincsar, A. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning [Perspectivas constructivistas sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje]. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
- Temporetti, F. (2023). Sobre la perspectiva metodológica en el Proyecto de Psicología Cultural de Jerome Bruner. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 21(50), 85-100. <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/REPP-A21-N50-Art06.pdf>
- Vides Peña, C. A. (2024). Elementos Conceptuales Convergentes en el Constructivismo Social, la Educación Popular y la Educación para la Salud. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8019-8032. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.14214](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14214)
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. (1995a). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Visor. (Trabajo original publicado en 1931)
- Vygotsky, L. (1995b). *Pensamiento y lenguaje*. Visor. (Trabajo original publicado en 1934)
- Zapiti, A. & Psaltis, C. (2019). Too good to be true? Towards an understanding of the Zone of Proximal development (ZPD) dynamics from a Piagetian perspective: Gender composition and its changing role from early to middle childhood [¿Demasiado bueno para ser verdad? Hacia una comprensión de la dinámica de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) desde una perspectiva piagetiana: composición de género y su rol cambiante desde la primera infancia hasta la mediana edad]. *Psihologija*, 52(4), 323–345. <https://doi.org/10.2298/PSI181023006Z>

## Validez y Confiabilidad de la Versión Breve de la Escala RED-Tecnoestrés

### *Validity and Reliability of the Brief Version of the RED-Technostress Scale*

Leandro Eidman<sup>1,2,3</sup> ORCID: 0000-0002-4553-4773

Agostina del Rosario Munilla González Vedoya<sup>2,3</sup> ORCID: 0009-0003-7561-4269

### Resumen

El objetivo de este trabajo fue generar una versión corta de la Escala de Tecnoestrés. Para ello se analizó una muestra de 1656 estudiantes universitarios de edad promedio de 24.69 años ( $DE = 6.25$ ; 78.25% mujeres, 21 % varones, 0.80% otro). Se obtuvo una versión corta de 10 elementos que cumplieran con los criterios de validez, confiabilidad y aceptabilidad. Los elementos resultaron claros, no redundantes y altamente correlacionados con la puntuación total de la escala a la que pertenecían (entre .89 y .96). Además, la estructura factorial de segundo orden compuesta por diez reactivos presentó un buen ajuste y buena consistencia interna. Las correlaciones entre las versiones cortas de las escalas y las largas fueron todas positivas y altas (entre .84 y .96). Por otro lado, las mujeres puntuaron significativamente más alto y se encontraron diferencias significativas según tiempo de uso de computadora y celular para fines académicos. Además, se hallaron asociaciones negativas y significativas entre la edad y el tecnoestrés. Se concluye, de estos análisis, que la versión breve de la Escala de Tecnoestrés cuenta con adecuadas propiedades psicométricas pudiendo ser de utilidad tanto en investigaciones académicas como en contextos aplicados. Se transfiere tanto la escala como sus correspondientes baremos.

*Palabras clave:* tecnoestrés; versión abreviada; estudiantes universitarios

### Abstract

The aim of this work was to generate a short version of the Technostress Scale. For this purpose, a sample of 1656 university students with an average age of 24.69 years ( $SD = 6.25$ ; 78.25% female, 21 % male, 0.80% other) was analyzed. A short version of 10 items was obtained that met the expected validity, reliability, and acceptability. The items were clear, non-redundant and highly correlated with the total score of the scale to which they belonged

<sup>1</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

<sup>2</sup>Universidad Nacional del Chaco Austral

<sup>3</sup>Instituto de Neurociencias Argentina (INAR)

Mail de contacto: eidmanleandro@uncaus.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p59-77>

Fecha de recepción: 15 de julio de 2024 - Fecha de aceptación: 17 de enero de 2025

(between .89 and .96). In addition, the second-order factor structure composed of ten items presented a good fit and good internal consistency. The correlations between the short and long versions of the scales were all positive and high (between .84 and .96). On the other hand, women scored significantly higher, and significant differences were found according to time spent using computers and cell phones for academic purposes. In addition, negative and significant associations were found between age and technostress. It is concluded from these analyses that the brief version of the Technostress Scale has adequate psychometric properties and may be useful both in academic research and in applied contexts. Both the scale and its corresponding scales are transferred.

*Key words:* technostress; short version; university students

### Introducción

La relación cada vez más estrecha entre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la sociedad ha despertado un creciente interés en su impacto sobre los procesos educativos. Este vínculo, marcado por transformaciones paradigmáticas, exige un análisis riguroso que explore cómo estas herramientas reconfiguran las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en una sociedad cada vez más digitalizada (Pascuas-Rengifo et al., 2020; Soto-Varela et al., 2023). En Argentina, la validación de la versión larga del instrumento RED-Tecnoestrés (Eidman y Basualdo Felleau, 2021) ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar una versión breve de esta escala. Esta adaptación es fundamental ya que facilitará y agilizará la administración del cuestionario en contextos educativos donde el tiempo es limitado. Además, al reducir la carga cognitiva y la fatiga asociada con evaluaciones extensas, se espera que los estudiantes se sientan más cómodos al responder y aumente la precisión y completitud de sus respuestas. Los beneficios específicos de una versión breve son múltiples. Se prevé un incremento en la tasa de respuestas, lo cual contribuiría a mejorar la representatividad y la validez de los datos recopilados. Esto resulta fundamental para reflejar de manera más precisa las experiencias de los estudiantes en relación con el tecnoestrés. Además, podría facilitar su implementación en distintos contextos y poblaciones, ampliando su utilidad y pertinencia en diversas instituciones educativas a lo largo del país. Estos aspectos no solo optimizarían el proceso de evaluación, sino que también podrían contribuir a una mejor comprensión del constructo en el ámbito universitario (Llorens et al., 2011).

Como antecedente, el término tecnoestrés fue acuñado por Brod (1984) en su libro *Technostress: The Human Cost of the Computer Revolution*, definido como una enfermedad de adaptación resultante de la falta de habilidades para manejar las nuevas tecnologías de manera saludable. Weil y Rosen (1997) ampliaron esta definición, lo describieron como el impacto negativo en actitudes, pensamientos y comportamientos causados por la tecnología en la vida diaria. Más recientemente, Wang et al. (2008) caracterizaron el tecnoestrés como la inquietud, miedo, tensión y ansiedad asociados al aprendizaje y uso de tecnologías relacionadas con el ordenador, lo que puede llevar a un rechazo psicológico y emocional de dichas tecnologías. En el contexto de la creciente integración de las TIC en los ámbitos

laboral, educativo y social, Jiménez (2010) analizó este fenómeno y concluyó que, mientras las personas con habilidades adecuadas podían adaptarse y superar los desafíos tecnológicos, aquellas con habilidades insuficientes sufrían un estado de estrés continuo. Así, el tecnoestrés fue descrito como un indicador de riesgo psicosocial relacionado con el uso negativo de las TIC, afectando significativamente el bienestar de los individuos debido al uso frecuente de internet (Salanova et al., 2007).

### **Tecnoestrés en Estudiantes Universitarios: Impactos Cognitivos y Académicos**

Es crucial tener en cuenta que la tecnología se ha integrado en casi todas las áreas de interacción humana, obligando a las personas no solo a adaptarse a los avances, sino también a dedicar gran parte de su tiempo a responder correos, realizar tareas, buscar o recopilar información. Estas actividades repercuten en su vida personal y social y, en casos extremos, pueden generar dependencia (Rojas-Díaz y Yepes-Londoño, 2022).

Entre las dificultades asociadas al tecnoestrés se ha encontrado la dependencia debido al uso prolongado, lo que pudo haber creado una necesidad constante de estar conectado a internet. Este estrés también podría provocar sobrecarga mental y afectar el desempeño en diversas actividades y procesos cognitivos como la atención, concentración y respuesta, tanto durante como después de las clases. Además, pareciera generar escepticismo o confusión respecto a los conocimientos, ya que la exposición a un exceso de información, a menudo negativa o falsa, es común (Megino Fernández, 2023; Peralta Mazariego et al., 2022; Villavicencio-Ayub et al., 2024).

Durante la vida universitaria, muchos estudiantes tienen dificultades para adaptarse a las nuevas exigencias y al rigor académico, lo que subraya la necesidad de que reciban preparación, apoyo e interés. Esto es fundamental para evitar síntomas negativos como estrés, ansiedad, inseguridad o la deserción académica. El uso prolongado de la tecnología también puede causar cansancio cognitivo, disminuyendo la actividad, afectando el sueño y dificultando la retención de nueva información (Yao y Wang, 2023). Esta carga negativa es especialmente problemática, ya que muchas actividades actuales requieren el uso de la tecnología, representando una desventaja para quienes no pueden cumplir con las exigencias de su entorno (Vallone et al., 2023). En el ámbito educativo, es fundamental considerar que el estrés está presente en casi todas las áreas de interacción. Aunque puede actuar como un mediador para enfrentar situaciones percibidas como amenazantes, si los estudiantes presentan síntomas negativos de forma constante, sus habilidades como la empatía, la asertividad, sus relaciones interpersonales y su vínculo con otros se deteriorarán, afectando directamente su calidad de vida (Asad et al., 2023).

Pasando ahora a los estudios sobre el tecnoestrés controlado por variables sociodemográficas y contextuales, Estrada Araoz et al. (2021) encontraron que las mujeres presentaban mayores niveles de tecnoestrés debido al uso frecuente de las TIC, mostrando signos y síntomas elevados de depresión y ansiedad ante situaciones estresantes. En África, Essel et al. (2021) informaron que los estudiantes universitarios de mayor edad experimentaron más tecnoestrés asociado a sobrecargas académicas y exigencias de tareas.

Este estudio reportó niveles de tecnoestrés entre altos y muy altos, especialmente en mujeres que usaron celulares y computadoras para fines académicos. En Argentina, se encontraron relaciones positivas y significativas entre la edad, el tiempo de experiencia universitaria y la frecuencia de uso de la computadora y el celular para fines académicos. Además, pareciera ser que a medida que aumenta la frecuencia de uso de las tecnologías disminuye el tecnoestrés y viceversa. Se concluyó que el impacto psicológico del uso de las TIC en estudiantes universitarios argentinos modificaría su calidad de vida y sus actividades en la vida cotidianas (Eidman y Basualdo Falleau, 2024).

### **Desarrollo y Adaptación de Instrumentos para Medir el Tecnoestrés Universitario**

Todas estas investigaciones no serían factibles sin disponer de medidas psicométricas adecuadas para evaluar tecnoestrés. El instrumento principal fue desarrollado por el equipo de investigación WONT Prevención Psicosocial de la Universitat Jaume I (Llorens et al., 2011) quienes elaboraron el inventario RED-Tecnoestrés que consta de 22 reactivos divididos en 5 subescalas. Mediante análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, hallaron que los reactivos se agrupaban en cinco dimensiones con índices de consistencia interna adecuados.

En relación con las adaptaciones realizadas, como antecedente se encontró el estudio de Carlotto y Gonçalves Câmara (2012), quienes analizaron la validez factorial y consistencia interna del inventario mediante una muestra de 368 trabajadores que utilizaban TIC presentando valores adecuados para evaluar el tecnoestrés en profesionales brasileños. Posteriormente, en Argentina se desarrolló la adaptación conceptual y métrica de la escala Red-Tecnoestrés (Salanova, 2007) reportando un buen ajuste en su estructura factorial y una consistencia interna aceptable, lo que sugiere su utilidad para medir el tecnoestrés de manera eficaz en estudiantes universitarios (Eidman y Basualdo Felleau, 2021). Los instrumentos que actualmente se utilizan para medir el constructo, como el Inventario Sisco (Barraza-Macías, 2018) y la escala DASS-21 (Lovibond y Lovibond, 1995), se centran en el estrés general relacionado con el ambiente y no abordan específicamente el tecnoestrés derivado del uso prolongado de las TIC. Un instrumento unidimensional específico para el tecnoestrés permitiría una evaluación más precisa y relevante de este fenómeno particular.

El desarrollo de un instrumento breve y unidimensional para medir el tecnoestrés en estudiantes universitarios se justifica debido a que la adaptación de instrumentos existentes, como la escala RED-Tecnoestrés de Salanova (Eidman y Basualdo Felleau, 2021) a la población estudiantil argentina resalta la necesidad de contar con herramientas adaptada a contextos específicos. La brevedad y unidimensionalidad de este instrumento lo hacen práctico y fácil de administrar en contextos académicos, permitiendo una evaluación rápida y precisa del fenómeno. La creación de un instrumento de estas características facilitaría la identificación y comprensión del tecnoestrés en estudiantes universitarios, contribuyendo así al diseño de intervenciones que promuevan un uso saludable de las tecnologías y mejoren la calidad de vida de esta población.

En vista de lo expuesto, se proponen los siguientes objetivos: (a) Desarrollar una versión breve de la Escala de Red-Tecnoestrés (Eidman y Basualdo Felleau, 2021) para su

uso en población universitaria argentina, (b) estudiar diferencias en la escala según variables sociodemográficas y factores contextuales y (c) brindar baremos para su interpretación. Se espera que la versión breve de la Escala de Red-Tecnoestrés (Eidman y Basualdo Felleau, 2021) para su uso en población universitaria argentina sea válida y confiable, mostrando una consistencia interna adecuada y manteniendo las propiedades psicométricas del instrumento original. En este sentido se plantearon las siguientes hipótesis:

1. Se espera que la versión breve de la Escala de Red-Tecnoestrés (Eidman y Basualdo Felleau, 2021) sea válida y confiable, evidenciando una consistencia interna adecuada y preservando las propiedades psicométricas del instrumento original.
2. Se plantea identificar diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de la escala de tecnoestrés, asociadas a variables sociodemográficas como la edad, el género y el nivel socioeconómico, así como a factores contextuales como el tipo de carrera y el uso de tecnologías. Esto sugeriría que dichas variables desempeñan un papel determinante en la percepción del tecnoestrés entre los estudiantes universitarios.
3. Se propone que los baremos derivados de la versión abreviada de la escala de tecnoestrés contribuirán a una interpretación más rigurosa y precisa de este fenómeno en la población universitaria, lo que permitiría identificar niveles críticos de estrés tecnológico y optimizar estrategias de intervención en los entornos educativos.

## Método

### Participantes

La muestra estuvo constituida 1656 estudiantes universitarios argentinos. El promedio de edad fue de 24.69 años ( $DE = 6.52$ ). En la Tabla 1 se presentan las características sociodemográficas del estudio.

**Tabla 1**

*Características Sociodemográficas de la Muestra*

Variabes	<i>n</i>	%
Género		
Mujeres	1295	78.2
Varones	347	21.0
Prefiero no informarlo	0.8	14
Lugar de residencia		
Provincia del Chaco	700	42.3
Buenos Aires	298	18.0
Corrientes	260	15.7
Misiones	164	9.9
San Juan	48	2.9
Córdoba	36	2.2

Variables	<i>n</i>	%
Neuquén	25	1.5
Chubut	21	1.3
Entre Ríos	14	0.8
Formosa	9	0.5
Otras provincias	81	2.8
Carreras cursadas		
Licenciatura en Psicología	508	30.7
Psicopedagogía	432	26.1
Abogacía	163	9.8
Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría	78	4.7
Arquitectura	75	4.5
Contador Público	73	4.4
Licenciatura en Nutrición	69	4.2
Medicina	60	3.6
Licenciatura en Ciencias de la Educación	47	2.8
Licenciatura en Administración de Empresas	25	1.5
Licenciatura en Enfermería	22	1.3
Licenciatura en Trabajo Social	18	1.1
Odontología	18	1.1
Otras carreras universitarias	32	4.0
Uso de la computadora para fines académicos		
Menos de dos horas diarias	210	12.7
Entre dos y cuatro horas diarias	484	29.2
Entre cuatro y seis horas diarias	438	26.4
Más de seis horas diarias	451	27.2
No la utiliza	75	4.5
Uso del celular para fines académicos		
Menos de dos horas diarias	523	37.3
Entre dos y cuatro horas diarias	618	31.9
Entre cuatro y seis horas diarias	256	15.2
Más de seis horas diarias	193	11.67
No lo utiliza	66	4.0

## **Instrumentos**

### ***Encuesta Sociodemográfica y Uso de TIC***

Se solicitó a los participantes que proporcionaran información sociodemográfica básica, incluyendo edad, género, lugar de residencia y carrera de estudio. Además, se les pidió que indicaran el tiempo diario dedicado al uso de TIC para fines académicos, con opciones de respuesta que incluían: menos de dos horas, entre dos y cuatro horas, entre cuatro y seis horas, más de seis horas, o no utiliza.

### ***Escala de Tecnoestrés (Llorens et al., 2011)***

Este cuestionario consta de 22 ítems divididos en cinco subescalas que evalúan las dimensiones de escepticismo, fatiga, ansiedad, ineficacia y adicción. Los ítems se responden utilizando una escala Likert de 7 puntos (0 = *nada* a 6 = *siempre*), y las puntuaciones se clasifican desde muy bajas hasta muy altas. Todas las dimensiones presentan una consistencia interna con un mínimo de  $\alpha = .70$ . Se utilizó la versión argentina del instrumento (Eidman y Basualdo Felleau, 2021), que cuenta con adecuada evidencia de validez de contenido, aparente y de constructo, así como con excelentes puntuaciones de consistencia interna (fatiga,  $\alpha$  ordinal = .93 y  $\omega$  nominal = .95; ansiedad,  $\alpha$  ordinal = .87 y  $\omega$  nominal = .90; ineficacia,  $\alpha$  ordinal = .90 y  $\omega$  nominal = .91; adicción,  $\alpha$  ordinal = .76 y  $\omega$  nominal = .84; escepticismo,  $\alpha$  ordinal = .87 y  $\omega$  nominal = .91). Esto establece que el instrumento es válido y confiable para evaluar el tecnoestrés en la población de estudiantes universitarios argentinos.

## **Procedimiento**

Esta investigación adoptó un diseño transversal no experimental de carácter instrumental (Montero y León, 2007). El muestreo se llevó a cabo por conveniencia, con una participación voluntaria, anónima y sin retribución económica. Los participantes debían ser ciudadanos argentinos, mayores de 18 años y estudiantes universitarios. Las técnicas utilizadas para medir las variables fueron distribuidas a través de las redes sociales mediante formularios de *Google Forms*. En la portada del formulario, se incluía un campo obligatorio para la aceptación del consentimiento informado, donde se especificaban los objetivos de la investigación y se garantizaba la confidencialidad conforme a la Ley 25.326 de protección de datos personales. Esta ley aborda las implicaciones éticas de las investigaciones en salud que involucran a seres humanos, con el objetivo de proteger sus derechos fundamentales y promover la investigación en salud. Todos los procedimientos se realizaron de acuerdo con los lineamientos y estándares éticos establecidos en la Declaración de Helsinki de 1964 y sus enmiendas posteriores, así como con las directrices del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). El proyecto fue evaluado y aprobado en marzo de 2024 por el Comité de Ética de la Universidad Nacional del Chaco Austral Res. N° 206/2024.

## **Análisis de Datos**

Para cada dimensión de la versión corta de la escala de tecnoestrés, se seleccionó un número reducido de ítems siguiendo las pautas establecidas por Stanton et al. (2002). Los ítems

elegidos debían ser claros, no redundantes y representar aspectos únicos de la dimensión correspondiente. Además, debían mostrar una correlación mayor a .30 con la puntuación total de la escala. Posteriormente, se realizó un análisis factorial confirmatorio para verificar la adecuación de la estructura. Se evaluaron diversos índices para determinar el ajuste del modelo. Dado que las variables bajo estudio eran de naturaleza ordinal, se utilizó el método de estimación WLSMV (Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted) según lo recomendado por Brown (2006), empleando la matriz policórica (Freiberg Hoffmann et al., 2013). Para valorar la bondad de ajuste de los modelos, se examinaron los siguientes índices:  $\chi^2$  (Chi-cuadrado), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), IFI (Incremental Fit Index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) y RMSEA (Root Mean Squared Error of Approximation). Los valores de ajuste considerados adecuados, según Schumacker y Lomax (2016), fueron: para los índices CFI, TLI e IFI, valores aproximados a 1, preferiblemente superiores a .90 y .95; para el índice SRMR, un valor menor a .05; y para el RMSEA, un valor inferior a .08. En el caso del Chi-cuadrado, se esperaba que no fuera estadísticamente significativo. Además, se calcularon medidas de consistencia interna para cada dimensión y para la escala general (alfa ordinal y omega nominal), así como las correlaciones entre la versión larga y la versión corta de la escala. Para el análisis de diferencias según grupos, se utilizaron pruebas *t* de Student y ANOVA de una vía. Se empleó la prueba *r* de Pearson para evaluar la asociación con la edad. Con el objetivo de proporcionar herramientas útiles para la aplicación de la técnica, se calcularon los baremos correspondientes a cada escala utilizando puntuaciones T lineales. Para valorar un marco normativo que garantice la validez interpretativa de la prueba según los estándares internacionales para tests psicológicos se utilizaron los estadísticos de media, mediana y desviación estándar (Kline, 2013).

Todos los análisis se realizaron utilizando el software estadístico Jamovi, versión 2.3.28 (Jamovi, 2021) y R, versión 4.0.3 (R Core Team, 2021).

## Resultados

### Análisis Descriptivos de los Ítems

Para iniciar, se llevó a cabo un proceso riguroso de selección de ítems para cada dimensión, priorizando que estos representaran de manera integral los aspectos clave del constructo teórico. Adicionalmente, se verificó que los ítems fueran claros, no redundantes y presentaran una correlación superior a .30 con el puntaje total de la escala, criterio esencial para garantizar su validez interna. De los 22 ítems propuestos en la versión original, se seleccionaron 10 que cumplían estrictamente con estos estándares, asegurando una representación precisa y coherente de las dimensiones evaluadas. Las correlaciones entre cada ítem y el puntaje total de la escala fueron todas estadísticamente significativas y superiores a .51. En la Tabla 2 se presentan los promedios, desviaciones estándar, índices de asimetría, curtosis y valores de correlación ítem-elemento. En cuanto al análisis de normalidad de cada uno de los ítems, los valores de asimetría y curtosis se ubicaron por debajo de  $\pm 2$  con lo que pueden considerarse adecuados (Bandalos y Finney, 2018).

**Tabla 2***Análisis Descriptivos de los Ítems*

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>As</i>	<i>Cu</i>	<i>r</i> total corregida
Ítem 1	2.04	1.69	.41	-.77	.56
Ítem 2	2.47	1.73	.19	-.79	.64
Ítem 3	4.19	1.57	-.74	.06	.71
Ítem 4	3.20	1.75	-.13	-.80	.70
Ítem 5	3.20	1.80	-.18	-.86	.75
Ítem 6	2.62	1.86	.13	-.99	.76
Ítem 7	1.67	1.58	.75	-.12	.58
Ítem 8	2.20	1.73	.44	-.65	.62
Ítem 9	3.52	1.87	-.34	-.91	.53
Ítem 10	3.78	1.83	-.49	-.78	.55

**Análisis Factorial Confirmatorio**

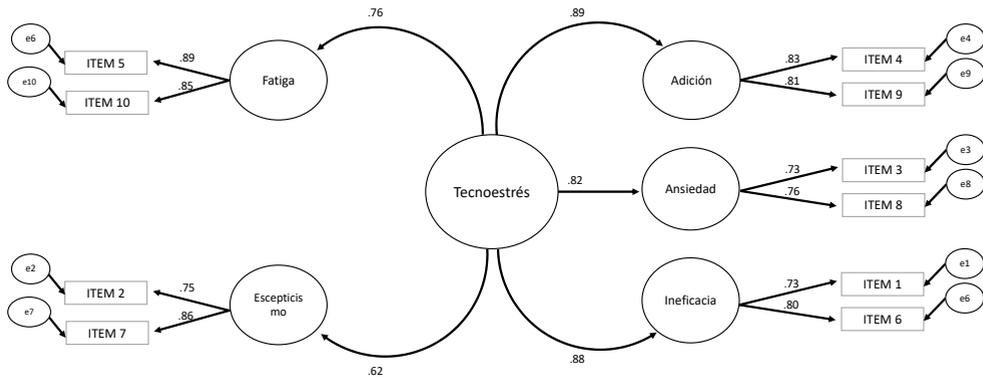
Luego, se realizaron diferentes análisis factoriales confirmatorios para comparar distintos modelos factoriales. Primero se testeó un modelo de cinco factores de tecnoestrés. Posteriormente, se analizó un modelo de segundo orden en donde las dimensiones de la escala cargaban en un factor superior. En la Tabla 3 se pueden observar los índices obtenidos para los diferentes modelos realizados. El modelo de segundo orden fue el que mejor ajuste presentó. Además, los pesos de regresión de los ítems fueron todos estadísticamente significativos ( $p < .01$ ) y superiores a .40. En la Figura 1 se pueden observar las cargas de los factores y de los ítems. Dado estos resultados, en los análisis posteriores se consideraron las puntuaciones compuestas referidas al modelo de segundo orden.

**Tabla 3***AFC: Ajuste de los Modelos Factoriales de la Escala de Tecnoestrés*

<b>Modelo</b>	<b><math>\chi^2</math> (gl)</b>	<b>CFI</b>	<b>TLI</b>	<b>IFI</b>	<b>RMSEA (IC 90%)</b>	<b>SRMR</b>
Cinco Factores	296.628(25)	.924	.879	.996	.081 (.067- .096)	.025
Segundo Orden	292.221(24)	.998	.889	.997	.064 (.052 - .079)	.022

**Análisis de Consistencia Interna**

Posteriormente, se estimaron los valores de consistencia interna utilizando los coeficientes alfa Ordinal y omega Nominal. En la Tabla 4, se presenta su comparación con los valores obtenidos en las dimensiones equivalentes de cada escala. Los valores de la escala en su versión corta son algo más bajos que los obtenidos en la versión larga. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la cantidad de ítems de cada dimensión de la versión corta es menos de la mitad que en la versión original.

**Figura 1***Análisis Factorial Confirmatorio Escala Red-Tecnoestrés***Tabla 4***Estimadores de Consistencia Interna*

Dimensión	Alfa Ordinal		$\omega$ nominal	
	Tecnoestrés-LF	Tecnoestrés-SF	Tecnoestrés-LF	Tecnoestrés-SF
Fatiga	.93	.90	.95	.91
Adicción	.76	.72	.84	.80
Escepticismo	.87	.82	.91	.88
Ineficacia	.87	.83	.90	.86
Ansiedad	.87	.83	.90	.86
Total Escala	.89	.84	.92	.85

Además, se comparó la asociación entre las dimensiones equivalentes en cada instrumento, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados se presentan en la Tabla 5. Las correlaciones, de las dimensiones de los dos instrumentos, son positivas, altas y significativas.

**Tabla 5***Correlaciones de las Dimensiones con la Forma Larga*

Dimensión	<i>r</i> con LF
Fatiga	.84**
Adicción	.92**
Escepticismo	.86**
Ineficacia	.81**
Ansiedad	.91**
Total Escala	.96**

\*\* $p < .01$ **Variables Demográficas**

Para calcular diferencias según género se recategorizó la variable en binaria dado que la categoría “prefiero no decirlo” no contaban con un  $n$  lo suficientemente grande como para ser sometido a un análisis estadístico inferencial y no fueron estudiados en este análisis en particular. Se calcularon pruebas  $t$  de Student para analizar diferencias en tecnoestrés, las mujeres puntuaron significativamente más alto ( $t = 9.85, p < .001$ ). Luego, para analizar las diferencias según tiempo de uso de la computadora o el celular para fines académicos, se calcularon pruebas ANOVA. Se encontraron diferencias según tiempo de uso de computadora para fines académicos,  $F(3, 1292) = 8.79, p < .001$ , las personas que usaban la computadora más de seis horas al día presentaron mayor presencia de tecnoestrés en comparación a quienes la utilizaban entre dos y cuatro horas al día, y quienes la utilizaban menos de dos horas (Tukey-b,  $p < .01$ ). Además, se encontraron diferencias según uso de celular para fines académicos,  $F(3, 1292) = 10.4, p < .001$ , las personas que usaban el celular más de seis horas al día presentaron mayor presencia de tecnoestrés en comparación a quienes la utilizaban entre dos y cuatro horas al día, y quienes refirieron no utilizarlo (Tukey-b,  $p < .01$ ). Para analizar las asociaciones entre la escala y la edad de los participantes, se utilizó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson. Se hallaron asociaciones negativas y significativas entre la edad y el tecnoestrés ( $r = .22, p < .001$ ). También se testeó si la relación era cuadrática, encontrándose que lo era para el caso de tecnoestrés y la edad de los participantes ( $p > .001$ ).

**Baremación**

Con el objetivo de brindar herramientas para el uso de la técnica, se procedió a calcular los baremos correspondientes a las puntuaciones brutas de la escala utilizando puntuaciones  $T$  lineales (ver Tabla 6). Para la interpretación se sugiere seguir la siguiente pauta: (a) puntajes  $\geq T60$  se considera una alta presencia de tecnoestrés, (b) puntajes entre el valor inmediatamente inferior al de  $T60$  e inmediatamente superior al de  $T40$  se considera una presencia término medio y (c) puntajes  $\leq T40$  indica una baja presencia. En el ANEXO se proveen tanto el protocolo de la escala como su clave de corrección.

**Tabla 6***Puntajes T Lineales Principales y sus Correspondientes Puntuaciones Brutas*

Puntaje	Tecnoestrés
<b>M</b>	2.85
<b>DE</b>	1.12
<b>Puntaje T</b>	
<b>T25</b>	0.2
<b>T30</b>	0.8
<b>T35</b>	1.4
<b>T40</b>	1.9
<b>T45</b>	2.5
<b>T50</b>	3.1
<b>T55</b>	3.7
<b>T60</b>	4.2
<b>T65</b>	4.5
<b>T70</b>	5.2
<b>T75</b>	5.8

### Discusión

El enfoque central de este estudio radicó en la creación de una versión abreviada de la Escala RED-Tecnoestrés (Llorens et al., 2011; Eidman y Basualdo Felleau, 2021), adaptada específicamente para su aplicación en la comunidad universitaria argentina. Los resultados obtenidos respaldan la validez y confiabilidad de la versión breve, manteniendo las propiedades psicométricas fundamentales del instrumento original. En términos de estructura, los análisis factoriales confirmatorios respaldaron la unidimensionalidad de la escala, lo que coincide con la versión original (Eidman y Basualdo Felleau, 2021; Llorens et al., 2011). La consistencia interna obtenida, aunque ligeramente inferior a la versión completa, sigue siendo adecuada para la medida de este constructo (Hair et al., 2010; Podsakoff et al., 2003), lo que sugiere que la reducción de ítems no comprometió su precisión.

A su vez, se destaca la importancia de contar con instrumentos de medición unidimensional para evaluar constructos específicos de manera clara y concisa debido a la complejidad del fenómeno del tecnoestrés y su relevancia en el contexto actual de uso intensivo de las TIC (Asad et al., 2023; Peralta Mazariego et al., 2022). La versión breve de la escala RED-Tecnoestrés desarrollada en este estudio cumple con este propósito al mantener la precisión y fiabilidad de la versión original (Llorens et al., 2011), mientras que reduce el tiempo requerido para su administración, lo cual es coherente con las tendencias actuales de

investigación en el campo (Brod, 1984; Tarafdar et al., 2010).

En relación con las diferencias sociodemográficas y contextuales, los hallazgos son consistentes con investigaciones previas. Las diferencias significativas observadas según género sugieren que las mujeres podrían experimentar mayores niveles de tecnoestrés, lo cual puede estar asociado a patrones de uso de TICs diferenciados, o a factores socioculturales que afectan su relación con la tecnología (Essel et al., 2021; Estrada Araoz et al., 2021). Además, el tiempo de uso de las TICs mostró ser un factor importante en la intensidad del tecnoestrés, lo que refuerza la necesidad de una gestión equilibrada de la exposición tecnológica para prevenir efectos negativos (Ayyagari et al., 2011; Tarafdar et al., 2010). Estas diferencias subrayan la importancia de considerar variables sociodemográficas y contextuales al analizar el tecnoestrés y refuerzan la idea de que las intervenciones deben ser personalizadas para abordar las necesidades específicas de los individuos.

Por otro lado, la creación de baremos específicos para la versión abreviada de la escala permite una interpretación más precisa de los resultados, facilitando la identificación de niveles críticos de tecnoestrés y contribuyendo al diseño de intervenciones más efectivas. Esta herramienta puede ser fundamental para optimizar el bienestar de los estudiantes, proporcionando recursos prácticos para el monitoreo y la gestión del tecnoestrés en entornos educativos.

A pesar de los resultados positivos, es importante reconocer las limitaciones del estudio. En primer lugar, el muestreo por conveniencia y la distribución de la encuesta a través de redes sociales pueden haber introducido sesgos en la muestra, lo que limita la capacidad de generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos. Además, la ausencia de un análisis de validez convergente y discriminante es una limitación significativa, ya que este tipo de validación podría haber proporcionado una comprensión más profunda sobre la relación de la escala con otros instrumentos de medición. Se debe resaltar que el diseño transversal del estudio impide establecer relaciones causales entre las variables, lo que limita la capacidad de inferir los efectos directos del tecnoestrés sobre el rendimiento académico o el bienestar emocional de los estudiantes.

Una limitación adicional es la falta de un análisis test-retest, que podría haber proporcionado información más robusta sobre la estabilidad temporal de la escala. Este análisis sería fundamental para garantizar que la versión abreviada mantenga su validez a lo largo del tiempo, permitiendo su aplicación en diversos momentos y contextos sin que su desempeño se vea afectado por fluctuaciones temporales o contextuales. Futuras investigaciones deberían abordar esta limitación mediante un diseño longitudinal que incluya mediciones en diferentes momentos, así como una mayor diversidad en la muestra, incluyendo un equilibrio adecuado entre género y procedencia geográfica. Además, se propone ampliar el tamaño muestral por grupo para permitir el desarrollo de baremos diferenciados por género, lo que permitiría una interpretación más precisa y ajustada a las características específicas de cada grupo. Un tamaño muestral mayor en cada subgrupo (hombres y mujeres) posibilitaría una mayor representatividad y confiabilidad en los puntajes T, de esta forma se obtendría un análisis más detallado y relevante de las características psicométricas del instrumento.

Este estudio ha logrado desarrollar y validar una versión breve de la Escala RED-Tecnoestrés para estudiantes universitarios argentinos, confirmando su fiabilidad y validez. Los resultados subrayan la importancia de monitorear el tecnoestrés en contextos educativos y proporcionan una herramienta práctica para su evaluación. En un mundo cada vez más digitalizado, es crucial entender y mitigar los efectos negativos del uso intensivo de las TIC, promoviendo un uso saludable que mejore la calidad de vida y el bienestar de los estudiantes universitarios. Además, se aporta al debate sobre el tecnoestrés y su vínculo con el ámbito académico y se transfiere tanto la herramienta psicométrica como los baremos para su uso en ámbitos de investigación y aplicación.

A modo de síntesis, la versión breve de la Escala RED-Tecnoestrés se presenta como una herramienta válida y confiable para evaluar el tecnoestrés en estudiantes universitarios argentinos. Este aporte no solo facilita la investigación sobre el tecnoestrés en el ámbito académico, sino que también proporciona recursos prácticos para abordar este fenómeno y mejorar el bienestar de los estudiantes. La disponibilidad de esta herramienta contribuye al avance del conocimiento sobre el tecnoestrés y permite comparaciones entre diferentes estudios, promoviendo intervenciones más efectivas y personalizadas. La transferencia de esta escala y sus baremos representa un avance significativo en la comprensión y manejo del tecnoestrés en la población universitaria argentina.

### Bibliografía

- Asad, M. M., Erum, D., Churi, P., & Moreno Guerrero, A. J. (2023). Effect of technostress on psychological well-being of post-graduate students: A perspective and correlational study of Higher Education Management [Efecto del tecnoestrés en el bienestar psicológico de estudiantes de posgrado: una perspectiva y un estudio correlacional de la Gestión de la Educación Superior]. *International Journal of Information Management Data Insights*, 3(1), 100149. <https://doi.org/10.1016/j.ijime.2022.100149>
- Ayyagari, R., Grover, V., & Purvis, R. (2011). Technostress: Technological antecedents and implications [Tecnostress: Antecedentes e implicaciones tecnológicas]. *MIS quarterly*, 35(4), 831-858. <https://doi.org/10.2307/41409963>
- Bandalos, D. L. & Finney, S. J. (2018). Factor analysis: Exploratory and confirmatory [Análisis factorial: exploratorio y confirmatorio]. En G. R. Hancock, L. M. Stapleton & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 98-122). <https://doi.org/10.4324/9781315755649>
- Barraza-Macias, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21. Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. ECOFARN.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The Human Cost of the Computer Revolution* [Tecnoestrés: el costo humano de la revolución informática]. Addison-Wesley Publishing Company
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* [Análisis factorial confirmatorio para la investigación aplicada]. Guildford.

- Carlotto, M. S. & Gonçalves Câmara, S. (2012). Traducción, adaptación y explotación de las propiedades psicométricas de la escala de tecnoestrés-RED/TIC. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 171-178. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000100018>
- Eidman, L. & Basualdo Falleau, S. E. (2024). Tecnoestrés en estudiantes universitarios argentinos en pandemia COVID-19. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(1), 1-8. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.ene-abr.1>
- Eidman, L., & Basualdo Felleau, S. E. (2021). Adaptación y validación de la escala RED-tecnoestrés en población de estudiantes universitarios argentinos. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 8(2), 178–188. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.jul-dic.7>
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E. E., & Ebeheakey, A. K. (2021). Technology-induced stress, sociodemographic factors, and association with academic achievement and productivity in Ghanaian higher education during the COVID-19 pandemic [Estrés inducido por la tecnología, factores sociodemográficos y asociación con el rendimiento académico y la productividad en la educación superior de Ghana durante la pandemia de COVID-19]. *Information*, 12(12), 497. <https://doi.org/10.3390/info12120497>
- Estrada Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., Huaypar Loayza, K. H., Paredes Valverde, Y., & Quispe Herrera, R. (2021). Tecnoestrés en estudiantes de una universidad pública de la Amazonía peruana durante la pandemia COVID-19. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 6, e12777. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12777>
- Freiberg Hoffmann, A., Stover, J. B., De la Iglesia, G., & Fernández Liporace, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios. *Ciencias psicológicas*, 7(2), 151-164. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.1057>
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.
- Jamovi (2021). *Jamovi*. (Version 2.2.5) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>.
- Jiménez, A. L. (2010). Tecnología como fuente de estrés: una revisión teórica al concepto de tecnoestrés. *Temas de comunicación*, (21), 157-180.
- Kline, R. B. (2013). *Beyond significance testing: Statistics reform in the behavioral sciences* [Más allá de las pruebas de significancia: la reforma estadística en las ciencias del comportamiento]. American Psychological Association.
- Llorens, S., Salanova, M., & Ventura, M. (2011). *Tecnoestrés: Guías de intervención*. Síntesis.
- Lovibond, P. & Lovibond, S. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories [La estructura de los estados emocionales negativos: comparación de las Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS) con los Inventarios de Depresión y Ansiedad de Beck]. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)

- Megino Fernández, D. (2023). La formación como principio y fin de la acción preventiva frente a los riesgos psicosociales derivados de la digitalización y la automatización. *Lan Harremanak-Revista de Relaciones Laborales*, (49), 115-154. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.24829>
- Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology [Una guía para nombrar estudios de investigación en Psicología]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. [https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07\\_es.pdf](https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf)
- Pascuas-Rengifo, Y. S., García-Quintero, J. A., & Mercado-Varela, M. A. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista politécnica*, 16(31), 97-109. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v16n31a8>
- Peralta Mazariago, E., Avendaño Rodríguez, K. C., Mondragón Haro, M. A., & Cortés Santos, A. (2022). Tecnoestrés en estudiantes de Administración de una Universidad Pública de México. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 4(6), 1-9. <https://riied.org/index.php/v1/article/view/64>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies [Sesgos de métodos comunes en la investigación del comportamiento: una revisión crítica de la literatura y remedios recomendados]. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Rojas-Díaz, J. S., & Yepes-Londoño, J. J. (2022). Panorama de riesgos por el uso de la tecnología en América Latina. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26). <https://doi.org/10.22430/21457778.2020>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Nogareda, C. (2007). *NTP 730: Tecnoestrés: concepto, medida e intervención psicosocial*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo. <https://www.insst.es/documentacion/coleccion-tecnicas/ntp-notas-tecnicas-de-prevencion/21-serie-ntp-numeros-716-a-750-ano-2006/ntp-730-tecnoestres-concepto-medida-e-intervencion-psicosocial>
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.) [Una guía para principiantes sobre el modelado de ecuaciones estructurales]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315749105>
- Soto-Varela, R., Boumadan, M., Ortega-Rodríguez, P. J., & Poyatos-Dorado, C. (2023). La Inclusión de Proyectos de Innovación Educativa con base TIC en los centros de Educación Primaria, y su Impacto en el Rendimiento Académico del Alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(1), 41-53. <https://doi.org/10.6018/reifop.545011>
- Stanton, J. M., Sinar, E. F., Balzer, W. K., & Smith, P. C. (2002). Issues and strategies for reducing the length of self-report scales [Problemas y estrategias para reducir la longitud de las escalas de autoinforme]. *Personnel Psychology*, 55(1), 167-194.

- <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2002.tb00108.x>
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, T. S., & Ragu-Nathan, B. S. (2011). Crossing to the dark side: examining creators, outcomes, and inhibitors of technostress [Cruzando al lado oscuro: examinando creadores, resultados e inhibidores del tecnoestrés]. *Communications of the ACM*, 54(9), 113-120. <http://doi.org/10.1145/1995376.1995403>
- Vallone, F., Galvin, J., Cattaneo Della Volta, M. F., Akhtar, A., Chua, S., Ghio, E., Giovazolias, T., Kazakou, Z., Kritikou, M., Koutra, K., Kovacevic, S., Lee-Treweek, G., Mašková, I., Mavritsaki, E., Nastic, J., Plassova, M., Stuchliková, I., & Zurlo, M. C. (2023). Technostress and academic motivation: direct and indirect effects on university students' psychological health [Tecnoestrés y motivación académica: efectos directos e indirectos en la salud psicológica de los estudiantes universitarios]. *Frontiers in Psychology*, 14, 1211134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211134>
- Villavicencio-Ayub, E., García-Meraz, M., & Quiroz-González, E. (2024). Tecnoestrés, tecnoadicción, tecnoddependencia y sus consecuencias para la salud en tiempos modernos. *CienciaUAT*, 19(1), 103-123. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v19i1.1806>
- Wang, K., Shu, Q., & Tu, Q. (2008). Technostress under different organizational environments: An empirical investigation [Tecnoestrés en diferentes entornos organizacionales: una investigación empírica]. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 3002-3013. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.05.007>
- Weil, M. M. & Rosen, L. D. (1997). *Technostress: coping with technology @work, @home, @play* [TechnoStress: Cómo afrontar la tecnología en el trabajo, en casa y en el ocio]. John Wiley & Son.
- Yao, N. & Wang, Q. (2023). Technostress from smartphone use and its impact on university students' sleep quality and academic performance [Tecnoestrés por el uso de teléfonos inteligentes y su impacto en la calidad del sueño y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios]. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(3), 317-326. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00654-5>

**Anexo****Escala de Tecnoestrés – Forma Corta**

A continuación, aparecen una serie de afirmaciones relacionadas con el uso de la tecnología en la universidad. Conteste marcando con una X en el casillero que considere apropiado a su respuesta:

	Nada	Casi Nunca	Raramente	Algunas Veces	Bastante	Con Frecuencia	Siempre
1. Soy ineficaz utilizando tecnologías							
2. Me siento más desconfiado/a de si las tecnologías contribuyen a algo en mi estudio							
3. Estudiar con ellas me hace sentir incómodo, irritable e impaciente							
4. Un impulso interno me obliga a utilizarlas en cualquier lugar y en cualquier momento							
5. Cuando termino de estudiar con TIC, me siento agotado/a							
6. Estoy inseguro/a de acabar bien mis tareas cuando utilizo las TIC							
7. Dudo del resultado del estudio con estas tecnologías							
8. Me siento tenso y ansioso al estudiar con tecnologías							
9. Tengo ansiedad si no tengo acceso a las tecnologías (Internet, correo electrónico, móvil, etc.)							
10. Estoy tan cansado/a cuando acabo estudiar con ellas que no puedo hacer nada más							

**CLAVE DE CORRECCIÓN**

1) Codificar las respuestas de acuerdo a estos valores:

0	Nada
1	Casi Nada
2	Raramente
3	Algunas Veces
4	Bastante
5	Con Frecuencia
6	Siempre

2) Calcular las puntuaciones brutas de la escala promediando los valores con el total de ítems que la componen.

**Representaciones Sociales de la Violencia Basada en el Género: Una Visión Cultural y Generacional de la Violencia en México**

*Social Representations of Gender-Based Violence: A Cultural and Generational Perspective of Violence in Mexico*

Hiram Reyes-Sosa\* ORCID: 0000-0001-6763-847X  
Anderson Mathias\* ORCID: 0000-0001-8646-7864  
Verónica Molina-Coloma\* ORCID: 0000-0002-0017-3695

**Resumen**

En México, la violencia contra la mujer es un fenómeno que ha ido en constante aumento. Al contrario de lo que se podría esperar a partir de la evolución cultural de las sociedades en una dirección más igualitaria y el avance de las pautas feministas, son las mujeres jóvenes las que se encuentran en mayor riesgo de sufrir violencia de género. Este estudio de corte cualitativo tuvo como finalidad conocer las Representaciones Sociales que tres grupos generacionales construyen sobre la violencia contra la mujer. Una muestra de 500 personas jóvenes ( $n = 170$ ), adultas ( $n = 167$ ) y adultas mayores ( $n = 163$ ) a quienes se les aplicó un cuestionario de asociación libre de palabras participó en esta investigación. Los resultados mostraron que existe una dicotomía en las representaciones elaboradas. Por una parte, cada grupo generacional elaboró un tipo de representación propia. El grupo de adultos mayores ha construido una Representación Social centrada en los estereotipos tradicionales de la mujer que gira en torno de valores culturales y tradicionales. El grupo de adultos construyó una Representación Social centrada en los roles de género y las normas sociales. El grupo de jóvenes centró su Representación Social en las actitudes y los comportamientos machistas construidos a partir de su vivencia mediada por la violencia. No obstante, también se presentaron representaciones consensuadas entre los tres grupos que atribuyen las causas de la violencia contra la mujer a factores estructurales, culturales y sociales.

*Palabras claves:* Violencia de Género; Generaciones; Cultura; Violencia; Representaciones Sociales

---

\*Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC)

Mail de contacto: [hiram.reyes@uadec.edu.mx](mailto:hiram.reyes@uadec.edu.mx)

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p78-99>

Fecha de recepción: 9 de octubre de 2024 - Fecha de aceptación: 13 de febrero de 2025

### Abstract

In Mexico, violence against women is a phenomenon that has been steadily increasing. Contrary to what might be expected from the cultural evolution of societies in a more egalitarian direction and the advance of feminist movements, it is young women who are at the greatest risk of suffering gender violence. The purpose of this qualitative study was to investigate the Social Representations that three generational groups construct about the violence against women. A sample of 500 young people ( $n = 170$ ), adults ( $n = 167$ ) and elders ( $n = 163$ ) who were administered a free word association questionnaire participated in this study. The results showed that there is a dichotomy in the representations elaborated. On the one hand, each generational group elaborated its own type of representation. The group of elders constructed a Social Representation centered on traditional stereotypes of women that revolves around cultural and traditional values. The adult group constructed a Social Representation centered on gender roles and social norms. The younger focused their Social Representation on sexist attitudes and behaviors built from their mediated experiences of violence. However, there were also consensual representations among the three groups that attributed the causes of violence against women to structural, cultural and social factors.

*Keywords:* Gender Violence; Generations; Culture; Violence; Social Representations

### Introducción

La violencia contra la mujer parece generar cada vez más preocupación en América Latina lo que se puede evidenciar a través del aumento a la asistencia en marchas del día internacional de la mujer (Zumeta et al., 2020) o la aprobación de leyes para la protección y la denuncia del grupo de mujeres que sufren o han experimentado un hecho de violencia (ver Observatorio de Igualdad de Género para América Latina y Caribe, 2023). Sin embargo, y aunque cada vez más parece haber consciencia de la importancia de combatir la violencia, en realidad se percibe poca reducción en los números de casos (Reyes-Sosa et al., 2023). Un fenómeno que permite comprender la reproducción de comportamientos violentos y el aparente bajo impacto de los movimientos feministas en la reducción de la violencia contra la mujer (De Souza y Rodrigues Selis, 2022) es la denominada Violencia Basada en el Género (VBG).

La VBG puede ser definida como cualquier tipo de violencia ejercida contra una persona sea hombre o mujer, en base a su género (Bachman, 1994). No obstante, la literatura ha demostrado que el grupo de mujeres es más vulnerable a sufrirla por la naturaleza patriarcal de las sociedades (Decker et al., 2015). La VBG puede presentarse de diversas formas como, por ejemplo, física, psicológica, sexual, acoso, violación o económica (Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2022; Akudolu et al., 2023). Además, se debe señalar que puede ser promovida por causas contextuales y culturales como los estereotipos, los valores y las actitudes que se configuran en la estructura social y se reproducen en la vida cotidiana de la sociedad (Schwark, 2017). En este sentido, se puede atribuir que las diversas formas de violencia que sufre el grupo de mujeres tienen una raíz en una estructura patriarcal y unas

prácticas sexistas (Reyes-Sosa et al., 2023).

Para este estudio se planteó una aproximación al contexto mexicano y particularmente a la región de Sinaloa por varios motivos. En México a través de la cultura se promueven discursos que continúan cosificando la imagen de la mujer mediante los estereotipos tradicionales de género. Además, según datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en Hogares (ENDIREH; 2022) el 70.1% de las mujeres ha sufrido algún tipo de violencia a lo largo de su vida. En lo que concierne a Sinaloa, si bien es cierto, también se presentan discursos que cosifican la imagen de la mujer y los índices de violencia se encuentran muy próximos a la media nacional (66.2% de mujeres han reportado vivir algún tipo de violencia a lo largo de su vida). También es verdad que fenómenos como el narcotráfico, la inseguridad o la violencia cotidiana (por ejemplo, robos, homicidios o asesinatos) afectan las relaciones interpersonales y dan forma a ciertos roles que afectan al grupo de mujeres, como, por ejemplo, la mayor aceptación de sexismo benevolente o estereotipos de género (Espinoza-Ornelas et al., 2015; Reyes-Sosa et al., 2023) Así también, el narcotráfico tiene otros efectos que cosifican la imagen de la mujer a través de la estética, status o dependencia (económica<sup>1</sup>; Ovalle y Giacomello, 2006). Por lo mencionado anteriormente, se vuelve relevante conocer las representaciones sociales de la violencia contra la mujer que tiene la sociedad en Sinaloa ya que permitirá identificar las creencias, valores e ideas que los grupos construyen y reconstruyen sobre las causas de dicho fenómeno social.

### Revisión de la Literatura

La VBG es un fenómeno social que tiene una base en las desigualdades de género y es una de las violaciones de derechos humanos más complejas por su carácter multidimensional y estructural (Kurbanova et al., 2019). Por tal razón, la VBG puede ser definida de manera general como cualquier acto que ocasione o puede ocasionar un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a una persona ya sea que ocurra en un espacio público o privado (Inter-Agency Standing Committee, 2015; Muluneh et al., 2021; Ronzón-Tirado et al., 2023; Tadesse, Andualem et al., 2024; Tadesse, Tinsae et al., 2024). La VBG puede ocasionar graves consecuencias en la salud de las mujeres que la sufren. Algunas de las consecuencias de la VBG se han asociado con problemas de salud física como el dolor crónico, de violencia física-coerción (que puede poner en riesgo la vida de la víctima), con transmisión de enfermedades sexuales o problemas en el embarazo (Heise et al., 2002) y, en cuanto a la salud mental, principalmente con el desarrollo de trastornos del estado de ánimo, depresión, ansiedad y uso de sustancias, trastorno de estrés postraumático e intentos de suicidio (Rees et al., 2011). Por tal razón, se puede atribuir que las causas que promueven o legitiman la VBG se desarrollan en un contexto social determinado, y que es coaccionada por la estructura social. Así, desde una perspectiva ecológica, que conceptualiza a la violencia como un fenómeno multifacético,

---

1 A diferencia de la media nacional (40.8%) según datos del Instituto Mexicano para la Competitividad (2023) Sinaloa se encuentran por debajo de la media (39.3%) en lo que concierne al rubro de mujeres económicamente activas.

la VBG tiene causas que van de un plano individual a un plano socio cultural (Dutton, 1995<sup>2</sup>; Heise, 1998).

En el plano socio cultural se puede atribuir que la VBG se presenta a causa de factores económicos, valores, creencias o roles de género establecidos en la estructura social caracterizada por una ideología patriarcal (Gracia-Leiva et al., 2019; Mannell et al., 2022; Puente-Martínez et al., 2016; Wondimu, 2022). En este sentido, el contexto social es fundamental para comprender las prácticas de VBG ya que en el plano socio cultural convergen lo micro y macrosocial en donde la sociedad genera normas de aceptación de las creencias o actitudes sexistas (Archer, 2006; O'Connor et al., 2023) o la superioridad masculina (Tekkas Kerman y Betrus, 2020) que promueven actitudes favorables a la violencia contra la mujer (Moral de la Rubia et al., 2011; Temple et al., 2013). En el plano individual las causas de la VBG se han atribuido a factores interpersonales como experiencias previas vividas de violencia familiar que promueven conceptos (Barter et al., 2022) o formas de comportamientos violentos (Park y Kim, 2018). Las normas sociales pueden ser otro factor que predice la VBG ya que legitiman creencias sexistas en términos de dominio (Flood y Pease, 2009). Incluso el riesgo de ejercer la violencia se ve influido indirectamente por mantener relaciones con amigos quienes han sido víctimas de la violencia o tienen comportamientos agresivos-antisociales (Garthe et al., 2017).

Por otra parte, es importante destacar que siguiendo la literatura sobre la violencia parece existir una relación entre la pertenencia generacional y la VBG. Al contrario de lo que se podría esperar a partir de la evolución cultural de las sociedades en una dirección más igualitaria (Inglehart et al., 2017) y el avance de las pautas feministas, es el cohorte de mujeres jóvenes (especialmente entre los 25 y 30 años) las que se encuentran en mayor riesgo de sufrir un hecho violento (Puente-Martínez et al., 2016). Las adolescentes, por su parte, sí que presentan menor riesgo que las adultas jóvenes (Rivara et al., 2009), pero esto puede deberse a un mayor soporte o vigilancia parental (Gracia-Leiva et al., 2019). La evidencia también demuestra que la cultura tiene un rol en el mantenimiento de la VBG a través de las relaciones de género desiguales de poder. Por ejemplo, las mujeres españolas informaron percibir un mayor poder en sus relaciones que las migrantes en dicho país (Gracia-Leiva et al., 2023). En este sentido, el desbalance de poder se encuentra relacionado tanto con violencia psicológica (Martín-Lanas et al., 2021) como con agresiones físicas severas (Viejo et al., 2018), lo que puede estar relacionado con factores culturales presentes en países latinoamericanos como la jerarquía de género y expectativas de sumisión femenina (Gracia-Leiva et al., 2023).

---

2 Se retoma la visión del modelo de Dutton (1995) ya que comprende a la violencia de género y los factores que la promueven desde un plano más general que va de lo individual a lo social considerando aspectos personales (por ejemplo, edad o sexo), interpersonales (por ejemplo, experiencias-vivencias de violencia), situacionales (por ejemplo, dependencia económica) y contextuales-culturas (por ejemplo, normas sociales).

### **La Violencia Contra la Mujer: Un Bosquejo del Contexto Mexicano**

Como se ha mencionado previamente, el grupo de personas que son en mayor medida víctimas de violencia de género son las mujeres (Decker et al., 2015). Así, la violencia contra la mujer en México ha sido comprendida como una violencia de carácter estructural que se asocia a factores como el sexismo, el racismo y el clasismo (Martínez Martínez, 2023). Tanto mujeres como hombres siguen replicando los roles de género tradicionales que parten de valores tradicionales mexicanos como el familismo, fatalismo, machismo y marianismo. Estos valores pueden servir como factores protectores dentro de la familia, pero a su vez, también pueden ser potenciales factores de riesgo para la violencia contra la mujer (Avellaneda y Torres, 2023).

En México, de acuerdo con la ENDIREH, el 70.1% de las mujeres han sufrido algún tipo de violencia a lo largo de su vida (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022). Del total de mujeres encuestadas, 51.6% reportó haber sufrido violencia psicológica, 49.7% violencia sexual y 34.7% violencia física<sup>3</sup>. También en dicha encuesta se pregunta a las participantes si han sufrido estos tipos de violencia en los últimos 12 meses. Los resultados indican que el 42.8% había sufrido algún tipo de violencia, siendo el 29.4% psicológica, 23.3% sexual y 10.2% física las de mayor prevalencia. Así, según la ENDIREH (INEGI, 2022), son las mujeres de entornos urbanos, las más jóvenes, las que no están casadas o unidas y las que tiene mayor nivel educativo, las que han sufrido mayores episodios de violencia. En relación con los ámbitos de ocurrencia, se verifica que la violencia contra la mujer puede ocurrir en diferentes contextos, como el cotidiano (45.6%, especialmente violencia sexual), la pareja (39.9%), el escolar (32.3%) y el laboral (27.9).

Otro tipo de violencia contra la mujer que ha ido en aumento en el contexto mexicano es el feminicidio. El feminicidio puede ser definido como la conducta delictiva que comete una persona cuando priva de la vida a una mujer por razones de género (Comisión Nacional de Seguridad Pública, 2018). En el año 2022 se denunciaron 968 casos de feminicidios en México, un 127% de aumento con respecto al año 2015 cuando fueron 411 casos. Es importante destacar que solamente uno de cada cuatro asesinatos de mujeres es clasificado como feminicidio, por lo que las cifras pudieran ser más elevadas (Índice de Paz México, 2023). La ciudad de Culiacán, Sinaloa, donde se realizó el estudio descrito en este artículo, figuraba en 2019, como la segunda ciudad en el país con mayor número absoluto de feminicidios (ver Instituto Nacional de las Mujeres, 2019). Aunque los datos sobre la violencia contra la mujer demuestran su alta prevalencia, solamente en el 20.5% de los casos de violencia en la pareja se denuncian, y en menos de 10% de los casos, la mujer buscó ayuda o denunció el hecho (INEGI, 2022). El principal motivo de no denunciar fue porque se consideró que el hecho violento no era algo importante (INEGI, 2022; Reyes-Sosa

---

3 El Estado de Sinaloa se encuentra muy próximo a la media nacional. Así, en dicho Estado el 66.2% de las mujeres han sufrido algún tipo de violencia a lo largo de su vida y el 38.9% en los últimos 12 meses. Además, los tipos de violencia que mayor prevalencia han tenido son la psicológica 46.6% (26.9% en los últimos 12 meses), la física 29% (8.5% en los últimos 12 meses) y la sexual 41.5% (17.8% en los últimos 12 meses).

et al., 2023).

### **Representaciones Sociales y Vida Cotidiana: Sus Significados y sus Contenidos**

La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) se ha mostrado como un valioso instrumento de análisis de la realidad social, especialmente al investigar como determinadas ideas circulan e impactan entre la sociedad (Moscovici, 2012). Las representaciones sociales (RS) pueden ser definidas como “teorías del sentido común, elaboradas y transmitidas en las interacciones sociales, que ayudan a comprender y actuar en la sociedad” (Moscovici, 2009, p. 21).

Representar significa transformar un conocimiento complejo y especializado, como puede ser comprender el fenómeno de la violencia, en algo accesible y familiar (Moscovici, 2009). Las personas construyen sus propias elaboraciones sobre el fenómeno de la violencia, atribuyen causas, explicaciones y transmiten estas representaciones (Reyes-Sosa et al., 2023). Estas ideas transmitidas y reelaboradas, por su parte, tienen impacto en los comportamientos (Jodelet, 1991). Así, las RS pueden perpetuar y legitimar procesos de violencia. Por este motivo, la TRS es un valioso instrumento para analizar cómo procesos como la violencia ocurren. Esto último, ya que las RS están siempre ancladas a una situación social, cultural u objeto simbólico que toma un sentido a través de la historia. El proceso representacional carga de contenido, relevancia y significados a los objetos sociales y construye a su vez, las valoraciones y prácticas compartidas en el contexto social.

Desde la década de los años 60, Moscovici venía alertando que estamos viviendo una desintegración de los sistemas unificadores de pensamiento (primero las religiones, luego las ideologías; Moscovici, 2012). Esos sistemas amplios nos decían en que creer y cómo actuar en el mundo. Hoy en día, cada vez más lo que se observa son microcosmos donde ciertas representaciones son allí consensuales, pero encontrarían mucha resistencia en otros grupos. Por ejemplo, hay grupos masculinos en determinados foros en la red que divulgan y legitiman posiciones y valores misóginos que serían altamente rechazados por otros grupos (García-Mingo y Díaz, 2023). Sin embargo, y a pesar de ser valores y posiciones que pueden ser rechazados por la sociedad, éstos pueden generar una ilusión de ser mucho más comunes, aceptados y normales de lo que son, un efecto conocido como cámara de eco<sup>4</sup> (para una revisión reciente sobre este efecto ver Terren y Borge-Bravo, 2021). La inserción en los grupos citados (más común entre jóvenes) pueden llevar a desarrollar cierta aversión hacia las mujeres que, a su vez, puede desencadenar procesos de violencia de género o su desestimación (García-Mingo y Díaz, 2023). Comprender esas diferencias entre grupos a través de su inserción social también es una tarea de los estudios en RS.

Las RS son elaboradas en las interacciones sociales, no por un único individuo, sino por un grupo a lo largo de toda la comunicación (Moscovici, 2009). Una vez creadas

---

4 La cámara de eco se refiere a una situación en la que los usuarios se comunican mayoritariamente con personas que comparten sus ideas y/o creencias. Así, no se exponen a ideas contradictorias lo que genera la ilusión y refuerza la percepción de que su posición es en mayor medida aceptada.

y circulando en la sociedad, ellas pueden adquirir uno de tres status: hegemónicas, emancipadas o polémicas (Breakwell, 2015). Las primeras son compartidas por casi la totalidad de las personas de una sociedad y se encuentran arraigadas en la cultura y en las creencias ampliamente aceptadas (parecen ser uniformes, históricas y coercitivas). La aceptación y justificación de la violencia contra la mujer parece se encuentra en esa posición, dada la cantidad de leyes y políticas que vienen siendo aprobadas en distintos países para sancionarla (Observatorio de Igualdad de Género para América Latina y Caribe, 2023). Por otro lado, las RS emancipadas, aunque no sean compartidas y no tengan el alcance macro social de las RS hegemónicas, se caracterizan por proponer nuevas visiones y formas de apropiación del mundo (son flexibles y dinámicas). Este puede ser el caso de determinadas representaciones que emergen en contra posición de los roles de género tradiciones (Wienclaw, 2011). Por último, las representaciones polémicas son las que se encuentran en disputa (generan conflicto) y tienen el potencial de avanzar hacia mayores grados de polarización. Así, se caracterizan por generar conflicto y controversia social en temas que no son compartidos por ciertos grupos de la sociedad. El cambio de la imagen de la mujer impulsado por los movimientos feministas (contra la imagen hegemónica) se encuentran en esa categoría (García-Mingo y Díaz, 2023). Por todo lo señalado, se puede afirmar que las RS son formas de saber práctico que orientan y organizan los comportamientos que nos ayudan a actuar en sociedad (Sammur y Howarth, 2014) y a justificar nuestros comportamientos (Abric, 2001). En este sentido, el presente estudio tiene como finalidad conocer las RS que tres grupos generacionales (jóvenes, adultos y adultos mayores) tienen sobre la violencia contra mujer. Para ello, en un primer momento se realizarán análisis de clasificación jerárquica descendente que permitirá identificar los discursos que cada grupo construye sobre la violencia. En un segundo momento, se realizará un análisis de similitud que permitirá conocer la manera en que se relacionan los discursos que los grupos tienen sobre la violencia.

## Método

### Participantes

Un estudio cualitativo de corte transversal con una muestra por cuotas de 500 participantes igualados en sexo (50% mujeres y 50% hombres) participaron en esta investigación. La muestra fue dividida en base al criterio de edad (generacionales): jóvenes (19-24 años;  $n = 170$ ), adultos (30-60;  $n = 167$ ) y adultos mayores (60 o más;  $n = 163$ ). Los participantes tenían como características haber nacido y crecido en la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

### Instrumentos y Procedimiento

Con el objetivo de identificar los contenidos y los significados de las RS sobre la violencia de género y particularmente, VBG, se optó por un cuestionario abierto. Desde la perspectiva de Duveen y Moscovici (2000), los cuestionarios con preguntas abiertas permiten acceder a los elementos y los contenidos de la RS. La pregunta inductora fue la siguiente: la violencia hacia la mujer es un fenómeno que históricamente ha afectado a la sociedad en Sinaloa.

Así, se ha convertido en una problemática que se encuentra presente en la vida cotidiana de la sociedad *¿A qué causas, prácticas o factores culturales considera usted la sociedad sinaloense atribuye se está agudizando el fenómeno de la violencia contra la mujer?* Los participantes del estudio expresaban y justificaban las ideas que consideraban explicaban mejor las causas de la violencia contra la mujer. El cuestionario aplicado se sometió a una validación de tres jueces con experiencia en la TRS y temas de violencia de género.

En lo que concierne a la recolección de datos, un grupo de personas debidamente entrenadas (psicólogos y psicólogas), se aproximaron a los participantes en diferentes puntos de la ciudad de Culiacán. Previo a la aplicación del cuestionario a cada participante se le presentaba y explicaba los objetivos y la finalidad del estudio. Una vez que el sujeto aceptaba responder el cuestionario se le proporcionaba un consentimiento informado que expresaba que todas sus respuestas eran completamente anónimas y que los resultados del estudio se utilizarían con un fin académico. El estudio cumplió los criterios éticos de investigación con seres humanos y respeto los principios fundamentales incluidos en la Declaración y Acuerdos de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2024).

### **Análisis de los Datos**

El análisis de los datos se realizó mediante el programa IRAMUTEQ 7 (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textos et de Questionnaires*). A través de este programa se pueden realizar análisis multidimensionales de diferentes textos tales como entrevistas, textos o cuestionarios de preguntas abiertas. IRAMUTEQ 7, realiza diferentes tipos de análisis. Sin embargo, para esta investigación se ha optado por utilizar el análisis de clasificación jerárquica descendente (algoritmo de clúster) que permite obtener patrones y segmentos de categorías discursivas (Reinert, 1983, 1990). Así, mediante este método, que sigue un formato de análisis jerárquico descendente, el analista obtiene una serie de clases e indicios estadísticos en forma de palabras específicas y segmentos de texto típicos (ver Idoiaga Mondragon et al., 2020). Una vez identificados estos universos lexicales, se asocian a variables pasivas (variables independientes). En el presente caso, la variable pasiva fue la edad: (1) jóvenes (hombre-mujer), (2) adultos (hombre-mujer), y (3) adultos mayores (hombre-mujer).

Por otra parte, se utilizó el análisis de similitud con la finalidad de identificar la interacción entre los clústeres en un espacio creado entre las categorías. Este análisis permite representar los discursos en un espacio gráfico dando sentido a los discursos construidos (Greenacre, 2010). Más en concreto, este tipo de análisis examina todo el corpus y considera cuantas veces dos elementos fueron tratados de la misma manera. Así, entre más cerca se encuentren los elementos, más cerca estarán en la estructura representacional del objeto al que se refieren (Molina-Neira, 2017). Para ello, IRAMUTEQ 7 identifica las co-ocurrencias entre palabras según sus conexiones en el texto. El análisis de similitud presenta un resumen de la estructura contenida en un gráfico en forma de árbol que representa las formas máximas y las formas relacionadas, evidenciando así las comunidades lexicales (Ormeño, 2017).

Antes de realizar los análisis citados IRAMUTEQ 7 lematiza las palabras para

transformarlas a su forma canónica o su raíz (Carneiro et al., 2017). Así, a través del estadístico chi-cuadrado se obtienen los índices de distancia que permiten conocer el grado de proximidad o disparidad entre las categorías construidas (Garnier y Guérin-Pace, 2010). De esta manera, a través de IRAMUETE Q 7 se pueden encontrar patrones discursivos (mundos lexicales) ya que, en sus análisis, realiza comparaciones entre los perfiles-columnas y los perfiles-filas<sup>5</sup> (Ratinaud y Déjean, 2009).

## Resultados

De acuerdo con los datos proporcionados por IRAMUETE Q 7, el número total de textos recuperados es de 497, de un corpus conformado por 29 175 ocurrencias. Dicho corpus se sometió a un proceso de lematización usando como base el diccionario en español. El proceso de lematización consiste en tomar las diversas formas de las palabras (por ejemplo, plurales o conjugaciones) y agruparlas, asignándoles una forma única, todo esto con el fin de darle mayor estabilidad a los análisis posteriores. El decremento de formas por HÁPAX (palabras que se utilizaron solo una vez) fue de un 53.59%.

El programa IRAMUETE Q 7 agrupó el contenido en clústeres, que posteriormente jerarquizó y acomodó de manera descendiente en relación al valor de chi cuadrado de cada palabra. Esto permitió identificar cuáles son las palabras que contribuyen en mayor y menor medida a la organización del clúster, encontrándose las de mayor incidencia en la parte superior (ver Figura 1).

IRAMUETE Q 7 categorizó el corpus analizado en cinco clústeres. El clúster 3 se conforma del 23.4% del discurso analizado y se ha denominado “Estereotipos Tradicionales de la Imagen de la Mujer”. Este clúster fue más característico en las respuestas de los adultos mayores y su contenido se encuentra en oposición a todos los demás. Las palabras características de este clúster fueron: “derecho” ( $\chi^2 = 156.43$ ;  $p = .001$ ), “información” ( $\chi^2 = 83.88$ ;  $p = .001$ ), “falta” ( $\chi^2 = 59.24$ ;  $p = .001$ ), “educación” ( $\chi^2 = 53.91$ ;  $p = .001$ ) y “ley” ( $\chi^2 = 28.52$ ;  $p = .001$ ). En esta categoría aparecen palabras con una clara implicación jurídica y se considera que la sociedad sinaloense atribuye la violencia contra la mujer a la falta de información o educación. Esto sería el causante del mantenimiento de ideas, valores, ideologías o prácticas que promueven la violencia contra la mujer:

- La negación a aceptar la igualdad a pesar de conocer los derechos, no los queremos aplicar.
- Los pensamientos machistas creemos que merecemos mejor que la mujer.
- Las costumbres que te inculcan desde que naces desde que tenemos razón percibimos a la mujer como un ser débil.
- La falta de información, sin información las mujeres no conocen muy a fondo sus derechos.

---

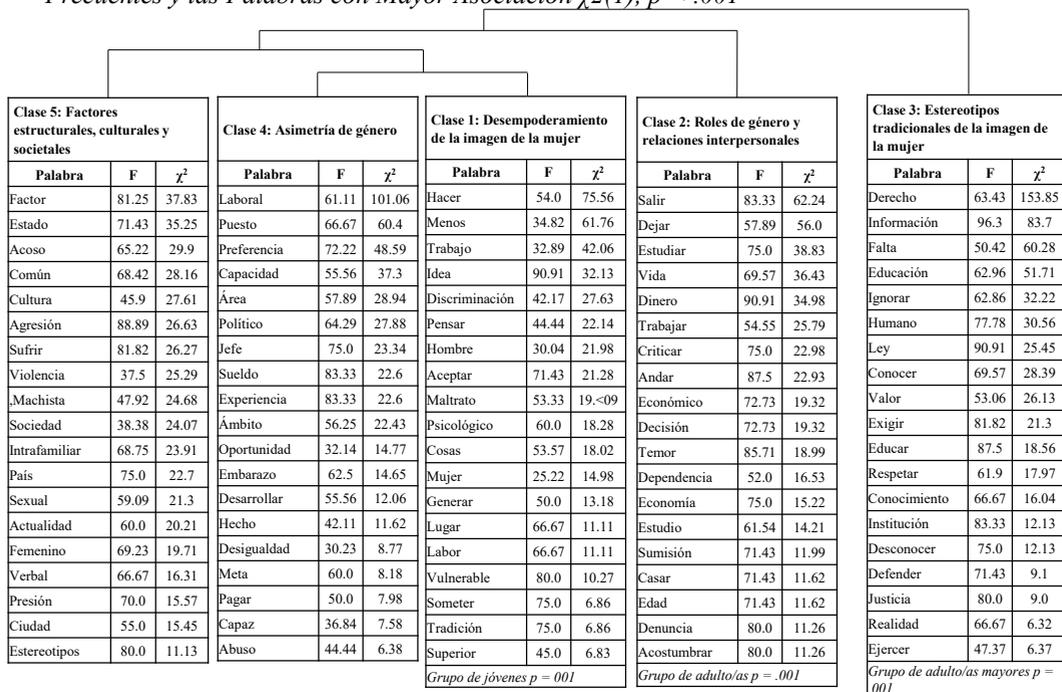
5 Para crear las etiquetas o títulos de cada clase y evitar sesgos en la denominación de los clústeres, se recurrió a dos jueces expertos, es decir, los investigadores de este artículo crearon una etiqueta final que dos investigadores aprobaron.

- El machismo, el hombre muchas veces es el que no deja que la mujer hable.
- La inseguridad, muchas mujeres se sienten inseguras ante sus derechos y no hablan.
- La educación o valores de familia las madres y padres de familia aún siguen una formación machista a sus hijos.
- El machismo, aún hay hombres que no permiten que las mujeres hagan valer sus derechos (grupo de adultos mayores  $p < .001$ ).

El clúster 2 se conforma del 20.1% del discurso analizado y se ha denominado “Roles de Género y Relaciones Interpersonales”. Este clúster fue más característico del grupo de adultos y presenta palabras como: “salir” ( $\chi^2 = 62.37; p = .001$ ), “dejar” ( $\chi^2 = 56.16; p = .001$ ), “estudiar” ( $\chi^2 = 38.92; p = .001$ ), “criticar” ( $\chi^2 = 23.04; p = .001$ ) y “económico” ( $\chi^2 = 19.32; p = .001$ ). En esta subdimensión se puede observar que aparecen prácticas y comportamientos enmarcados dentro de los roles de género. De esta manera, el discurso que caracteriza a este clúster hace referencia a las prácticas prototípicas del grupo de mujeres en términos de roles culturales y tradicionales (por ejemplo, forma de vestir) y que limita a este

**Figura 1**

*Dendrograma de Agrupamiento Jerárquico de la Asociación Libre con las Palabras más Frecuentes y las Palabras con Mayor Asociación  $\chi^2(1), p < .001$*



grupo a dinámicas de empoderamiento, como, por ejemplo, obtener un trabajo o dinero para salir de una situación de dependencia:

- La condición de género nos limita en cualquier ámbito social, económico y es uno de los factores que afecta a todas las personas no únicamente a la mujer.
- Machismo, porque hay muchas mujeres que todavía en la actualidad se dejan mandar por su pareja y no las deja salir a trabajar o a divertirse.
- Critican mucho la vestimenta de la mujer se les cuestiona a ellas tienen la culpa por la forma de vestir.
- No hay igualdad en los trabajos se les da preferencia a los hombres.
- El machismo, que solo las mujeres en su casa se cree que la mujer no debe salir solo estar de casa (grupo de adultos  $p < .001$ ).

El clúster 1 se conforma del 21.1% del discurso analizado y se ha denominado “Desempoderamiento de la Imagen de la Mujer”. Las palabras que caracterizan a este clúster son: “hacer” ( $\chi^2 = 73.55$ ;  $P = .001$ ), “crear” ( $\chi^2 = 47.03$ ;  $p = .001$ ), “trabajo” ( $\chi^2 = 34.49$ ;  $p = .001$ ), “discriminación” ( $\chi^2 = 27.89$ ;  $p = .001$ ) y “maltrato” ( $\chi^2 = 19.78$ ;  $p = .001$ ). Esta clase fue más común entre el grupo de jóvenes. En esta categoría se utilizan palabras que hacen referencia a ciertos comportamientos, ideas y prácticas que coacciona la vida cotidiana del grupo de mujeres. Así, se presentan discursos que la sociedad atribuye pueden promover el fenómeno de la violencia: creencias o actitudes sexista. Además, es importante destacar que en los discursos que caracterizan a este clúster aparecen elementos de revictimización por parte del propio grupo de mujeres:

- Discriminación, ya que en ocasiones es generada hasta por nosotras mismas mujeres, lo permitimos justificamos y llegamos a justificar la violencia tengo amigas violentadas por sus parejas.
- El día de hoy existe ese pensamiento en muchas culturas la falsa creencia de la superioridad o fortaleza del sexo masculino.
- Las personas, tanto hombres como mujeres por comodidad o costumbre suelen pensar que los hombres son fuertes y las mujeres débiles y no aptas para otros trabajos que se creen exclusivos de hombres.
- La violencia de género siempre afecta a todas las mujeres donde se les niegan sus derechos.
- La discriminación económica y social por la razón que las hacen más vulnerables (grupo de jóvenes  $p < .001$ ).

El clúster 5 se ha denominado “Factores Estructurales, Culturales y Sociales”. Esta subdimensión se conforma del 20.2% del discurso analizado y presenta palabras como: “factor” ( $\chi^2 = 37.92$ ;  $p = .001$ ), “estado” ( $\chi^2 = 35.34$ ;  $p = .001$ ), “acoso” ( $\chi^2 = 29.98$ ;  $p = .001$ ), “agresión” ( $\chi^2 = 26.69$ ;  $p = .001$ ), “cultura” ( $\chi^2 = 26.61$ ;  $p = .001$ ) y “machista” ( $\chi^2 = 24.77$ ;  $p = .001$ ). Las palabras utilizadas en esta categoría hacen referencia a la hegemonía cultural y de una estructura patriarcal. Además, aparecen elementos que materializan la violencia (machismo) como el acoso y las agresiones que se presentan en la vida cotidiana de la sociedad:

- Violencia, la sociedad en conjunto con la discriminación generan un Estado de violencia hacia el sexo femenino, mantienen los estereotipos de que la mujer es débil.
  - La cultura del machismo, porque eso hace que la vean inferior al hombre.
  - Femicidio y acoso, miedo a enfrentarse a lo anterior que se presenta en todo lugar trabajo, escuela, calle.
  - El machismo, en nuestro país y más aún existe la cultura del machismo.
  - La cultura machista arraigada por sus generaciones la educación temprana en la familia es sumamente importante.
  - La no equidad de género, no existe una equidad entre hombres y mujeres hoy en día.
- El clúster 4 se conforma del 15.3% del discurso analizado y presenta palabras como: “laboral” ( $\chi^2 = 106.57$ ;  $p = .001$ ), “puesto” ( $\chi^2 = 57.78$ ;  $p = .001$ ), “empresa” ( $\chi^2 = 57.11$ ;  $p = .001$ ), “preferencia” ( $\chi^2 = 46.57$ ;  $p = .001$ ) y “capacidad” ( $\chi^2 = 37.3$ ;  $p = .001$ ). Esta categoría se ha denominado “Asimetría de Género” y se utilizan palabras que hacen referencia a las condiciones de desigualdad que vive el grupo de mujeres en diversas áreas de su vida laboral o social y que tienen una base en su condición de género:
- Desigualdad de género, no les dan las mismas oportunidades a las mujeres que a los hombres en los trabajos a la mujer se la minimiza por ser mujer.
  - El machismo, todavía existe muy presente en nuestra sociedad y eso evita que haya igualdad de oportunidades.
  - El ámbito social, porque es muy dado que en nuestra sociedad piensen que las mujeres no pueden ser iguales a los hombres festejando, hablando de ciertos temas o ser independiente.
  - En el ámbito laboral porque hay empresas donde no contratan.
  - Desigualdad, existe en nuestro Estado una desigualdad enorme entre mujeres y hombres en todos los ámbitos políticos sociales laborales.

### **Análisis de Similitud Lexical**

El análisis de similitud genera una imagen que refleja las relaciones (co-ocurrencias) entre todas las palabras que conforman el corpus. Así, este análisis permite ver las relaciones entre las palabras y permite visualizar la interacción de los clústeres para dar un sentido más amplio a los datos analizados, más allá de una división entre clústeres (ver Figura 2).

En este caso, el análisis de similitud reveló que el corpus total de texto gira en torno a un núcleo que es el constructo o imagen de la mujer. Resulta interesante encontrar que a pesar de que existen diferencias entre los grupos al representar a la VBG, parece existir también un consenso en atribuir las causas de la violencia a la estructura social y que se ve materializada a través de prácticas, actitudes, valores o normas sexistas. De esta manera, todos los elementos que giran en torno al constructo mujer tienen relación con los cinco clústeres a través de palabras tales como Estado, derecho, machista, igualdad, sociedad, falta, género, hombre o desigualdad.



creencias, sus historias o sus valores (Dutton, 1995; Heise, 1998; Wondimu, 2022). En este estudio que tuvo como finalidad conocer las RS sobre la VBG se han identificado dos tipos de representaciones: una polémica y otra hegemónica (Breakwell, 2015). Las representaciones polémicas se caracterizan por el desacuerdo que tienen los grupos al explicar fenómenos de relevancia social, este caso, la violencia contra la mujer (Wienclaw, 2011). Así, el grupo de adultos mayores ha construido una RS centrada en los estereotipos tradicionales de la mujer que gira en torno de valores culturales y tradicionales. El grupo de adultos por su parte ha construido una RS centrada en los roles de género en términos de relaciones sociales, parece que la RS de este grupo es construida a través de las normas sociales. Por último, el grupo de jóvenes centra su RS en actitudes y comportamientos machistas, es decir, parece que la RS del grupo de jóvenes es construida a partir de sus vivencias mediada por la violencia.

El resultado citado es relevante, ya que permite evidenciar que los grupos de este estudio atribuyen que la violencia y sus causas se presentan por diferentes factores y niveles. El grupo de adultos mayores y adultos explican las causas de la violencia desde un nivel macrosocial y estructural. Así, desde la perspectiva de ambos grupos se atribuye que ciertas ideologías, normas o valores culturales pueden ser promotores de la violencia afectando los procesos de socialización, como, por ejemplo, el lenguaje o las prácticas (Arteaga, 2013; Archer, 2006; O'Connor et al., 2023; Puente-Martínez et al., 2016; Tekkas Kerman y Betrus, 2020). Por su parte, el grupo de jóvenes se aproxima a explicaciones de la violencia en un nivel microsociales e interaccionistas en donde la violencia se materializa a través de comportamientos como el maltrato, la discriminación o desigual de condiciones laborales (Barter et al., 2022; Flood y Pease, 2009; Garthe et al., 2017; Temple et al., 2013). Estas diferencias pueden obedecer a que cada grupo construye el fenómeno de la violencia en base a como esta afecta su vida cotidiana. No obstante, es importante destacar que a pesar de que la violencia contra la mujer ha generado una representación polémica al polarizar los discursos de los grupos, entre los tres grupos existen aspectos consensuales, es decir, una representación hegemónica. Así, los tres grupos atribuyen la presencia de la violencia a factores de índole estructural, cultural y social, como, por ejemplo, la asimetría o jerarquía de género (Gracia-Leiva et al., 2023).

Esta ambigüedad de resultados (consenso colectivo contra RS polémicas) puede obedecer a dos motivos fundamentales (Reyes-Sosa et al., 2020): el primero, a qué en la vida cotidiana existen RS generales de objetos de relevancia social (en este caso la violencia contra la mujer) que permiten la apropiación del contexto cotidiano. Sin embargo, en lo particular, cada grupo construye ciertas normas, valores y pensamientos que se encuentran anclados, en el caso de los grupos generacionales, en el contexto y momento histórico determinado vivido por cada generación especialmente durante su juventud (Mannheim, 1952; Páez et al., 2017). En la vida cotidiana se presentan RS generales que los grupos construyen y que pueden ser compartidas con otros, pero, a partir de ciertas bases como puede ser la pertenencia generacional o ideológica, los grupos construyen ideas que entran en juego en los debates sociales y compiten por convertirse en hegemónicas (Moscovici, 2012). El segundo motivo, y que se puede considerar el más interesante de estos resultados, tiene que ver con las formas de

apropiación y reproducción de la violencia entre la sociedad. Un principio de la TRS es que, en las sociedades modernas, las imágenes y los discursos cambian constantemente y dicho cambio se debe a que la comunicación social permea las conversaciones de la vida cotidiana (Farah, 2011; Sammut et al., 2015). No obstante, los resultados de este estudio demuestran que entre las creencias y construcciones sociales que existen en la sociedad mexicana, y en la sinaloense en particular, la violencia contra la mujer está arraigada y definida por una cultura patriarcal que tiende a mantenerse estable en el pensamiento colectivo y que coacciona las formas de pensar-comportarse de las generaciones más jóvenes. Es más, en el caso particular de México se tiene observado un efecto rebote (para la revisión del efecto rebote de los valores culturales o cultura *backlash*<sup>6</sup> en las sociedades occidentales, ver Inglehart y Norris, 2016) en el apoyo a normas sociales de género sexistas, o sea, una reacción contraria al igualitarismo. El porcentaje de personas consideradas sin sesgo de género en México es de aproximadamente 9%. En comparación, ese porcentaje en Argentina es de 28% y en España de 49% (United Nations Development Programme, 2023).

Lo anterior permite comprender las formas en como las diferentes generaciones viven y construyen la violencia contra la mujer en el contexto mexicano y sinaloense. Las normas sociales sexistas persisten en la sociedad mexicana, aunque adoptando diferentes formas en cada generación. Así, el grupo de adultos mayores y de adultos construyen y viven un tipo de violencia estructural, caracterizada por la cultura y roles de género tradicionales. Por otro lado, el grupo de jóvenes vive y construye un tipo de violencia en dos sentidos, uno estructural y otro interaccionista. Esto puede explicar la reproducción de la violencia en ciertos aspectos de la vida cotidiana como, por ejemplo, la violencia en la pareja o también puede explicar la violencia en términos actitudinales y machistas (comportamientos sexistas) que el grupo de mujeres jóvenes vive. Especialmente y pese a que se esperaría que los jóvenes presenten valores más progresistas y roles de género menos rígidos, son las mujeres de este grupo generacional las que más sufren violencia basada en el género (INEGI, 2022). Una explicación pudiera ser que las más jóvenes identifiquen más acciones como violencia. Por ejemplo, gritar y amenazar en una discusión (violencia psicológica), el control unilateral de los ingresos de la pareja (violencia económica) o empujar como violencia física. Otra explicación es también que la generación más joven identifique claramente el machismo en ciertos comportamientos entendido como normales por personas de otras generaciones. Por ello, estudiar las representaciones sociales sobre la violencia y sus causas considerando las especificidades de los diferentes grupos generacionales es de fundamental importancia a la hora de promover políticas de concientización y educación para la no violencia y los derechos de las mujeres.

---

6 Esta tesis hace referencia a la reacción nostálgica de algunos sectores de la sociedad en contra de los cambios culturales hacia valores más progresistas.

### Referencias

- Abric, J. C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.). *Representations of the social. Bridging theoretical traditions* (pp. 42-47). Blackwell Publishing.
- Akudolu, L. O., Okolie, C. N., Okoro, E. A., Nwamuo, B. E., Okeke, I., Aigbonoga, S., Ugwu, V. C., Osuchukwu, E., Anyika, V., & Ogbu, E. (2023). Global rise in gender-based violence against women and girls during COVID-19 lockdown: An insight from Africa. *Cogent Arts & Humanities*, 10(1), 2188772. <https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2188772>
- Archer, J. (2006). Cross-cultural differences in physical aggression between partners: a social-role analysis. *Personality and social psychology review*, 10(2), 133–153. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_3)
- Asociación Médica Mundial. (2024). *Declaración de helsinki de la amm – principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Avellaneda, F. & Torres, L. R. (2023). Violence against Women in Mexico City: A Cry for Change. In D. Zhang & D. S. Peterson (Eds.). *International Responses to Gendered-Based Domestic Violence* (pp. 51-57). Routledge.
- Bachman, R. (1994). *Violence against women : A National Crime Victimization Survey Report*. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Bureau of Justice Statistics. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/Digitization/145325NCJRS.pdf>
- Barter, C., Lanau, A., Stanley, N., Aghtaie, N. & Överlien, C. (2022). Factors associated with the perpetration of interpersonal violence and abuse in young people’s intimate relationships. *Journal of Youth Studies*, 25(5), 547-563. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1910223>
- Breakwell, G. M. (2015). Identity Process Theory. In G. E. Sammut, E. E. Andreouli, G. E. Gaskell, & J. E. Valsiner. *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 250–266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carneiro, J., Tsunoda, D., & Giacomiti, R. (2017). Social media and self-medication for weight loss, insights from Facebook in Brazil. *International Journal of Engineering Research and Application*, 7(7), 26-36. <https://doi.org/10.9790/9622-0707022636>
- Comisión Nacional de Seguridad Pública. (2018). *Instrumento para el Registro, Clasificación y Reporte de los Delitos y las Víctimas CNSP/38/15 Manual de llenado*. [https://secretariadoejecutivo.gob.mx/docs/pdfs/nuevametodologia/Manual\\_Nuevo\\_Instrumento.pdf](https://secretariadoejecutivo.gob.mx/docs/pdfs/nuevametodologia/Manual_Nuevo_Instrumento.pdf)
- Decker, M. R., Latimore, A. D., Yasutake, S., Haviland, M., Ahmed, S., Blum, R. W., Sonenstein, F., & Astone, N. M. (2015). Gender-based violence against adolescent and young adult women in low- and middle-income countries *Journal Adolescent Health*, 56(2), 188-196. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.09.003>

- De Souza, N. M. F. & Rodrigues Selis, L. M. (2022). Gender violence and feminist resistance in Latin America. *International Feminist Journal of Politics*, 24(1), 5–15. <https://doi.org/10.1080/14616742.2021.2019483>
- Díaz-Aguado, M. J. & Martínez-Arias, R. (2022). Types of Male Adolescent Violence Against Women in Three Contexts: Dating Violence Offline, Dating Violence Online, and Sexual Harassment Online Outside a Relationship. *Frontiers in Psychology*, 13, 850897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.850897>
- Dutton, D. G. (1995). Intimate abusiveness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(3), 207–224. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00040.x>
- Duveen, G., & Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Polity.
- Espinoza Ornelas, R, Moya, M. & Willis, G.B. (2015). La relación entre el miedo a la violación y el sexismo benévolo en una muestra de mujeres de Ciudad Juárez (México). *Suma Psicológica*, 22(2), 71-77. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.09.001>
- Farah, A. (2011). Attitudes and social representation. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 1593–1597. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.309>
- Flood, M. & Pease, B. (2009). Factors influencing attitudes to violence against women. *Trauma, Violence, & Abuse*, 10(2), 125-142. <https://doi.org/10.1177/1524838009334131>
- García-Mingo, E. & Díaz Fernández, S. (2023). Wounded men of feminism: Exploring regimes of male victimhood in the Spanish manosphere. *European Journal of Cultural Studies*, 26(6), 897-915. <https://doi.org/10.1177/13675494221140586>
- Garnier, B., & Guérin-Pace, F. (2010). *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle*. Centre population et développement.
- Garthe, R. C., Sullivan, T. N., & McDaniel, M. A. (2017). A meta-analytic review of peer risk factors and adolescent dating violence. *Psychology of Violence*, 7(1), 45-57. <https://doi.org/10.1037/vio0000040>
- Gracia-Leiva, M., Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., & Páez-Rovira, D. (2019). La violencia en el noviazgo (VN): una revisión de meta-análisis. *Anales de Psicología*, 35(2), 300-313. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.333101>
- Gracia-Leiva, M., Ubillos-Landa, S., Puente-Martínez, A., Arias-Rodríguez, G., Nieto-Betancour, L., Tobar-Lasso, M. J., & Páez-Rovira, D. (2023). A cross-cultural sequential model of the association between young Spanish and Colombian women victims of power imbalance and suicide risk: the mediating role of dating violence and rumination. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(7-8), 6195-6229. <https://doi.org/10.1177/08862605221132780>
- Greenacre, M. J. (2010). Correspondence analysis. *WIREs Computational Statistics*, 2(5), 613-619. <https://doi.org/10.1002/wics.114>
- Heise, L. L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4(3), 262-290. <http://doi.org/10.1177/1077801298004003002>
- Heise, L., Ellsberg, M., & Gottmoeller, M., (2002). A global overview of gender-based violence. *International Journal of Gynecology and Obstetrics*, 78(1), 5-14. <https://doi.org/10.1054/ijob.2002.35851>

- doi.org/10.1016/S0020-7292(02)00038-3
- Inter-Agency Standing Committee. (2015). *Guidelines for integrating gender-based violence interventions in humanitarian action: reducing risk, promoting resilience and aiding recovery*. Inter-Agency Standing Committee. <https://gbvguidelines.org/wp/wp-content/uploads/2017/11/GBV-Implementation-Strategy-Guide-2015.pdf>
- Índice de Paz México. (2023). *El aumento en la violencia de género*. <https://www.indicedepazmexico.org/>
- Idoiaga Mondragon, N., Gil de Montes Echaide, L., Asla Alcibar, N., & Larrañaga Eguileor, M. (2020). “La Manada” in the digital sphere: coping with a sexual aggression case through Twitter. *Feminist Media Studies*, 20(7), 926-943. <https://doi.org/10.1080/14680777.2019.1643387>
- Inglehart, R. F., Ponarin, E., & Inglehart, R. C. (2017). Cultural change, slow and fast: The distinctive trajectory of norms governing gender equality and sexual orientation. *Social Forces*, 95(4), 1313-1340. <https://doi.org/10.1093/sf/sox008>
- Inglehart, R. & Norris, P. (2016). Trump, Brexit, and the rise of populism: Economic have-nots and cultural backlash. *HKS Working Paper No. RWP16-026*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2818659>
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2023). *Las mujeres con menor independencia económica según datos de la ENIGH*. <https://imco.org.mx/las-mujeres-con-menor-independencia-economica-segun-datos-de-la-enigh/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Violencia contra las Mujeres en México. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/nacional\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/nacional_resultados.pdf)
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2019). *Desigualdad en cifras: La violencia feminicida*. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/BA5N10.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BA5N10.pdf)
- Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations: living with the mad in one French community*. Harvester Wheatsheaf.
- Kurbanova, L., Tagirova, R., Sulumov, S., & Umarova, Z. (2019). Sociocultural context of gender-based violence in local societies. *SHS Web of Conferences*, 72, 1-10. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197203007>
- Mannell, J., Lowe, H., Brown, L., Mukerji, R., Devakumar, D., Gram, L., Jansen, H. A. F. M., Minckas, N., Osrin, D., Prost, A., Shannon, G., & Vyas, S. (2022). Risk factors for violence against women in high-prevalence settings: a mixed-methods systematic review and meta-synthesis. *BMJ Global Health*, 7(3), e007704 . <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-007704>
- Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. In P. Kecskemeti (Ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge* (pp. 276-322). Routledge & Kegan Paul.
- Martín-Lanas, R., Osorio, A., Anaya-Hamue, E., Cano-Prous, A., & de Irala, J. (2021). Relationship power imbalance and known predictors of intimate partner violence in couples planning to get married: A baseline analysis of the AMAR Cohort

- Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(21-22), 10338-10360. <https://doi.org/10.1177/0886260519884681>
- Martínez Martínez, M. A. (2023). Gender Violence: Racism, Classicism and Femigenocide. In A. L. Sánchez Hernández, M. A. Martínez Matínez, & F. Díaz Estrada (Eds.). *Gender-Based Violence in Mexico: Narratives, the state and emancipations* (pp. 56-63). Routledge.
- Michau, L., Horn, J., Bank, A., Dutt, M., & Zimmerman, C. (2015). Prevention of violence against women and girls: lessons from practice. *The Lancet*, 385(9978), 1672-1684. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(14\)61797-9](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(14)61797-9)
- Molina-Neira, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software Iramuteq [Tutorial for text analysis with Iramuteq software]*. Barcelona: Research Group DHIGES, University of Barcelona.
- Moral de la Rubia, J., López Rosales, F., Díaz Loving, R., & Cienfuegos Martínez, Y. I. (2011). Diferencias de género en afrontamiento y violencia en la pareja. *CES Psicología*, 4(2), 29-46. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1502>
- Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Vozes.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Vozes.
- Muluneh, M. D., Francis, L., Agho, K., & Stulz, V. A. (2021). Systematic Review and Meta-Analysis of Associated Factors of Gender-Based Violence against Women in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4407. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094407>
- Observatorio de Igualdad de Género para América Latina y Caribe. (2023). *Países que han firmado y ratificado el Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. <https://oig.cepal.org/es/indicadores/paises-que-han-firmado-ratificado-protocolo-facultativo-la-convencion-la-eliminacion>
- O'Connor, J., Nikolova, K., Cardenas, I., & Snyder, S. (2023). The mediating effect of traditional gender beliefs on the relationship between gender disparities and intimate partner violence perpetration. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 32(1-2), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10926771.2022.2088322>
- Ormeño A. (2017). *Uso de las tecnologías digitales en el aprendizaje formal, no formal e informal en estudiantes de la carrera de odontología de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/109491>
- Ovalle, L. P. & Giacomello, C. (2006). La mujer en el “narcomundo”. Construcciones tradicionales y alternativas del sujeto femenino. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 3(24), 297-318. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362006000200297](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362006000200297)
- Páez, D., Mathias, A., Cavalli, S., Guichard, E., Pizarro, J. J., Méndez, L., & El-Astal, S. (2017). Flashbulb memories and collective memories: psychosocial processes related to rituals, emotions, and memories. In O. Luminet & A. Curci (Eds.).

- Flashbulb Memories: New Challenges and Future Perspectives* (2nd ed., pp. 219-239). Routledge.
- Park, S. & Kim, S.-H. (2018). The Power of Family and Community Factors in Predicting Dating Violence: A Meta-Analysis. *Aggression and Violent Behavior, 40*, 19–28. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.002>
- Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E., & Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología, 32*(1), 295-306. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.189161>
- Ratinaud, P., & Déjean, S. (2009). IRaMuTeQ: implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre. *Modélisation Appliquée aux Sciences Humaines et Sociales MASHS*, 8-9.
- Rees, S., Silove, D., Chey, T., Ivancic, L., Steel, Z., Creamer, M., Teesson, M., Bryant, R., McFarlane, A. C., Mills, K. L., Slade, T., Carragher, N., O'Donnell, M., & Forbes, D. (2011). Lifetime prevalence of gender-based violence in women and the relationship with mental disorders and psychosocial function. *JAMA, 306*(5), 513-521. <https://doi.org/10.1001/jama.2011.1098>
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données, 8*(2), 187-198. <http://eudml.org/doc/88079>
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique, 26*(1), 24-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Reyes-Sosa, H., Larrañaga Eguilegor, M., Dos Santos, T., Perez-Marin, L., & Alvarez-Montero, F. (2020). Press Ideology as an Epistemological Connector between Framing Theory and Social Representations Theory: An Analysis of Violence and Drug Trafficking in the Mexican Press. *Integrative Psychological & Behavioral Science, 54*(1), 179–195. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09498-z>
- Reyes-Sosa, H., Martínez-Cueva, S., & Idoiaga Mondragón, N. (2023). Rape culture, revictimization and social representations: Images and discourses on sexual and violent crimes in the digital sphere in Mexico. *Journal of Interpersonal Violence, 38*(1-2), 1-25. <https://doi.org/10.1177/08862605221084747>
- Rivara, F. P., Anderson, M. L., Fishman, P., Reid, R. J., Bonomi, A. E., Carrell, D., & Thompson, R. S. (2009). Age, period, and cohort effects on intimate partner violence. *Violence and Victims, 24*(5), 627-638. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.24.5.627>
- Ronzón-Tirado, R., Redondo, N., & Muñoz-Rivas, M. (2023). The relationship between the frequency of gender-based violence exposure and Adolescents' psychosocial adjustment: A multilevel meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 73*, 101872. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101872>
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., & Valsiner, J. (2015). Social representations: A

- revolutionary paradigm? In G. Sammut, E. Andreoli, G. Gaskell, & J. Valisner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 3–11). University Press.
- Sammut, G. & Howarth, C. (2014). Social representations. In T. Teo (Ed.) *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1799-1802). Springer.
- Schwark, S. (2017). Visual representations of sexual violence in online news outlets. *Frontiers in Psychology, 8*, 774. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00774>
- Tadesse, G., Andualem, F., Rtbey, G., Nakie, G., Takelle, G. M., Molla, A., Abate, A. T., Kibralew, G., Kelebie, M., Fentahun, S., & Tinsae, T. (2024). Gender-based violence and its determinants among refugees and internally displaced women in Africa: systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health, 24*, 2851. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20329-8>
- Tadesse, G., Tinsae, T., Nakie, G., Rtbey, G., Andualem, F., Kelebie, M., Kibralew, G., Abate, A. T., Shumet, S., Melkam, M., & Fentahun, S. (2024). Magnitude and determinants of gender-based violence among female students in Ethiopian higher educational institutions: a systematic review and meta-analysis. *Frontier Psychiatry, 15*, 1387032. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1387032>
- Tekkas Kerman, K., & Betrus, P. (2020). Violence Against Women in Turkey: A Social Ecological Framework of Determinants and Prevention Strategies. *Trauma, Violence, & Abuse, 21*(3), 510-526. <https://doi.org/10.1177/1524838018781104>
- Temple, J. R., Shorey, R. C., Tortolero, S. R., Wolfe, D. A., & Stuart, G. L. (2013). Importance of Gender and Attitudes About Violence in the Relationship Between Exposure to Interparental Violence and the Perpetration of Teen Dating Violence. *Child Abuse and Neglect, 37*(5), 343–352. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.02.001>
- Terren, L. & Borge-Bravo, R. (2021). Echo chambers on social media: A systematic review of the literature. *Review of Communication Research, 9*, 99-118. <http://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.028>
- United Nations Development Programme. (2023). *Gender Social Norms Index: Breaking Down Gender Biases. Shifting social norms towards gender equality*. UNPD. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdp-document/gsn202303.pdf>
- Viejo, C., Rincón, P., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Physical violence in young Chilean couples: Association with the relationship quality. *Children and Youth Services Review, 93*, 217-225. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.021>
- Wienclaw, R. A. (2011). Gender roles. In The Editors of Salem Press, *Sociology reference guide: Gender roles and equality* (pp. 33-40). Salem Press.
- Wondimu, H. (2022). Gender-based violence and its socio-cultural implications in South West Ethiopia secondary schools. *Heliyon, 8*(7), e10006. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10006>
- Zumeta, L. N., Castro-Abril, P., Méndez, L., Pizarro, J. J., Włodarczyk, A., Basabe, N., Navarro-Carrillo, G., Padoan-De Luca, S., da Costa, S., Alonso-Arviol, I., Torres-Gómez, B., Cakal, H., Delfino, G., Techio, E. M., Alzugaray, C., Bilbao, M.,

Villagrán, L., López-López, W., Ruiz-Perez, J. I., . . . Pinto, I. R. (2020). Collective effervescence, self-transcendence, and gender differences in social well-being during 8 March demonstrations. *Frontiers in Psychology, 11*, 607538. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607538>

## Memoria De Trabajo. Consideraciones Clínicas y Aproximaciones Experimentales

*Working Memory: Clinical Considerations and Experimental Approaches*

Pascual Ángel Gargiulo<sup>1,2,3,4</sup> ORCID: 0000-0003-2962-4346  
Adriana Inés Landa de Gargiulo<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-7008-2932

### Resumen

El estudio de la memoria de trabajo se enmarca en el de las funciones ejecutivas. Estas capacidades apuntan a la realización de propósitos finalistas. Analizamos aquí la memoria en calidad de instancia psíquica y repasamos el camino seguido para delimitar el concepto y constructo de la memoria de trabajo en este marco. Analizamos sucintamente las alteraciones de estas funciones en las psicosis esquizofrénicas, y en las adicciones a drogas de abuso más frecuentes. Recordamos brevemente modelos translacionales de estudio de las alteraciones de la memoria de trabajo. Finalmente referimos el modelo translacional de memoria de trabajo propuesto por nosotros, su proyección sobre las psicosis esquizofrénicas y el substrato cerebral propuesto. Recientemente, el estudio de los cuadros de psicosis se ha visto desarrollado a través de estudios translacionales en animales de experimentación. La vinculación entre las drogas de adicción o de uso indebido con las psicosis ha favorecido el desarrollo de modelos translacionales. En esta revisión se vincula una función afectada en las psicosis esquizofrénicas con un sistema de neurotransmisión y un núcleo cerebral en un modelo translacional. De este modo experimental se asigna aquí una fisiopatogenia a este trastorno presente en las psicosis esquizofrénicas, vinculándolo al estriado ventral o Nucleus Accumbens Septi y a la transmisión glutamatérgica de éste.

*Palabras Clave:* Memoria de trabajo; funciones ejecutivas; estriado ventral; Nucleus Accumbens Septi; glutamato; esquizofrenia; investigación translacional

---

<sup>1</sup>Fundación Corporación Tecnológica Latinoamericana (FUCOTEL). Academia de Ciencias de Los Andes (ACLA). Laboratorio de Neurociencias y Psicología Experimental

<sup>2</sup>Universidad Católica Argentina (UCA). Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas. Cátedra de Psicopatología

<sup>3</sup>Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Facultad de Ciencias Médicas. Departamento de Patología. Área de Farmacología

<sup>4</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Mail de contacto: pagargiulo@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p100-112>

Fecha de recepción: 13 de junio de 2024 - Fecha de aceptación: 5 de marzo de 2025

### Abstract

The study of working memory is part of that of executive functions. These capacities point to the realization of final purposes. Here we analyse memory as a psychic instance, and we review the path followed to delimit the concept and construct of working memory in this framework. We briefly analyse the alterations of these functions in schizophrenic psychoses, and in the most frequent addictions to drugs of abuse. We briefly recall translational models for the study of alterations in working memory. Finally, we refer to the translational model of working memory proposed by us, its projection on schizophrenic psychoses and the proposed cerebral substrate. Recently, the study of psychoses has been developed through translational studies in experimental animals. The link between drugs of addiction or misuse with psychoses has favoured the development of translational models. In this review, an impaired function in schizophrenic psychoses is linked to a neurotransmission system and a brain nucleus in a translational model. In this experimental way, a physiopathogenesis is assigned here to this disorder present in schizophrenic psychoses, linking it to the ventral striatum or Nucleus Accumbens Septi and to its glutamatergic transmission.

*Keywords:* Working memory; executive functions; ventral striatum; Nucleus Accumbens Septi; glutamate; schizophrenia; translational research

### La Memoria de Trabajo en su Marco

La memoria de trabajo es considerada como una función ejecutiva. Las funciones ejecutivas (FE) son aquellas que conducen a propósitos finalistas, a la ejecución de acciones en pos de una meta. La memoria de trabajo u operativa es la manipulación de la información retenida en la memoria de corto plazo. Se trataría de múltiples funciones que han sido divididas en memoria de trabajo, flexibilidad cognitivo-conductual (habilidades para el cambio) y facultad de inhibición. La memoria de trabajo es entonces considerada una función ejecutiva. Se trata de funciones de orden superior o funciones superiores implicadas en la dirección de las acciones (planificación, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio) dentro del marco de las instancias psíquicas (Cristofori et al., 2019). De este modo, la posibilidad de dirigir las propias conductas a un fin se hace posible la gestión de la propia vida (Blair, 2017). También tiene relación con las interacciones sociales, permitiendo nuevas relaciones en la vida cotidiana (Cristofori et al., 2019).

Se ha tratado de sistematizar estas FE (Verdejo-García y Bechara, 2010). Lo más aceptado es el concepto de unidad con diversidad (unity-yet-diversity), postulado por Miyake y Friedman (Friedman y Miyake, 2017; Friedman et al., 2007; Miyake y Friedman, 2012; Miyake et al., 2000). Así, se ha propuesto que las FE consistirían en una estructura jerárquica, la que poseería un componente central unitario o de dominio general. Además, habría otros tres componentes disociables:

1. Memoria de trabajo o actualización.
2. Cambio (flexibilidad conductual o de cambio).
3. Inhibición (facultad de inhibición).

Los dos primeros componentes involucrarían una diversidad de estructuras. La inhibición, en cambio, se produciría por la concurrencia de un conjunto de elementos que permitirían una función ejecutiva común (FE común). Se ha propuesto como sustrato anatómico una red fronto-parietal (Niendam et al., 2012). El papel frontal es siempre destacable en estas funciones (Lopera Restrepo, 2008; Miller y Cohen, 2001). Las FE utilizarían inicialmente en el desarrollo una estructura más unificada y menos diversa, que iría siendo posteriormente substituida por un conjunto de estructuras alternativas (Fiske y Holmboe, 2019).

La denominación “funciones ejecutivas” alude, entonces, a conductas dirigidas a propósitos finalistas. Se trata de múltiples funciones, que han sido clasificadas de diferentes modos. Lo más aceptado es dividir las en memoria de trabajo, flexibilidad conductual o de cambio, y facultad de inhibición. La memoria de trabajo es un ejemplo de las así llamadas FE.

Estas FE también han sido divididas en *calientes* y *frías*. Las FE calientes estarían relacionadas fundamentalmente con la conducta. Regirían la *inhibición del comportamiento* y la *atención*. Las estructuras anatómicas relacionadas serían las *regiones ventral y medial de la corteza prefrontal*. Estaría involucrada también la *corteza cingulada anterior* (Emond et al., 2009).

Las FE frías tendrían un carácter más ligado a lo cognitivo. Éste sería el caso de la *autorregulación*, la *memoria de trabajo*, la *planificación* y la *flexibilidad cognitiva*. Estas funciones estarían más relacionadas con la *corteza prefrontal dorsolateral* (Emond et al., 2009).

Partiendo de estudios translacionales, el grupo de Grace ha propuesto que en el Nucleus Accumbens Septi (NAS), también conocido como neostriado o estriado ventral, se operarían interacciones relevantes (Grace, 2000). Estas consistirían en regulaciones mutuas entre distintas vías glutamatérgicas provenientes de la corteza cerebral. Proyectarían allí hipocampo, amígdala y córtex frontal. Estas tres estructuras inciden en la modulación y direccionamiento de la conducta. El córtex frontal integra las conductas dirigidas a un fin. Las claves contextuales son aportadas por el hipocampo para la integración de las conductas a lo situacional. Finalmente, la amígdala proporciona la facilitación afectiva. Todo esto contribuye a acciones guiadas por las FE y con buena ubicación situacional y un correcto correlato afectivo.

### **Memoria como Instancia Psíquica**

La conceptualización de la memoria y sus correlatos anatomo-fisiológicos cerebrales ha sido motivo de recientes revisiones y avances. Inicialmente se consideraba el proceso de almacenamiento mnémico como un proceso lineal. Esto implicaba la sucesión secuencial de diversas etapas de procesamiento en un curso temporal (López, 2011; McCarthy y Warrington, 1990).

En este sentido, Atkinson y Shiffrin (Atkinson y Shiffrin, 1968, 1971) propusieron

un modelo de memoria que involucra almacenamiento y transferencia. La información llega a la memoria sensorial y puede ser olvidada, o bien continuarse en la memoria a corto plazo. A esta memoria a corto plazo se le ha atribuido una duración de 20 segundos. Sin embargo, si se efectúa un repaso (por ejemplo, repetir un número a memorizar) los contenidos de esta memoria a corto plazo pasan a conformar contenidos de la memoria a largo plazo. En caso contrario, estos contenidos son olvidados. Este esquema ha tenido gran predicamento (Atkinson y Shiffrin, 1968, 1971; Craik y Lockhart, 1972; Papalia y Wendkos-Olds, 1987; Sperling, 1960) y todavía hoy hay publicaciones que lo recuerdan analíticamente (Malmberg et al., 2019). El papel de la atención selectiva es relevante, dado que modula el procesamiento de la información (Ballesteros, 2014).

La fijación de un contenido mnémico pasa por diferentes estadios. El primer paso lo constituye la *memoria sensorial*. Esta etapa constituye un registro de todos los contenidos ofrecidos por el entorno en un momento determinado, como si fuera una instantánea. Estas memorias pueden ser *icónicas* (visuales), *ecoicas* (auditivas), olfatorias, cinestésicas u otras. Las dos primeras han sido las más investigadas.

La memoria de corto plazo (MCP) ha sido identificada, en estudios preliminares, con la memoria de trabajo. Se trataría de una “memoria activa” que involucraría la información utilizada en un momento dado. Es el caso de un número telefónico que repetimos en un momento dado para no olvidarlo. Esto hubiera ocurrido, en caso de no repetirlo, en 15 a 18 segundos (Peterson y Peterson, 1959). La repetición ayuda a retener el material sin que caiga en el olvido. La MCP se ha relacionado con la amplitud de la atención. Es necesario “dar de baja” algunos contenidos para incorporar otros nuevos.

Es importante que no se superponga la memoria a largo plazo con el procesamiento a corto plazo. Luria refiere un caso en el que existía una imposibilidad de bloquear las imágenes ya percibidas, con una dificultad para procesar lo nuevo por la superposición (Luria, 1968).

Se ha comparado la memoria de trabajo con una “mesa de trabajo”, y a la memoria de largo plazo con las estanterías en las cuales se almacena lo que no se está usando en el momento (Klatzky, 1980). La MCP actúa con el material activado, mientras que la memoria a largo plazo actúa almacenando el material inactivo.

### **Concepto y Constructo de la Memoria de Trabajo**

Las disociaciones entre alteraciones que afectan selectivamente un tipo de memoria y no otra han llevado a postular distintos tipos de memoria, y a correlacionarlos con distintas estructuras cerebrales. Esto llevó a dudar de la concepción de la memoria como una sucesión lineal de procesos, y a concebir una asociación de funciones relativamente independientes pero concurrentes, no lineales sino en paralelo. Se ha pasado así de un modelo de funciones lineales a un modelo de funciones paralelas.

Recientemente se ha prestado una gran atención a la MCP y, particularmente, a la así llamada “memoria de trabajo”. Dentro de esta constelación de instancias se reconoce una MCP y se plantea la existencia de una memoria de trabajo.

El concepto de memoria de trabajo es postulado por Baddeley y Hitch (Baddeley, 1992; Baddeley y Hitch, 1974). Desde un concepto inicial de un sistema unitario de memoria a corto plazo, se ha ido transitando a un concepto más complejo de memoria de trabajo. Ésta sería un sistema cerebral destinado al almacenamiento temporal y a la manipulación de información necesaria para tareas cognitivas. La separación de los sistemas de memoria surgió de la observación del síndrome amnésico clásico en el cual hay deterioro de la memoria a corto plazo y conservación de la memoria a largo plazo. Esto condujo a argumentar la existencia de dos sistemas diferentes de memoria, partiendo de aportes de la neuropsicología (Baddeley, 2021). Se ha referido que la evaluación de la memoria de trabajo se ha confundido en algunos casos con la evaluación de la atención y se ha intentado diferenciarlas en varios estudios (Kent, 2016).

Se ha definido la memoria de trabajo como la función ejercida por un sistema cerebral que proporciona almacenamiento temporal y utilización de la información necesaria para la ejecución de tareas cognitivas complejas (Baddeley, 1992, 2021; Kent, 2016). Se le ha asignado funciones de procesamiento simultáneo de información y almacenamiento (Baddeley, 1992). Esta función tendría múltiples componentes, esto es, el constructo “memoria de trabajo” ha sido descrito como compuesto por un *sistema ejecutivo central*, que estaría involucrado en funciones de control, selección y planificación. Habría otros sistemas, constituyendo un *modelo multicomponente* (Baddeley, 1992; Repovš y Baddeley, 2006). Estaría integrado por el mencionado *componente ejecutivo central* (destinado al control de la atención), y dos sistemas de almacenamiento unimodal. Estos serían un *bucle fonológico* y un bucle o *block de dibujo visoespacial*. A estos dos subsistemas se los habría denominado subsistemas que serían llamados “esclavos”. El primero de ellos sería el así llamado bucle fonológico. Éste estaría destinado a sostener las representaciones verbales, que estarían relacionadas con el lenguaje (información basada en el habla). El otro sistema sería el denominado block de dibujo viso-espacial (imágenes visuales). Su función sería manipular representaciones visuales espaciales y de objetos (Baddeley, 1992; Kebir y Tabbane, 2008; Park y Gooding, 2014; Repovš y Baddeley, 2006). En este sentido, la memoria de trabajo se aplicaría a la comprensión del lenguaje, el aprendizaje y el razonamiento (Baddeley, 1992).

Se ha propuesto también la existencia de un *amortiguador episódico*. Se trataría de un almacén multimodal que tendría la capacidad de realizar la integración de información en representaciones episódicas unitarias. Este modelo ha dado lugar a numerosas experimentaciones. Al incorporar la noción de memoria de trabajo se pasa de una concepción de memoria pasiva a una memoria activa, a un sistema activo subyacente a la realización de tareas cognitivas complejas (Repovš y Baddeley, 2006).

### Alteraciones en la Esquizofrenia

En los pacientes esquizofrénicos se ha descrito una alteración en la memoria de trabajo. Se ha realizado al respecto un número importante de estudios y se ha llegado a la conclusión de que en la enfermedad esquizofrénica se observan numerosos rendimientos deficitarios en el

área de la memoria de trabajo. Se ha podido establecer buenas correlaciones con los síntomas negativos, la desorganización y un bajo nivel educacional (Kebir y Tabbane, 2008; Park y Gooding, 2014). Este déficit se ha objetivado experimentalmente mediante el uso del test de clasificación de tarjetas de Wisconsin (WCST; Hartman et al., 2003), en el que éstos tendrían un rendimiento bajo.

El test de tarjetas de Wisconsin fue diseñado por Berg en 1948 (Berg, 1948) y su aplicación ha sido correlacionada posteriormente con parámetros neurofisiológicos (Mestrovic et al., 2012). Este test ha sido utilizado fundamentalmente para medir la flexibilidad cognitiva (Ochoa Angrino y Cruz Panesso, 2007).

Se ha reportado que estas deficiencias son mayores cuando las demandas de la memoria de trabajo fueron más elevadas. Esto se ha atribuido a un enlentecimiento generalizado del procesamiento de la información en la esquizofrenia (Hartman et al., 2003).

Se ha propuesto la utilización de este fenómeno como marcador de diátesis esquizofrénica. En este sentido se ha sugerido, inclusive, que la objetivación de estos trastornos de la memoria de trabajo podría ser utilizada en familiares de pacientes esquizofrénicos como medida de riesgo de presentar esta enfermedad (Park y Gooding, 2014). Estas fallas de los pacientes esquizofrénicos han sido vinculadas a trastornos de la transmisión glutamatérgica, particularmente en pacientes resistentes al tratamiento (Huang et al., 2023).

La corteza prefrontal dorsolateral parece activarse durante la ejecución de tareas que involucran la memoria de trabajo, clasificada anteriormente dentro de las así llamadas funciones frías. Los estudios realizados en pacientes esquizofrénicos son contradictorios. Unos señalan déficits y otros sobreactivaciones de esta región cerebral, en última instancia, un funcionamiento anormal. Clínicamente, los déficits en la memoria de trabajo en esquizofrénicos son de aparición precoz. Se ha postulado que están asociados con una disminución de las habilidades sociales y de las capacidades de aprendizaje. Se ha señalado también que los familiares que no han sido diagnosticados como esquizofrénicos tienen un rendimiento deficitario de la memoria de trabajo, lo cual ha robustecido la idea de utilizar este déficit como marcador de vulnerabilidad (Kebir y Tabbane, 2008).

La memoria de trabajo, en calidad de sistema para el almacenamiento y procesamiento temporal de información, tiene una capacidad limitada. Su función depende marcadamente de la integridad de la corteza prefrontal (Kebir y Tabbane, 2008; Park y Gooding, 2014). Se ha mencionado mejoría de la memoria de trabajo con estimulación de los receptores dopaminérgicos D-1, receptores colinérgicos nicotínicos y receptores adrenérgicos alfa-2A. Se ha sugerido también que tanto los antipsicóticos atípicos, como la risperidona, como los ejercicios cognitivos parecen mejorar la memoria de trabajo (Kebir y Tabbane, 2008).

En un estudio realizado con espectroscopía de resonancia magnética de protones de la corteza cingulada anterior y la corteza prefrontal medial (MPFC), se observó que los pacientes con esquizofrenia resistente al tratamiento tendrían una mayor relación entre glutamato y glutamina y sus metabolitos cuando se los compara con los pacientes sin esquizofrenia resistente al tratamiento y con los controles sanos en dicha zona cerebral (Huang et al., 2023). Se concluyó que estos hallazgos fueron consistentes con la mayoría de

los estudios que indican que la concentración glutamatérgica en la corteza cingulada anterior juega un papel importante en la clasificación de esquizofrenia resistente al tratamiento y la cognición. Se postuló que estos resultados pueden proporcionar evidencia potencial para predictores y biomarcadores de respuesta al tratamiento en pacientes con esquizofrenia resistente al tratamiento. Se considera que existe una necesidad de mayor investigación en este campo para probar el valor de la relación entre Glutamato y memoria de trabajo como un posible predictor de pronóstico de esquizofrenia (Huang et al., 2023).

### **Adicciones a Drogas Más Frecuentes y Funciones Ejecutivas**

Dada la relación entre drogas de adicción y las psicosis esquizofrénicas, particularmente con cannabinoides (Arias Horcajadas et al., 2023), creímos conveniente aquí señalar algunos puntos de relación entre ambos fenómenos y el efecto de las drogas de mayor uso. En lo relativo a cannabinoides, se ha estudiado el desempeño de ratas adolescentes y adultas en tests de memoria de trabajo, observándose que no había diferencias con cargas cognitivas bajas, en tanto que se separaban los rendimientos de los grupos cuando las cargas cognitivas se tornaban más altas (Kirschmann et al., 2019). Se ha reportado en modelos de roedores que la administración de cannabinoides durante la adolescencia no produciría trastornos cognitivos en la adultez (Kirschmann et al., 2017). Esto se contrapondría con los hallazgos en seres humanos, en los que recientemente se habría reportado una mayor potencia de cannabis de consumo, dada por un aumento de  $\Delta$ -9-tetrahidrocannabinol (THC) y disminución de cannabidiol. Esto habría llevado a un incremento de los reportes sobre la gravedad del consumo de cannabis. Este consumo induciría efectos sobre el recuerdo de la prosa y la memoria de trabajo especial. La adolescencia sería la edad más vulnerable para experimentar efectos nocivos (Wilson et al., 2019). También en seres humanos, el cannabis incrementa el riesgo de psicosis, sobre todo dependiendo de que las dosis sean elevadas y la edad de exposición precoz (D'Souza et al., 2022).

Podemos concluir que los cannabinoides afectan la memoria de trabajo e inducen cuadros de tipo esquizofreniforme, ligando así el consumo con la afectación de la memoria de trabajo y los cuadros de psicosis.

En lo que hace a cocaína y particularmente a sus subproductos, se ha estudiado el efecto del consumo de pasta base con una batería de función ejecutiva. Esta batería estuvo integrada por un conjunto de reconocidos y avalados tests (Test de Colores y Palabras de Stroop, Test de Clasificación de Wisconsin, Juego de Azar de Iowa, Test de Trazado de Camino, Test de Aprendizaje Verbal, Test de Fluencia Verbal y Escala de Comportamiento Frontal). Se observó que el grupo de adictos presentó rendimientos menores en la curva de aprendizaje. Asimismo, se encontró que había mayores puntajes en subescalas de desinhibición y disfunción ejecutiva cuando se consideró la Escala de Comportamiento Frontal. Estos hallazgos se encontraban dentro de lo previsible desde la actualización de la literatura (Vallejo-Reyes, 2019).

### **Modelos Animales de Memoria de Trabajo en Roedores**

Aun existiendo funciones en el hombre que no se dan en el animal, se han propuesto modelos animales de memoria de trabajo, particularmente en roedores. El concepto de memoria de trabajo en roedores surge fundamentalmente de los experimentos realizados por David Olton y Werner Honig en la década de 1970. Desde estos antecedentes, se considera la memoria de trabajo en roedores como la representación de un objeto, estímulo o ubicación espacial que se utiliza normalmente dentro de una sesión de un test para guiar un determinado comportamiento, pero no entre una sesión y otra. Se ha propuesto en este sentido un conjunto de pruebas, entre las que cabe considerar laberintos, tareas basadas en cajas de condicionamiento operante y paradigmas no espaciales de estímulos no apareados a la muestra con dilación en el tiempo (Dudchenko, 2004).

### **Modelo de Memoria de Trabajo Propuesto por Nosotros**

La interacción entre hipocampo y NAS ha sido materia de estudio en relación con el aprendizaje espacial de corto plazo en el Morris Water Maze Test (MWMT; Schacter et al., 1989). El bloqueo de NAS con antagonistas glutamatérgicos NMDA en el MWMT produjo distorsiones en la conducta de exploración (Scheel-Kruger y Willner, 1991). Una diversidad de receptores glutamatérgicos ha sido vinculada al aprendizaje espacial de corto plazo en el MWMT (Ferretti et al., 2007).

Como se adelantó previamente, en el ser humano en pacientes esquizofrénicos, se ha observado un bajo rendimiento en el test de cartas de Wisconsin (WCST) que ha sido atribuido a déficits en la memoria de trabajo. Esto implicaría una ineficacia generalizada para el procesamiento de la información, principalmente en lo concerniente al servicio de una meta y las capacidades de conceptualización (Hartman et al., 2003).

Partiendo de las evidencias de trastornos de la memoria de trabajo en pacientes esquizofrénicos y habiendo encontrado hallazgos compatibles con evidencias translacionales de síntomas primarios y secundarios de esquizofrenia, decidimos utilizar un test de memoria de trabajo realizando la misma manipulación farmacológica. La memoria de trabajo ha sido estudiada con diversas pruebas en roedores considerando el concepto ya mencionado de memoria de trabajo en roedores trazado por Olton y Honig, por lo cual decidimos generar una nueva aproximación translacional al fenómeno. Estas pruebas tienden a modificar el concepto de memoria de trabajo excluyendo elementos, como el bucle fonológico, distintivos del ser humano (Dudchenko, 2004).

Se ha definido la memoria de trabajo como una breve memoria para retener un objeto, estímulo o ubicación utilizados dentro de una sesión de prueba, y no típicamente entre sesiones. No debe confundirse con la memoria de referencia. Esta última es una memoria que normalmente se adquiere con repetidos entrenamientos y tiene la característica de persistir de días a meses. La memoria de referencia puede evidenciarse a menudo como un recuerdo de las “reglas” de una tarea determinada, como puede ser la presión de una barra para obtener

comida como recompensa o la plataforma oculta en un laberinto de Morris. A diferencia de ésta, la memoria de trabajo consiste en la utilización de asociaciones flexibles a estímulos y respuestas, y puede ser interferible (Dudchenko, 2004).

Nosotros utilizamos un test de aplicación corriente en nuestro laboratorio, el test de pizarra agujereada o *hole board*. Este test de hole board ha sido utilizado para medir alteraciones de la memoria a corto plazo inducidas por la Fenciclidina (PCP) y se ha propuesto su uso para la detección de nuevos medicamentos antipsicóticos (Schroeder et al., 2000).

En nuestro estudio inyectamos bilateralmente un antagonista de los receptores glutamatérgicos de tipo N-Metil-D-Aspártico (NMDA), el ácido 7-amino-Fosfonoheptanoico (AP-7). Se utilizó ratas canuladas bilateralmente en el NAS mediante cirugía estereotáxica. El test utilizado fue un piso con 5 agujeros en una caja de acrílico, con registro simultáneo de movimientos ambulatorios y no ambulatorios. La estrategia de exploración de los 5 agujeros se modificó significativamente, tendiendo a explorar estereotipadamente un agujero en desmedro de los demás (Baiardi et al., 2007). Al mismo tiempo, se estudió la expresión de las proteínas de cubierta AP-2, AP-180 y la proteína sináptica sinaptofisina en NAS y corteza prefrontal, con el fin de ponderar la actividad sináptica inducida en estas estructuras cerebrales. Se observó que en lo conductual se produjo un incremento significativo de la exploración del agujero más visitado, con diferencias significativas con el segundo y a su vez de éstos con los sucesivos agujeros, denotando una perseveración en los primeros cuando se inyectó AP-7 en el NAS. A su vez, con este tratamiento farmacológico se observó un aumento de la expresión de la proteína de cubierta AP-2 en NAS. Interpretamos esto como una hiperactividad en el polo frontal de las ratas. El conjunto de datos obtenidos nos llevó a concluir que había una activación desordenada de esa estructura inducida por el bloqueo glutamatérgico de NAS, como correlato de la conducta estereotipada. En otras palabras, estos hallazgos fueron interpretados como una pérdida del control cortical de las conductas dirigidas a un fin (Baiardi et al., 2007).

### Conclusión

A modo de conclusión, señalamos que los presentes resultados nos indicaron que el bloqueo glutamatérgico de tipo NMDA en el NAS podía emular un trastorno de la memoria de trabajo en un modelo traslacional de esquizofrenia. Esto, unido a otras aproximaciones traslacionales de síntomas primarios y secundarios de esquizofrenia mediante el mismo procedimiento, nos permite sostener que existiría una vinculación entre la neurotransmisión glutamatérgica en NAS y la esquizofrenia (Gargiulo y Landa de Gargiulo, 2014). En esta revisión consideramos relevante el hecho de que se vincula una función afectada en las psicosis esquizofrénicas con un sistema de neurotransmisión y un núcleo cerebral en un modelo traslacional. De este modo se asigna aquí una fisiopatogenia posible a este trastorno presente en las psicosis esquizofrénicas.

## Referencias

- Arias Horcajadas, F., Dávila Píriz, J. R., Parra González, A., Sánchez Romero, S., Sánchez-Morla, E., Ampuero Sánchez, I., & Ramos Atance, J. A. (2023). Cannabinoid receptor type 2 gene is associated with comorbidity of schizophrenia and cannabis dependence and fatty acid amide hydrolase gene is associated with cannabis dependence in the Spanish population. *Adicciones*, 35(1), 33-46. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1587>
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. En K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *Psychology of Learning and Motivation. Advances in Research and Theory* (Vol. 2, pp. 89-195). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225(2), 82-90. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0871-82>
- Baiardi, G., Ruiz, A. M., Beling, A., Borgonovo, J., Martínez, G., Landa, A. I., Sosa, M. A., & Gargiulo, P. A. (2007). Glutamatergic ionotropic blockade within accumbens disrupts working memory and might alter the endocytic machinery in rat accumbens and prefrontal cortex. *J Neural Transm (Vienna)*, 114(12), 1519-1528. <https://doi.org/10.1007/s00702-007-0776-7>
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Baddeley, A. D. (2021). Developing the Concept of Working Memory: The Role of Neuropsychology. *Arch Clin Neuropsychol*, 36(6), 861-873. <https://doi.org/10.1093/arclin/acab060>
- Baddeley, A. & Hitch, G. (1974). Working memory. En G. A. Brower, *The psychology of learning and motivation* (vol. 8, pp. 47-89). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Ballesteros, S. (2014). La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita. *Acción Psicológica*, 11(1), 7-20. <https://doi.org/10.5944/ap.11.1.13788>
- Berg, E. A. (1948). A simple objective technique for measuring flexibility in thinking. *The Journal of General Psychology*, 39(1), 15-22. <https://doi.org/10.1080/00221309.1948.9918159>
- Blair, C. (2017). Educating executive function. *Wiley Interdisciplinary Reviews Cognitive Science*, 8(1-2), e1403. <https://doi.org/10.1002/wcs.1403>
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S., & Grafman, J. (2019). Executive functions. *Handbook of Clinical Neurology* (vol. 163, pp. 197-219). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804281-6.00011-2>

- D'Souza, D. C., DiForti, M., Ganesh, S., George, T. P., Hall, W., Hjorthøj, C., Howes, O., Keshavan, M., Murray, R. M., Nguyen, T. B., Pearson, G. D., Ranganathan, M., Selloni, A., Solowij, N., & Spinazzola, E. (2022). Consensus paper of the WFSBP task force on cannabis, cannabinoids and psychosis. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 23(10), 719-742. <https://doi.org/10.1080/15622975.2022.2038797>
- Dudchenko, P. A. (2004). An overview of the tasks used to test working memory in rodents. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 28(7), 699-709. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2004.09.002>
- Emond, V., Joyal, C., & Poissant, H. (2009). Neuroanatomie structurelle et fonctionnelle du trouble déficitaire d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) [Structural and functional neuroanatomy of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)]. *L'Encéphale*, 35(2), 107-114. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2008.01.005>
- Ferretti, V., Sargolini, F., Oliverio, A., Mele, A., Rouillet, P. (2007). Effects of intra-accumbens NMDA and AMPA receptor antagonists on short-term spatial learning in the Morris water maze task. *Behavioral Brain Research*, 179(1), 43-49. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2007.01.009>
- Fiske, A. & Holmboe, K. (2019). Neural substrates of early executive function development. *Developmental Review*, 52, 42-62. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100866>
- Friedman, D., Nessler, D., Johnson, R., Jr., Ritter, W., & Bersick, M. (2007). Age-related changes in executive function: an event-related potential (ERP) investigation of task-switching. *Aging Neuropsychology and Cognition*, 15(1), 95-128. <https://doi.org/10.1080/13825580701533769>
- Friedman, N. P. & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186-204. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023>
- Gargiulo, P. Á. & Landa De Gargiulo, A. I. (2014). Glutamate and modeling of schizophrenia symptoms: review of our findings: 1990-2014. *Pharmacological Reports*, 66(3), 343-52. <https://doi.org/10.1016/j.pharep.2014.03.010>
- Grace, A. A. (2000). Gating of information flow within the limbic system and the pathophysiology of schizophrenia. *Brain Research Review*, 31(2-3), 330-341. [https://doi.org/10.1016/s0165-0173\(99\)00049-1](https://doi.org/10.1016/s0165-0173(99)00049-1)
- Hartman, M., Steketee, M. C., Silva, S., Lanning, K., & Andersson, C. (2003). Wisconsin Card Sorting Test performance in schizophrenia: the role of working memory. *Schizophrenia Research*, 63(3), 201-217. [https://doi.org/10.1016/s0920-9964\(02\)00353-5](https://doi.org/10.1016/s0920-9964(02)00353-5)
- Huang, L.-C., Lin, S.-H., Tseng, H.-H., Chen, K. C., Abdullah, M., & Yang, Y. K. (2023). Altered glutamate level and its association with working memory among patients with treatment-resistant schizophrenia (TRS): a proton magnetic resonance spectroscopy study. *Psychological Medicine*, 53(7), 3220-3227. <https://doi.org/10.1017/S003329172100533X>
- Kebir, O. & Tabbane, K. (2008). La mémoire de travail dans la schizophrénie: revue de la

- littérature [Working memory in schizophrenia: a review]. *L'Encéphale*, 34(3), 289-298. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2006.12.008>
- Kent, P. L. (2016). Working Memory: A Selective Review. *Applied Neuropsychology: Child*, 5(3), 163-72. <https://doi.org/10.1080/21622965.2016.1167491>
- Kirschmann, E. K., Pollock, M. W., Nagarajan, V., Torregrossa, M. M. (2017). Effects of Adolescent Cannabinoid Self-Administration in Rats on Addiction-Related Behaviors and Working Memory. *Neuropsychopharmacology*, 42(5), 989-1000. <https://doi.org/10.1038/npp.2016.178>
- Kirschmann, E. K., Pollock, M. W., Nagarajan, V., Torregrossa, M. M. (2019). Development of working memory in the male adolescent rat. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 37, 100601. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.11.003>
- Klatzky, R. L. (1980). *Human Memory: Structures and Processes* (2da edición). Freeman.
- Lopera Restrepo, F. (2008). Funciones Ejecutivas: Aspectos Clínicos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias (Revista NNN)*, 8(1), 59-76. <http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/222>
- López, M. (2011). Working memory and learning: Contributions of Neuropsychology. *Cuadernos de Neuropsicología*, 5(1), 25-47. <http://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/115>
- Luria, A. R. (1968). *The mind of a Mnemonist*. Basic Books.
- Malmberg, K. J., Raaijmakers, J. G. W., & Shiffrin, R. M. (2019). 50 years of research sparked by Atkinson and Shiffrin (1968). *Memory & Cognition*, 47(4), 561-574. <https://doi.org/10.3758/s13421-019-00896-7>
- McCarthy, R. A. & Warrington, E. K. (1990). *Cognitive Neuropsychology: A clinical introduction* (pp. 275-295). Academic Press.
- Mestrović, A. H., Palmović, M., Bojić, M., Treselj, B., & Nevajda, B. (2012). Electrophysiological correlates activated during the Wisconsin Card Sorting Test (WCST). *Collegium Antropologicum*, 36(2), 513-520.
- Miller, E. K. & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167>
- Miyake, A. & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- 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>
- Niendam, T. A., Laird, A. R., Ray, K. L., Dean, Y. M., Glahn, D.C., & Carter, C. S. (2012). Meta-analytic evidence for a superordinate cognitive control network subserving diverse executive functions. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 12(2), 241-268. <https://doi.org/10.3758/s13415-011-0083-5>

- Ochoa Angrino, S. & Cruz Panesso, I. (2007). Wisconsin Card Sorting Test en el estudio del déficit de atención con hiperactividad, trastornos psiquiátricos, autismo y vejez. *Universitas Psychologica*, 6(3), 637-648. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672007000300015&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300015&lng=en&tlng=es).
- Papalia, D. E. & Wendkos-Olds, S. (1987). *Psicología* (pp. 205-243). McGraw-Hill.
- Park, S. & Gooding, D. C. (2014). Working memory impairment as an endophenotypic marker of a schizophrenia diathesis. *Schizophrenia Research: Cognition*, 1(3), 127-136. <https://doi.org/10.1016/j.scog.2014.09.005>
- Peterson, L. & Peterson, M. J. (1959). Short-term retention of individual verbal items. *Journal of Experimental Psychology*, 58(3), 193-198. <https://doi.org/10.1037/h0049234>
- Repovš, G. & Baddeley, A. (2006). The multi-component model of working memory: explorations in experimental cognitive psychology. *Neuroscience*, 139(1), 5-21. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2005.12.061>
- Schacter, G. B., Yang, C. R., Innis, N. K., & Mogenson, G. J. (1989). The role of the hippocampal-nucleus accumbens pathway in radial-arm maze performance. *Brain Research*, 494(2), 339-49. [https://doi.org/10.1016/0006-8993\(89\)90602-1](https://doi.org/10.1016/0006-8993(89)90602-1)
- Scheel-Kruger, J. & Willner, P. (1991). The mesolimbic system: Principles of operation. En P. Willner & J. Scheel-Kruger (Eds.), *The mesolimbic dopamine system: from motivation to action* (pp.559-597). Wiley.
- Schroeder, U., Schroeder, H., Schwegler, H., & Sabel, B. A. (2000). Neuroleptics ameliorate phencyclidine-induced impairments of short-term memory. *British Journal of Pharmacology*, 130(1):33-40. <https://doi.org/10.1038/sj.bjp.0703171>
- Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs: General and Applied*, 74(11), 1-29. <https://doi.org/10.1037/h0093759>
- Vallejo-Reyes, F. (2019). Evaluación de la Función Ejecutiva en Usuarios con Dependencia de Pasta Base de Cocaína Mediante una Batería Neuropsicológica. *Psykhē*, 28(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1111>
- Verdejo-García, A. & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235. <https://www.psicothema.com/pdf/3720.pdf>
- Wilson, J., Freeman, T. P., & Mackie, C. J. (2019). Effects of increasing cannabis potency on adolescent health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 3(2), 121-128. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30342-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30342-0)

## Quien Busca Encuentra. Una Perspectiva Neuropsicoanalítica Sobre la Búsqueda

*Seek and You Shall Find. A Neuropsychoanalytic Perspective on Seeking*

Dr. Mark Solms<sup>1</sup> – ORCID: 0000-0003-4828-3882

### Resumen

Esta conferencia forma parte de un webinar organizado por la Fundación Turning Point para la Salud y Sostenibilidad representada por su presidenta, la Dra. Andrea Rodríguez Quiroga, con el objetivo de promover la formación en clínica basada en investigación. El encuentro tuvo una duración de dos horas y consistió en la exposición teórica respecto a *BUSCAR* como un afecto, sus antecedentes neuropsicoanalíticos y su aplicación clínica. En la segunda parte del webinar, se presentó un caso clínico, que por razones de confidencialidad no se reproduce en este texto.

*Palabras Clave:* neuropsicoanálisis; afecto; búsqueda; homeostasis; Trastornos del estado de ánimo

### Abstract

This lecture is part of a webinar organized by the Turning Point Foundation for Health and Sustainability represented by its president, Dr. Andrea Rodríguez Quiroga, with the aim of promoting research-based clinical training. This webinar lasted two hours and consisted of a presentation of the theory in relation to *SEEKING* as an affect, its neuropsychoanalytic background and its clinical application. Finally, a clinical case was presented but is not reproduced in this paper for confidentiality reasons.

*Keywords:* neuropsychoanalysis; affect; seeking; homeostasis; mood disorders

---

<sup>1</sup>Psychology Department and Neuroscience Institute, University of Cape Town.

Webinar Organizado por la Fundación Turning Point para la Salud y Sostenibilidad. Av. Diagonal 403, Barcelona, España. <https://foundationturningpoint.org>

Realizado el 25 de mayo de 2024

Versión original en inglés: [https://docs.google.com/document/d/1FHr11YR\\_BmTiLa-JgcVTRfeNQbvg4k6p/edit?usp=sharing&oid=113341016262087892385&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1FHr11YR_BmTiLa-JgcVTRfeNQbvg4k6p/edit?usp=sharing&oid=113341016262087892385&rtpof=true&sd=true)

Mail de contacto: [laurabongiardino@yahoo.com.ar](mailto:laurabongiardino@yahoo.com.ar)

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p113-125>

Fecha de recepción: 1 de diciembre de 2024 - Fecha de aceptación: 7 de marzo de 2025

### Nota Sobre el Autor

El Profesor Mark Solms fue educado en Pretoria Boys' School y en la Universidad de Witwatersrand, Johannesburgo. Emigró a Inglaterra en 1988, donde trabajó académicamente en el University College London (Departamento de Psicología) y clínicamente en el Royal London Hospital (Departamento de Neurocirugía), mientras se formaba en el Instituto de Psicoanálisis (1989-1994). Regresó a Sudáfrica en 2002 y actualmente es Director en Neuropsicología en la Universidad de Ciudad del Cabo y el Hospital Groote Schuur (Departamentos de Psicología y Neurología) y es el Director de Formación de la Asociación Psicoanalítica de Sudáfrica. También es Director de Investigación de la Asociación Psicoanalítica Internacional (desde 2013).

Ha recibido numerosos premios y honores, como el Premio Sigourney, el Premio al Logro Científico Sobresaliente de la IPA y la Beca Honoraria del Colegio Americano de Psiquiatras. Es Director de Capacitación de la Asociación Psicoanalítica de Sudáfrica y Director del Departamento de Ciencias de la Asociación Psicoanalítica Americana. Ha publicado 350 artículos en revistas neurocientíficas y psicoanalíticas, y es autor de ocho libros. Su más reciente, *The Hidden Spring*, apareció a principios de 2021 (recientemente traducido al español). El Dr. Solms ha dejado una marca indeleble en su campo. Es el editor y traductor de la Edición Estándar Revisada de las *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (24 Vol.) y de las *Obras Neurocientíficas Completas de Sigmund Freud* (4 Vol.).

La dedicación del Dr. Solms para avanzar en nuestra comprensión de la mente y el comportamiento humanos es verdaderamente ejemplar, y nos sentimos honrados de tenerlo con nosotros hoy.

### Conferencia

Este es mi título, que en realidad es una cita de la Biblia: “Busca y encontrarás”. Y luego, mi subtítulo es que voy a adoptar una perspectiva neuropsicoanalítica sobre la búsqueda, y después veremos un ejemplo clínico de cómo se manifiesta este impulso en la práctica. Lo importante es que esto es un impulso. Así que debo empezar señalando que, en el neuropsicoanálisis, hemos actualizado y revisado sustancialmente la teoría freudiana de los impulsos.

Ya no creemos que existan solo dos impulsos. De hecho, hay muchos impulsos. Así que voy a contextualizar lo que voy a decir sobre la búsqueda explicando algunas cosas sobre los impulsos en general. Todos funcionan mediante un mecanismo llamado homeostasis. Así es como funciona la homeostasis. Tenemos lo que se llama un punto de ajuste, indicado aquí por esta línea negra. Ahí es donde necesitamos estar. Necesitamos estar en esta línea negra porque eso es lo viable para nosotros. Hablando de impulsos corporales, hay un cierto rango de temperatura en el que debemos permanecer, un cierto rango de presión arterial, un rango de azúcar en sangre y así sucesivamente. Necesitamos estar dentro de esos rangos; de lo contrario, morimos. Por eso llamamos a este punto de ajuste nuestros límites viables. Esto

es lo que es compatible con la vida. Es donde necesitamos estar. Si nos alejamos de nuestro punto de ajuste, entonces tenemos que hacer algo. Hay una demanda que nos exige realizar algún tipo de trabajo.

Y luego tenemos predicciones sobre lo que funcionará. ¿Cómo vuelvo a mis límites viables? Y entonces ejecutamos esa predicción en forma de trabajo efectivo, lo cual nos lleva de vuelta a donde necesitamos estar. Nacemos con estas predicciones. Son reflejos e instintos. Son predicciones que no hemos aprendido cada uno de nosotros de forma individual. Son predicciones adquiridas a través de la selección natural durante eones de tiempo. Heredamos estas predicciones. Son innatas. Están en nosotros desde el nacimiento.

Por ejemplo, dije que debemos permanecer dentro de un cierto rango de temperatura. Si nos sobrecalentamos, hay una demanda de que hagamos algo. Y nacemos con una predicción, que es que debemos sudar y respirar de manera más superficial y más rápida. Eso nos enfriará. Ese es el trabajo necesario para volver a nuestros límites viables. Sin embargo, eso no siempre es suficiente. Como todos sabemos, sudar y jadear no siempre nos enfría lo suficiente. Entonces, tenemos que hacer algo más. Eso significa que ahora estamos en un estado de incertidumbre. No sabemos qué hacer, por lo que tenemos que probar diferentes acciones. Por eso tenemos sentimientos. La demanda ahora se siente como una sensación desagradable, y el trabajo efectivo se siente como una sensación placentera.

Y así sabemos si lo que estamos haciendo en un estado de incertidumbre está funcionando o no, si es efectivo o no. Así que lo bien o mal que lo estamos haciendo en nuestros intentos de mantener la homeostasis se siente como placeres y displaceres. Ahora, dije que tenemos muchos impulsos y por eso tenemos muchos tipos diferentes de placer y displacer. Sentir demasiado calor no es lo mismo que sentir sueño, hambre, sed o necesidad de orinar. Todas estas son necesidades y las sentimos con una calidad diferente. Hasta ahora, solo les he hablado de necesidades corporales. Ahora, lo que necesito señalar es que nuestras necesidades emocionales funcionan exactamente de la misma manera. Y voy a presentarles nuestras necesidades emocionales básicas.

En otras palabras, cuáles son los impulsos emocionales que motivan al ser humano. Antes de llegar a ellos, solo quiero asegurarme de haber transmitido el punto principal aquí, que es que cuando estamos en un estado de incertidumbre, cuando nuestras predicciones instintivas innatas no funcionan, estamos en un estado de incertidumbre. Entonces tenemos que tantear la situación. Y sobre esa base, aprendemos de la experiencia. Y así actualizamos nuestras predicciones. Actualizamos las que tenemos al nacer. Las actualizamos con predicciones aprendidas. Y esta es la tarea principal del desarrollo mental. La tarea principal del desarrollo mental es aprender de la experiencia cómo satisfacer nuestras necesidades. Y así complementamos nuestras predicciones instintivas con predicciones adquiridas.

Entonces, tenemos un modelo individualizado, un modelo predictivo individualizado de cómo satisfacer nuestras necesidades en la vida. Ese es el mecanismo básico. Ahora voy a mostrarles cómo funciona este mecanismo en relación con nuestros impulsos emocionales, de los cuales tenemos siete. Y el séptimo del que les voy a hablar es el de BUSCAR. Esto es para darles el contexto en el que se sitúa la búsqueda.

El primer impulso que voy a presentarles se llama MIEDO, y su punto de ajuste homeostático es que no haya objetos peligrosos. No estoy en peligro. Ese es el lugar donde necesitamos estar. Si estamos en peligro, sentimos miedo. Esa es la línea roja. Este es el sentimiento de miedo. Luego, necesitamos tener una predicción sobre qué hacer. Nacemos con esta predicción, que es que debemos quedarnos inmóviles o huir. No necesitas aprender eso; naces con esa predicción. Pero, por supuesto, no puedes congelarte o huir cada vez que sientes miedo. Si lo hicieras, tendrías un trastorno de ansiedad. Necesitamos predicciones más flexibles, una variedad más sensible al contexto: en esta situación hago esto, en esta otra hago aquello. Necesitamos saber qué temer y qué hacer frente a las cosas específicas que tememos en diferentes contextos de la vida. Como mencioné, esta es la tarea principal del desarrollo mental: aprender de la experiencia cómo manejar situaciones peligrosas, de las cuales hay una gran variedad.

El segundo impulso es IRA. El punto de ajuste homeostático para la ira es que no haya un objeto que impida, no haya impedimentos, nada que se interponga en mi camino para obtener lo que quiero. Si hay algo que se interpone, la predicción instintiva es que debes atacar y destruir ese objeto, deshacerte de él. Obviamente, no puedes atacar todo lo que se interpone en tu camino. ¿Qué pasa si lo que se interpone es más grande que tú? En otras palabras, ¿qué pasa si temes esa cosa? Eso genera un conflicto. Así que aprendemos otras formas de lidiar con nuestras frustraciones además de simplemente atacar. Y, nuevamente, las formas que aprendemos para satisfacer este impulso emocional deben ser flexibles. Debemos tener una variedad de estrategias para lidiar con diferentes situaciones en diferentes contextos. Y así es como aprendemos a través de la experiencia y del desarrollo mental a satisfacer estas necesidades.

El tercer impulso es LUJURIA. Los psicoanalistas están muy familiarizados con este impulso. Es el impulso sexual. Su punto de ajuste es, en otras palabras, que debemos tener acceso a objetos sexuales. Deben estar disponibles para nosotros. Nacemos con predicciones instintivas muy simples sobre montarse, lordosis, empujar, intromisión, y así sucesivamente. Estas son conductas muy simples y reflejas. Pero eso no basta para aprender cómo lograr que las personas accedan a tus deseos sexuales, en particular las personas específicas que desees. Es muy difícil aprender cómo conseguir que accedan a tus deseos sexuales. Todo eso debe aprenderse a través de la experiencia.

El siguiente impulso se llama PÁNICO-DUELO. Este es un impulso de apego, y su punto de ajuste es que el objeto de apego, el objeto de cuidado, el objeto que te ama y cuida de ti, esté a tu alcance, esté disponible para ti. Que no estés separado de tu objeto de cuidado. Y si lo estás, lo que haces es nuevamente una predicción instintiva: lloras y lo buscas. Y si eso no funciona, esa ansiedad de pánico da paso al duelo. En otras palabras, lo siguiente que hacemos es perder la esperanza. Y luego comienzas de nuevo. Debes encontrar otro objeto. Este es el impulso de PÁNICO-DUELO, uno de los impulsos de apego.

Tenemos otro impulso de apego, que se llama el impulso de CUIDADO. Aquí el punto de ajuste homeostático es que el objeto dependiente, el objeto que depende de mí, esté satisfecho. Ese es el lugar donde necesitamos estar. Entonces, mi bebé está tranquilo,

mi bebé está satisfecho. Si el bebé no lo está, si el bebé llora, entonces tienes una predicción sobre lo que debes hacer. Debes sostenerlo, consolarlo y nutrirlo. Nuevamente, nacemos con estos comportamientos, pero, como todos los padres saben, estos comportamientos simples no siempre funcionan. Así que tienes que aprender muchísimo más sobre cómo tranquilizar, satisfacer y atender las necesidades de los pequeños que dependen de ti, los vulnerables que dependen de ti.

Luego está el impulso de JUEGO. Curiosamente, este es un impulso. Los seres humanos, como todos los mamíferos, de hecho, necesitan jugar. Y el punto de ajuste aquí es que tengo un estatus asegurado dentro del grupo. Es un impulso social, encontrar tu lugar dentro del grupo. Y para hacerlo, existen comportamientos instintivos. No tengo tiempo para explicar todo esto, pero básicamente se reduce a dos reglas. Una es que debes turnarte, no debes dominar demasiado; tienes que dar a tu compañero de juego una oportunidad. Y debes respetar los límites, debes obedecer las reglas. Y la regla más importante en el juego es que no debe ser real. Es como si fuera un juego de simulación. Si es ira real, miedo real o sexo real, entonces no es juego. Estas son predicciones instintivas de cómo jugar. Y luego, además de todo eso, debemos aprender. Dependiendo de nuestra cultura, dependiendo del entorno, hay mucho más que aprender. Aprender las reglas del juego, las reglas de tu sociedad, lo que puedes y no puedes hacer para encontrar tu lugar en el grupo, ser respetado y tener estatus dentro de ese grupo, comienza con amigos en el patio de juegos y se extiende a lo largo de la vida. Estos mismos impulsos se aplican en todas las etapas.

Finalmente, llegamos al último impulso, que es el impulso de BÚSQUEDA, el que estamos analizando hoy. El impulso de búsqueda es inusual. Es bastante diferente de los otros impulsos. Les presenté los otros impulsos porque son más fáciles de entender.

Lo curioso del impulso de BÚSQUEDA es que su punto de ajuste es que quieres estar en situaciones interesantes. En otras palabras, quieres estar en una situación donde haya novedad, donde haya cosas nuevas que puedas aprender. Lo inusual del impulso de búsqueda es que busca la incertidumbre. Mientras que en todos los demás intentas reducir la incertidumbre: cómo encontrar seguridad, cómo eliminar objetos frustrantes, cómo satisfacer tus deseos sexuales, cómo calmar a tu hijo, cómo mantener cerca a tu objeto de apego. En cada uno de estos, intentas reducir la incertidumbre para llegar a una predicción más segura. Pero en el caso de la BÚSQUEDA, en realidad estamos impulsados a involucrarnos con lo incierto, es decir, a involucrarnos con lo interesante, con lo nuevo. Por eso estudiamos, exploramos, asistimos a conferencias, viajamos: para tener nuevas experiencias.

La razón biológica por la cual tenemos este impulso, que podría llamarse un impulso epistemofílico, un deseo de conocimiento, un deseo de comprensión, es porque estar en un estado de incertidumbre es peligroso. No saber cómo funciona el mundo significa que el mundo puede sorprenderte. Y en biología, ser sorprendido no es algo bueno. Así que el impulso de búsqueda funciona atrayéndose hacia lo que no conoce, para poder adquirir conocimiento sobre eso que no conoce. Y de esta manera, llegamos a entender el mundo, a dominarlo. El comportamiento instintivo con el que nacemos, en los animales, se llama forrajeo, que básicamente significa explorar. Significa interactuar con el mundo con curiosidad, optimismo

e interés.

Ese es el estado deseable en el caso del impulso de BÚSQUEDA. En el caso de la línea roja, salir de ese estado significa estar aburrido. En otras palabras, no hay nada nuevo, nada interesante, todo es lo mismo todo el tiempo. No hay optimismo, ni expectativas positivas, ni exploración energética del mundo. La línea azul, el placer que acompaña al impulso de búsqueda, es lo opuesto a todo eso. Es curiosidad, interés, optimismo, energía, una interacción activa con el mundo. Una forma extrema de eso es la manía. La manía es demasiada energía, demasiado optimismo, demasiada expectativa de que ocurrirán cosas buenas, de que dominarás todo. Y lo opuesto, la línea roja, es la depresión. Es, como dije, aburrimiento, falta de interés. Piensa en términos psiquiátricos: anergia, anhedonia, abulia, todas estas cosas. Un estado de desesperanza. Este es el afecto negativo que acompaña al impulso de BÚSQUEDA. Así es como funciona este impulso. Y necesito vincularlo con uno de los otros impulsos que mencioné anteriormente, el impulso de PÁNICO-DUELO. El impulso de PÁNICO-DUELO, que es un impulso de apego. Les dije que su punto de ajuste, su estado viable, es que tienes disponible el amor, cuidado y atención de tu objeto de apego. Inicialmente, en la infancia, suele ser tu madre. Pero el mismo impulso se adhiere a todo tipo de otros objetos a lo largo de la vida. Este impulso está mediado por un químico en el cerebro, un péptido llamado mu-opioides. Y entonces, la sensación de pánico que impulsa este comportamiento de llanto y búsqueda está relacionada con una baja unión a los receptores de mu-opioides.

Si esto no resulta en una reunión, entonces pasas a perder la esperanza. Y esa es la parte del duelo del impulso de PÁNICO-DUELO. ¿Por qué menciono esto en relación con el impulso de BÚSQUEDA? es porque perder la esperanza significa apagar el impulso de búsqueda. Así que la desesperación, el duelo, la depresión, son un apagado del impulso de BÚSQUEDA. Y este impulso está mediado por otro químico cerebral llamado dopamina. Es un apagado del sistema de dopamina, el sistema que nos hace explorar activamente e interactuar con interés, curiosidad y expectativas positivas. Esto se apaga. Así que este sistema, el sistema de búsqueda, tiene todo que ver con los trastornos del estado de ánimo. Manía y depresión, como acabo de decirles, y, por supuesto, el trastorno bipolar también, que es un cambio de uno a otro.

El título de nuestra reunión hoy es: Busca y encontrarás. Como les dije, esto viene de la Biblia. Describe muy bellamente cómo funciona el impulso de BÚSQUEDA. El impulso de búsqueda funciona con esta expectativa positiva de que, si exploro el mundo, obtendré todo tipo de cosas buenas. Aprenderé, adquiriré conocimiento, comprensión y dominio del mundo. Ahora bien, aunque esto es lo que dice la Biblia, lamento recordarte que, de hecho, no es cierto. A veces buscamos y no encontramos. Y entonces, la predicción instintiva de que debes explorar e involucrarte con cosas nuevas e interesantes y que solo ocurrirán resultados positivos, no es realmente posible, y por eso tenemos que aprender a lidiar con la pérdida. Tenemos que aprender a lidiar con las elecciones.

La predicción con la que nacemos, que podría traducirse en la creencia de que si busco, encontraré, tiene que ser actualizada. Debe complementarse con otras predicciones

que sean más realistas, que no sean ni maníacas ni depresivas, sino más bien intermedias, lo que Melanie Klein llamó la posición depresiva. La posición depresiva tiene todo que ver con superar las divisiones, los extremos de la manía y la depresión. Donde necesitamos estar es en algún punto intermedio, donde aceptamos que para tener a, no puedo tener b, que a veces quiero algo, pero no lo consigo. Como dice la canción de los Rolling Stones, “You can’t always get what you want” (No siempre puedes obtener lo que quieres). Estas son interpretaciones poéticas de cómo funciona el impulso de BÚSQUEDA.

Los pacientes que no aprenden cómo satisfacer este impulso sufren de varias maneras. Esto se aplica a todos los impulsos. Dije que los pacientes que no aprenden a satisfacer su impulso de MIEDO sufren de un trastorno de ansiedad. Pueden sufrir de fobias, por ejemplo, donde se congelan o huyen de arañas, serpientes o cualquier cosa que les cause fobia. El TEPT (Trastorno de Estrés Postraumático) es un trastorno del miedo. IRA, por supuesto, pacientes con problemas de manejo de la ira no han aprendido cómo satisfacer ese impulso. LUJURIA, pacientes con trastornos sexuales o disfunción sexual, no han aprendido cómo satisfacer ese impulso. Pacientes que sufren de trastorno de PÁNICO o depresión, no han aprendido cómo satisfacer ese impulso. Y curiosamente, el TOC (Trastorno Obsesivo Compulsivo) también está en esa categoría. La ansiedad en el TOC es en gran medida una ansiedad de PÁNICO. Es un intento de controlar el objeto, de no perderlo, que es la dinámica principal ahí. El impulso de CUIDADO, si no aprendes a satisfacer esa necesidad, sufres, por ejemplo, de depresión posparto, de estar abrumado o de no poder mantener contento al objeto dependiente y vulnerable.

Y obviamente, en el caso del impulso de BÚSQUEDA, por las razones que ya les he dicho, los trastornos del estado de ánimo, la manía, la depresión y el trastorno bipolar surgen de fallas en alcanzar la posición depresiva, fallas en aprender a buscar de una manera realista y adaptativa. Menciono las adicciones aquí porque los pacientes que no logran satisfacer esta necesidad, que están en el lado depresivo del espectro, con frecuencia tratan su trastorno del estado de ánimo por sí mismos, con automedicación. La razón de esto es que las drogas de abuso, las más comunes, son antidepresivos.

Por ejemplo, los potenciadores de dopamina como la cocaína y las anfetaminas son sustancias que las personas llegan a abusar porque sufren de depresión. Así que las adicciones también son comúnmente observadas en pacientes que tienen dificultades con el impulso de BÚSQUEDA. Y no solo se trata de drogas que aumentan la dopamina, sino también de drogas que potencian esos nuevos opioides que mencioné. Así, el abuso de opiáceos, como la morfina, la heroína, la codeína, etc., también está relacionado con la automedicación de trastornos del estado de ánimo. El TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), que es bien conocido por estar relacionado con este mecanismo dopaminérgico, como mostré en esta diapositiva aquí, es otra manifestación de explorar demasiado, de no poder regular el impulso de BÚSQUEDA. Luego, en formas que no entendemos completamente —y no entraré en detalle por la falta de tiempo—, quiero señalar que la psicosis también está mediada por este impulso dopaminérgico. Es otra disfunción del sistema de búsqueda. No solo la manía, sino también la megalomanía, el entendimiento excesivo. Recuerda que dije que esto es buscar

conocimiento. En este caso, es un tipo de conocimiento falso. Los delirios son una certeza, es decir, una falsa certeza, creencias sobre cómo funciona el mundo que no son realistas.

Así que ahí lo tienes. Esta es una breve e intensa introducción sobre cómo funciona el impulso de BÚSQUEDA, cómo clasificamos los impulsos en el neuropsicoanálisis actual, que son siete, y que tienen implicaciones importantes para la psicopatología. Reconocemos estos diferentes tipos de sufrimiento, y me estoy enfocando en el tipo de sufrimiento que observamos en pacientes que no han aprendido a manejar su impulso de BÚSQUEDA, que no han aprendido, como dicen los estadounidenses, a controlarlo, y así sucesivamente. Gracias.

### Sección de Preguntas y Respuestas

**I:** Por favor, ¿podría ampliar cómo concibe el cambio psíquico? Entiendo que es una cuestión, según el aprendizaje de la experiencia de Bion. Tiene que ver con la internalización del nuevo modelo para lidiar con el impulso de BÚSQUEDA. Tiene que ver con la reconsolidación de la memoria.

**Solms:** Muchas gracias por la pregunta. La cuestión del cambio psíquico puede abordarse de dos maneras diferentes. La primera tiene que ver con el aprendizaje de la experiencia en el sentido del desarrollo mental, y la otra con el cambio en el sentido terapéutico: qué cambios físicos efectuamos en un tratamiento psicoanalítico. Obviamente, estas dos cosas están relacionadas entre sí. Pero el punto de partida de mi forma de pensar sobre esto, que se basa, efectivamente, como usted dice, en Bion y antes de Bion, en Freud y Melanie Klein, así como en muchos otros teóricos psicoanalíticos, como todo lo que Winnicott nos enseñó sobre el juego, está incorporado en cómo abordamos ese impulso. Y así sucesivamente, pero construyendo sobre todo eso y vinculándolo con lo que hemos aprendido en las neurociencias.

Nuestro punto de partida, lo que he estado enfatizando en esta reunión de hoy, es que lo que cambiamos físicamente, en el primer sentido de la palabra, aprender de la experiencia a través del desarrollo, es aprender por una razón particular. Necesitamos aprender cómo satisfacer nuestras necesidades. Por eso estamos enfatizando la necesidad de revisar nuestra teoría de los impulsos a la luz del conocimiento moderno. El aprendizaje no sucede por sí mismo. El aprendizaje es un imperativo en términos de aprender cómo satisfacer nuestras necesidades. Y no solo tenemos necesidades corporales, también tenemos necesidades emocionales. Y estas necesidades son igualmente imperativas. Tienes que aprender a mantenerte seguro, tienes que aprender a eliminar los obstáculos que te impiden satisfacer tus necesidades, y así sucesivamente. Estas son cosas que debemos hacer.

Ahora bien, esto es muy difícil cuando eres pequeño, porque eres dependiente, no independiente, no estás a cargo de tus propios asuntos, eres pequeño, incapaz de lograr mucho y desconoces los caminos del mundo. Por lo tanto, no estás en una buena posición para encontrar soluciones sobre cómo satisfacer estas necesidades. Así que el primer problema, en términos de cambio físico, es que necesitas actualizar constantemente tu modelo predictivo. Esto es lo que Freud habría llamado la maduración del yo. Aprender de la experiencia cómo funciona el mundo en relación con mis necesidades. Y sientes tu camino a través de todo

esto, porque cuando tus necesidades se satisfacen, se siente bien. Cuando no se satisfacen, se siente mal. Y se siente mal de maneras muy particulares.

El cese prematuro del cambio psicofísico, en otras palabras, la clausura prematura de esta tarea difícil y la automatización del niño que dice “no sé cómo funciona, funciona así,” es lo que clásicamente llamamos represión. Es sacar un problema de la mente porque es abrumador. Entonces, la primera forma en que concibo el cambio psíquico en relación con este marco que les estoy presentando, es que debemos tolerar (Bion tenía esta maravillosa frase) tolerar que todas mis respuestas sean cuestionadas. No nos gusta que cuestionen nuestras respuestas. Queremos saber cómo funcionan las cosas, y podemos sobrevalorar nuestras predicciones y creencias. Esto es lo que se llama resistencia en la teoría clásica. Es una resistencia a reconocer que no sabemos y a reconocer que las cosas no funcionan como creemos, tolerando esa incertidumbre para poder cambiar de opinión. Es un poco como lo que Freud llamó fijación. Freud tenía toda otra idea asociada con eso. Es una automatización prematura e ilegítima de predicciones, lo que significa que ya no estás aprendiendo de la experiencia. Ahora tienes una confianza excesiva en una creencia sobre cómo satisfacer tus necesidades, que, debido a esa confianza, es inconsciente. La conciencia es un estado de incertidumbre, y debemos tolerarlo. Para eso están los sentimientos, para hacer cosas inconscientes. No las sentimos. Tenemos gran confianza en ellas. Y hay muchas cosas que automatizamos legítimamente. Es bueno no tener que estar lleno de incertidumbres, problemas y dudas todo el tiempo, pero hay cosas que deberíamos tolerar.

Así que esa es mi primera parte de la respuesta: cómo concibo el cambio psíquico. Es un proceso interminable, que no acogemos con entusiasmo porque implica cuestionar interminablemente nuestras respuestas. Dejamos de cambiar prematuramente, volviéndonos rígidos y estereotipados, e inconscientes de cómo hacemos esto. Eso, a su vez, lleva a la respuesta a la segunda parte de la pregunta implícita en su pregunta, que es el cambio físico. En un sentido terapéutico, es una reversión de ese mismo proceso. En otras palabras, es hacer consciente una predicción inconsciente. Es decir, tomar esa certeza automática y convertirla en un estado de incertidumbre voluntaria. En otras palabras, donde uno tiene que tomar decisiones, reconsiderar cosas y aprender nuevas formas de satisfacer las necesidades emocionales.

Creo, nuevamente, que estoy diciendo algo muy simple, y creo que no está mal poder decir cosas simples, dado lo complicado que es el funcionamiento de la mente. Pero creo que realmente la tarea principal del tratamiento psicoanalítico es ayudar a nuestros pacientes a encontrar mejores maneras de satisfacer sus necesidades emocionales. Y enfatizo nuevamente, no se trata de enseñar, se trata de ayudar, de facilitar el proceso para que el cambio psíquico sea posible. Esa es la razón por la cual hacemos conscientes las cosas. La conciencia, repito, es un estado de incertidumbre, y no siempre es fácil tolerarla. Espero que esta sea una respuesta clara a su pregunta, por la cual, nuevamente, le agradezco.

Mencionó la palabra reconsolidación. Ese es exactamente el mecanismo que mencionan los neurofisiólogos al hablar de reconsolidación. Es simplemente el mecanismo mediante el cual una predicción se vuelve lábil una vez más. Las huellas de memoria se

disuelven literalmente. Las predicciones se disuelven literalmente y se vuelven lábiles nuevamente. Luego, entras en un estado de incertidumbre. Como dijo Freud, la conciencia surge en lugar de una huella de memoria. Eso es lo que él quiso decir. Y eso se llama reconsolidación. Hacer lábil una predicción es lo mismo que hacer consciente la memoria. Perdón, necesitaba agregar eso. Muchas gracias.

**I:** Desde su punto de vista, Dr. Solms, ¿cómo entiende la coexistencia en Simón de esta búsqueda permanente de satisfacción de sus necesidades y la plenitud de incorporar todo, con esta evidente incapacidad de mantener relaciones profundas? ¿Cómo aparece en esta ansiedad claustrofóbica de confinamiento, en estas dudas obsesivas de “no quiero, no quiero”? Esto, porque, quiero decir, usted ya lo respondió en esa lectura anterior, pero me gustaría confirmarlo. Me parece que faltaba la complejidad entre los factores que usted ya había anticipado en esta interacción, ¿verdad? Como si entendiera la lectura inicial, pero pido confirmación. Hay una falta de seguridad y confianza en los objetos primarios que está íntimamente relacionada con la sintomatología. Pero, ¿cómo interactúan las líneas de fuerza en la complejidad de la mente que nos hace imposible pensar en cualquier explicación lineal?

**Solms:** Gracias, Inés. Permítame comenzar recordándole que el impulso de BÚSQUEDA y su estrecha relación con los trastornos del estado de ánimo tienen todo que ver con lo que está mencionando. Quiero abordar la cuestión de la complejidad. Pero, primero, lo que acaba de decir sobre su inseguridad en relación con su objeto primario, el mantenimiento de su conexión con sus objetos primarios tiene que ver con las ansiedades de separación y pérdida. Y es por eso que le recuerdo que el cierre del impulso de búsqueda es la depresión. Esto se relaciona con el impulso de pánico/duelo, que es el impulso de apego, el impulso de mantener disponibles a sus objetos primarios, de no separarse de ellos y no perderlos.

Si este impulso o necesidad no se satisface, se pasa del pánico al duelo, de la protesta a la desesperación, como lo expresó Bowlby. Y entonces tienes un paciente depresivo, algo intolerable para él. En ese sentido, el vínculo entre pánico/duelo, el vínculo entre el apego y el impulso de BÚSQUEDA, es muy íntimo. Y estoy de acuerdo con su observación de que este paciente no puede soportar la pérdida. Lo que tiene es el extremo opuesto, que, en un sentido, podría llamarse una defensa maniaca, aunque no creo que sea una defensa. Creo que es una forma real de satisfacer este impulso, una forma maniaca. Es decir, una negación de la posibilidad de pérdida.

La pérdida es tan intolerable para él, tan insoportable, que vive la ilusión de que puede vivir sin pérdida. Pasa de un extremo al otro. Esto es también lo que Melanie Klein llamaría escisión. Sabe, es una posición paranoide-esquizoide donde hay una intolerancia. Lo esquizoide, en paranoide-esquizoide, se refiere a la escisión: todo bueno o todo malo. Y la posición depresiva tiene que ver con la integración de estos dos. Entonces, la forma en que entiendo este caso, creo que es la misma que usted acaba de decir: que él no ha encontrado una forma de buscar que no sea ni maniaca ni depresiva, y eso es lo que necesita hacer. Es decir, necesita encontrar el camino hacia la posición depresiva, lo que significa una tolerancia a la pérdida. No significa que uno sea abrumado por la pérdida. No significa que solo exista la pérdida, pero debe haber alguna tolerancia a la pérdida en lugar de este estado maniaco

con el que busca vivir.

Ahora, quiero añadir una palabra sobre la complejidad. La vida de la mente es algo muy complejo, y solo una sesión con un paciente ya es algo muy complejo. Podemos abordarla desde todos los ángulos posibles y analizar una sola sesión, un solo sueño, cualquier cosa, interminablemente. Eso es solo una. ¿Qué pasa con todo el análisis de un paciente? ¿Y qué pasa con el análisis de pacientes de un tipo particular y la generalización sobre cómo funciona la mente en su totalidad? Es algo extremadamente complicado. Y lo que dije antes, y me gustaría repetir, es que dada la complejidad de la vida de la mente, es una virtud.

Poder decir algunas cosas simples, poder conocer algunas cosas simples sobre cómo funciona la mente, es el objetivo esencial del psicoanálisis. Es por lo que existe como disciplina: estamos tratando de generalizar, tratando de llegar a los fundamentos de cómo funciona todo esto. Y una de las cosas más fundamentales es la teoría de los impulsos. Esto es lo que Freud siempre nos enseñó: que la fuerza impulsora más fundamental de la mente son los impulsos. Y también nos dijo que necesitamos información de la biología sobre esto, información que no teníamos en ese momento, en 1915 y en 1920. Hemos aprendido mucho más sobre estos impulsos desde el punto de vista biológico. Y estoy diciendo que, si traemos ese conocimiento al psicoanálisis, hace que las cosas sean un poco menos complicadas.

Nos orienta hacia algunos de los factores más básicos que nos constituyen como somos. Eso nos ayuda a tomar orientación, a ver el panorama general, sin perdernos en los detalles. Pero no nos exime de tener que lidiar con la complejidad de la mente. Solo es un punto de partida útil. Las cosas muy básicas que he dicho en esta reunión sobre los siete impulsos emocionales son solo una brújula, un mapa inicial. Es solo una guía inicial, para que podamos ver el panorama general por lo que es. Luego podemos añadir toda la complejidad, que, como digo, no desaparecerá. Todo lo que hemos aprendido sobre la complejidad de las psicodinámicas permanece.

Pero creo que estos principios básicos, estos simples principios básicos, nos ayudan a encontrar nuestro camino a través de toda esa complejidad sin perdernos. Como dicen en inglés, ser capaces de “ver el bosque a través de los árboles”.

**I:** Alice plantea dos cuestiones. La primera está relacionada con el duelo. ¿Qué sucede cuando el sistema se ve interferido o pausado debido a estar inmerso en el duelo? En mi opinión, perder un perro es una pérdida profunda. Mi abuelo también lo fue. La segunda es, ¿dónde se ubica en este modelo la experiencia de descubrimientos ocasionales, experiencias que no son producto de la búsqueda de satisfacción de una necesidad? Quiero añadir algo sobre el marco de las 16 sesiones cuando el paciente necesita más.

**Solms:** Sobre la segunda pregunta, relacionada con el marco y el número de sesiones, no sé nada sobre el entorno en el que fue tratado este paciente. Pero puedo decirle, en el lugar donde vivo, en Sudáfrica, donde hay instalaciones muy limitadas, no es inusual que, incluso si los pacientes necesitan mucho más, eso no significa que lo que esté disponible proporcione lo que ellos necesitan. No sé nada sobre el servicio al que asistió Simón. No sé por qué ofrecen solo ese número de sesiones. Pero, tristemente, esto es un hecho en muchos países; muchas personas no reciben el tratamiento que necesitan. Y este es un problema real. Aunque, por

supuesto, recibir algo es mejor que no recibir nada.

Ahora, respecto a lo que dije sobre el duelo, quiero mencionar que el hecho de que este paciente solo tenga 15 sesiones, o las que sean, no le permitirá profundizar en todos los detalles de lo que ocurrió en su vida. Creo que el hecho de que, con la poca información disponible, se destaquen esas dos pérdidas, muestra que este es un punto particularmente sensible, una herida específica, un punto de dolor particular para este paciente. Y lamento si di la impresión de que no importa perder un perro o un abuelo. Lo que estoy diciendo es que el hecho de que él lo destaque dentro de su historia indica una sensibilidad especial hacia la pérdida.

Como mencioné antes, hay una conexión profunda entre el impulso de BÚSQUEDA y el de apego, el PÁNICO-DUELO. Una razón ya la mencioné, y creo que este paciente tiene dificultades particulares con la pérdida. Estoy de acuerdo con usted en eso. Sin embargo, quiero añadir que esto es bastante típico en pacientes con dificultades relacionadas con el impulso de BÚSQUEDA. Lo que a menudo interfiere con que los pacientes encuentren una forma de satisfacer esta necesidad emocional es precisamente una intolerancia a la pérdida, una incapacidad para soportarla, lo cual es parte de la vida. Tenemos que aprender a incorporar la pérdida en la forma en que elegimos llevar nuestras vidas.

La forma en que este joven lleva su vida, negando la posibilidad de pérdida, es peor que integrar la pérdida como un hecho de la vida. Pretende vivir como si la pérdida no existiera, y eso terminará mal porque no es realista. Pero añadiré algo más, porque no estoy seguro de si estoy respondiendo adecuadamente a su pregunta: la fantasía de que la pérdida es una catástrofe, que es insoportable, que es imposible recuperarse de ella, también es irrealista.

Muchos pacientes adoptan un estilo de vida maniaco porque no pueden soportar la pérdida. Imaginan que es tan total que no pueden concebir un mundo en el que puedas perder algo querido y aún encontrar la vida digna de vivirse, que aún haya otras cosas que puedan hacerte sentir bien. Gracias, Alicia.

**I:** Bueno, realmente agradezco la presentación. Me preguntaba si se ha desarrollado material de psicopatología a partir de estos 7 impulsos, si existen manuales sobre los diversos trastornos y cómo los mecanismos de estos impulsos pueden revelarse. No sé si puede recomendar manuales si ya existen.

**Solms:** Hay bastante material. Creo que puedo escribir en la línea de chat, tal vez lo escriba. Pienso que probablemente la mejor introducción es un libro de Panksepp y Biven, publicado en 2012, titulado *Archaeology of the Mind*. Ya tiene unos doce años, pero está escrito específicamente para psicoterapeutas por uno de los principales neurocientíficos en este campo, junto con un psicoanalista. Es una introducción a todos estos impulsos, con mucho más detalle del que he dado aquí, pero en un lenguaje accesible para psicoterapeutas.

**La Siguiente Bibliografía se Sugiere para una Lectura Adicional**

- Panksepp, J. & Biven, L. (2012). *The archaeology of mind: Neuroevolutionary origins of human emotions*. W. W. Norton & Company.
- Solms, M. (2017). What is “the unconscious,” and where is it located in the brain? A neuropsychanalytic perspective. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1406(1), 90-97. <https://doi.org/10.1111/nyas.13437>
- Solms, M. (2018). The neurobiological underpinnings of psychoanalytic theory and therapy. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12, Article 294. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00294>
- Solms, M. (2018). *The feeling brain: Selected papers on neuropsychanalysis*. Taylor & Francis.
- Solms, M. (2021). *The hidden spring: A journey to the source of consciousness*. Profile Books.
- Solms, M. (2021). A revision of Freud’s theory of the biological origin of the Oedipus complex. *The Psychoanalytic Quarterly*, 90(4), 555-581. <https://doi.org/10.1080/0332828.2021.1984153>
- Solms, M. (2024). *The hidden spring: A journey to the source of consciousness*. Capitan Swing S.L.

## Estilo Personal del Terapeuta ¿La Experiencia del Terapeuta Es una Variable Moduladora?

*Personal style of the therapist. Therapist's expertise as a moderating variable?*

Tomás Martín Torres Barbero<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-9811-9311

### Resumen

La psicoterapia es un tratamiento colaborativo basado en la relación entre cliente y psicólogo y si bien su efectividad fue demostrada extensamente frente a una amplia gama de psicopatologías, aún existe discusión sobre los principios rectores que llevan a resultados terapéuticos positivos. Uno de ellos es el estilo personal del terapeuta y su relación con la experiencia del profesional (años de trabajo psicoterapéutico) aún es tema de debate. Si bien consenso sobre que la flexibilidad instruccional está asociada a la presencia de resultados terapéuticos se desconoce en qué medida la experiencia profesional explica la varianza de tal factor y de las funciones del estilo personal del terapeuta. Se administró un cuestionario socioprofesional y el EPT-C a una muestra de 72 terapeutas argentinos emparejados en edad, marco teórico y ámbito de aplicación. Los resultados destacan que más cantidad de años de experiencia profesional no lleva a los terapeutas a desarrollar predominantemente algún estilo personal del terapeuta en particular y que los años de experiencia por sí solos tampoco hacen que los terapeutas alcancen mayor flexibilidad instruccional, que es uno de los principales promotores de la alianza y resultados positivos en múltiples cuadros psicopatológicos. Los resultados sugieren: (a) la importancia de adoptar una postura activa-constructiva por parte del terapeuta con respecto a su propio estilo personal del terapeuta y el entrenamiento específico en flexibilidad para adaptar setting y alianza terapéutica y (b) que, al considerar al terapeuta como factor general de cambio, la cantidad de años de experiencia profesional parece un requisito necesario, pero no suficiente en cuanto a la obtención de resultados terapéuticos positivos.

*Palabras clave:* Estilo personal del terapeuta; EPT; psicología clínica; integración en psicoterapia; psicoterapia cognitivo conductual integrativa

---

<sup>1</sup>Universidad Argentina de la Empresa

Mail de contacto: [ttorresbarbero@uade.edu.ar](mailto:ttorresbarbero@uade.edu.ar)

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p126-143>

Fecha de recepción: 28 de diciembre de 2024 - Fecha de aceptación: 16 de abril de 2025

### Abstract

Psychotherapy is a collaborative treatment based on the relationship between client and psychologist and although its effectiveness has been extensively demonstrated for a wide range of psychopathologies, there is still discussion about the guiding principles that lead to positive therapeutic outcomes. One of them is the personal style of the therapist and specifically the professional's expertise (measured in years of psychotherapeutic work). There is consensus that instructional flexibility is associated with the presence of therapeutic outcomes in general, but the extent to which professional expertise explains the variance of this factor and personal style functions in general is unknown. A socioprofessional questionnaire and the EPT-C were administered to a sample of 72 Argentine therapists matched on gender, age, theoretical framework and residence. The results highlight that more years of professional experience does not lead therapists to predominantly develop any particular function and that years of experience alone do not lead therapists to achieve greater instructional flexibility, which is one of the main promoters of the alliance and positive outcomes in multiple psychopathological conditions. Such results suggest: (a) the importance of adopting an active-constructive stance on the part of the therapist with respect to his or her own personal style and specific training in flexibility to adapt the therapeutic alliance and (b) that when considering the therapist as a general factor of change, the number of years of professional experience seems to be a necessary but not sufficient condition for obtaining positive therapeutic results.

*Keywords:* Personal style of the therapist; PST; clinical psychology; integration into psychotherapy; integrative cognitive behavioral psychotherapy

### Introducción

#### Psicoterapia

La psicoterapia es un tratamiento de colaboración basado en la relación entre una persona y el psicólogo (Campbell et al., 2013). Específicamente, Norcross et al. (2013) establecen que la psicoterapia es la aplicación intencional e informada de métodos clínicos y posturas interpersonales derivadas de principios psicológicos establecidos con el propósito de asistir a las personas para modificar sus comportamientos, cogniciones, emociones y otras características personales en la dirección que los participantes consideren deseable. En Argentina, las profesiones cuyo título es habilitante para el ejercicio de la psicoterapia son los/as psicólogos/as y los/as médicos/as, fundamentalmente médicos/as psiquiatras.

Actualmente, gran parte los esfuerzos en investigación en psicoterapia alrededor del mundo se concentran en la explicación de cuáles son los factores que hacen que la terapia funcione, es decir, se intenta comprender cómo se produce el cambio positivo en los pacientes y cuáles son los principios rectores que influyen en ese cambio terapéutico (Beutler et al., 2004). Si bien un elevado porcentaje de la varianza del cambio terapéutico en los

pacientes corresponde a factores extraterapéuticos, las investigaciones indican que entre un 9 y un 20% de la varianza corresponde a factores inherentes al terapeuta (empatía, calidez, vínculo terapéutico, orientación a objetivos y metas) constituyendo la figura del terapeuta un elemento central en cuanto al cambio terapéutico (Constantino et al., 2021; Corbella, 2020; Lambert, 2013; Lambert y Barley, 2001).

### **Experiencia del Terapeuta**

En psicoterapia, definir de manera operativa el término “experto” está sujeto a dificultades por la multiplicidad de formas en que el término ha sido definido (Ericsson et al., 2006). Casari (2019) establece que un terapeuta es experto al haber atravesado 15 años de experiencia profesional, independientemente de la población clínica y método terapéutico empleado. Más recientemente, el grupo liderado por Hill establece ocho criterios de inclusión para un terapeuta experto: sensibilidad o sincronización, procesamiento cognitivo, resultados de los pacientes, experiencia, cualidades personales y relacionales, credenciales, reputación y minimización de los sesgos propios (Hill et al., 2017). Desde tal definición de expertise terapéutica como un conjunto de factores dinámicos asociados a resultados positivos en forma significativa y generalizada (Barkham et al., 2017), se comienza a establecer que los años de práctica clínica constituyen requisito necesario, pero no suficiente para convertirse en experto según los criterios establecidos (Hill et al., 2017).

Con respecto a la definición operativa de este último término, varios estudios (Casari, 2019; Castañeiras et al., 2006; Clementel-Jones et al., 1990) especifican que existen tres maneras operacionales de investigar la experiencia del terapeuta: (a) nivel de especialización, (b) cantidad y tipo de pacientes atendidos por medio de un mismo método terapéutico y (c) cantidad de años de práctica profesional. El presente estudio se enfoca en esta última dimensión.

Con respecto al curso de su propia experiencia profesional, Corbella y Fernández Álvarez (2006) señalan que el terapeuta puede asumir dos posturas claramente diferenciadas: por un lado, un posicionamiento pasivo-sumativo, que tiende a concebir la expertise terapéutica como la acumulación de vivencias y experiencias sin integración ni diferenciación de las experiencias que la componen y, por otro, una posición reflexiva-constructiva, que adopta una lectura crítica y reflexiva sobre la propia experiencia, facilitando el acceso a nueva información mediante el entrenamiento y la apertura a nuevas experiencias futuras en el contexto clínico. Esto último está emparentado con estilos personales del terapeuta (EPT) más rígidos o más permeables a la flexibilidad y al cambio, algunos de los cuáles están más asociados a la presencia de resultados positivos que otros (Hill et al., 2017).

### **Estilo Personal del Terapeuta**

El EPT se define como un constructo multidimensional que está presente en todo proceso terapéutico, y describe un conjunto de funciones integradas que en la práctica expresan las disposiciones, rasgos y actitudes que todo terapeuta pone en juego en su ejercicio profesional (Fernández-Álvarez y García, 1998; Fernández-Álvarez et al., 2003).

Así, el EPT se entiende como una variable dimensional que presenta consistencia transituacional y estabilidad temporal, aunque puede presentar cambios de distinto orden, como resultado del entrenamiento recibido, o por modificaciones en las condiciones de trabajo (Castañeiras et al., 2008). Las funciones que componen el estilo personal del terapeuta según se ha encontrado en la investigación factorial son cinco (Castañeiras et al., 2008; Fernández-Álvarez y García, 1998; Fernández-Álvarez et al., 2003) y se resumen en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Funciones del EPT según Fernández-Álvarez y García, 1998*

Función	Descripción	Polos
Función atencional	Medida en que el terapeuta moviliza los mecanismos atencionales y su capacidad receptiva frente a lo que manifiesta el paciente, y a hacerlo de una manera más o menos activa. Escuchar y preguntar son las acciones dominantes que constituyen esta dimensión.	Focalización atencional o apertura atencional
Función instruccional	Aquellas conductas que lleva a cabo el terapeuta para establecer y regular el dispositivo de la terapia. Incluye el establecimiento del encuadre, sistema de normas y reglas y pautas con respecto a objetivos	Flexibilidad o rigidez
Función de involucración	Aquellas conductas explícitas e implícitas vinculadas con el compromiso que está dispuesto a asumir el terapeuta en su actividad y con sus pacientes, así como el lugar que ocupa su trabajo en el contexto de su experiencia vital.	Menor grado de compromiso o mayor grado de compromiso
Función expresiva	Aquellas acciones que emprende el terapeuta para sostener la comunicación emocional con el paciente y se manifiesta a través de la intensidad del intercambio afectivo.	Distancia emocional o proximidad emocional
Función operativa	Grado de influencia o directividad con que el terapeuta opera y su preferencia para utilizar procedimientos y técnicas específicas/predeterminadas.	Espontaneidad o sujeción a pautas.

Si bien el EPT es un constructo con una amplia base teórica y respaldo empírico, existe discusión en torno a si alguna de sus funciones, o algunas combinaciones de las mismas, predicen con mayor precisión los resultados positivos en psicoterapia. En torno a ello, si bien la evidencia aún no resulta concluyente, algunos estudios sugieren que una función instruccional (*rigidez o flexibilidad en las normas, encuadre y setting terapéutico*) más flexible está asociada a mejores resultados terapéuticos, posiblemente debido a la influencia directa del encuadre terapéutico sobre el establecimiento de la alianza terapéutica

(Corbella et al., 2009) definida como el conjunto tripartito entre: (a) acuerdo de objetivos, (b) acuerdo de metas y (c) calidad del vínculo terapéutico con el paciente (Santangelo et al., 2021). Similares resultados se encuentran en cuanto a función atencional (Casari, 2019; Silva Palma y Guedes Gondim, 2016).

El estudio de Corbella et al. (2009) constituye el primer antecedente empírico encontrado que respalda que los terapeutas con un estilo personal más flexible consiguen mejores resultados que los terapeutas más rígidos, desde temprana etapa del tratamiento. Este resultado se replica luego en los estudios de Corbella et al. (2009) y Botella García del Cid y Corbella (2005). En dicho estudio, Corbella et al. (2009) explican que la asociación de la flexibilidad instruccional con los resultados positivos está asociado a un óptimo desarrollo de la teoría de la mente del terapeuta, lo que facilita el establecimiento de la alianza y setting terapéutico. Jiménez Toro (2018) encontró que los terapeutas con una función instruccional más flexible manifiestan mayor tendencia a la aplicación de tratamientos basados en la evidencia, explicando la importancia del establecimiento de objetivos claros y consensuados con el paciente, que forma parte importante del encuadre y a la vez constituye uno de los elementos de la alianza terapéutica.

Si bien aún no existe un acuerdo establecido, existe reciente evidencia de que la acumulación de años de experiencia no se relaciona en forma directa con cambios en el estilo personal, con la mejora de las habilidades terapéuticas, ni tampoco con la obtención de mejores resultados en el proceso psicoterapéutico (Corbella et al., 2024; Goldberg et al., 2016; Hill et al., 2017). Se estima que la experiencia terapéutica sin el acompañamiento de supervisión, entrenamiento y/o autoconocimiento tiende a conllevar un estancamiento de la praxis profesional en términos de resultados (Prado-Abril et al., 2019).

No obstante, algunos estudios hacen referencia a los años de experiencia como variable moduladora del EPT y, por ende, de los resultados terapéuticos: Casari (2019) reporta que los terapeutas más experimentados serían más rígidos en función instruccional que sus colegas con menos experiencia. En un estudio transcultural (Quiñones et al., 2020) y en las investigaciones de Casari et al. (2022) y Silva Palma y Guedes Gondim (2016) se encuentra que existen diferencias en terapeutas con menos experiencia en comparación a sus colegas con más años de práctica clínica en cuanto a la función atencional e instruccional, donde los terapeutas con mayor cantidad de años de experiencia tenían mayor grado de rigidez y mayor grado de apertura atencional. En cuanto a los años de experiencia y el EPT, Castañeiras et al. (2006) encontraron que el tiempo de experiencia modula en forma parcial los puntajes en las funciones del EPT, especialmente en función atencional, operativa y expresiva. Aún así, tales diferencias parecen explicadas en mayor medida por el marco teórico al que adscriben los terapeutas que al tiempo de experiencia profesional.

La ausencia de consenso en torno al grado de influencia de los años de experiencia como variable moduladora del EPT y los resultados terapéuticos se debe fundamentalmente que el tema aún no ha sido estudiado en profundidad tal como otras variables socioprofesionales como marco teórico (TCC, psicoanálisis, sistémica, DBT, ACT, etc.) o duración promedio del tratamiento. En los estudios también se observa variabilidad significativa en las metodologías

de abordaje, dado que una dificultad típica que enfrentan los investigadores del EPT radica en que el Estilo personal resulta permeable a la influencia de variables demográficas como el género, país de residencia, edad, cultura, marco teórico, etc.

### **Fundamentación**

La relevancia del presente estudio se desprende del actual estado del arte previamente relevado, por cuanto la influencia de la experiencia terapéutica sobre el EPT no ha sido profundamente estudiada y los pocos estudios reportados se enfocan a campos específicos de la clínica (drogodependencias, pacientes en UCI, pacientes gravemente alterados, etc.) y a través de metodologías ostensiblemente dispares entre sí, lo cual dificulta la generalizabilidad de los resultados. Lo mencionado establece el estudio del EPT y los años de experiencia terapéutica como un área de vacancia, con focos problemáticos que aún no han sido abordados en ningún estudio y que pueden resumirse en dos puntos:

1. Si un EPT predominantemente flexible en cuanto al setting terapéutico se asocia a mejores resultados en general, sería razonable esperar elevada flexibilidad instruccional en terapeutas con más años de experiencia, o cuanto menos una flexibilidad significativamente mayor que los terapeutas noveles o de experiencia media. Encontrar esta tendencia contribuiría favorablemente a la evidencia recabada a la fecha, y en caso contrario, se obtendrían datos empíricos que destaquen: (a) que la experiencia psicoterapéutica acumulada por el profesional no resulta suficiente en forma aislada para obtener mejores resultados terapéuticos; (b) la importancia de la formación y entrenamiento en el manejo y adaptación dinámica del setting terapéutico y la alianza terapéutica, de forma transversal en terapeutas tanto expertos como principiantes; y (c) la necesidad del autoconocimiento del terapeuta en términos de su propio estilo personal
2. Por otro lado, conocer el grado de determinación de los años de experiencia terapéutica sobre la varianza de las funciones del EPT como variables dependientes brinda información central para dimensionar en qué medida la experiencia terapéutica resulta suficiente para que el terapeuta adapte positivamente su forma de ejercer la terapia y por ende arribe a mejores resultados terapéuticos. Si las funciones del EPT permanecieran similares en los terapeutas con diferentes niveles de expertise, se podría interpretar que la expertise terapéutica, contrariamente a lo que señalan algunas investigaciones, no modula en forma significativa el EPT, lo cuál resulta solidario con la interpretación mencionada en el punto 1.

### **Objetivos**

1. Evaluar la presencia de diferencias en la función instruccional del EPT en función de los años de experiencia terapéutica.
2. Estimar el grado de determinación de la experiencia terapéutica sobre la varianza de las diferentes funciones del EPT.

## Método

### Diseño

El diseño del presente estudio reviste carácter cuantitativo, de alcance descriptivo, transversal, no experimental, de carácter retrospectivo y con un tipo de muestreo intencional no probabilístico.

### Muestra

La muestra estuvo conformada por un total de 72 psicoterapeutas argentinos, 56 femeninos (77.8%) y 16 masculinos (22.2%) con edades comprendidas entre los 24 y 58 años ( $M = 36.2$ ,  $DS = 8.2$ ). La totalidad de los participantes se encuentran ejerciendo actualmente en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

En cuanto a la experiencia en el ejercicio profesional en el ámbito clínico, la muestra tiene un promedio de 8.1 años ( $DS = 6.9$ ) de experiencia ininterrumpida en el ámbito, siendo el mínimo 2 años y el máximo 30 años.

Las corrientes teóricas de los profesionales encuestados son: 39 en Terapia cognitivo conductual integrativa (TCC; 57.9%) y 31 en psicoanálisis/enfoques psicodinámicos (44.3%). Cuatro participantes han indicado que su práctica se basa en “integrativa” y “ACT-conductual”, respectivamente. Tales casos se han incluido bajo el grupo “Terapia cognitivo conductual integrativa”. No se observa diferencia significativa en la distribución de terapeutas TCC y terapeutas psicodinámicos (PSA;  $\chi^2 = 1.75$ ,  $p = .18$ ).

A efectos de asegurarse que los resultados del contraste de hipótesis no se deban a la interacción de variables demográficas, se han analizado la distribución de estas encontrando que: aunque la muestra es predominante femenina ( $\chi^2 = 8.4$ ,  $p = .004$ ) no se encuentran diferencias estadísticas en cuanto a la distribución de edad ( $p = .09$ ), tampoco en el enfoque teórico de los encuestados ( $p = .33$ ) ni tampoco en cuanto a los años de experiencia como terapeutas ( $p = .30$ ). No se encuentra significatividad en la distribución de los años de experiencia clínica ( $p = .30$ ) o al género ( $p = .17$ ). Todo ello hace referencia a la homogeneidad en la distribución de las variables socioprofesionales anteriormente nombradas.

**Tabla 2**

#### *Descriptivos de la Muestra*

N	Género	Edad	Años exp terapéutica	Género vs Edad
	M (22.2%)	$M = 40.4$ ( $DS = 10.2$ )		
72	F (77.8%)	$M = 35.1$ ( $DS = 7.4$ )	$p = .30^*$	$p = .18^{**}$

\*Calculado con Mann U Whitney

## **Instrumentos de Medición**

### ***Evaluación Socioprofesional***

Se han tomado como variables demográficas: nacionalidad, edad, universidad de graduación y género de los participantes. Se toma como criterio de inclusión: no haber tenido actividad profesional por fuera del país en los últimos 5 años y ser hablante nativo de español rioplatense. Se han tomado como variables de caracterización demográfica: la localidad donde se encuentra actualmente ejerciendo, los años de experiencia clínica ininterrumpidos que posee como experiencia brindando psicoterapia y el marco teórico en que se basa su práctica clínica (ofreciendo como opciones predeterminadas: “TCC integrativa”, “Corrientes psicodinámicas”, “Sistémica” y “Humanístico existencial”, con la opción de “otros”, donde el participante podía ingresar cualquier otro marco teórico).

### ***Escala de Estilos Personales del Terapeuta Abreviada***

Para medir el estilo personal del terapeuta, se ha utilizado la escala EPT-C abreviada (Castañeiras et al., 2008) la cuál consta de 21 reactivos en formato Likert del 1 (*totalmente en desacuerdo*) al 7 (*totalmente de acuerdo*) y evalúa dimensionalmente las 5 funciones del psicoterapeuta:

- *Función instruccional*: puntajes bajos indican mayor flexibilidad, puntajes elevados indican mayor rigidez.
- *Función expresiva*: puntajes bajos indican mayor distancia emocional, puntajes elevados indican mayor proximidad emocional.
- *Función de involucración*: puntajes bajos indican menor grado de involucración, puntajes elevados indican mayor grado de involucración.
- *Función atencional*: puntajes bajos indican mayor focalización atencional, puntajes elevados indican mayor apertura atencional.
- *Función operativa*: puntajes bajos indican mayor espontaneidad, puntajes elevados indican mayor sujeción a pautas preestablecidas.

La escala consiste en un instrumento autoadministrable de 21 ítems, que constituye una abreviación del EPT-C original (Fernández Álvarez et al., 2003) de 36 ítems presentados como afirmaciones a las que cada terapeuta debe responder según su grado de acuerdo con cada una de ellas, en una escala tipo Likert que va desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 7 (*totalmente de acuerdo*). Las puntuaciones totales de las escalas EPT-C se obtienen por sumatoria simple de los ítems que componen cada una de las escalas (Castañeiras et al., 2008). La evaluación técnica de la versión abreviada ha presentado propiedades psicométricas muy adecuadas, concluyendo que resulta adecuada su implementación para población de terapeutas argentinos.

### Procedimiento

En primer lugar, se ha realizado la digitalización de ambas escalas en Google Forms, distribuyéndolas luego a psicoterapeutas de forma individual o grupal en redes sociales como Facebook, Instagram, LinkedIn o casilla de correo electrónico. El proceso de toma de datos tuvo lugar a lo largo de cuatro meses a fines de 2024.

Dentro del formulario se solicita consentimiento informado del participante, donde se le hace saber que: no se solicita ningún dato personal que permita su identificación (ej: nombre y apellido, DNI, etc.), que los datos serán utilizados con fines estrictamente académicos, que no se le brindará devolución alguna, que no recibirá contraprestación alguna por completar los cuestionarios y que puede abandonar los mismos en el momento que lo desee, sin perjuicio alguno.

La información obtenida resulta anonimizada en estricto apego a lo establecido por la Ley 10.306, la Ley Provincial 15.462, los protocolos y consensos de ética en investigación a nivel regional e internacional y la declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2024). En caso de no brindar consentimiento para la participación en el cuestionario en Google Forms, el cuestionario llegaba inmediatamente a su fin.

Una vez obtenidas las respuestas de los sujetos, se procede a la transformación de Excel a CSV delimitado por comas, y posterior exportación de la planilla en bruto al paquete estadístico Jamovi (una interfaz basada en el lenguaje de programación R) en su versión de escritorio 2.2.5 con complemento de *ggplot* a efectos de constituir la matriz de datos.

Se realizó el preprocesamiento de la matriz de datos siguiendo los pasos señalados en Hernández Sampieri y Mendoza-Torres (2018): identificación de datos ausentes o erróneos, identificación y eliminación de outliers, clasificando como dato atípico o *outlier* toda observación igual o menor a 3 desvíos standard por encima o debajo del promedio en cada variable, determinando finalmente el grado de normalidad de la distribución de las variables mediante Kolmogorov-Smirnoff ( $>0.05$ ). Una vez lista la matriz de datos y libre de posibles confundidores que pudieran interferir en la interpretación de los resultados, se procedió al análisis estadístico.

### Análisis de Datos

Siguiendo el método utilizado por Casari (2019) se realizó una clasificación tripartita de la experiencia de los terapeutas según tres grupos de manera ordinal: agrupando a los terapeutas en “principiantes” cuando cuentan con uno a cinco años de experiencia, “experiencia media” cuando cuentan con seis a catorce años de experiencia y terapeutas “expertos” cuando cuentan quince o más años de experiencia terapéutica (Castañeiras et al., 2008; Fernández Álvarez et al., 2017; Fernández Álvarez et al., 2003). Se obtuvo para la muestra un promedio de 8.15 años de experiencia en la práctica profesional con un *DS* de 6.8 años (Tabla 3).

**Tabla 3***Descriptivos de las Variables Bajo Estudio*

Función	Media	M	DS	Mín	Max	Shapiro-Wilk	
						Curtosis	p
Años experiencia clínica	8.15	5	6.8	1	30	0.664	<.001
ATENCIONAL	22.19	22	3.5	13	28	-0.224	0.045
INVOLUCRACION	16.99	17	3.1	10	26	0.909	0.027
OPERATIVA	13.92	13	5.3	5	26	-0.602	0.002
EXPRESIVA	20.51	20	5.2	10	32	-0.468	0.446
INSTRUCCIONAL	11.07	11	3.0	5	17	-0.806	0.051

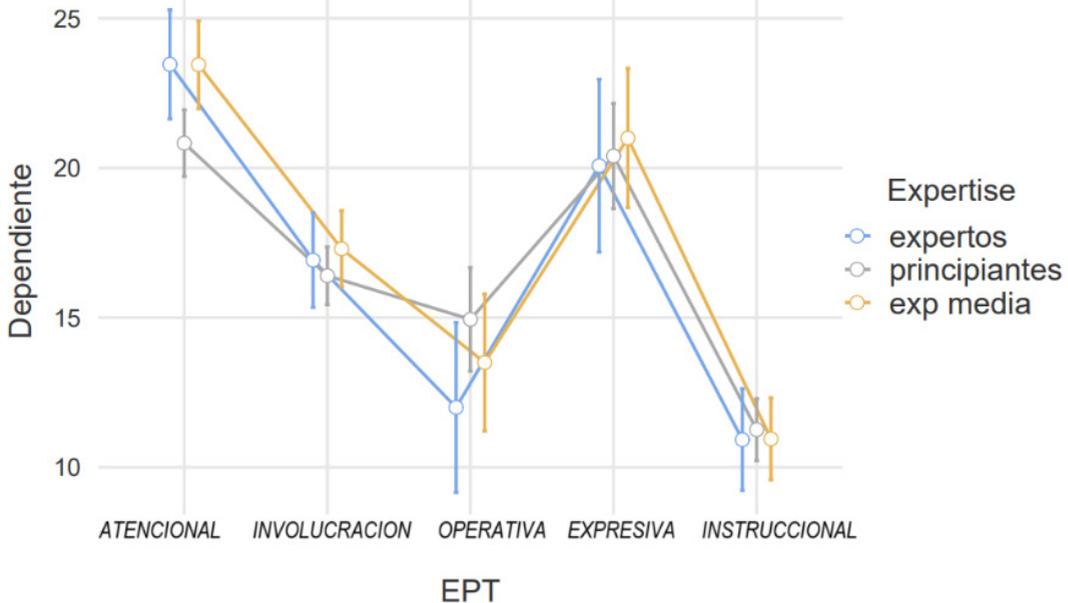
### Resultados

Un análisis preliminar de comparación de medias grupales revela un aspecto relevante en cuanto a las funciones del EPT y marco teórico al que adscriben los profesionales: Se observa una interacción significativa en “función atencional” y “función operativa” con respecto al marco teórico (TCC vs PSA) donde los terapeutas TCC mostraron mayor focalización atencional que los terapeutas psicoanalistas ( $p < .001$ ) y mayor nivel de operatividad, es decir, de adhesión a pautas preestablecidas de tratamiento y objetivos específicos ( $p < .001$ ) que sus colegas psicoanalistas, quienes presentarían mayor apertura operativa y menos apego a intervenciones pautadas y/o protocolarizadas.

#### Objetivo 1: Evaluar la Presencia de Diferencias en la Función Instruccional del EPT en Función de los Años de Experiencia Terapéutica

Se formaron tres subgrupos a partir de la variable “años de experiencia” acorde al criterio previamente mencionado. No se observa diferencia significativa en el número de integrantes de cada subgrupo ( $\chi^2 = 3.3, p = .18$ ). Se implementó un análisis multivariado (MANOVA) de 5 (funciones del EPT) x 3 (niveles de experiencia) a efectos de observar diferencias en las funciones del EPT con respecto a los tres subgrupos de diferente experiencia.

Los resultados no revelan diferencias significativas en la varianza de cada función del EPT con respecto a los grupos según expertise ( $F = 1.67, p = .10$ ). Un análisis post-hoc mediante *Bonferroni* confirma la ausencia de diferencias significativas entre los grupos con respecto a cada función del EPT (se obtuvo un  $p \Rightarrow 0.05$  en todos los casos).

**Figura 1***MANOVA para Funciones del EPT Sobre Grupos de Diferente Expertise*

De manera complementaria y a efectos de someter a prueba la consistencia de tal resultado, se realizó un análisis excluyendo el subgrupo “experiencia media” tomando como variable independiente únicamente a terapeutas principiantes vs expertos, a efectos de observar la presencia de un contraste entre ambos grupos mediante Mann Whitney U, observando un único efecto significativo para la función atencional ( $U = 126, p = .01$ ).

### **Objetivo 2: Estimar el Grado de Determinación de la Experiencia Terapéutica Sobre la Varianza de las Funciones del EPT.**

El abordaje correlacional replica los resultados encontrados en los análisis factoriales. Sin embargo, el modelo de regresión lineal revela que el grado en que la experiencia terapéutica explica la varianza de la función atencional es apenas del 5% ( $R^2 = .05, p = .09, t = 1.99$ ). Como análisis complementario, se ha evaluado mediante correlación de Spearman la asociación entre experiencia y puntajes totales de las funciones de EPT (Tabla 4). Sólo se encuentra correlación significativa en cuanto a función atencional ( $r = .24, p = .04$ ) resultando la misma de carácter débil-moderado, sugiriendo la presencia de una atención más abierta a medida que el terapeuta adquiere mayor experiencia.

**Tabla 4***Matriz de Correlaciones*

AÑOS DE EXPERIENCIA	Estadístico	<i>P</i> valor
ATENCIONAL	Rho de Spearman <i>p</i>	0.247* 0.041
INVOLUCRACION	Rho de Spearman <i>p</i>	0.036 0.765
OPERATIVA	Rho de Spearman <i>p</i>	-0.154 0.199
EXPRESIVA	Rho de Spearman <i>p</i>	0.015 0.901
INSTRUCCIONAL	Rho de Spearman <i>p</i>	-0.115 0.335

**Discusión y Conclusiones**

En cuanto al objetivo 1, que propone evaluar la presencia de diferencias en la función instruccional del EPT en función de los años de experiencia terapéutica, se ha observado que los años de experiencia no se asocian con mayor flexibilidad instruccional, que es una de las funciones del EPT más asociadas a resultados terapéuticos positivos. Este hallazgo resulta contrastante con recientes investigaciones (Areas et al., 2022; Silva Palma y Guedes Gondim, 2016) donde se sugería que una mayor experiencia terapéutica se asocia a un puntaje mayor en diferentes funciones del Estilo personal del terapeuta. A la vez, el hallazgo mencionado se encuentra en consonancia con los resultados encontrados por Ferreira et al. (2019), Casari (2019), Casari et al. (2018, 2019) y Santibañez et al. (2019) donde a través de un abordaje metodológico similar al presente, no se han observado diferencias significativas en cuanto al EPT con respecto a los años de experiencia psicoterapéutica.

En un estudio con similar metodología al presente, Castañeiras et al. (2006) encuentra que los terapeutas con menos años de experiencia poseen una función atencional más focalizada que sus colegas más experimentados, que manifestaron una función atencional más abierta. Si bien encontraron una tendencia similar en función operativa y expresiva, esta se encontró sólo en terapeutas cognitivos. Este es uno de los pocos antecedentes registrados donde se evalúan años de experiencia y EPT y se llega a la conclusión de que existiría un grado de modulación parcial de los años de experiencia sobre el Estilo personal. Sin embargo, esto contrasta con lo encontrado en nuestro estudio, donde las funciones del EPT y la experiencia profesional parecen elementos independientes, lo cuál aporta con datos empíricos a la idea de que la experiencia terapéutica no es por sí misma un factor que individualmente influya en el estilo personal, la flexibilidad terapéutica, la forma de establecer la alianza terapéutica y en consecuencia de ello, tampoco parecería determinante en cuanto a la obtención de resultados positivos, tal como sugieren varios estudios (Corbella et al., 2024; Hill et al., 2017; Jiménez Toro, 2018; Prado-Abril et al., 2017). Además, Quiñones et al. (2020) encuentran en un

estudio transcultural la presencia de diferencia en cuanto a la función expresiva en terapeutas italianos y chilenos. El hecho de que ambos estudios encuentran diferencias significativas en cuanto a función expresiva, hace referencia a que posiblemente algunas funciones del EPT (como la función expresiva) pudieran ser más moldeables que otras frente a la influencia de la edad, la cultura o la experiencia terapéutica en años.

En cuanto al objetivo 2, que propone estimar el grado de determinación de la experiencia terapéutica sobre la varianza de las funciones del EPT, los resultados sugieren que la varianza observada en función atencional se explica mejor por diferencias en el marco teórico (TCC vs PSA) que por los años de experiencia terapéutica. Recordemos que la muestra de terapeutas TCC ha mostrado una atención mucho más enfocada a la búsqueda de información clínica relevante mientras que los terapeutas psicoanalistas han mostrado niveles de atención más flexibles y más abiertos a múltiples tipos de información, asimismo los terapeutas TCC manifestaron mayor tendencia al adherir a pautas de tratamiento y objetivos preestablecidos, mientras que los psicoanalistas manifestaron mayor espontaneidad con respecto al curso y objetivos del tratamiento. A la vez se observa un grado de determinación muy débil al evaluar los años de experiencia terapéutica como variable moduladora de las funciones del EPT. Más aún, el marco teórico al que adscribe el profesional (TCC vs Psicoanálisis, primordialmente) se muestra como una variable que parece predecir mejor el EPT que los años de experiencia terapéutica.

En conjunto, los resultados aportan evidencia empírica a la literatura al sugerir que los años de experiencia terapéutica de los profesionales no modula de forma significativa sus disposiciones y actitudes en el desempeño profesional en general, y tampoco influyen sobre el grado de flexibilidad o rigidez en su manera de establecer el encuadre y objetivos terapéuticos, variables que están directamente asociadas a la presencia de resultados en la terapia.

Una posible interpretación de los resultados tiene que ver con la posición que asume el terapeuta con respecto a su propia experiencia profesional. Probablemente, si considera que la experiencia acumulada resulta en sí misma un factor de mejoría en los resultados terapéuticos, tenderá a permanecer pasivo con respecto a la modificación de su propio estilo personal y a perseverar en conductas y actitudes que pudieran resultar un obstáculo en la obtención de resultados positivos en función de la población clínica con la que trabaje, tal como mencionan Corbella y Fernández Álvarez (2006).

El hallazgo del presente estudio advierte del posible riesgo que esto último representa, ya que el hecho de asumir una postura pasivo-sumativa (Corbella y Fernández Álvarez, 2006) con respecto a la propia experiencia podría llevar a que el terapeuta persevere en conductas e intervenciones no favorables a resultados terapéuticos positivos. Paralelamente, los resultados también visibilizan la importancia de que el terapeuta asuma una posición activa-constructiva con respecto a su propia experiencia, es decir, que si considera que la experiencia por sí misma no influye de forma significativa en conductas y actitudes asociadas a resultados favorables, probablemente tienda a autoevaluar su propio estilo en búsqueda cambios actitudinales y operativos que puedan favorecer la obtención de resultados

terapéuticos positivos en función de su campo de trabajo y población clínica. Una actitud de flexibilidad con respecto a la propia praxis es una característica ampliamente ligada a resultados positivos ya que se asocia con mejor establecimiento de la alianza terapéutica (Clements, 2021), con mayor presencia de recursos de autocuidado (Gramage Galiana, 2023) y constituye un rasgo distintivo de los terapeutas con mayor tasa de resultados positivos en sus pacientes (Badós López y García Grau, 2011; Fruggeri et al., 2022; Hill, 2022; Ortiz y Torres Barbero, 2024; Řiháček y Danelova, 2018). Esto se facilita en el marco de un modelo psicoterapéutico necesariamente integrativo en su concepción teórica y metodológica como el propuesto de manera inicial por Fernández Álvarez y García (1998).

El presente estudio cuenta con varias limitaciones, siendo la principal un tamaño muestral reducido, cuestión que pudiera atentar contra la generalizabilidad de los resultados. Resultaría necesario balancear demográficamente la muestra en cuanto a género, ya que esta diferencia ha resultado significativa. Al contar solo con terapeutas TCC y psicodinámicos, se encuentran subrepresentados los profesionales que adscriben a otras corrientes teóricas como la sistémica, humanístico-existencial, gestáltica, etc. Variables con posible poder explicativo como campo de aplicación, población clínica de trabajo, modalidad de tratamiento (online o presencial, ambulatorio o internación) ámbito de trabajo (público, privado, ambos) no han sido relevadas demográficamente.

Debido a que el campo de estudio relativo a la influencia de variables socioprofesionales sobre el estilo personal del terapeuta es relativamente novedoso no solo a nivel regional sino a nivel internacional, se requiere un mayor desarrollo investigativo para arribar a un nivel de evidencia cuya solidez permita la escalabilidad y transferencia de los resultados a la práctica de campo. Debido al carácter eminentemente práctico del presente campo de estudio, el avance de la investigación posibilitaría no solo la identificación de necesidades formativas y recursos de perfeccionamiento tanto en terapeutas noveles como expertos, sino también contribuiría a abordar la brecha que separa la investigación de la clínica, debido al carácter predominantemente profesionalista de la disciplina psicológica en la República Argentina. Se requeriría también investigaciones con una N más elevada a efectos de someter a contraste la consistencia de los hallazgos reportados en el presente estudio. Por último, resultaría necesario además tomar en cuenta, en el caso de estudios con diseño transversal, variables internas del terapeuta como rasgos de personalidad o teoría de la mente y su poder predictivo por sobre el EPT, a efectos de definir hasta qué punto el estilo resulta moldeable a través del entrenamiento y práctica deliberada.

## Referencias

- Areas, M., Molinari, G., Gómez-Penedo, J. M., Fernández Álvarez, J., & Prado-Abril, J. (2022). Development of a practice research network in Spain. *Studies in Psychology*, 43(3), 525-545. <https://doi.org/10.1080/02109395.2022.2133454>
- Asociación Médica Mundial. (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*. <https://www.wma>.

net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/

- Badós López, A. & García Grau, E. (2011). *Habilidades terapéuticas*. Universidad de Barcelona. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18382/1/Habilidades%20terap%C3%A9uticas.pdf82/1/Habilidades terapéuticas.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18382/1/Habilidades%20terap%C3%A9uticas.pdf82/1/Habilidades%20terap%C3%A9uticas.pdf)
- Barkham, M., Lutz, W., Lambert, M. J., & Saxon, D. (2017). Therapist effects, effective therapists, and the law of variability. En L. G. Castonguay & C. E. Hill (Eds.), *How and why are some therapists better than others?: Understanding therapist effects* (pp. 13-36). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000034-002>
- Beutler, L. E., Malik, M. L., Alimohamed, S., Harwood, T. M., Talebi, H., Noble, S., & Wong, E. (2004). Therapist variables. En M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (5th ed., pp. 227–306). Wiley.
- Botella García del Cid, L. & Corbella, S. (2005). Neurobiología de la autorregulación afectiva, patrones de apego y compatibilidad en la relación terapeuta-paciente. *Revista de psicoterapia*, 16(61), 77-101. <https://doi.org/10.33898/rdp.v16i61.941>
- Casari, L. M. (2019). *Estilo personal del terapeuta en profesionales que trabajan en el campo de las adicciones*. Nueva Editorial Universitaria. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/126622>
- Casari, L. M., Ison, M. S., y Gómez, B. (2018). Estilo personal del terapeuta: Estado actual (1998–2017). *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 27(3), 466-477. <https://dx.doi.org/10.24205/03276716.2018.1082>
- Casari, L. M., Ison, M. S., & Gómez, B. (2019). Estilo Personal del Terapeuta: comparación entre profesionales que trabajan en instituciones de adicciones y profesionales del área clínica general. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(1), 57–74. <https://doi.org/10.22544/rcps.v38i01.04>
- Casari, L. M., Rivas Ganem, M. F., & Richards, F. (2022). Estilo Personal del Terapeuta en Psicólogos que trabajan en Discapacidad Intelectual. *Revista de Psicoterapia*, 33(121), 205–222. <https://doi.org/10.33898/rdp.v33i121.1104>
- Campbell, L. F., Norcross, J. C., Vasquez, M. J. T., & Kaslow, N. J. (2013). Recognition of psychotherapy effectiveness: The APA resolution. *Psychotherapy*, 50(1), 98–101. <https://doi.org/10.1037/a0031817>
- Castañeiras, C., García, F., Lo Bianco, J., & Fernández-Álvarez, H. (2006). Modulating effect of experience and theoretical-technical orientation on the personal style of the therapist. *Psychotherapy Research*, 16(5), 595-603 <https://doi.org/10.1080/10503300600802867>
- Castañeiras, C., Ledesma, R., García, F., & Fernández-Álvarez, H. (2008). Evaluación del estilo personal del terapeuta: presentación de una versión abre viada del Cuestionario EPT-C. *Terapia Psicológica*, 26(1), 5-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082008000100001>
- Clementel-Jones, C., Malan, D. J., & Trauer, T. (1990). A retrospective follow-up study of 84 patients treated with individual psychoanalytic psychotherapy: Outcome and

- predictive factors. *British Journal of Psychotherapy*, 6(4), 363-374. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0118.1990.tb01298.x>
- Clements, A. L. (2021). *The person of the therapist: therapists' personal characteristics as predictors of working alliance and treatment outcomes* [Tesis de doctorado, University of Kentucky]. UKnowledge. <https://doi.org/10.13023/etd.2021.002>
- Constantino, M. J., Boswell, J. F., & Coyne, A. E. (2021). Patient, therapist, and relational factors. En M. Barkham, W. Lutz y L. G. Castonguay (Eds.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change: 50th anniversary edition* (7ma ed., pp. 225–262). John Wiley & Sons, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2021-81510-007>
- Corbella, S. (2020). El psicoterapeuta en el proceso psicoterapéutico. *Revista de Psicoterapia*, 31(116), 91-103. <https://doi.org/10.33898/rdp.v31i116.409>
- Corbella, S., Balmaña, N., Fernández-Álvarez, H., Saúl, L. A., Botella, L., & García, F. (2009). Estilo personal del terapeuta y teoría de la mente. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(2), 125-133. <https://merit.url.edu/es/publicaciones/estilo-personal-del-terapeuta-y-teor%C3%ADa-de-la-mente-4>
- Corbella, S., Casari, L. M., Prado-Abril, J. (2024) La persona del terapeuta: conceptualización, estilo personal e investigación. *Revista de Psicoterapia*, 35(127), 5–16. <https://doi.org/10.5944/rdp.v35i127.39763>
- Corbella, S. & Fernández-Álvarez, H. (2006). El terapeuta, posiciones, actitudes y estilos personales. En L. Botella García del Cid (Comp.), *Construcciones, narrativas y relaciones: Aportaciones constructivistas y construccionistas a la psicoterapia* (299-340). Edebé. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3874.6649>
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. & Hoffman, R. R. (Eds.) (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796>
- Fernández-Álvarez, J., Castañeiras, C., García, F., Gómez, B., y Fernández-Álvarez, H. (2017). Investigando el estilo personal del terapeuta: Correspondencia entre las auto-descripciones y la observación de jueces externos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(3), 207-217. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.3.2017.18238>
- Fernández-Álvarez, H. y García, F. (1998). El estilo personal del terapeuta: Inventario para su evaluación. En S. Gril, A. Ibáñez, I. Mosca, & P. L. R. Sousa (Eds.), *Investigación en Psicoterapia* (pp. 76-84). Educat.
- Fernández-Álvarez, H., García, F., Bianco, J. L., y Corbella Santomá, S. (2003). Assessment questionnaire on the personal style of the therapist PST-Q. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 10(2), 116–125. <https://doi.org/10.1002/cpp.358>
- Ferreira, P., García, F., & Tutte, V. (2019). Estilo personal del terapeuta, en terapeutas que desempeñan la profesión en Uruguay, con distintos grados de experiencia y que adscriben a dos orientaciones teórico-técnicas (Psicoanalítica-Cognitiva). *Investigaciones en Psicología*, 24(2), 16-23. <https://www.psi.uba.ar/publicaciones/>

- investigaciones/indice/trabajos\_completos/anio24\_2/ferreira.pdf
- Fruggeri, L., Balestra, F., & Venturelli, E. (2022). *Psychotherapeutic competences. Techniques, relationships and epistemology in systematic practice* (1ra ed., pp. 95-127). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003278092>
- Goldberg, S. B., Rousmaniere, T., Miller, S. D., Whipple, J., Nielsen, S. L., Hoyt, W. T., & Wampold, B. E. (2016) Do psychotherapists improve with time and experience? A longitudinal analysis of outcomes in a clinical setting. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 1-11. <https://doi.org/10.1037/cou0000131>
- Gramage Galiana, V. (2023). *Autocuidado del psicólogo: estrategias de afrontamiento frente a situaciones difíciles* [Tesis de Maestría]. Universitas Miguél Hernández. <https://hdl.handle.net/11000/31923>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hill, C. (2022). Integrating Skills on the Action stage. En C. Hill, H. Chui, & J. A. Gerstenblith, *Helping skills. Facilitating exploration, insight and action* (6ta ed., pp. 480-490). American Psychological Association.
- Hill, C. E., Spiegel, S. B., Hoffman, M. A., Kivlighan, D. M., Jr., & Gelso, C. J. (2017). Therapist expertise in psychotherapy revisited. *The Counseling Psychologist*, 45(1), 7–53. <https://doi.org/10.1177/0011000016641192>
- Jiménez Toro, M. A. (2018). Diferencias en el estilo personal y actitud hacia el uso de terapias basadas en la evidencia en una muestra de terapeutas hispanohablantes que usan intervenciones de segunda y tercera generación [Tesis de Maestría]. *Fundación Universitaria Konrad Lorenz*. <https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/2238>
- Lambert, M. J. (2013). The efficacy and the effectiveness of psychotherapy. En M. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (6ta ed., pp. 169-217). Wiley.
- Lambert, M. J. & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 357-361. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.38.4.357>
- Ley 10.306 de 1985. Colegio de Psicólogos. 1 de agosto de 1985. Senado y cámara de diputados de la Provincia de Buenos Aires. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/V9rbMUP0.html>
- Ley 15462 de 2023. Regulando la actividad de investigación en salud humana. 24 de octubre de 2023. Senado y cámara de diputados de la Provincia de Buenos Aires. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BKedXXCo.html>
- Norcross, J. C., Pfund, R. A., & Prochaska, J. O. (2013). Psychotherapy in 2022: A Delphi poll on its future. *Professional Psychology: Research and Practice*, 44(5), 363-370. <https://doi.org/10.1037/a0034633>
- Ortiz, C. V. & Torres Barbero, T. M. (2024) Repensando la formación en psicoterapia a nivel de grado en Argentina desde un enfoque educativo basado en competencias: una

- aproximación conceptual y estudio exploratorio. *Enciclopedia Argentina de Salud Mental* (12va ed., 10-16). <http://www.encyclopediasaludmental.org.ar/trabajo.php?id=231&idtt=29>
- Prado-Abril, J., Gimeno-Peón, A., Inchausti, F., & Sánchez-Reales, S. (2019). Pericia, efectos del terapeuta y práctica deliberada: El ciclo de la excelencia. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 89-100. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2888>
- Prado-Abril, J., Sánchez-Reales, S., & Inchausti, F. (2017). En busca de nuestra mejor versión: Pericia y excelencia en Psicología Clínica. *Ansiedad y Estrés*, 23(2-3), 110-117. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.06.001>
- Quiñones, Á., Ugarte, C. A., Ceric, F., Cimbolli, P., García, F., & De Pascale, A. (2020). El estilo personal del terapeuta en profesionales chilenos e italianos. *Revista de Psicoterapia*, 31(116), 191–203. <https://doi.org/10.33898/rdp.v31i116.345>
- Řiháček, T. & Danelova, E. (2018). How Therapists Change: What motivates therapists towards integration?. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 8, 1-12. <https://ejqrp.org/index.php/ejqrp/article/view/48>
- Santangelo, P. R., Conde, K., Schupp, H., & Paoloni, N. (2021). Evaluación en Psicoterapia: Propiedades Psicométricas de la versión Argentina de la Escala de Calificación de Resultados y la Escala de Calificación de Sesiones; Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista. *Revista de Psicoterapia*, 32(119), 165-180. <https://doi.org/10.33898/rdp.v32i119.503>
- Santibáñez, P., Vidal, B., Muñoz, C., Arriagada, P., Sepúlveda, A., & Quiñones, A. (2019). Variables que influyen en el Estilo Personal del Terapeuta en psicoterapeutas y psicólogos en formación. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(4), 593-602. <https://doi.org/10.24205/03276716.2019.1140>
- Silva Palma, E. M. & Guedes Gondim, S. M. (2016). Questionário Reduzido do Estilo Pessoal do Terapeuta: evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 15(3), 298-307. <https://doi.org/10.15689/ap.2016.1503.02>

## Evolución del Estrés Materno y las Estrategias de Afrontamiento Durante la Internación de un Hijo Prematuro en una Unidad de Cuidados Intensivos Neonatal (UCIN)

*Evolution of Maternal Stress and Coping Strategies During the Hospitalization of a Premature Child in a Neonatal Intensive Care Unit (NICU)*

Norma Mariana Torrecilla<sup>1,2</sup> ORCID: 0000-0001-7303-3901

Jennifer Waldheim Arizu<sup>3,4</sup> ORCID: 0000-0002-0306-9463

Denise Ilcen Contreras Zapata<sup>5</sup> ORCID: 0000-0001-7912-7095

### Resumen

**INTRODUCCIÓN:** El nacimiento de un recién nacido prematuro constituye un evento de alto impacto emocional y psicológico para las madres, provocando altos niveles de estrés, ansiedad y angustia. Las estrategias de afrontamiento juegan un papel crucial en la gestión del estrés y las emociones asociadas durante la internación. **OBJETIVO:** Evaluar las variaciones del estrés psicológico materno, analizar las estrategias de afrontamiento asociadas y compararlas en el ingreso a la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatal y previo al alta hospitalaria. **MÉTODO:** Estudio no experimental, longitudinal con medidas de panel, comparativo. Muestra intencional dirigida, de 42 madres de recién nacidos prematuros. Se utilizó la *Escala de Estrés Parental (PSS: NICU)* de Miles et al. (1993), versión argentina de Caruso y Mikulic (2012) y el *Inventario de respuestas de afrontamiento de Moos CRI-A* (1993) versión argentina de Mikulic y Crespi (2008). **RESULTADOS:** Los niveles de estrés disminuyen hacia el alta hospitalaria; durante el ingreso a la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatal predominan estrategias de evitación y las de aproximación hacia el alta; existen asociaciones significativas en ambos momentos; la Búsqueda de Apoyo se mantiene constante durante la internación. **CONCLUSIONES:** Las madres experimentan una creciente sensación de control y empoderamiento a medida que avanzan en el proceso de internación del hijo. La implementación de intervenciones que promuevan estrategias de aproximación y fortalezcan el afrontamiento activo podría facilitar este proceso.

*Palabras claves:* Estrés materno; Estrategias de afrontamiento; Recién nacido prematuro; UCIN

---

<sup>1</sup>Instituto de Medicina y Biología Experimental de Cuyo. Mendoza, Argentina.

<sup>2</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

<sup>3</sup>Hospital Dr. Humberto Notti. Mendoza, Argentina.

<sup>4</sup>Universidad Católica Argentina – UCA. Mendoza, Argentina.

<sup>5</sup>Universidad San Gregorio de Portoviejo. Ecuador.

Mail de contacto: mtorrecilla@mendoza-conicet.gov.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p144-161>

Fecha de recepción: 11 de marzo de 2025 - Fecha de aceptación: 21 de abril de 2025

### Abstract

**INTRODUCTION:** The birth of a premature newborn is an event with a high emotional and psychological impact on mothers, causing high levels of stress, anxiety, and distress. Coping strategies are crucial in managing stress and associated emotions during hospitalization. **OBJECTIVE:** To evaluate the variations in maternal psychological stress, analyze the associated coping strategies, and compare them during admission to the Neonatal Intensive Care Unit and before hospital discharge. **METHOD:** Non-experimental, longitudinal, comparative study with panel measures. The intentional sample was directed at 42 mothers of PNB. *The Parental Stress Scale (PSS: NICU)* by Miles et al. (1993) was used, the Argentine version by Caruso and Mikulic (2012) and the *Moos Coping Responses Inventory CRI-A* (1993) Argentine version by Mikulic and Crespi (2008). **RESULTS:** Stress levels decrease towards hospital discharge. During admission to the Neonatal Intensive Care Unit, avoidance strategies predominate, and approach strategies towards discharge. There are significant associations at both times. The Search for Support remains constant during hospitalization. **CONCLUSIONS:** Mothers experience a growing sense of control and empowerment as they advance in their child's hospitalization. Interventions that promote approach strategies and strengthen active coping could facilitate this process.

**Keywords:** Maternal stress; Coping strategies; Premature newborn; NICU

### Introducción

El nacimiento de un recién nacido prematuro (RNPT), especialmente cuando este requiere hospitalización en una Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN), constituye un evento de alto impacto emocional y psicológico para los padres, y de manera particular, para las madres (Mesa Mesa et al., 2021; Torrecilla et al., 2023). Este período crítico se caracteriza por la irrupción abrupta de la incertidumbre, la preocupación constante sobre la salud y el desarrollo del neonato, la exposición a un ambiente altamente medicalizado y la separación física del bebé, elementos que en su conjunto pueden desencadenar altos niveles de estrés, ansiedad y angustia (Gallegos-Martínez et al., 2013; Wormald et al., 2015).

La UCIN, concebida como un espacio de cuidado intensivo y especializado, se transforma para las madres en un entorno desconocido y, en ocasiones, abrumador. La complejidad tecnológica, los procedimientos invasivos y la fragilidad del neonato configuran un microambiente psicosocial generador de estrés materno significativo (Jaekel et al., 2015), con posible impacto en la salud mental materna (Woodward et al., 2014) y el desarrollo neuroconductual del neonato (Breeman et al., 2017; Eryigit Madzwamuse et al., 2015). En este contexto, las madres se enfrentan a una realidad que desafía sus expectativas y roles, que en ocasiones genera una sensación de pérdida de control y vulnerabilidad (Hoffman et al., 2016).

### **Estrés Materno en la UCIN**

El estrés materno en la UCIN no se limita a una reacción emocional transitoria, sino que se manifiesta como un fenómeno complejo que puede tener implicaciones profundas y duraderas. La exposición prolongada a estresores psicosociales puede predisponer a las madres a desarrollar trastornos del espectro ansioso-depresivo, estrés postraumático y otras formas de malestar psicológico. Estas condiciones no solo comprometen el bienestar materno, sino que también pueden interferir en la capacidad de la madre para cuidar y establecer un vínculo seguro con su bebé, afectando la relación diádica temprana (Levis et al., 2020; Simpson y Catling, 2016; Torrecilla et al., 2023).

La literatura científica ha documentado ampliamente la prevalencia de estrés psicológico en madres de prematuros, identificando una serie de factores de riesgo que contribuyen a su aparición y exacerbación. Entre estos, la gravedad de la condición del neonato, la duración prolongada de la internación en la UCIN, la percepción de falta de apoyo social y las experiencias previas de pérdidas perinatales emergen como predictores significativos de malestar emocional (Arantes Figueiredo de Paula Eduardo et al., 2019; Vigod et al., 2010; Watson et al., 2020)

Estudios como el de Miles et al. (1993) han proporcionado instrumentos validados, como la Escala de Estrés Parental: Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (PSS: NICU), que permiten cuantificar y cualificar el estrés materno en este contexto específico. Investigaciones más recientes han empleado esta y otras herramientas para explorar la relación entre el estrés materno y diversos resultados, incluyendo la calidad del vínculo diádico, el desarrollo neuroconductual del neonato y la salud mental materna a largo plazo (López-Mayorga et al., 2019; Villamizar-Carvajal et al., 2018; Zhinin Illescas et al., 2020).

A pesar de los avances significativos en la comprensión del estrés materno en la UCIN, persisten importantes interrogantes que requieren mayor investigación. Uno de los desafíos clave es la comprensión de la trayectoria longitudinal del estrés materno, es decir, cómo evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo, desde la admisión del neonato hasta el alta hospitalaria y más allá. La mayoría de los estudios se han centrado en evaluaciones transversales, que proporcionan una instantánea del estrés en un momento dado, pero no capturan la dinámica del proceso de adaptación.

### **Afrontamiento: Un Proceso Dinámico y Adaptativo**

El afrontamiento, entendido como el conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales que las personas emplean para manejar situaciones estresantes (Lazarus y Folkman, 1984), emerge como un constructo central en la comprensión del estrés materno en la UCIN (Rubiños, 2012). Las estrategias de afrontamiento pueden variar desde la búsqueda de apoyo emocional y social, la reevaluación positiva de la situación y la aceptación, hasta la utilización de mecanismos de evitación, la rumiación y la descarga emocional. La eficacia de estas estrategias puede influir significativamente en el bienestar materno, la calidad del vínculo diádico y el resultado del desarrollo del neonato (Hughes et al., 1994; Romero Delgado, 2023).

En el contexto de la UCIN, las madres se ven impulsadas a movilizar sus recursos de

afrontamiento para adaptarse a una realidad desafiante y sobrellevar el estrés. La búsqueda de apoyo emocional en la pareja, la familia, los amigos o los grupos de apoyo se convierte en una estrategia fundamental para mitigar el impacto del estrés y promover la resiliencia materna. Asimismo, la reevaluación positiva de la situación, que implica encontrar significado y crecimiento personal en la adversidad, puede facilitar la adaptación y el bienestar psicológico (Shaw et al., 2013; Sih et al., 2019; Zych et al., 2021).

Sin embargo, la utilización de estrategias de afrontamiento mal-adaptativas, como la evitación y la rumiación, puede exacerbar el malestar psicológico y dificultar la adaptación a la UCIN. La evitación, que implica negar o minimizar la realidad de la situación, puede impedir que las madres procesen sus emociones y busquen soluciones efectivas. La rumiación, que consiste en la repetición constante de pensamientos negativos, puede generar un estado de hipervigilancia y ansiedad crónica (Ncube et al., 2016; Shaw et al., 2013; Smith et al., 2012).

### **La Importancia del Seguimiento y el Período de Transición al Hogar**

A pesar de la relevancia del afrontamiento en la adaptación a la UCIN, existe una limitación significativa en los estudios que realizan un seguimiento longitudinal de las estrategias de afrontamiento materno a lo largo de la internación, especialmente en el período próximo al alta. La mayoría de las investigaciones se centran en evaluar el afrontamiento en un único momento (Romero Delgado, 2023; Rubiños, 2012; Zych et al., 2021), lo que impide comprender la dinámica y la evolución de las estrategias a medida que las madres se adaptan al entorno de la UCIN y a la condición de sus hijos.

El período próximo al alta hospitalaria representa una etapa de transición crítica, en la que las madres se enfrentan a nuevos desafíos y fuentes de estrés. La adaptación a los cuidados intensivos en el hogar, la preocupación por el seguimiento médico del neonato y la reintegración a la vida familiar y social pueden generar ansiedad y malestar psicológico (Ericson, Eriksson, Hellström-Westas et al., 2018; Ericson, Eriksson, Hoddinott et al., 2018). En este contexto, las estrategias de afrontamiento materno adquieren una relevancia particular, ya que pueden facilitar la adaptación a la nueva realidad y promover el bienestar a largo plazo.

El presente estudio se propone abordar algunas limitaciones de la investigación previa, mediante la evaluación longitudinal del estrés psicológico y las estrategias de afrontamiento en madres de recién nacidos prematuros ingresados en la UCIN. Se busca comparar los niveles de estrés y las estrategias de afrontamiento en dos momentos clave: los primeros días de internación en una UCIN y la semana previa al alta hospitalaria.

Los objetivos específicos del estudio son: (a) evaluar las variaciones del estrés materno en diferentes momentos de la internación, comparando factores contextuales y de interacción; (b) comparar las estrategias de afrontamiento utilizadas por las madres en los diferentes momentos de la internación y (c) analizar la relación entre las dimensiones del estrés materno y las estrategias de afrontamiento materno en ambos momentos.

Se espera que los resultados del estudio contribuyan a una mejor comprensión de la dinámica del estrés materno y las estrategias de afrontamiento en la UCIN, a fin de promover

el bienestar materno y el vínculo diádico temprano. La información generada podrá ser utilizada para diseñar programas de apoyo psicosocial dirigidos a madres de prematuros, que incluyan psicoeducación, entrenamiento en estrategias de afrontamiento adaptativas y promoción del apoyo social. En última instancia, se busca que este estudio contribuya a mejorar la calidad de la atención integral a madres y recién nacidos prematuros, reconociendo la importancia de la salud mental materna como un factor clave en el desarrollo saludable del neonato y el bienestar familiar.

## Método

### Diseño

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, no experimental, de diseño longitudinal con medidas de panel, con un alcance comparativo (Hernández Sampieri et al., 2014). Este diseño permitió evaluar y comparar el estrés psicológico y las estrategias de afrontamiento en madres RNPT en dos momentos distintos de la hospitalización de sus hijos en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN).

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por 42 madres de RNPT, seleccionadas de manera intencional y dirigida (Hernández Sampieri et al., 2014). Los criterios de inclusión fueron: madres de RNPT con un peso al nacer inferior a 1500 gramos y una edad gestacional igual o menor a 32 semanas, y que sus hijos hubieran estado internados en la UCIN por un período igual o mayor a 4 semanas. Se excluyeron madres con antecedentes psiquiátricos reportados en entrevistas previas al estudio y aquellas que no otorgaron su consentimiento informado para participar.

En la Tabla 1 se presentan las características sociodemográficas de las madres y los RNPT. Las madres presentaban una edad media de 28.56 años ( $\pm 8.21$  años), el 51% de ellas era su primera gesta y el 49% multigestas. El 71% de las madres se encontraba en una situación de pareja estable conviviendo, el 20% sola con red de apoyo y un 9% sola sin red de apoyo. El 47% con una concurrencia escolar de menos de 9 años y un 53% con más de 9 años de escolaridad. En cuanto a los datos de los RNPT, presentaban una edad gestacional media de 28 semanas ( $\pm 2$ ), un peso medio de 1156.7gr ( $\pm 206$ gr) y un promedio de 5 semanas de permanencia en la UCIN.

### Procedimiento

En primer lugar, se solicitaron las autorizaciones institucionales correspondientes a fin de realizar el estudio y se contó con la aprobación del Comité de Ética de la Institución. Se contactaron a las madres cuyos hijos eran ingresados a la UCIN y se las invitó a participar, se les informó el propósito del estudio; quienes daban su consentimiento a participar, pasaban a formar parte del estudio. La recolección de datos se realizó en dos momentos clave:

1. Primera semana de internación: Durante los primeros siete días de hospitalización del RNPT en la UCIN.

2. Semana previa al alta hospitalaria: En los siete días previos al egreso del RNPT de la UCIN.

En ambos momentos, las madres completaron los instrumentos de evaluación de manera individual, en un espacio tranquilo y con la presencia de los investigadores para resolver posibles dudas. Durante el desarrollo del trabajo se respetaron los principios éticos de la investigación con seres humanos y la confidencialidad de los datos (Ley Nacional de Protección de Datos Personales n°25326, 2000).

**Tabla 1**

*Características Sociodemográficas de Madres y los RNPT (n = 42)*

Características	M (DE)	%
Datos maternos		
Edad	28.56 (8.21)	
Gestas	Primigestas	51%
	Multigestas	49%
	Estable/Convive	71%
Situación de pareja	Sola con red de apoyo	20%
	Sola sin red de apoyo	9%
Concurrencia escolar	≤ 9 años	47%
	≥ 9 años	53%
Datos del recién nacido		
Edad gestacional	28 (±2) semanas	
Peso al nacer	1156.7 (±206gr)	
Permanencia en UCIN	5.1 semanas	

### **Instrumentos de Recolección**

#### ***Cuestionario ad-hoc***

Se confeccionó un cuestionario datos sociodemográficos y clínicos a fin de recopilar información sobre las características sociodemográficas de las madres (edad, estado civil, nivel educativo, número de gestas) y datos clínicos de los RNPT (edad gestacional, peso al nacer, duración de internación en la UCIN).

#### ***Escala de Estrés Parental: Unidad de Cuidados Intensivos (PSS: NICU) de Miles et al. (1993)***

La escala fue utilizada para evaluar el estrés materno frente la internación de su hijo/a en una unidad de cuidados intensivos neonatales. La misma se divide en dos áreas:

1. Factores contextuales con dos subescalas: (a) aspectos visuales y sonoros de la UCIN y (b) apariencia y comportamiento del bebé.
2. Factores de interacción con dos subescalas: (a) alteración del rol parental y (b) comunicación con el equipo profesional.

La administración se realiza a través del uso de una escala Likert, donde deben considerar cuán estresante ha sido su experiencia con 5 opciones de respuesta, entendiendo el valor 1 como *No ha sido estresante en absoluto* y el valor 5 como *extremadamente estresante*. Por otro lado, también se puntúa qué tan estresante ha sido la experiencia global experimentado a partir de la internación de su hijo.

Para el estudio se utilizó la versión adaptada y validada en Argentina por Caruso y Mikulic (2012). La misma presentó un alfa de Cronbach de .90, con un resultado satisfactorio similar al obtenido en la prueba original (.89; Miles et al., 1993).

### ***Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI-A) de Moos (1993)***

Este instrumento permite analizar la interacción del individuo con su entorno combinando dos perspectivas de evaluación, por un lado, el foco de afrontamiento que puede ser de aproximación o de evitación y, por otro lado, el método de afrontamiento que es utilizado por el sujeto, cognitivo y conductual. El inventario se compone de 48 ítems que evalúan 8 tipos diferentes respuestas de afrontamiento a circunstancias consideradas por el sujeto como estresantes. El análisis lógico, la revalorización positiva, la búsqueda de orientación y apoyo, y la resolución de problemas forman parte de las respuestas de aproximación. Y, dentro de los tipos de afrontamiento evitativos, nos encontramos con la evitación cognitiva, la aceptación/resignación, la búsqueda de gratificaciones alternativas y la descarga emocional. Al momento de responder el cuestionario, los individuos seleccionan y describen un estresor reciente y utilizan una escala de 4 puntos que va desde *Nunca* hasta *Muchas veces* para cada uno de los ítems. Estos ítems cubren el contexto estresor con información sobre si el hecho era esperado, si había ocurrido anteriormente y, también, si el sujeto ha reaccionado como si fuera una amenaza o un reto.

Para el estudio se utilizó la versión adaptada y validada en Argentina por Mikulic y Crespi (2008). La misma presentó un alfa de Cronbach de .85, con un resultado satisfactorio que reúne las condiciones psicométricas para evaluar el afrontamiento en el contexto argentino.

### **Análisis de Datos**

Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 27 para el análisis de los datos. Se calcularon estadísticos descriptivos (medias, desviaciones estándar, frecuencias y porcentajes) para las variables sociodemográficas, clínicas, de estrés psicológico y estrategias de afrontamiento. Para comparar las puntuaciones de estrés y afrontamiento entre los dos momentos de evaluación, se empleó la prueba *t* de Student para muestras pareadas y correlación, previa verificación de la normalidad de los datos con la prueba de Shapiro-Wilk.

### Presentación de Resultados

En la Tabla 2 se presentan los valores obtenidos en las Sub-escalas de estrés parental manifestados por las madres de RNPT durante la primera semana de internación de su hijo en la UCIN y durante la última semana previa al alta hospitalaria y se analizan las diferencias obtenidas entre ambos momentos.

De acuerdo con los valores obtenidos, se observa que la dimensión que mayor estrés generaba fue la de Factores Contextuales: primero Apariencia y conducta del niño, luego Aspectos y sonido de la Unidad; luego siguió la dimensión de Factores de Interacción: Relación con el niño y rol de padres y por último Comunicación con el equipo Profesional. En cuanto al análisis comparativo se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el momento de Ingreso a la UCIN y el momento previo al alta en: Aspectos y Sonidos de la Unidad ( $t(42) = 3.70, p < .00$ ); Apariencia y conducta del niño ( $t(42) = 10.71, p < .00$ ); Relación con el niño y rol de padres ( $t(42) = 7.15, p < .000$ ); Estrés global: ( $t(42) = 6.33, p < .039$ ), teniendo menores puntuaciones en el segundo momento. No se encontraron diferencias significativas en la sub-escala Comunicación con el equipo profesional.

**Tabla 2**

*Estrés Materno en Dos Momentos de Internación Hospitalaria del RNPT (n = 42)*

ESCALA DE ESTRÉS PARENTAL		Ingreso UCIN	Previo Alta UCIN	t	p
		M (DE)	M (DE)		
Factores Contextuales	Aspectos y sonidos de la Unidad	4.69 (0.39)	2.99 (1.09)	3.70	.00
	Apariencia y conducta del niño	4.91 (0.25)	2.71 (0.7)	10.71	.00
Factores De Interacción	Relación con el niño y Rol de padres	4.5 (0.48)	2.35 (1.99)	7.15	.000
	Comunicación con el equipo profesional	2.01 (0.31)	1.55 (0.65)	4.7	.078
Estrés global		4.9 (0.17)	2.98 (2.11)	6.33	.039

*Nota.* Referencia Nivel de estrés: 0 = No ha vivido la experiencia; 1 = No ha sido estresante; 2 = Nivel bajo de estrés; 3 = Nivel moderado de estrés; 4 = Nivel elevado de estrés; 5 = Extremadamente estresante.

En la Tabla 3 se presentan los valores obtenidos en las Estrategias de Afrontamiento utilizadas por las madres de RNPT durante la primera semana de internación de su hijo en la UCIN y durante la última semana previa al alta hospitalaria y se analizan las diferencias obtenidas entre ambos momentos. Durante la primera semana de internación en la UCIN, las 4 estrategias que mayores puntuaciones recibieron fueron: Búsqueda de Apoyo ( $M = 22.05$ ,

$DE = 1.85$ ), seguida de Aceptación / Resignación ( $M = 20.01$ ,  $DE = 0.95$ ), luego Descarga Emocional ( $M = 18.09$ ,  $DE = 2.56$ ) y Evitación Cognitiva ( $M = 17.09$ ,  $DE = 2.14$ ). Durante la semana previa al alta hospitalaria, las 4 estrategias que mayores puntuaciones recibieron fueron: Búsqueda de Apoyo ( $M = 21.07$ ,  $DE = 0.5$ ), seguida de Solución de Problemas ( $M = 19.03$ ,  $DE = 2.18$ ), luego Reevaluación Positiva ( $M = 17.78$ ,  $DE = 0.23$ ) y Análisis Lógico ( $M = 15.21$ ,  $DE = 2.01$ ).

En cuanto al análisis comparativo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Búsqueda de Apoyo, siendo esta estrategia la más utilizada en ambos momentos, ni en Búsqueda de Recompensas Alternativas, siendo la estrategia menos utilizada en ambos momentos. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Análisis Lógico ( $t(42) = 2.14$ ,  $p < .05$ ), Reevaluación Positiva ( $t(42) = 6.79$ ,  $p < .049$ ), y Solución de Problemas ( $t(42) = 3.12$ ,  $p < .034$ ) obteniendo mayores puntuaciones en la semana previa al alta hospitalaria. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Evitación Cognitiva ( $t(42) = 11.29$ ,  $p < .002$ ), Aceptación /Resignación ( $t(42) = 15.01$ ,  $p < .000$ ), y Descarga Emocional ( $t(42) = 7.8$ ,  $p < .000$ ), obteniendo mayores puntuaciones durante la primera semana de internación en la UCIN.

**Tabla 3**

*Estrategias de Afrontamiento en Dos Momentos de Internación Hospitalaria del RNPT (n = 42)*

Estrategias combinadas	Estrategias específicas	Ingreso UCIN		Previo Alta UCIN	
		<i>M</i> ( <i>DE</i> )	<i>M</i> ( <i>DE</i> )	<i>T</i>	<i>p</i>
Aproximación cognitiva	Análisis Lógico	11.98 (0.13)	15.21 (2.01)	2.14	.050
	Reevaluación Positiva	15.05 (1.19)	17.78 (0.23)	6.79	.049
Aproximación conductual	Búsqueda de Apoyo	22.05 (1.85)	21.7 (0.5)	3.12	.44
	Solución de Problemas	12.02 (3.1)	19.03 (2.18)	4.4	.034
Evitación cognitiva	Evitación Cognitiva	17.9 (2.14)	9.01 (3.01)	11.29	.002
	Aceptación / Resignación	20.01 (0.95)	12.01 (3)	15.01	.000
Evitación conductual	Búsqueda de Recompensas Alternativas	6.04 (6.5)	5.85 (3.45)	3.14	.31
	Descarga Emocional	18.09 (2.56)	11.05 (2.54)	7.8	.000

En la Tabla 4 se presentan los valores de la prueba de correlación entre las sub-escalas del Estrés materno y las Estrategias de afrontamiento combinadas durante los dos períodos de internación de los RNPT.

Durante el ingreso a la UCIN, se encontró una asociación significativa positiva entre Evitación cognitiva y Aspectos y sonidos de la unidad ( $r = .51, p < .01$ ) y de manera negativa con Apariencia y conducta del niño ( $r = -.42, p < .01$ ). Por otro lado, Aproximación

**Tabla 4**

*Estrés Materno y su Asociación con las Estrategias de Afrontamiento en Dos Momentos de Internación Hospitalaria del RNPT (n = 42)*

Estrés materno	Estrategias de afrontamiento combinadas			
	Aproximación cognitiva	Aproximación conductual	Evitación cognitiva	Evitación conductual
Aspectos y sonidos de la Unidad	$r = .09$	$r = .19$	$r = .51$	$r = .21$
	$p = .33$	$p = .31$	$p < .01^{**}$	$p = .09$
Apariencia y conducta del niño	$r = -.17$	$r = -.25$	$r = -.42$	$r = .11$
	$p = .08$	$p = .43$	$p < .01^{**}$	$p = .09$
Ingreso UCIN	Relación con el niño y Rol de padres	$r = .23$	$r = .17$	$r = .23$
		$p = .21$	$p = .18$	$p = .06$
Comunicación con el equipo profesional	$r = .11$	$r = .39$	$r = .29$	$r = .16$
	$p = .27$	$p < .05^*$	$p = .09$	$p = .07$
Aspectos y sonidos de la Unidad	$r = .15$	$r = .38$	$r = .11$	$r = .17$
	$p = .64$	$p = .61$	$p = .09$	$p = .23$
Apariencia y conducta del niño	$r = .21$	$r = .05$	$r = .12$	$r = .19$
	$p = .62$	$p = .61$	$p = .08$	$p = .23$
Previo Alta UCIN	Relación con el niño y Rol de padres	$r = .57$	$r = .36$	$r = .25$
		$p < .01^{**}$	$p < .05^*$	$p = .64$
Comunicación con el equipo profesional	$r = .05$	$r = .41$	$r = .45$	$r = .52$
	$p = .64$	$p < .05^*$	$p = .09$	$p = .59$

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

conductual correlacionó positivamente con Comunicación con el equipo Profesional ( $r = .39$ ,  $p < .05$ ).

En la semana previa al alta hospitalaria, se encontró una asociación positiva entre Aproximación cognitiva con Relación con el niño y rol de padres ( $r = .57$ ,  $p < .01$ ); y Aproximación conductual con Relación con el niño y rol de padres ( $r = .36$ ,  $p < .05$ ) y Comunicación con el equipo Profesional ( $r = .41$ ,  $p < .05$ ).

## Discusión

### **Estrés Materno Durante la Internación de un Hijo en una UCIN**

Los datos observados revelan hallazgos significativos sobre la dinámica del estrés parental en madres de RNPT durante su estancia en la UCIN. Los resultados destacan tanto la intensidad del estrés inicial como la capacidad de adaptación de las madres a lo largo del tiempo.

Al ingreso a la UCIN, las madres experimentaron niveles elevados de estrés en todas las subescalas evaluadas. Los factores extra-personales, como los aspectos y sonidos de la unidad y la apariencia del niño, fueron particularmente estresantes. Este hallazgo subraya el impacto del ambiente desconocido y la visión del RNPT, con sus equipos médicos y su apariencia frágil, en el bienestar emocional de las madres (Wormald et al., 2015). La alta puntuación en la Apariencia del niño sugiere que la realidad del prematuro puede ser abrumadora al principio, generando ansiedad y preocupación, tal como ha sido identificado en otros estudios (Gallegos-Martínez et al., 2013; Mesa Mesa et al., 2021; Ruiz et al., 2005; Torrecilla et al., 2023).

Los factores intra-personales, aunque con niveles de estrés ligeramente menores, también contribuyeron significativamente al estrés global. La preocupación por el rol de padres y la separación del bebé fueron fuentes importantes de malestar. La comunicación con el equipo profesional, aunque percibida como menos estresante, aún representó un desafío.

Hacia el final de la internación hospitalaria, se observó una disminución notable en todas las áreas de estrés, excepto en la comunicación con el equipo profesional. Esta reducción refleja la adaptación progresiva de las madres al entorno de la UCIN, la familiarización con el estado del bebé y el desarrollo de habilidades de afrontamiento. La disminución en la apariencia del niño sugiere que las madres se adaptan gradualmente a la realidad del prematuro, reduciendo su ansiedad inicial.

La subescala de Comunicación con el equipo profesional mostró niveles bajos de estrés en comparación con otras áreas evaluadas. Esto sugiere que, en general, las madres perciben una comunicación adecuada con el personal de la UCIN. Sin embargo, es crucial no subestimar la importancia de este aspecto. Aunque los niveles de estrés fueron bajos, la comunicación efectiva es fundamental para el bienestar emocional de las madres y su participación en el cuidado de sus hijos.

La comunicación no se trata solo de transmitir información, sino también de brindar apoyo emocional, resolver dudas y generar confianza (Osborne et al., 2024). Incluso niveles bajos de estrés en esta área pueden tener un impacto significativo en la experiencia de las

madres en la UCIN (Niehaus y Maurer, 2018). Por lo tanto, es esencial mantener y mejorar continuamente la comunicación con las madres, asegurando que se sientan escuchadas, comprendidas y apoyadas en todo momento.

Se han encontrado estudios que sugieren que el equipo profesional debe tomar la iniciativa para comunicarse con las madres, en lugar de esperar a que ellas hagan preguntas; que la información médica debe ser explicada de manera clara y comprensible, evitando el uso de técnico; que el personal debe mostrar empatía y brindar apoyo emocional a las madres, reconociendo sus preocupaciones y ansiedades; que se debe alentar a las madres a hacer preguntas y expresar sus inquietudes, creando un ambiente de confianza y apertura y que las necesidades de comunicación pueden variar entre madres, por lo que es importante adaptar la comunicación a las necesidades individuales (Coscia et al., 2012; Osborne et al., 2024).

En resumen, aunque la Comunicación con el equipo profesional mostró niveles bajos de estrés, sigue siendo un área crítica que requiere atención continua. Mejorar la comunicación puede tener un impacto positivo significativo en la experiencia de las madres en la UCIN, fortaleciendo su bienestar emocional y su capacidad para afrontar el estrés.

En cuanto al estrés global, disminuyó significativamente a lo largo de la internación, pero aún se mantuvo en niveles moderados hacia el alta. Esto indica que, aunque las madres se adaptan y reducen su estrés, la experiencia de tener un hijo en la UCIN sigue siendo un evento altamente estresante.

### **Estrategias de Afrontamiento Durante la Internación de un Hijo en una UCIN**

Los resultados muestran cómo algunas estrategias de afrontamiento utilizadas se mantienen constantes y otras van cambiando a lo largo de las semanas. La Búsqueda de Apoyo se encuentra como la más utilizada a lo largo de toda la internación, lo que indica que las madres continúan buscando apoyo emocional y social. Esto concuerda con la importancia de contar con redes de apoyo para manejar el estrés y la ansiedad derivados de la situación estresante de tener a un hijo en la UCIN (Gutiérrez et al., 2016; Rubiños, 2012). Por el contrario, la estrategia de Búsqueda de Recompensas Alternativas ha sido la menos utilizada, tal como han identificado otros autores, los intentos conductuales para comprometerse en actividades nuevas y crear fuentes sustitutivas de satisfacción no parecen ser un mecanismo preponderante en estas situaciones (Hughes et al., 1994).

En cuanto a los cambios observados, se puede observar que Evitación Cognitiva, Aceptación/Resignación y Descarga Emocional, que presentan mayores puntuaciones durante los primeros días de internación, se corresponden con estrategias de evitación cognitivas y conductuales. Se puede estimar como un intento inmediato de reducir el impacto emocional de la situación: la madre podría evitar pensar en los pronósticos del bebé o en los riesgos asociados, lo que a corto plazo podría protegerla del estrés excesivo (Romero Delgado, 2023).

Resulta interesante la disminución significativa que se observa hacia la etapa previa al alta, si bien estas estrategias son respuestas naturales frente a la adversidad, el tiempo transcurrido en la UCIN ofrece un ajuste en la capacidad de las madres para adaptarse y participar activamente en el cuidado de sus hijos (Garfield et al., 2014). Por otro lado, se

observa como las estrategias de Resolución de Problemas, Reevaluación Positiva y Análisis Lógico presentan mayores puntuaciones en los días previos al alta, estos mecanismos se enmarcan en respuestas de aproximación, las cuales comprenden los esfuerzos cognitivos para entender y prepararse mentalmente para enfrentar situaciones generadores de estrés y sus posibles consecuencias, así como los intentos cognitivos para reconstruir un problema con un sentido positivo aceptando la realidad de la situación. Estas estrategias implican una actitud más proactiva y orientada hacia la resolución y la adaptación frente al estrés (Zijin et al., 2024).

En el contexto de neonatología, su aumento en los días previos al alta sugiere que las madres comienzan a sentirse más capacitadas y enfocadas en el cuidado de su hijo. Este cambio hacia estrategias de aproximación refleja un proceso de adaptación y empoderamiento en las madres. Les permite prepararse de manera más efectiva para los desafíos del cuidado en casa, fortaleciendo tanto su capacidad de afrontamiento como su vínculo con el bebé.

### **Evolución del Estrés Materno y su Asociación con las Estrategias de Afrontamiento Durante la Internación de un Hijo en una UCIN**

La relación entre diversas estrategias de afrontamiento materno y los niveles de estrés en madres de RNPT durante el ingreso a la UCIN y el período previo al alta revelan patrones de correlación significativos que ofrecen una visión más profunda de cómo las madres gestionan el estrés en este entorno desafiante. Al ingreso a la UCIN, la Evitación cognitiva (negar o evitar pensamientos sobre la situación) se correlacionó positivamente con el estrés percibido por los aspectos y sonidos de la unidad, esto sugiere que las madres que experimentan mayores niveles de estrés ambiental intentan evitar la realidad del entorno de la UCIN. Sin embargo, la evitación cognitiva también se correlacionó negativamente con el estrés relacionado con la apariencia y conducta del niño, este hallazgo aparentemente contradictorio podría indicar que, al inicio, la Evitación cognitiva actúa como un mecanismo de defensa que protege a las madres del impacto emocional inmediato de la prematuridad.

Hacia el final de hospitalización, la Aproximación conductual (acciones directas para resolver problemas) mostró una correlación positiva con el estrés percibido en la Comunicación con el equipo médico, este resultado podría reflejar que las madres que buscan activamente información y participan en el cuidado perciben menores deficiencias o desafíos en la comunicación. No obstante, la Aproximación conductual se asoció con una disminución del estrés relacionado con el rol materno y con una mejor percepción de la comunicación, esto sugiere que, en general, la aproximación conductual facilita la adaptación al rol materno y mejora la comunicación, aunque inicialmente pueda generar estrés.

La Aproximación cognitiva (reevaluación positiva, búsqueda de significado) mostró la correlación más fuerte, asociándose positivamente con menor estrés relacionado con el Rol materno. Este hallazgo subraya la importancia de las estrategias cognitivas para la adaptación a largo plazo, sugiriendo que las madres que reflexionan y buscan un sentido a la experiencia se sienten más preparadas y seguras en su papel como cuidadoras (Zijin et al., 2024).

## Conclusiones

### **Implicaciones Clínicas y Recomendaciones: Un Enfoque Integral para el Apoyo Materno en la UCIN**

Los hallazgos de este estudio subrayan la necesidad de un enfoque integral y adaptativo para apoyar a las madres de RNPT durante su estancia en la UCIN. Al ingreso, es crucial realizar una evaluación exhaustiva de las estrategias de afrontamiento de cada madre, con especial atención a aquellas que recurren a la evitación cognitiva como mecanismo principal. Esta evaluación inicial permitirá diseñar intervenciones tempranas y personalizadas, orientadas a fomentar el desarrollo de estrategias de afrontamiento más adaptativas, como la aproximación cognitiva y conductual.

A lo largo de la internación en la UCIN, el apoyo a las madres debe ser continuo y sensible a sus necesidades cambiantes. Es fundamental reconocer que la comunicación con el equipo médico es un punto crítico. La correlación positiva inicial entre la aproximación conductual y el estrés en la comunicación sugiere que las madres buscan activamente información en este ámbito. Por lo tanto, es esencial establecer canales de comunicación claros y efectivos, que permitan a las madres expresar sus inquietudes y recibir información oportuna y comprensible.

Hacia el alta, se debe hacer hincapié en el fomento de estrategias de aproximación cognitiva y conductual. Estas estrategias se asocian con una mejor adaptación al rol materno y una comunicación más efectiva con el equipo médico, lo que facilita la transición de las madres a la vida fuera de la UCIN. En resumen, los resultados de este estudio destacan la importancia de implementar intervenciones que promuevan estrategias de afrontamiento adaptativas y que aborden las necesidades específicas de las madres en cada etapa de su experiencia en la UCIN.

## Referencias

- Arantes Figueiredo de Paula Eduardo, J., Gonçalves de Rezende, M., Rossi Menezes, P., & Del-Ben, C., M. (2019). Preterm birth as a risk factor for postpartum depression: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 259, 392–403. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.069>
- Breeman, L. D., Jaekel, J., Baumann, N., Bartmann, P., & Wolke, D. (2017). Neonatal predictors of cognitive ability in adults born very preterm: a prospective cohort study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 59(5), 477–483. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13380>
- Caruso, A. & Mikulic, I. M. (2012). El estrés en padres de bebés prematuros internados en la unidad de cuidados intensivos neonatales: traducción y adaptación de la escala parental stressor scale: neonatal intensive care unit (PSS: NICU - M.S. Miles y D. Holditch Davis, 1987; M.S. Miles y S.G. Funk, 1998). *Anuario de Investigaciones*, 19, 19-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139948040>

- Coscia, A., Martano, M., Cresi, F., Tonetto, P., Giuliani, F., Horno, M., Quadrino, S., Mombro, M., & Fabris, C. (2012). Communication in NICUs. *Journal of Biological Regulator and Homeostatics Agents*, 26(3(S1)), 31-33. [https://www.biolifesas.org/EN/Y2012/V26/I3\(S1\)/31#2](https://www.biolifesas.org/EN/Y2012/V26/I3(S1)/31#2)
- Ericson, J., Eriksson, M., Hellström-Westas, L., Hoddinott, P., & Flacking, R. (2018). Proactive telephone support provided to breastfeeding mothers of preterm infants after discharge: a randomised controlled trial. *Acta Paediatrica*, 107(5), 791-798. <https://doi.org/10.1111/apa.14257>
- Ericson, J., Eriksson, M., Hoddinott, P., Hellström-Westas, L. & Flacking R. (2018). Breastfeeding and risk for ceasing in mothers of preterm infants-Long-term follow-up. *Maternal and Child Nutrition*, 14(4), e12618. <https://doi.org/10.1111/mcn.12618>
- Eryigit Madzwamuse, S., Baumann, N., Jaekel, J., Bartmann, P., & Wolke, D. (2015). Neurocognitive performance of very preterm or very low birth weight adults at 26 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 857-864. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12358>
- Garfield, C. F., Lee, Y., & Kim, H. N. (2014). Paternal and Maternal Concerns for Their Very Low-Birth-Weight Infants Transitioning from the NICU to Home. *The Journal of Perinatal & Neonatal Nursing*, 28(4), 305-312, <https://doi.org/10.1097/JPN.0000000000000021>
- Gallegos-Martínez, J., Reyes-Hernández, J., & Silvan Scochi, C. G. (2013). The hospitalized preterm newborn: the significance of parents' participation in the Neonatal Unit [El neonato prematuro hospitalizado: significado para los padres de su participación en la unidad de cuidados intensivos neonatales]. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21(6), 1360-1366. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.2970.2375>
- Gutiérrez, M. J., Jozami Nassif, M., G., & Carreras, M., P. (2016). Percepciones, vivencias y estrategias de afrontamiento al estrés en madres de prematuros internados. *Revista Trazos Universitarios*, 6(1), 1-20. <http://hdl.handle.net/11336/106218>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª edición). McGrawHill.
- Hoffman, M. C., Mazzoni, S. E., Wagner, B. D., Laudenslager, M. L., & Ross, R. G. (2016). Measures of Maternal Stress and Mood in Relation to Preterm Birth. *Obstetrics and Gynecology*, 127(3), 545-552. <https://doi.org/10.1097/AOG.0000000000001287>
- Hughes, M.-A., McCollum, J., Sheftel, D., & Sanchez, G. (1994). How Parents Cope with the Experience of Neonatal Intensive Care. *Children's Health Care*, 23(1), 1-14, [https://doi.org/10.1207/s15326888chc2301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326888chc2301_1)
- Jaekel, J., Pluess, M., Belsky, J., & Wolke, D. (2015). Effects of maternal sensitivity on low birth weight children's academic achievement: a test of differential susceptibility versus diathesis stress. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(6), 693-701. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12331>
- Lazarus, R., S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company.

- Levis, B., Negeri, Z., Sun, Y., Benedetti, A. & Thombs, B. D. (2020). Accuracy of the Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS) for screening to detect major depression among pregnant and postpartum women: systematic review and meta-analysis of individual participant data. *BMJ Clinical Research*, 371(8268), m4022. <https://doi.org/10.1136/bmj.m4022>
- Ley 25326 de 2000. Ley de Protección de Datos Personales. 30 de octubre de 2000. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25326-64790>
- Mesa Mesa, S., Gómez García, A., Naranjo Pérez, L. F., Tobón Montoya, L., Ocampo Saldarriaga, M. V., Velásquez Tirado, J. D., Costain González, G. A., Ricardo Ramírez, C., Gutiérrez Vélez, Y. F., & Franco Vásquez, J. G. (2021). Psychological stress in mothers of neonates admitted to an intensive care unit [Estrés psicológico en madres de neonatos ingresados en una unidad de cuidados intensivos]. *Salud Mental*, 44(5), 241-248. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2021.031>
- Moos, R. (1993). *Coping Responses Inventory*. Psychological Assessment Resources.
- López-Mayorga, B. E., Carmona-Mejía, B., & Ponce-Gómez, G. (2019). Estilos de afrontamiento y nivel de estrés de madres adolescentes con hijos hospitalizados en la unidad de cuidados intensivos neonatales, Chiapas, México. *Revista De Enfermería Neurológica*, 18(1), 41–51. <https://revenferneurolenlinea.org.mx/index.php/enfermeria/article/view/274>
- Mikulic, I. M. & Crespi, M. C. (2008). Adaptación y validación del inventario de respuestas de afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de Investigaciones*, 15, 305-312. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139944030>
- Miles, M. S., Funk, S. G., & Carlson, J. (1993). Parental Stressor Scale: Neonatal Intensive Care Unit. *Nursing Research*, 42(3), 148-152. <https://doi.org/10.1097/00006199-199305000-00005>
- Ncube, R. K., Barlow, H., & Mayers, P. M. (2016). A life uncertain-My baby's vulnerability: Mothers lived experience of connection with their preterm infants in a Botswana neonatal intensive care unit. *Curationis*, 39(1), a1575. <https://doi.org/10.4102/curationis.v39i1.1575>
- Niehaus, J. & Maurer, S. (2018). NICU Communication: The many disguises of opportunity. *Neoreviews*, 19(9), e526–e532. <https://doi.org/10.1542/neo.19-9-e526>
- Osborne, A. D., Worsley, D., Cullen, C., Martin, A., & Christ, L. (2024). Enhancing NICU Care and Communication: Perspectives of Moderately Preterm Infant Parents. *Pediatrics*, 153(6), e2023064419. <https://doi.org/10.1542/peds.2023-064419>
- Romero Delgado, K., L. (2023). *Estrés parental y estilos de afrontamiento en padres de hijos con habilidades diferentes de dos centros educativos básica especial de Lima Sur* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/2978>
- Rubiños, M. A. (2012). Estrés, ansiedad y estilos de afrontamiento de padres con hijos internos en unidad de cuidados intensivos. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*

*apoyadas por Tecnologías*, 1(1), 15-33

- Ruiz, A. L., Ceriani-Cernadas, J. M., Cravedi, V., & Rodríguez, D. (2005). Estrés y depresión en madres de prematuros: un programa de intervención. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 103(1), 36-45. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2005/A1.36-45.pdf>
- Shaw, R. J., Bernard, R. S., Storfer-Isser, A., Rhine, W., & Horwitz, S. M. (2013). Parental coping in the neonatal intensive care unit', *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 20(2), 135-142. <https://doi.org/10.1007/s10880-012-9328-x>
- Sih, D. A., Bimerew, M., & Modeste, R. R. M. (2019). Coping strategies of mothers with preterm babies admitted in a public hospital in Cape Town. *Curationis*, 42(1), a1872. <https://doi.org/10.4102/curationis.v42i1.1872>
- Simpson, M. & Catling, C. (2016). Understanding psychological traumatic birth experiences: a literature review. *Women and Birth*, 29(3), 203-207. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2015.10.009>
- Smith, V. C., SteelFisher, G. K., Salhi, C., & Shen, L., Y. (2012). Coping with the neonatal intensive care unit experience: Parents' strategies and views of staff support', *The Journal of Perinatal & Neonatal Nursing*, 26(4), 343-352. <https://doi.org/10.1097/JPN.0b013e318270ffe5>
- Torrecilla, N. M., Wadheim-Arizu, J., & Contreras-Zapata, D. I. (2023). Ansiedad, depresión e interacciones vinculares en madres de prematuros durante el periodo de internación en una unidad de cuidados intensivos neonatales (UCIN) y prealta de sus hijos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 7(12), 111-124. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/316>
- Vigod, S. N., Villegas, L., Dennis, C.-L., & Ross L. E. (2010). Prevalence and risk factors for postpartum depression among women with preterm and low-birth-weight infants: a systematic review. *BJOG*, 117(5), 540-550. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0528.2009.02493.x>
- Villamizar-Carvajal, B., Vargas-Porras, C. & García-Corzo, J. R. (2018). Disminución del nivel de estrés en madres de prematuros en la unidad de cuidados intensivos. *Enfermería Intensiva*, 29(3), 113-120. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2017.12.004>
- Watson, K., White, C., Hall, H., & Hewitt, A. (2020). Women's experiences of birth trauma: a scoping review. *Women and Birth*, 34(5): 417-424. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2020.09.016>
- Woodward, L. J., Bora, S., Clark, C. A. C., Montgomery-Hönger, A., Pritchard, V. E., Spencer, C., & Austin, N. C. (2014). Very preterm birth: maternal experiences of the neonatal intensive care environment. *Journal of Perinatology*, 34(7), 555-561. <https://doi.org/10.1038/jp.2014.43>
- Wormald, F., Tapia, J. L., Torres, G., Cánepa, P., González M. A., Rodríguez, D., Escobar, M., Reyes B., Capelli, C., Menéndez, L., Delgado, P., Treuer, S., Ramírez, R., Borja, N., Domínguez, A., & Red Neonatal Neocosur. (2015). Estrés en padres de recién nacidos prematuros de muy bajo peso hospitalizados en unidades de cuidados

- intensivos neonatales. Estudio multicéntrico. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 113(4), 303-309. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2015/v113n4a04.pdf>
- Zijin, R., Wenying, G., Qihui, W., Yi, D., Xiaoli, T. & Ying, Z. (2024). Predictive role of NICU-related stress, postpartum depression trajectory and family coping on growth trajectory of moderate-to-late preterm infants: A longitudinal study. *JAN Leading Global Nursing Research*, 80(8), 3167-3178. <https://doi.org/10.1111/jan.16068>
- Zhinin Illescas, V. L., Tandazo Agila, B. M. & Analuca Cajamarca, M. E. (2020). Estresores Parentales en una Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales de Loja, Ecuador. *Revista San Gregorio*, (43), 187-196. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i43.1407>
- Zych, B., Błaz, W., Dmoch-Gajzlerska, E., Kanadys, K., Lewandowska, A., & Nagórska, M. (2021). Perception of Stress and Styles of Coping with It in Parents Giving Kangaroo Mother Care to Their Children during Hospitalization in NICU. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12694. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312694>

**Revisión Sistemática Sobre Autoritarismo del Ala de Derechas en Argentina***Systematic Review on Authoritarianism of the Right Wing in Argentina*Marcelo Agustin Roca<sup>1,2</sup> ORCID: 0000-0001-8539-2901Nahuel Duhalde<sup>1</sup> ORCID: 0009-0005-3802-8759Ariana Espósito Santamaría<sup>3</sup> ORCID: 0009-0006-1918-6564Luis Carlos Jaume<sup>1,2</sup> ORCID: 0000-0002-3700-5812Martina Fanghella<sup>1</sup> ORCID: 0009-0008-0392-7457Susana Celeste Azzollini<sup>1,2</sup> ORCID: 0000-0002-3192-5087**Resumen**

El Autoritarismo del Ala de Derechas es un constructo que ha sido ampliamente estudiado debido a la adecuada aplicabilidad que ha demostrado la escala propuesta por Altemeyer. A pesar de que este constructo ha sido indagado en Argentina, no hay aún trabajos que revisen de manera sistemática la literatura existente sobre esta temática. A raíz de ello, el propósito de este artículo es realizar una revisión de los estudios publicados sobre el Autoritarismo del Ala de Derechas en Argentina. Para esto se realizó una búsqueda en las bases de datos de: *BASE*, *LA Referencia*, *Redalyc*, *Scielo* y de manera manual en *Google Scholar*. Los resultados demuestran un total de 23 investigaciones que utilizan escalas para medir el Autoritarismo del Ala de Derechas con distintas variables desde 2010 hasta febrero de 2023. Un 52% de la muestra estuvo constituida por estudiantes universitarios, el 39% estuvo compuesto por adultos y un 9% de la selección estuvo compuesta por una muestra de niños y niñas. Se encontró una tendencia a medir el constructo en relación con la Orientación hacia la Dominancia Social y con distintas escalas que miden el prejuicio hacia diferentes minorías. Este trabajo ofrece un resumen sintético de las muestras, los métodos y resultados de cada uno. Por este motivo, la presente revisión sistemática permite consolidar la comprensión del autoritarismo de alas de derechas en el contexto argentino, fomentando la comprensión con los constructos se encuentra relacionado y comprender el contexto sociopolítico.

*Palabras claves:* autoritarismo; revisión sistemática; política; Argentina

---

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Instituto de Investigaciones. Buenos Aires, Argentina.

<sup>2</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Buenos Aires, Argentina.

<sup>3</sup>Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Buenos Aires, Argentina

Mail de contacto: arianaespitosantamaria@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p162-183>

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2025 - Fecha de aceptación: 16 de abril de 2025

### Abstract

Right Wing Authoritarianism is a construct that has been widely studied due to the adequate applicability demonstrated by the scale proposed by Altemeyer. Although this construct has been investigated in Argentina, there are no studies yet that systematically review the existing literature on this topic. As a result, this article aims to conduct a review of the studies published on Right-Wing Authoritarianism in Argentina. For this, a search was carried out in the databases of *BASE*, *LA Referencia*, *Redalyc*, *Scielo*, and manually in *Google Scholar*. The results demonstrate a total of 23 investigations that use scales to measure Right Wing Authoritarianism with different variables from 2010 to February 2023. 52% of the sample was made up of university students, 36% was made up of adults and 9% of the selection was made up of a sample of boys and girls. A tendency was found to measure the construct about Orientation towards Social Dominance and different scales that measure prejudice towards different minorities. This work offers a synthetic summary of the samples, methods, and results of each one. For this reason, the present systematic review allows the understanding of right-wing authoritarianism in Argentina context, creating understanding with the constructs that are related to and the sociopolitical context.

*Keywords:* authoritarianism; systematic review; politics; Argentina

### Introducción

Uno de los principales factores que influyen en las relaciones intergrupales es el constructo de autoritarismo, el cual es ampliamente estudiado en la psicología social. Durante los años 80, Altemeyer introdujo un nuevo enfoque en el estudio del autoritarismo, cuestionando las teorías existentes que habían sido aceptadas sin verificación empírica y cuyo respaldo científico era cuestionable (Etchezahar et al., 2015).

Según Altemeyer (1981), el autoritarismo del ala de derechas (RWA por sus siglas en inglés) está estrechamente relacionado con la personalidad y se compone por tres conglomerados actitudinales: la sumisión autoritaria, la agresión autoritaria y el convencionalismo. La primera refiere al sometimiento ante las autoridades de la cultura perteneciente, la segunda se relaciona con el enfrentamiento hacia personas o grupos que atentan contra el orden social y por último la tercera, que trata sobre la aceptación de las reglas sociales aceptadas por las autoridades establecidas (Etchezahar, 2012).

La escala RWA, en un principio estuvo compuesta por 24 ítems con siete opciones de respuesta tipo Likert, siendo presentada desde 1 = *Fuertemente de acuerdo* hasta 7 = *Fuertemente en desacuerdo* (Etchezahar et al., 2015). Dicha escala fue implementada por primera vez por Altemeyer (1981) obteniendo un nivel de consistencia interna adecuado (.88). Más adelante, Altemeyer (1988) introdujo otras modificaciones a fin de mejorar el contenido al contexto, lo cual permitió la confección de una versión final de la escala, compuesta por 22 ítems, estableciendo una correcta consistencia interna. Por otro lado, por medio de la técnica test-retest, se buscó determinar una mayor confiabilidad. Dichas pruebas dieron un

promedio de puntaje alfa de Cronbach en el periodo de una semana de .95 y para un lapso de hasta 28 semanas de .85 (Altemeyer, 1988). Otro dato a destacar es que también se comprobó su validez de constructo, debido a que se utilizaron diversas técnicas multivariantes como el análisis factorial, lo cual no había sido realizada en otros instrumentos anteriores sobre el autoritarismo. Estos valores mostraron resultados adecuados para el modelo bidimensional de la escala (Duckitt y Fisher, 2003).

La escala de RWA ha sido criticada por varias cuestiones, una de las principales es en relación con la problemática de su dimensionalidad (Duckitt y Fisher, 2003). Según Altemeyer (1996) es imposible evaluar cada conglomerado de manera individual. Esto es porque para la fabricación de los ítems, es indispensable tener en cuenta al menos dos de ellos. En oposición a esto, Smith y Winter (2002) realizaron investigaciones para evaluar los tres conglomerados actitudinales de modo independiente, llegando como resultado a la implementación de una escala de 12 ítems, siendo cuatro por cada uno de los conglomerados, conformando de este modo tres dimensiones. En consonancia con esto, Duckitt y Fisher (2003), establecieron que el trabajo de Smith y Winter (2002) no representaba en su evaluación de la escala la teoría subyacente ya que, si bien los autores tuvieron en cuenta varios de los ítems como pertenecientes a un único conglomerado, desde un punto de vista conceptual, estos estaban relacionados con al menos dos de ellos.

En la actualidad, aún continúa el debate en torno a la dimensionalidad de la escala RWA. En este sentido, Sibley y Duckitt (2013) realizaron trabajos relacionados con el RWA y la Orientación a la Dominancia (SDO), y le dieron un enfoque diferente para la comprensión de estos constructos, además de que realizaron aportes novedosos al concepto de prejuicio. El mismo, para Sibley y Duckitt (2013) es entendido como un fenómeno que da cuenta de ciertas características estables de los individuos que favorecen su emergencia y sostenimiento. Para Duckitt (2006), el RWA y la SDO son la base sobre la que se sostiene el prejuicio generalizado (Cohrs y Asbrock, 2009; Mavor et al., 2010; Sibley y Duckitt, 2008). De este modo, el Modelo Motivacional Dual (Sibley y Duckitt, 2013) postula al RWA y la SDO como ejes actitudinales, los cuales son un potencial predictor de cómo es percibido el grupo objeto de prejuicio.

En este modelo, el RWA demuestra el prejuicio orientado a grupos que son vistos como peligrosos y amenazantes de las normas, valores (Birdir et al., 2022; Górska et al., 2022) y modos tradicionales de vivir (Duckitt y Sibley, 2007), mientras que la SDO instituye las actitudes sesgadas con relación a grupos percibidos como inferiores o hacia individuos que compiten por los recursos y el poder (Duckitt, 2001; Duriez y Van Hiel, 2002; Sibley y Duckitt, 2008). Varias investigaciones demostraron evidencia en torno al proceso dual, evidenciando una gran validez; tanto en diseños experimentales (Duckitt y Sibley, 2010; Perry y Sibley, 2012), como en diseños longitudinales (Asbrock et al., 2010; Kteily et al., 2011; Perry y Sibley, 2012; Sibley y Duckitt, 2013) y transversales (Cantal et al., 2015; Duckitt, 2006; Duckitt y Sibley, 2007; Sibley y Duckitt, 2009; Sibley et al., 2010; Ungaretti et al., 2015; Van Hiel et al., 2007).

Se han encontrado diversas revisiones sistemáticas internacionales sobre RWA. Una

de ellas se realizó con el propósito de determinar la evolución temporal y geográfica de las investigaciones elaboradas sobre RWA (Pizzolitto et al., 2023). Antes del año 2011, la mayoría de los estudios se llevaron a cabo en América del Norte, sin embargo, posterior a 2010, el 66.7% unidades de análisis correspondían al medio oriente. Además, se evidenció que los niveles de autoridad y control que tengan los líderes sobre sus seguidores disminuirán si pasan de un estilo autoritario a uno paternalista. Por otra parte, Roberts y Oosterom (2024) realizaron una revisión sistemática para aportar claridad conceptual sobre el autoritarismo digital para sentar las bases a nuevas agendas de investigación. El autoritarismo digital se define como el uso de la tecnología e información digital por parte de regímenes autoritarios cuya finalidad consta de vigilar y reprimir a la población nacional y extranjera (Pearson, 2024). Los resultados de dicha revisión revelaron que la mayoría de los estudios empleaban este constructo en investigaciones centradas en China y Rusia. En cambio, en Perú se realizó una revisión sistemática, compuesta por 26 artículos, en los cuales un 80.8% obtenían correlaciones positivas entre SDO y RWA (Roca et al., 2024). Por último, en un metaanálisis compuesto por 46 estudios, apoyaron la perspectiva del Modelo Dual Motivacional e indican que RWA y SDO se encuentran vinculadas con diferentes esquemas sociales en el que el mundo es peligroso y competitivo (Perry et al., 2013).

En cambio, en el contexto argentino encontramos distintos trabajos que utilizan este constructo. Desde la validación de la escala abreviada de RWA de Altemeyer (1988) por parte de Etchezahar et al. (2011) y de Imhoff y Brussino (2013), se han realizado distintos estudios en varias regiones del país. Estos trabajos han estudiado el autoritarismo en relación con otras variables psicopolíticas como el prejuicio (Bria et al., 2020; Civalero et al., 2019; Díaz Lázaro et al., 2014; Etchezahar, 2012; Etchezahar et al., 2016; Imhoff y Brussino, 2017; Muller et al., 2017; Páez et al., 2015; Páez et al., 2018) o la religión (Etchezahar y Simkin, 2013).

Si bien existen numerosas investigaciones realizadas acerca del RWA en diversos países de América del norte y Europa (e.g., Danet Danet, 2021; DeLuca et al., 2022; Peresman et al., 2023; Roy et al., 2021; Womick et al., 2022), no se hallan estudios que hayan revisado el desarrollo de las diversas investigaciones sobre autoritarismo en el contexto argentino con sus peculiaridades culturales. Es por ello que el objetivo de este trabajo será realizar una revisión exhaustiva sobre el estudio de esta problemática en Argentina. Para de este modo, comprender el aporte teórico y práctico de la escala RWA en el contexto sociopolítico de dicha región y la relación que posee con diferentes constructos. Con este trabajo se busca registrar con qué otras escalas se estudiaron además de los datos sociodemográficos que se explyea en los estudios.

## Método

### Tipo de Estudio

Se examinaron artículos que analizan el autoritarismo del ala de derechas en Argentina, realizando una búsqueda sistemática fundamentada en la metodología propuesta PRISMA

(Celestino y Bucher-Maluschke, 2018; Page et al., 2021). Este enfoque permitió estructurar cada etapa del proceso de revisión de manera coherente, asegurando la validez y confiabilidad de los datos recopilados.

### **Fuentes de Información**

Durante febrero de 2023, se llevó a cabo la búsqueda sistemática en las siguientes bases de datos electrónicas: *BASE*, *LA Referencia*, *Redalyc* y *Scielo*. Se procedió a aplicar un filtro para visualizar las investigaciones publicadas en el período de los años 2010 a 2023. Esto se debió al carácter novedoso y relevante de las investigaciones con la escala RWA, que comenzaron a partir de 2010, así como a las adaptaciones y validaciones posteriores del constructo. Estas bases de datos se eligieron debido a su alcance en ciencias sociales en América Latina, incrementando la posibilidad de encontrar literatura relevante. Con el fin de indagar estudios que no hayan sido encontrados en las bases de datos utilizadas, se originó una búsqueda suplementaria en Google Scholar, que permitió cubrir posibles vacíos en la recopilación inicial.

### **Búsqueda**

Se tomaron en consideración los idiomas empleados en artículos académicos, como el español, y se incluyó el inglés debido a su carácter universal, para realizar la búsqueda. El esquema utilizado para la búsqueda en inglés fue: “right-wing authoritarianism” OR (authoritari\* AND rwa). En tanto, para la búsqueda en español, se utilizó el siguiente esquema: “autoritarismo del ala de derechas” OR (autoritaris\* AND rwa). Al final de cada uno, independientemente del idioma, se añadió el operador booleano AND junto con argen\*. Estas estrategias facilitaron la identificación de estudios relevantes al tema de interés. Tanto el protocolo de búsqueda como el proyecto de investigación fueron registrados en una hoja de cálculo Excel, documentándose los criterios de inclusión, exclusión y los resultados pertenecientes a cada etapa con la finalidad de mantener la transparencia y reproducibilidad de la revisión.

### **Criterios de Inclusión**

En el presente estudio se ha realizado una selección de aquellos artículos publicados en un periodo comprendido entre los años 2010 y 2023, con la finalidad de cumplir con los objetivos correspondientes a una revisión sistemática y realizar un análisis cuantitativo del autoritarismo del ala de derechas en Argentina. Una vez cumplido este criterio de inclusión, se procedió a examinar el título, las palabras clave y el resumen de cada investigación, pero si este último generaba dudas, se procedía a la lectura del texto completo. El proceso fue llevado a cabo por dos revisores y, en caso de discrepancias, de acuerdo con los criterios de inclusión mencionados, un tercer investigador se encargó de revisar el proceso, resolviendo los desacuerdos presentados mediante consenso.

### **Criterios de Exclusión**

Se excluyeron investigaciones que no referían al autoritarismo del ala de derechas en Argentina, al igual que estudios cualitativos, resúmenes, disertaciones, tesis y aquellas que no habían sido publicadas entre 2010 y 2023. Este criterio garantizó un enfoque consistente y acotado a la temática propuesta.

### **Proceso de Extracción de Datos**

La búsqueda y la posterior evaluación de criterios fueron realizadas por dos investigadores. Además, se contó con un tercer investigador para revisar el proceso y validar las decisiones tomadas. Para este último, se creó una matriz de datos como instrumento para sistematizar la extracción de información, registrando los aspectos clave de cada artículo (Figura 1). Esta estrategia permitió una organización detallada y estructurada de los datos recopilados.

## **Resultados**

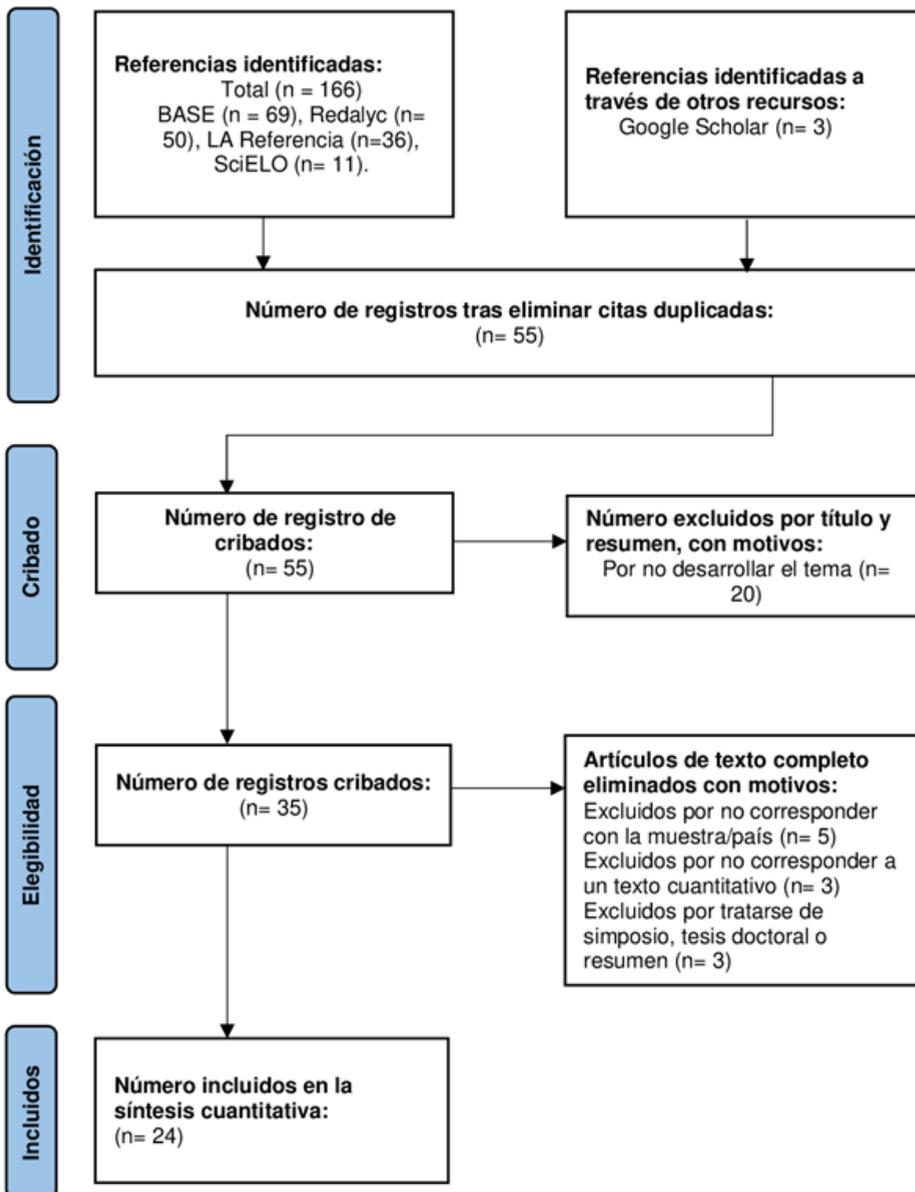
La investigación inicial identificó un total de 166 artículos disponibles en diferentes fuentes: 69 en *BASE*, 50 en *Redalyc*, 36 en *LA Referencia* y 11 en *SciELO*. Se utilizó *Google Scholar* para verificar la inclusión de posibles artículos relevantes, encontrando 3 resultados adicionales y quedando un total de 169 artículos. Tras la eliminación de 114 artículos duplicados, se llevó a cabo una revisión inicial de títulos, resúmenes y palabras clave, lo que resultó en la exclusión de 20 artículos no pertinentes al tema de estudio. Luego, se analizaron 35 artículos completos, eliminando 5 por no ajustarse al contexto argentino, 1 por ser un resumen, 1 por ser un simposio y no un artículo de investigación, 1 por ser una tesis doctoral y 3 por no ser estudios cuantitativos. Finalmente, se incluyeron 24 artículos en este trabajo.

En la Tabla 1 se detallan las características de los estudios seleccionados. Se presenta el nombre de los autores y el año de publicación en la primera columna, seguido por la muestra y el país de origen en la segunda columna. En la tercera columna se describe el método utilizado en la evaluación, mientras que en la cuarta columna se resumen los resultados obtenidos.

Respecto de las muestras, el 9% de los trabajos no especifican la región de procedencia dentro del contexto argentino (Etchezahar et al., 2011; Etchezahar y Simkin, 2013), el 38% corresponde a residentes de la Ciudad de Córdoba (Alonso y Brussino, 2018; Gatica et al., 2017; Imhoff y Brussino, 2013; Imhoff y Brussino, 2017; Imhoff et al., 2020; Marasca et al., 2013; Páez et al., 2015; Páez et al., 2018; Sorribas y Brussino, 2017) y otro 38% corresponde a residentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Barreiro et al., 2014; Etchezahar, 2012; Etchezahar y Brussino, 2015; Etchezahar e Imhoff, 2017; Etchezahar et al., 2014; Etchezahar et al., 2016; Muller et al., 2017; Ungaretti y Etchezahar, 2016; Zubieta et al., 2013). Un 8% por ciento pertenecían a la provincia de Buenos Aires (Bria et al., 2020), siendo uno de ellos una muestra específica de Mar del Plata (Díaz Lázaro et al., 2014). Finalmente cabe destacar el trabajo de Civalero et al. (2019), cuya muestra incluye residentes tanto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires, como de Córdoba, Salta

Figura 1

Diagrama de Flujo PRISMA en Tres Niveles



y Neuquén. A su vez, el trabajo de Zubieta y Sosa (2022) también incluyó varias regiones como C.A.B.A., la provincia de Buenos Aires y otras provincias que no son nombradas.

Por otro lado, un 54% de las muestras estuvo constituida por estudiantes universitarios (Barreiro et al., 2014; Civalero et al., 2019; Etchezahar, 2012; Etchezahar y Brussino, 2015; Etchezahar et al., 2011; Etchezahar e Imhoff, 2017; Etchezahar et al., 2014; Etchezahar y Simkin, 2013; Etchezahar et al., 2016; Gatica et al., 2017; Imhoff et al., 2020; Ungaretti y Etchezahar, 2016). Otro 38% estuvo compuesto por adultos (Alonso y Brussino, 2018; Bria et al., 2020; Díaz Lázaro et al., 2014; Imhoff y Brussino, 2013; Muller et al., 2017; Páez et al., 2015; Páez et al., 2018; Sorribas y Brussino, 2017; Zubieta et al., 2013; Zubieta y Sosa, 2022). Finalmente, un 9% de la selección estuvo compuesta por una muestra de niños y niñas (Imhoff y Brussino, 2017; Marasca et al., 2013).

Entre los artículos seleccionados encontramos dos adaptaciones de versiones reducidas de la escala de RWA (Altemeyer, 1996, 1998, 2002) al contexto argentino. Entre ellos tenemos la adaptación presentada por Etchezahar (2012), la cual ha sido ampliamente utilizada en los artículos seleccionados. Esta adaptación fue realizada con un análisis factorial exploratorio y posteriormente se implementó un análisis factorial confirmatorio, observando una buena bondad de ajuste ( $X = 796.26$  (189),  $CFI = .82$ ,  $RMSEA = .071$ ) para la escala en su formato unidimensional. De hecho, el 47.8% de la muestra utiliza esta adaptación (Barreiro et al., 2014; Bria et al., 2020; Etchezahar y Brussino, 2015; Etchezahar e Imhoff, 2017; Etchezahar et al., 2014; Etchezahar y Simkin, 2013; Etchezahar et al., 2016; Gatica et al., 2017; Imhoff et al., 2020; Muller et al., 2017; Ungaretti y Etchezahar, 2016). Por otro lado, la adaptación de Imhoff y Brussino (2013) fue la segunda adaptación más utilizada (Marasca et al., 2013; Páez et al., 2015; Páez et al., 2018). Esta adaptación fue realizada a través de un análisis factorial exploratorio, el cual tuvo buenos indicadores ( $KMO = .94$ , y un resultado significativo de la prueba de Bartlett) y de confiabilidad ( $\alpha = .92$ )

Dado que teórica y empíricamente el RWA y el SDO se encuentran relacionados, podemos apreciar que gran parte de los artículos seleccionados utilizan escalas para medir el SDO en conjunto con el RWA (Barreiro et al., 2014; Civalero et al., 2019; Etchezahar, 2012; Etchezahar y Brussino, 2015; Etchezahar e Imhoff, 2017; Etchezahar et al., 2011; Etchezahar et al., 2014; Etchezahar et al., 2016; Gatica et al., 2017; Imhoff y Brussino, 2017; Imhoff et al., 2020; Marasca et al., 2013; Muller et al., 2017; Páez et al., 2015; Páez et al., 2018; Sorribas y Brussino, 2017; Ungaretti y Etchezahar, 2016; Zubieta et al., 2013; Zubieta y Sosa, 2022). A su vez, el prejuicio ya sea hacia “villeros”, personas trans u otras ha sido ampliamente desarrollados en distintos artículos de esta selección (Bria et al., 2020; Civalero et al., 2019; Díaz Lázaro et al., 2014; Etchezahar, 2012; Etchezahar et al., 2016; Imhoff y Brussino, 2017; Muller et al., 2017; Páez et al., 2015; Páez et al., 2018).

Para finalizar vemos que un 47.83% de las fechas de publicación de los artículos corresponden al periodo 2011-2015, mientras que el 52.17% corresponde al periodo 2016-2020, tenía un particular aumento en el 2017 donde se publicaron el 21.74% de los trabajos seleccionados. En lo que corresponde del 2021 hasta la fecha de este trabajo solo se ha encontrado un artículo que indaguen el RWA en el contexto argentino (Zubieta y Sosa, 2022).

**Tabla 1***Características de los Estudios de Argentina. Total de Estudios: 24*

<b>Autor</b>	<b>Muestra</b>	<b>Método de Evaluación</b>	<b>Resultados</b>
Alonso & Brussino, 2018	Se utilizaron dos muestras, muestra 1 (N= 300) y muestra 2 (N= 454), de ciudadanos/ as de Córdoba (ARG) con edades comprendidas entre 18 y 70 años.	En la primera muestra, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) para explorar la estructura subyacente del Cuestionario de Valores Psicosociales (QVP-24). En la segunda muestra, se utilizó un análisis confirmatorio para confirmar la estructura del instrumento. También se realizó una correlación entre las dimensiones del QVP-24 y una escala de RWA para obtener evidencia de validez concurrente.	Como resultados, se identificaron 4 dimensiones en el QVP-24 con indicadores de ajuste y consistencia interna adecuados. Además, se obtuvo evidencia de validez concurrente al correlacionar estas dimensiones con RWA. En resumen, se concluyó que el instrumento es válido y confiable, lo que sugiere su utilidad en el campo de la psicología social y política.
Barreiro et al., 2014	El estudio se llevó a cabo en una muestra de (N= 328) estudiantes universitarios de CABA.	Se administraron las siguientes pruebas: Escala de Creencia Global en un Mundo Justo (GBJWS), RWA, SDO, Escala de autopoicionamiento ideológico (PI) y Variables sociodemográficas	Se sugiere que la escala GBJWS tiene adecuadas propiedades psicométricas. Asimismo, la GBJWS se relaciona positivamente con el RWA, la SDO y negativamente con el PI.
Bria et al., 2020	La muestra del estudio consistió en (N= 303) sujetos residentes en la Provincia de Buenos Aires.	El estudio se basó en un enfoque de investigación cuantitativa. Se utilizaron cuestionarios para medir las variables de interés, que incluyen la caballerosidad como forma de sexismo benevolente, el autoritarismo y las ideologías tradicionales de roles de género.	El estudio encontró que a mayores niveles de caballerosidad se asociaban mayores niveles de ideología del rol de género y mayores niveles de autoritarismo. Además, se determinó que la caballerosidad actuaba como mediador en la relación entre el autoritarismo y la ideología de roles de género.

Autor	Muestra	Método de Evaluación	Resultados
Civalero et al., 2019	La muestra consistió en ( $N = 856$ ) estudiantes terciarios y universitarios de diferentes ciudades de Argentina.	El estudio empleó un análisis confirmatorio para evaluar la estructura de la escala de Prejuicio Sutil y Manifiesto. Se realizó un análisis de validez convergente para verificar la relación de la escala de prejuicio con otras variables previamente relacionadas con el prejuicio.	Los resultados del estudio muestran que la escala de Prejuicio Sutil y Manifiesto es aplicable y confiable en el contexto argentino, y que mide de manera efectiva diferentes aspectos del prejuicio en la muestra de estudiantes.
Díaz Lázaro et al., 2014	El estudio encuestó a ( $N = 300$ ) participantes en Mar del Plata, Argentina.	Se utilizaron cuestionarios y escalas de medición, incluyendo la RWA, la Escala de Valores Materiales y Actitudes hacia la Homosexualidad. Se realizaron análisis para examinar las contribuciones de diferentes variables a la predicción de prejuicio en prejuicio étnico, heterosexismo, sexismo hostil y sexismo benevolente. Se controlaron factores sociodemográficos y el manejo de impresión en los análisis.	Los análisis identificaron al RWA como la variable más importante en la predicción de prejuicio intergrupar. La SDO y la empatía contribuyeron significativamente a la predicción del prejuicio étnico y el heterosexismo, mientras que la orientación hacia los valores materiales solo contribuyó significativamente a la predicción del sexismo hostil.
Etchezahar, 2012	Participaron ( $N = 449$ ) estudiantes universitarios de Buenos Aires.	Los datos fueron recolectados a través de un instrumento de evaluación de índole autoadministrable, asegurando el anonimato de los participantes. El mismo estuvo compuesto por las siguientes variables: RWA, Actitudes hacia la Homosexualidad Masculina (ATG), SDO, Escala de PI, Centralidad de la religión y Variables sociodemográficas.	Los resultados de este trabajo aportan evidencia empírica a la discusión acerca de la dimensionalidad de la escala RWA. Tanto los AFE como confirmatorios, dan cuenta de una clara división entre la dimensión Agresión y Sumisión autoritaria por un lado, y el Convencionalismo por otro.

Autor	Muestra	Método de Evaluación	Resultados
Etchezahar y Brussino, 2015	Participaron $(N = 431)$ estudiantes universitarios, eran residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.	Se utilizaron tres escalas para medir diferentes constructos: RWA, I-E 12 (orientación religiosa) y CR (centralidad de la religión), todas adaptadas y validadas previamente para el contexto argentino.	Los resultados de la investigación indican que las dos dimensiones del RWA (Agresión/Sumisión autoritaria y Convencionalismo) están positivamente relacionadas con la centralidad de la religión y las orientaciones religiosas en los participantes.
Etchezahar et al., 2011	Estudio 1: $(N = 650)$ . Estudio 2: $(N = 302)$ . Estudio 3: $(N = 321)$ . En todos la muestra fue de estudiantes universitarios de Buenos Aires.	Estudio 1: Se recopilaron datos de RWA, SDO, Escala de PI y Variables sociodemográficas. Estudio 2: Además de las escalas utilizadas en el estudio 1, se incorporaron la centralidad de la religión y participación e interés político. Estudio 3: Además de las escalas ya utilizadas en el estudio 1, se incorporó el Inventario de los cinco grandes (BFI).	Se encontró que la versión abreviada de la escala RWA adaptada al contexto argentino mostró una buena consistencia interna y validez. Los resultados respaldaron investigaciones anteriores al revelar asociaciones entre la escala RWA y la orientación política de derechas, la SDO, la religiosidad, el desinterés por la política y tres de los cinco grandes rasgos de la personalidad.
Etchezahar e Imhoff; 2017	El estudio involucra cuatro muestras de estudiantes universitarios/as en Argentina, con un total de $(N = 1511)$ participantes.	Se realizó una prueba de la hipótesis de Duckitt (2001) en el contexto argentino para determinar si la relación entre estos dos constructos varía en función de las características del contexto social, particularmente el nivel de contraste ideológico.	Los resultados muestran que las relaciones entre el RWA y la SDO varían en los diferentes estudios, con valores que oscilan entre débiles y moderados. Estos resultados reflejan la relación y el nivel de asociación entre los dos constructos en el contexto argentino caracterizado por su bajo nivel de contraste ideológico.

Autor	Muestra	Método de Evaluación	Resultados
Etchezahar et al., 2014	Participaron ( $N = 1201$ ) estudiantes universitarios de Buenos Aires, divididos en dos submuestras.	Se utilizaron escalas para medir la SDO y la RWA. Se aplicaron estándares metodológicos para adaptar las escalas al contexto argentino. También se examinaron las relaciones de las diferencias de género en las puntuaciones de las escalas.	La investigación adaptó con éxito la Escala de Orientación a la Dominancia Social al contexto argentino.
Etchezahar y Simkin, 2013	La muestra consistió en ( $N = 359$ ) estudiantes universitarios de Argentina.	Se administró un instrumento de evaluación autoadministrable que indagaba la autoidentificación Religioso-Espiritual-Escéptico, la Escala de RWA y variables sociodemográficas.	El mayor porcentaje de los sujetos evaluados (60.4%) optaron por identificarse con creencias espirituales, mientras que el 32.3% se consideran religiosos. Se observan mayores niveles de autoritarismo entre los que se identifican a sí mismos religiosos.
Etchezahar et al., 2016	La muestra fue intencional y estuvo compuesta por ( $N = 436$ ) estudiantes de la Universidad de Buenos Aires.	Se utilizó la escala ATG para evaluar las actitudes hacia la homosexualidad masculina.	El análisis de los datos indicó que la escala ATG tiene propiedades psicométricas adecuadas, lo que sugiere que es un instrumento válido para evaluar las actitudes hacia la homosexualidad masculina.
Gatica et al., 2017	El estudio incluyó a ( $N = 305$ ) estudiantes de carreras de la Universidad Nacional de Córdoba.	Se utilizó un enfoque cuantitativo correlacional para investigar el poder predictivo de las siguientes variables: Ideológicas (RWA, creencia en un mundo justo, SDO y PI), Cognitivas (Atribuciones causales sobre la pobreza y prejuicio hacia personas pobres) y Sociodemográficas.	Los resultados del estudio indicaron que las variables evaluadas tenían un poder predictivo diferente según la dimensión específica de la justificación de la desigualdad social que se estaba analizando.

Autor	Muestra	Método de Evaluación	Resultados
Imhoff y Brussino, 2013	El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Córdoba ( $N = 300$ ).	Se realizó un AFE y se estimó el coeficiente alfa de Cronbach. Se utilizaron ítems de la escala RWA para medir la dimensión de autoritarismo general, que incluye sumisión y agresión autoritaria.	El AFE reveló que el modelo de referencia obtenido posee 10 ítems y explica el 57.16% de la varianza, lo que sugiere una estructura unidimensional. Por último, la escala presentó niveles de fiabilidad excelentes, lo que indica una alta consistencia interna.
Imhoff y Brussino, 2017	Participaron ( $N = 292$ ) niños y niñas de 9 a 11 años de la ciudad de Córdoba, Argentina.	Se utilizaron escalas para medir la SDO y el RWA, adaptadas para población infantil. Se realizaron AFE y se calculó la consistencia interna de las escalas. Los datos faltantes se sustituyen utilizando el método EM. Se analizaron las correlaciones entre las medidas para evaluar la validez convergente.	Los resultados mostraron que la escala para evaluar la SDO en niños y niñas se estructuró en dos factores principales: “oposición a la igualdad” y “orientación a la dominancia grupal”. Estos dos factores explican el 40% de la varianza total.
Imhoff et al., 2020	Estudio 1: ( $N = 245$ ). Estudio 2: ( $N = 381$ ). Las muestras fueron realizadas con estudiantes universitarios de Córdoba.	El estudio consta de dos fases. La primera, involucra la construcción y evaluación de una escala de prejuicio hacia trabajadoras sexuales (PTS). La segunda fase es un estudio ex post facto retrospectivo simple en el que se analizan las relaciones entre variables psicosociales, psicopolíticas y sociodemográficas y las dimensiones del prejuicio hacia trabajadoras sexuales.	El primer estudio muestra la estructura de la escala de prejuicio hacia PTS y su fiabilidad. Se obtienen dos dimensiones del PTS: una dimensión afectivo-conductual y una dimensión cognitiva. En el segundo estudio, se encuentra que el autoritarismo y la oposición a la igualdad son dos de las variables que más contribuyen a la predicción del PTS en ambas dimensiones.

Autor	Muestra	Método de Evaluación	Resultados
Marasca et al., 2013	El estudio consta de ( $N = 280$ ) niños de la ciudad de Córdoba, Argentina.	Se administró un cuestionario con tres escalas: RWA, SDO y valores sociales. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y las autorizaciones de los niños. Se tuvieron en cuenta las variables sociodemográficas de edad y sexo de los participantes.	Se encontró una relación positiva entre la RWA y la SDO. También se confirmaron relaciones positivas entre el RWA y la SDO con los valores sociales de conservación, así como con los valores de autopromoción. Además, se ratificaron relaciones inversas entre la oposición a la igualdad y los valores de apertura al cambio y autotranscendencia.
Muller et al., 2017	La muestra está compuesta ( $N = 266$ ) residentes en la CABA.	El estudio se basa en una investigación empírica utilizando una escala para medir el prejuicio hacia los “villeros” en Argentina.	La escala adaptada y validada mostró una consistencia interna adecuada para la escala global de prejuicio hacia los “villeros”, así como para el prejuicio manifiesto y sutil. Se encontraron relaciones entre los modelos de prejuicio y otras variables, como autoritarismo, dominancia social y ansiedad intergrupala.
Páez et al., 2015	El estudio 1 consta de ( $N = 203$ ). Mientras que el estudio 2 ( $N = 408$ ).	Construcción y validación de una escala de actitudes negativas hacia personas trans (EANT). Se informan dos estudios secuenciales. El estudio 1 se centra en la construcción y análisis exploratorio de la EANT. El estudio 2 se enfoca en análisis factoriales confirmatorios y la validación externa de la escala.	Se obtuvo una escala unifactorial de nueve ítems para medir actitudes negativas hacia personas trans. Además, se menciona que la escala mostró relaciones esperables con variables típicas, como ATLG (actitudes hacia las personas transgénero), RWA, SDO y religiosidad.

Autor	Muestra	Método de Evaluación	Resultados
Páez et al., 2018	El estudio contó con (N = 410) ciudadanos/as de Córdoba, Argentina.	Se aplicó un cuestionario que incluyó la Escala EANT y otras medidas relacionadas con factores explicativos de actitudes negativas hacia personas trans. Se utilizaron correlaciones y análisis de modelo de ecuaciones estructurales para analizar los datos.	Se encontraron resultados consistentes con estudios previos. Se destacaron varios factores en la explicación de las EANT, incluyendo la edad, el nivel socioeconómico, la intensidad religiosa, el RWA, la SDO, el sexismo y el prejuicio sexual hacia gays y lesbianas.
Sorribas y Brussino, 2017	El estudio se realizó con (N = 450) personas de Córdoba, Argentina.	Se llevó a cabo un estudio por encuesta para identificar variables que discriminan entre las personas que participan (o no) políticamente.	Los resultados del análisis discriminante revelaron que variables como el RWA, colectivismo, colectivismo político, interés político y eficacia política participativa contribuyeron a la diferenciación.
Ungaretti y Etchezahar, 2016	La muestra consistió en (N = 376) estudiantes universitarios.	Se administró la escala de visiones del mundo (WV) para adaptarla y validarla al contexto local. Luego, se realizaron dos análisis de senderos para evaluar las relaciones entre las variables propuestas en los antecedentes.	La escala WV mostró adecuadas propiedades psicométricas para el modelo de 2 dimensiones correlacionadas. El análisis de senderos DW-RWA-Prejuicio resultó adecuado. El análisis de senderos CW-SDO-Prejuicio presentó problemas métricos.
Zubieta et al., 2013	El estudio involucró a un total de 463 sujetos.	Se utilizaron medidas de valores (modelo de Schwartz), RWA, y SDO. Se llevaron a cabo análisis de ecuaciones estructurales (SEM) para evaluar la relación entre RWA, SDO y sus dimensiones. Se realizaron análisis de GLM (Modelos Lineales Generalizados) con RWA, SDO y sus dimensiones como variables dependientes y los valores como covariables.	El SEM mostró que el modelo bidimensional tenía mejor ajuste que el unidimensional. Introduciendo los valores como covariables, y RWA, SDO y sus dimensiones como variables dependientes, se realizaron varios análisis GLM, mostrando que el modelo era significativo para RWA, SDO, BDG y OEQ.

Autor	Muestra	Método de Evaluación	Resultados
Zubieta y Sosa, 2022	Se trató de una muestra intencional compuesta por 407 estudiantes universitarios	Se trata de un estudio explicativo, de diseño no experimental transversal, con población de estudiantes universitarios de Argentina. Se midió el RWA, el SDO y los Valores.	Los hallazgos ratifican al RWA y la SDO como constructos conservadores estructurados en función del poder y en valores opuestos a relaciones intergrupales no agresivas, ratificando la disposición al prejuicio generalizado.

### Discusión

En el presente estudio se ha llevado a cabo una revisión sistemática sobre el autoritarismo, dado que al ser un constructo propuesto por Altemeyer (1981) relacionado con la personalidad, es extensamente estudiado en la psicología social. Con anterioridad a realizar dicho trabajo, se efectuó una exhaustiva revisión bibliográfica que incluye investigaciones sistemáticas recientes en el ámbito internacional (e.g., Roca et al., 2024; Perry et al., 2013; Pizzolitto et al., 2023; Roberts y Oosterom, 2024). Al no hallarse investigaciones de esta precedencia en el contexto argentino, se tuvo como objetivo elaborar una revisión sistemática en dicho país.

En este trabajo se han utilizado los 27 ítems propuesto por la guía PRISMA (Page et al., 2021) para llevar a cabo esta revisión sistemática del estado del arte sobre Autoritarismo del Ala de Derechas en Argentina. Para esto se han tomado los trabajos cuantitativos comprendidos en el periodo 2010-2023.

Como se puede apreciar en los resultados, gran parte de los trabajos utilizan escalas de RWA adaptadas y validadas al contexto argentino, lo cual indican una mayor validez en los resultados de estos artículos en la región. De igual forma, es de valorar los trabajos que incluyen niños (Imhoff y Brussino, 2017; Marasca et al., 2013), puesto que permiten tener más información de poblaciones que no sean estrictamente adultas.

En relación con las variables que fueron estudiadas en conjunto con el RWA podemos destacar el SDO y los distintos estudios sobre prejuicio. La relación entre RWA y SDO ha sido comprobada en diversos estudios, tal como se evidenciaba en diferentes revisiones sistemáticas internacionales (Roca et al., 2024; Perry et al., 2013). Sin bien se trata de constructos independientes, se correlacionan en tanto que el RWA valora la seguridad colectiva mientras que el SDO valora la dominancia grupal y la superioridad. En este sentido, de acuerdo a Duckitt (2006) estos constructos constituyen la base del prejuicio generalizado. En cuanto a los artículos seleccionados los resultados el RWA se correlacionado positivamente con prejuicios hacia minorías sexuales con indicadores significativos mayores a  $r > .30$  (Etchezahar, 2012; Páez et al., 2015; Páez et al., 2018), mujeres (Bria et al., 2020;  $r = .47$ ), villeros (Muller et al., 2017;  $r = .55$ ), trabajadoras sexuales (Imhoff et al., 2020;  $r > .40$  en ambas dimensiones de la escala sobre prejuicio hacia trabajadores sexuales) e

inmigrantes (Civalero et al., 2019;  $r > .20$ ,  $p < .01$  en todas las dimensiones de la escala sobre prejuicio hacia inmigrantes). Mediante los resultados encontrados se proporciona un mejor entendimiento del funcionamiento del constructo en nuestro país, ya que evidencia que RWA se encuentra relacionado con los niveles de prejuicio en distintas minorías de dicho contexto.

Se ha observado que el número de publicaciones acerca del constructo ha disminuido en los últimos años, a pesar de tener previamente una publicación constante y siendo 2017 donde se encuentran la mayor cantidad de artículos encontrados. Sin embargo, se han encontrado limitaciones, ya que la mayoría de estos trabajos se concentran en la ciudad de Córdoba y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lo que impide corroborar si tales datos son representativos en todo el país o solo lo son en dichas regiones. En este sentido, otra limitación en cuanto a la muestra es la gran cantidad de trabajos con muestras compuestas por estudiantes universitarios, lo que dificulta corroborar si dichos resultados son representativos del contexto argentino o se encuentran sesgados. Finalmente observamos que, en los últimos años, disminuyó el estudio sobre RWA, por lo que ampliar las investigaciones para predecir y entender el comportamiento con relación a esta variable en el contexto argentino, resulta relevante a la hora de pensar políticas públicas y de gobierno.

### Conclusión

El propósito de este estudio ha sido recopilar y analizar de investigaciones cuantitativas llevadas a cabo en el período comprendido entre 2010 y 2023, que abordaran el Autoritarismo de Ala Derecha. Con relación a las investigaciones incluidas, se proporciona una síntesis que abarca detalles sobre las muestras utilizadas, los métodos empleados para la medición de variables, y los resultados de cada estudio. En virtud de lo anterior, esta revisión sistemática se erige como una herramienta de gran valor para el entendimiento de la manifestación del autoritarismo de orientación derechista y sus variables más significativas en el contexto contemporáneo de Argentina. Por la utilización de la guía PRISMA para este propósito, este trabajo ofrece transparencia y permite la replicabilidad de la búsqueda para comprender cómo se ha trabajado este concepto actualmente en el contexto argentino.

### Referencias

- Alonso, D. & Brussino, S. (2018). Estructura y evidencias de validez de la versión en español del Cuestionario de Valores Psicosociales (QVP-24). *Liberabit*, 24(2), 213-230. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.04>
- Altemeyer, B. (1981). *Right-wing authoritarianism*. University of Manitoba Press.
- Altemeyer, B. (1988). *Enemies of Freedom*. University of Manitoba Press.
- Altemeyer, B. (1996). *The authoritarian specter*. Harvard University Press.
- Altemeyer, B. (1998). The other “authoritarian personality”. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 30, pp. 47-92). Academic Press.
- Altemeyer, B. (2002). Dogmatic behavior among students: Testing a new measure of

- dogmatism. *The Journal of Social Psychology*, 142(6), 713-721. <https://doi.org/10.1080/00224540209603931>
- Asbrock, F., Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2010). Right-wing authoritarianism and social dominance orientation and the dimensions of generalized prejudice: A longitudinal test. *European Journal of Personality*, 24(4), 324-340. <https://doi.org/10.1002/per.746>
- \*Barreiro, A., Etchezahar, E., & Prado-Gascó, V. (2014). Creencia global en un mundo justo: validación de la escala de Lipkus en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 31(1), 57-71. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2014.31.1.4>
- \*Bria, P., Gómez Yepes, T., Etchezahar, E., & Ungaretti, J. (2020). La caballerosidad como mediador entre el autoritarismo y los roles de género. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(3), 50-70. <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n3.3>
- \*Civalero, L., Alonso, D., & Brussino, S. (2019). Evaluación del prejuicio hacia inmigrantes: adaptación argentina de la escala de prejuicio sutil y manifiesto. *Ciencias Psicológicas*, 13(1), 119-133. <https://doi.org/10.22235/cp.v13i1.1814>
- Birdir, E., Sayılan, G., Cingöz-Ulu, B., & Adams, G. (2022). Ideological orientations and generalized prejudice in Turkey: Adapting the dual process motivational model. *International Journal of Intercultural Relations*, 90, 21-37. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.07.006>
- Cantal, C., Milfont, T. L., Wilson, M. S., & Gouveia, V. V. (2015). Differential effects of right-wing authoritarianism and social dominance orientation on dimensions of generalized prejudice in Brazil. *European Journal of Personality*, 29(1), 17-27. <https://doi.org/10.1002/per.1978>
- Celestino, V. R. R., & Bucher-Maluschke, J. S. N. F. (2018) Research on systemic psychology in Latin America: An integrative review with methods and data triangulation. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 34, e3443. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3443>
- Cohrs, J. C. & Asbrock, F. (2009). Right-wing authoritarianism, social dominance orientation and prejudice against threatening and competitive ethnic groups. *European Journal of Social Psychology*, 39(2), 270-289. <https://doi.org/10.1002/ejsp.545>
- \*Díaz Lázaro, C. M., Castañeiras, C., Ledesma, R. D., Verdinelli, S., & Rand, A. (2014). Right-wing authoritarianism, social dominance orientation, empathy, and materialistic value orientation as predictors of Intergroup prejudice in Argentina. *Salud & Sociedad*, 5(3), 282-297. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0003.00004>
- Danet Danet, A. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en profesionales sanitarios de primera línea en el ámbito occidental. Una revisión sistemática. *Medicina clínica*, 156(9), 449-458. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2020.11.009>
- DeLuca, J. S., Hwang, J., Stepinski, L., & Yanos, P. T. (2022). Understanding explanatory mechanisms for racial and ethnic differences in mental health stigma: The role of vertical individualism and right-wing authoritarianism. *Journal of Mental Health*, 31(1), 39-49. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1836556>

- Duckitt, J. (2001). A dual-process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (Vol. 33, pp. 41–113). Academic Press.
- Duckitt, J. (2006). Differential effects of right wing authoritarianism and social dominance orientation on outgroup attitudes and their mediation by threat from and competitiveness to outgroups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 684-696. <https://doi.org/10.1177/0146167205284282>
- Duckitt, J. & Fisher, K. (2003). The impact of social threat on worldview and ideological attitudes. *Political Psychology*, 24(1), 199-222. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00322>
- Duckitt, J. & Sibley, C. G. (2007). Right wing authoritarianism, social dominance orientation and the dimensions of generalized prejudice. *European Journal of Personality*, 21(2), 113-130. <https://doi.org/10.1002/per.614>
- Duckitt, J. & Sibley, C. G. (2010). Personality, ideology, prejudice, and politics: A dual-process motivational model. *Journal of personality*, 78(6), 1861-1894. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00672.x>
- Duriez, B. & Van Hiel, A. (2002). The march of modern fascism. A comparison of social dominance orientation and authoritarianism. *Personality and Individual Differences*, 32(7), 1199–1213. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00086-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00086-1)
- \*Etchezahar, E. (2012). Las Dimensiones del Autoritarismo. Análisis de la escala de autoritarismo del ala de derechas (RWA) en una muestra de estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Psicología Política*, 12(25), 591-603. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n25/v12n25a13.pdf>
- \*Etchezahar, E. & Brussino, S. (2015). Dimensiones del autoritarismo, centralidad de la religión y orientaciones religiosas: diferencias en el análisis lineal y no lineal de sus relaciones. *Actualidades en Psicología*, 29(118), 73-82. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v29i118.18210>
- \*Etchezahar, E. & Imhoff, D. (2017). Relaciones entre el autoritarismo y la dominancia social de acuerdo al nivel de contraste ideológico del contexto socio-político argentino. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(1), 59-75. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-70262017000100059](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262017000100059)
- \*Etchezahar, E. & Simkin, H. (2013). Religiosidad, espiritualidad y escepticismo: la mediación del autoritarismo. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 17(2), 48-58. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630262003.pdf>
- \*Etchezahar, E., Cervone, N., Biglieri, J., Quattrocchi, P., & Prado-Gascó, V. (2011). Adaptación y validación de la versión reducida de la escala de autoritarismo de derechas (RWA) al contexto argentino. *Anuario de Investigaciones*, XVIII, 237-242. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139947026.pdf>
- \*Etchezahar, E., Prado-Gascó V., Jaume, L., & Brussino, S. (2014). Validación argentina de la escala de Orientación a la Dominancia Social (SDO). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 35-43. <http://hdl.handle.net/11336/9401>

- \*Etchezahar, E., Ungaretti, J., & Costa, G. (2015). Autoritarismo del ala de derechas: Conceptualización, evaluación y perspectivas a futuro. *Investigaciones en Psicología*, 20(3), 19-25. <http://hdl.handle.net/11336/72268>
- \*Etchezahar, E., Ungaretti, J., Prado-Gascó, V., & Brussino, S. (2016). Psychometric properties of the Attitudes Toward Gay men scale in Argentinian context: The influence of sex, authoritarianism, and social dominance orientation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 21-29. <http://dx.doi.org/10.21500/20112084.2097>
- \*Gatica, L., Martini, J. P., Dreizik, M., & Imhoff, D. (2017). Predictores psicosociales y psicopolíticos de la justificación de la desigualdad social. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(1), 279-310. <https://doi.org/10.18800/psico.201701.010>
- Górska, P., Stefaniak, A., Lipowska, K., Malinowska, K., Skrodzka, M., & Marchlewska, M. (2022). Authoritarians go with the flow: Social norms moderate the link between right-wing authoritarianism and outgroup-directed attitudes. *Political Psychology*, 43(1), 131-152. <https://doi.org/10.1111/pops.12744>
- \*Imhoff, D. & Brussino, S. (2013). Análisis psicométrico de la dimensión autoritarismo general de la escala Right Wing Authoritarianism (RWA) en Córdoba/Argentina. *Revista Avances en Medición*, 8, 67-79. <http://hdl.handle.net/11336/22695>
- Imhoff, D. & Brussino, S. (2017). Evaluación psicométrica de las Escalas de Orientación a la Dominancia Social y al Autoritarismo en niños/as. *Revista de psicología (Santiago)*, 26(2), 29-39. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47946>
- Imhoff, D., Dreizik, M., & Brussino, S. (2020). Análisis psicosocial del prejuicio hacia trabajadoras sexuales. *Revista CS*, (30), 173-196. <https://doi.org/10.18046/recs.130.2879>
- Kteily, N. S., Sidanius, J., & Levin, S. (2011). Social dominance orientation: Cause or 'mere effect'? Evidence for SDO as a causal predictor of prejudice and discrimination against ethnic and racial outgroups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), 208-214. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.09.009>
- \*Marasca, M. M., Marasca, R., & Imhoff, D. (2013). Indagación del autoritarismo en la infancia: Vinculaciones con la orientación de dominancia social y los valores en niños y niñas de la ciudad de Córdoba (Argentina). *Interdisciplinaria*, 30(1), 139-161. <http://hdl.handle.net/11336/24667>
- Mavor, K. I., Louis, W. R., & Sibley, C. G. (2010). A bias-corrected exploratory and confirmatory factor analysis of right-wing authoritarianism: Support for a three-factor structure. *Personality and Individual Differences*, 48(1), 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.08.006>
- \*Muller, M., Ungaretti, J., & Etchezahar, E. (2017). Validación argentina de la Escala de Prejuicio Sutil y Manifiesto hacia villeros. *Revista de psicología (Santiago)*, 26(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46204>
- \*Páez, J., Hevia, G., Pesci, F., & Rabbia, H. H. (2015). Construcción y validación de una escala de actitudes negativas hacia personas trans. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(1), 151-188. <https://doi.org/10.18800/psico.201501.006>

- \*Páez, J., Rabbia, H. H., Hevia, G., & Pesci, F. (2018). Bases sociales y psicopolíticas del prejuicio hacia personas trans en habitantes de Córdoba, Argentina. *Investigaciones en psicología*, 23(2), 27-36. <http://hdl.handle.net/11336/96745>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, S., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recsep.2021.06.016>
- Perry, R. & Sibley, C. G. (2012). Big-Five personality prospectively predicts social dominance orientation and right-wing authoritarianism. *Personality and Individual Differences*, 52(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.08.009>
- Perry, R., Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2013). Dangerous and competitive worldviews: A meta-analysis of their associations with social dominance orientation and right-wing authoritarianism. *Journal of Research in Personality*, 47(1), 116-127. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.10.004>
- Pearson, J. S. (2024). Defining digital authoritarianism. *Philosophy & Technology*, 37(2), 73. <https://doi.org/10.1007/s13347-024-00754-8>
- Peresman, A., Carroll, R., & Bäck, H. (2023). Authoritarianism and immigration attitudes in the UK. *Political Studies*, 71(3), 616-633. <https://doi.org/10.1177/00323217211032438>
- Pizzolitto, E., Verna, I., & Venditti, M. (2023). Authoritarian leadership styles and performance: a systematic literature review and research agenda. *Management Review Quarterly*, 73(2), 841-871. <https://doi.org/10.1007/s11301-022-00263-y>
- Roberts, T., & Oosterom, M. (2024). Digital authoritarianism: a systematic literature review. *Information Technology for Development*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/02681102.2024.2425352>
- Roca, M. A., Soler, J., & Duhalde, N. (2024). Revisión sistemática sobre autoritarismo del ala de derechas en Perú. *Revista Persona*, 27(1), 119-155. [https://doi.org/10.26439/persona2024.n27\(1\).6918](https://doi.org/10.26439/persona2024.n27(1).6918)
- Roy, S., Neumann, C. S., Jones, D. N., Gari, A., & Šram, Z. (2021). Psychopathic propensities contribute to social dominance orientation and right-wing authoritarianism in predicting prejudicial attitudes in a large European sample. *Personality and Individual Differences*, 168, 110355. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110355>
- Sibley, C. G. & Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 248-279. <https://doi.org/10.1177/1088868308319226>
- Sibley, C. G. & Duckitt, J. (2009). Big-five personality, social worldviews, and ideological attitudes: Further tests of a dual process cognitive-motivational model. *The Journal of Social Psychology*, 149(5), 545-561. <https://doi.org/10.1080/00224540903232308>
- Sibley, C. G. & Duckitt, J. (2013). The dual process model of ideology and prejudice: A longitudinal test during a global recession. *Journal of Social Psychology*, 153(4),

- 448-466. <https://doi.org/10.1080/00224545.2012.757544>
- Sibley, C. G., Harding, J. F., Perry, R., Asbrock, F., & Duckitt, J. (2010). Personality and Prejudice: Extension to the HEXACO Personality Model. *European Journal of Personality, 24*(6), 515-534. <https://doi.org/10.1002/per.750>
- Smith, A. G. & Winter, D. G. (2002). Right-wing authoritarianism, party identification, and attitudes toward feminism in student evaluations of the Clinton-Lewinsky story. *Political Psychology, 23*(2), 355-383. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00285>
- \*Sorribas, P. & Brussino, S. (2017). Participación política: el aporte discriminante de actitudes ideológicas, valores y variables sociopsicológicas. *Revista de Psicología (PUCP), 35*(1), 311-345. <https://doi.org/10.18800/psico.201701.011>
- \*Ungaretti, J. & Etchezahar, E. (2016). Visiones del mundo, autoritarismo y dominancia en diferentes expresiones de prejuicio. *Acta de investigación psicológica, 6*(3), 2500-2508. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.11.004>
- \*Ungaretti, J., Etchezahar, E., & Brussino, S. (2015). La percepción de peligro y competencia como factores predictores del prejuicio hacia diferentes grupos sociales. *Escritos de Psicología (Internet), 8*(1), 30-37. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1989-38092015000100004&lng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092015000100004&lng=es).
- Van Hiel, A., Cornelis, I., Roets, A., & De Clercq, B. (2007). A comparison of various authoritarianism scales in Belgian Flanders. *European Journal of Personality, 21*(2), 149-168. <https://doi.org/10.1002/per.617>
- Womick, J., Woody, B., & King, L. A. (2022). Religious fundamentalism, right-wing authoritarianism, and meaning in life. *Journal of Personality, 90*(2), 277-293. <https://doi.org/10.1111/jopy.12665>
- \*Zubieta, E. M., Delfino, G. I., & Muratori, M. (2013). Authoritarianism, social dominance and social values: Group-based dominance and opposition to equality as independent factors. *Les Cahiers de Psychologie Politique, (23)*, 1-12. <http://hdl.handle.net/11336/27860>
- \*Zubieta, E. M. & Sosa, F. M. (2022). Los valores como base cognitiva del autoritarismo y la dominancia. *Revista de Psicología (PUCP), 40*(2), 851-878. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202202.008>

## ¿Dónde Publicar? Análisis de la Oferta de Revistas Argentinas de Psicología y Ciencias Afines (Actualización a Diciembre 2024)

*Where to Publish? Analysis of the Supply of Argentine Journals in Psychology and Related Sciences (Updated December 2024)*

Nestor Roselli<sup>1,2</sup> ORCID: 0000-0002-7313-4566

Felipe Aguirre Fidelle<sup>1</sup> ORCID: 0009-0006-3577-6206

La publicidad del conocimiento producido es una exigencia del método científico, que exige una validación pública por parte de la comunidad científica. Es por esto por lo que se ha convertido en una exigencia institucional. Desde la creación de la imprenta, la publicidad escrita del conocimiento ha tenido una evolución histórica significativa. Sin duda, el libro, en soporte papel y de autor único, ha dominado esta evolución, pero en el siglo pasado ha habido cambios notables. La aparición de las revistas científicas como ámbito de difusión ha pasado a tener una presencia prioritaria. En esta tendencia, el caso de la psicología y de las ciencias sociales en general tiene características propias que examinaremos a continuación.

En el siglo XIX y primera mitad del XX la hegemonía estuvo dada por el libro impreso de autor único. Basta pensar en la obra de los grandes autores clásicos de la psicología: Freud, Piaget, Vigotsky. La difusión global era a través de las traducciones y, en general, había una supremacía de la teoría sobre la empiria.

La aparición del libro colectivo o “handbook”, con capítulos subtemáticos de autores diferentes, representó un cambio importante, donde se advierte una presencia creciente de las editoriales. Pero el cambio más significativo fue la importancia creciente que tuvieron las revistas, cuyos corpus están constituidos por “papers” o artículos temáticamente independientes.

Las características más importantes de esta modalidad de difusión del conocimiento científico podrían sintetizarse así:

---

<sup>1</sup>Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP).

<sup>2</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Mail de contacto: [investigacionespsi@uca.edu.ar](mailto:investigacionespsi@uca.edu.ar)

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p184-191>

Fecha de recepción: 25 de abril de 2025 - Fecha de aceptación: 28 de abril de 2025

- Los artículos suelen ser en coautoría o de autoría compartida. Esta producción de equipo va de la mano con la democratización de las participaciones, donde la del investigador veterano coexiste con la de jóvenes investigadores, los que necesitan de esta coautoría para afianzar su propio desarrollo profesional.
- Los tipos de artículos son muy variables: teóricos (de revisión o de estado del arte), empíricos (los más frecuentes), metodológicos, reportes breves y de opinión o ensayo, dependiendo de la revista.
- Respondiendo a la globalización del conocimiento, si bien la lengua de expresión depende de los contextos geográfico-culturales de la producción, el inglés tiene una importancia reconocida, por cuanto asegura un mayor alcance global. Hay incluso revistas bilingües.
- El aumento exponencial de la producción publicada (y por ende de la cantidad de revistas) ha creado exigencias de actualización de la información disponible (importancia de las bases bibliográficas y de las citas referenciales de los últimos años).
- El volumen de la producción ha generado un verdadero marketing en torno al conocimiento. Si bien muchas revistas responden a iniciativas de universidades, facultades y centros de investigación, se constata una tendencia creciente a la participación de empresas gestoras del conocimiento (grupos editoriales).
- Esta institucionalización del conocimiento plantea un formateo riguroso de la actividad de publicar, creando parámetros formales uniformes, tales como las normas APA, y mecanismos de gestión estandarizados, tales como la estructura de los manuscritos, los procesos de evaluación (doble referato ciego), plataformas para subir las propuestas (por ejemplo: “Open Journal System”), ranking de indexaciones, índices de medición de impacto, entre otros.
- La mayoría de las revistas han abandonado, total o parcialmente, la impresión en papel, mutando al soporte digital. La incorporación de los avances tecnológicos se manifiesta también en todo el proceso de gestión, habilitando automatismos diversos.

La Red de Editores de Revistas Argentinas de Psicología ha elaborado un listado de estas publicaciones que se encuentra disponible en la página web de dicha asociación y que ha servido de referencia a la presente propuesta. En tal sentido esta puede considerarse un complemento de aquélla, con algunas variantes que entendemos amplían la información.

En primer lugar, nuestra base está actualizada a diciembre 2024. Esto es importante porque el universo de revistas es muy cambiante, sobre todo en lo que hace a su continuidad. Mantener la vigencia no es tarea sencilla, sobre todo considerando que muchas están impulsadas por grupos académicos transitorios. Nosotros hemos definido la vigencia por la publicación de al menos un número en el último año (2024).

Otra particularidad de nuestra base es haber ampliado el espectro epistemológico de las revistas incluidas, incorporando revistas de disciplinas afines a la psicología, tales como la psicopedagogía y las ciencias sociales en general que publican artículos de psicología. Por supuesto, en todos los casos se trata de revistas científicas con referato (no de opinión o

ensayísticas).

La Tabla 1 presenta el listado de las revistas recuperadas de acuerdo con los criterios expuestos. En cada caso se explicita la institución editora, el área disciplinar declarada y la periodicidad.

La Figura 1, Figura 2, Figura 3 y Figura 4 son descripciones del total de las revistas de la base a través de gráficos de barra. Esta descripción se hace atendiendo a diversas variables clasificatorias.

Sin duda, a pesar del chequeo exhaustivo que se hizo, la base ofrecida puede tener omisiones involuntarias. Por ello invitamos a que se nos haga llegar información que nos permita perfeccionar la base.

Por último, es nuestra intención ampliar el alcance geográfico-cultural de la oferta global de revistas de psicología y ciencias afines, extendiendo la propuesta, en una primera etapa, al universo de revistas latinoamericanas.

**Tabla 1**

*Revistas de Psicología y Ciencias Afines Vigentes*

	Revistas	Institución editora	Disc. declarada	Periodicidad
1	Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata	Universidad Nacional de La Plata	Psicología general y ciencias afines	Semestral
2	Revista Argentina de Neuropsicología	Sociedad de Neuropsicología de Argentina	Neuropsicología y de disciplinas afines	Semestral
3	Revista de Psicología y Psicopedagogía USAL	Universidad del Salvador	Psicología, psicopedagogía y especialidades afines, como sociología, antropología, filosofía, ciencias de la educación, fonoaudiología, medicina y otras	Anual
4	Revista de Psicoanálisis	Asociación Psicoanalítica Argentina	Psicoanálisis	Trimestral

Revistas	Institución editora	Disc. declarada	Periodicidad
5 Enfoques	Universidad Adventista del Plata	Disciplinas científicas, como pueden serlo la economía, ética, salud, educación, lenguaje, política, psicología, derecho, teología, filosofía, etc.	Semestral
6 Revista IRICE	Instituto Rosarino de Investigaciones en Ciencias de la Educación	Ciencias de la educación.	Semestral
7 Vertex. Revista Argentina de Psiquiatría	Grupo Polemos	Psiquiatría y ciencias afines	Trimestral
8 Revista Psicopedagógica	Centro de Investigaciones Cuyo	Psicología, psicopedagogía	Anual
9 Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación	Universidad Nacional de Rosario	Ciencias de la educación y ciencias afines	Semestral
10 Miríada	Universidad del Salvador	Ciencias sociales	Anual
11 Cuestiones de Sociología	Universidad Nacional de la Plata	Sociología y Ciencias Sociales	Semestral
12 Revista euro latinoamericana de Análisis Social y Político	Universidad Nacional de Rosario	Ciencia Política y Sociología	Semestral

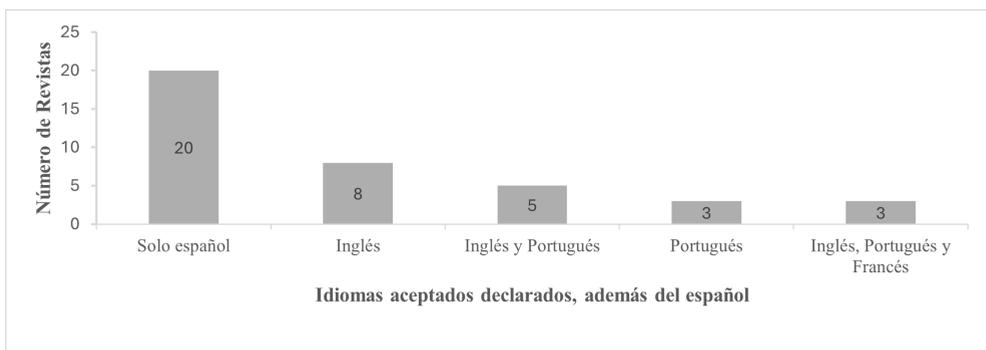
	Revistas	Institución editora	Disc. declarada	Periodicidad
13	Ideas. Revista de Filosofía Moderna y Contemporánea	Ragif Ediciones	Filosofía	Semestral
14	Hologramática	Universidad de Lomas de Zamora	Ciencias de la educación, psicopedagogía, comunicación social, periodismo, relaciones públicas, publicidad, relaciones laborales, letras, trabajo social y minoridad y familia, etc.	Semestral
15	Anuario de Investigaciones	UBA	Psicología general	Anual
16	Jornada de investigación: Memorias	UBA	Psicología general	Anual
17	Revista Universitaria de Psicoanálisis	UBA	Psicoanálisis	Anual
18	Aesthethika	UBA	Comunicación, teoría política, psicoanálisis, ética, arte experimental, derechos humanos y estudios culturales y de género	Semestral
19	Ética & Cine	CIECS	Ética, psicoanálisis, subjetividad, etc.	Cuatrimestral
20	Investigando en psicología	UNT	Psicología general	Semestral

	Revistas	Institución editora	Disc. declarada	Periodicidad
21	Revista Evaluar	UNC	Evaluación en psicología	Cuatrimstral
22	Revista Orientación y Sociedad	UNLP	Educación, el empleo, el trabajo y la ocupación, etc.	Semestral
23	Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento	UNC-AACC	Psicología, pedagogía, biología, medicina, lingüística, neurociencias, etc.	Cuatrimstral
24	Lapso. Revista Anual de la Maestría en Teoría Psicoanalítica Lacaniana	UNC	Psicoanálisis	Anual
25	Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines	UNMDP	Psicología y ciencias afines	Semestral
26	Psicodebate	UP	Psicología, Cultura y Sociedad	Semestral
27	Revista de Psicología	UCA	Psicología y ciencias afines	Semestral
28	El Hormiguero Psicoanálisis, Infancia/s y Adolescencia/s	Universidad Nacional de Comahue	Psicoanálisis	Anual
29	Confluencia de saberes. Revista de Educación y Psicología	Universidad Nacional de Comahue	Educación y psicología.	Semestral
30	Revista Pilquen. Sección de Psicopedagogía	Universidad Nacional de Comahue	Educación y psicopedagogía	Semestral
31	Revista de Psicología	UNLP	Psicología y ciencias afines	Semestral
32	(a)nudos. Revista de Psicoanálisis	UNSL	Psicoanálisis	Anual

Revistas	Institución editora	Disc. declarada	Periodicidad
33 Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines	CIIPME	Psicología y ciencias afines	Cuatrimestral
34 Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina	Fundación Acta Fondo para la Salud Mental	Psiquiatría.	Trimestral
35 Psicodiagnosticar	Asociación Argentina de Estudio e Investigación en psicodiagnóstico	Psicodiagnóstico	Anual
36 Psicodiagnóstico de Rorschach y otras Técnicas Proyectivas	AAPRO	Técnicas psicológicas	Semestral
37 Intersecciones Psi	UBA	Ciencias sociales psicología	Trimestral
38 Diálogos Pedagógicos	Universidad Católica de Córdoba	Educación	Semestral
39 Contextos de educación	Universidad nacional de río cuarto	Educación	Semestral

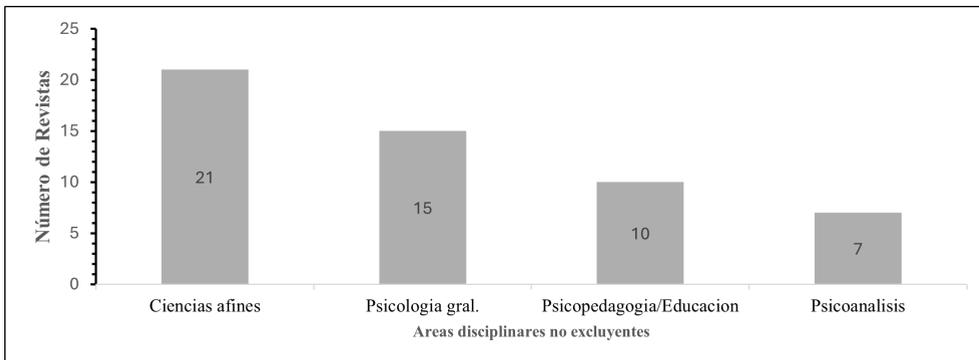
**Figura 1**

*Distribución del Total de las Revistas Según Idiomas Aceptados*



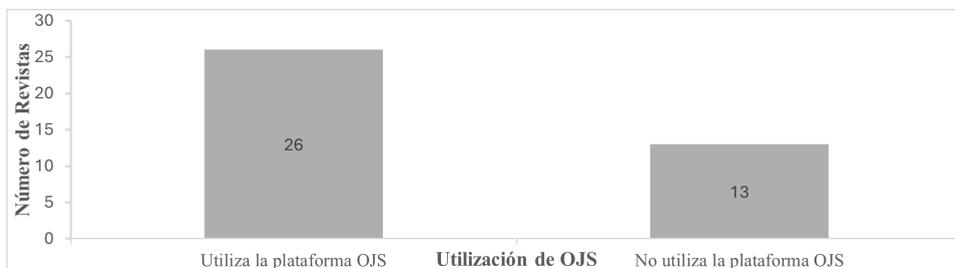
**Figura 2**

*Distribución del Total de las Revistas Según Áreas Disciplinarias No Excluyentes*



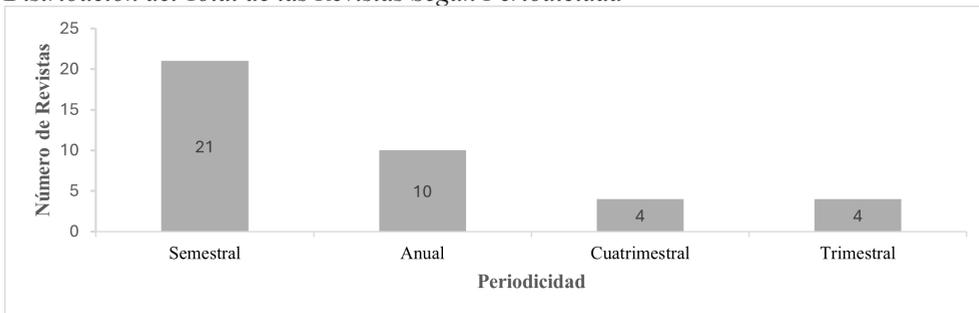
**Figura 3**

*Distribución del Total de las Revistas Según Utilización de Plataforma OJS*



**Figura 4**

*Distribución del Total de las Revistas Según Periodicidad*



## Presentación de Centros de Investigación

### Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi CONICET-UNC)

Dra. Silvina Brussino<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-1087-644X

#### Introducción

El Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi) tiene su origen como Unidad Ejecutora (UE) de doble dependencia a partir de la aprobación del proyecto de creación por parte del directorio del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) el 3 de mayo de 2017 (Resolución N° 842/2017). El IIPsi, concretamente, tiene anclaje tanto en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) como en el CONICET, y se halla inserto en la Facultad de Psicología (UNC).

Como antecedente más cercano a su creación, cabe mencionar que, en el año 2008, en el ámbito de la Facultad de Psicología (UNC), se creó el Centro de Investigaciones en Psicología (CIPSI: Res. HCD 105/08), que funcionaba como espacio para concentrar a los grupos de investigación que contaban entonces, principalmente, con subsidios y/o avales de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT-UNC), junto a una investigadora de la carrera CIC CONICET con lugar de trabajo allí. La consolidación de este espacio, tanto en lo que tiene que ver con su reglamentación como en lo referente a la infraestructura necesaria para el desarrollo de los diversos trabajos de investigación, permitió avanzar en acuerdos de colaboración con otras unidades académicas e institutos de reconocido prestigio y posicionar mejor a los equipos de investigación de la facultad para la obtención de subsidios, de apoyos económicos y de becas de investigación (doctorales y posdoctorales) de la propia SECYT de la UNC y de organismos científicos como el CONICET, la ANPCYT, el (por entonces) Ministerio de Salud y el Consejo Interuniversitario Nacional, entre otros.

Por otra parte, la consolidación de la formación de recursos humanos, las políticas de ciencia y técnica del ex MINCYT y la reapertura de las convocatorias a ingreso a la CIC CONICET, permitieron incrementar la cantidad de miembros CIC CONICET del CIPSI. Este detalle no es menor, dado que para la conformación de una UE se requería un número determinado de miembros de la CIC CONICET. En 2014, y como paso previo a la creación de la UE, el CIPSI se integró como Grupo Vinculado (GV) al CIECS-CONICET-UNC (Res. CONICET 4318/2014).

---

<sup>1</sup>Doctora en Psicología. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología.

Web del IIPsi: <https://iipsi.psicologia.unc.edu.ar/>

Mail de contacto: [silvina.brussino@unc.edu.ar](mailto:silvina.brussino@unc.edu.ar)

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p192-196>

Fecha de recepción: 11 de marzo de 2025 - Fecha de aceptación: 11 de abril de 2025

Para setiembre de 2016, y gracias al crecimiento sostenido, tanto en términos cualitativos como cuantitativos del CIPSI GV al CIECS, algunos/as de sus integrantes, y con apoyo de las autoridades de la Facultad de Psicología, del Rectorado de la UNC y del CCT Córdoba, elevaron a consideración del Directorio del CONICET la propuesta de creación del IIPsi como UE de doble dependencia CONICET y UNC. Dado que no toda la comunidad de investigadores/as del CIPSI GV formaba parte de este proyecto de creación, se asignó un nuevo nombre para esta nueva UE: IIPsi, que en 2018 contó con su primera directora concursada. Tras la aprobación del reglamento interno por parte de las instituciones de contraparte, se convocó a elecciones para conformar su consejo directivo.

Si bien este es un instituto de reciente creación, posee una importante trayectoria científica en el contexto de la Psicología en la Argentina, demostrada por la actividad de los laboratorios, centros y grupos de investigación que lo originaron y, muy particularmente en esta etapa, abordando nuevas metas en el campo del desarrollo científico y tecnológico. Actualmente, allí trabajan 64 personas (Investigadoras/es CIC, Investigadoras/es CIC y UNC, Investigadoras/es UNC, Personal de Apoyo CPA y becarios/as doctorales y posdoctorales) desde una perspectiva interdisciplinar que provienen principalmente del campo de la psicología, la sociología, la ciencia política y la biología. Los grupos de investigación del IIPsi asumen distintas formas organizativas (laboratorios, equipos, grupos, observatorio, entre otras estructuras) que fueron definidas por sus integrantes. Además de investigar, la mayoría realiza tareas docentes de grado y posgrado en la Facultad de Psicología (UNC) y en otras Facultades de la UNC, de otras Universidades Nacionales y en Universidades Extranjeras. Asimismo, se desarrolla un alto número de tesinas de estudiantes de grado (PSI) y prácticas de investigación por créditos académicos de la Facultad de Psicología (UNC), lo que muestra la importante articulación institucional entre el IIPsi y la Facultad de Psicología en la generación de conocimiento científico y formación de grado y posgrado.

Por otra parte, es preciso dar cuenta de algunos proyectos institucionales que le dan identidad al IIPsi. Por un lado, dada la importancia que la institución le asigna al respeto por las normas éticas de investigación y ante la ausencia de comités de ética (CE) especializados en nuestro ámbito, en 2019 y luego de un largo trabajo con referentes de otros CE y especialistas externos en ética de investigación en psicología, se elaboró el reglamento y se creó el Comité de Ética del IIPsi (CEIIPsi). Además, se creó el Comité Institucional de Cuidado y Uso de Animales de Laboratorio (CICUAL).

En esta línea, y para desarrollar una comunicación pública de la ciencia que efectivamente colabore con la democratización del conocimiento científico, en 2020 se constituyó la Editorial del IIPsi (<https://editoriales.facultades.unc.edu.ar/index.php/edIIPsi/index>). Esta se propone editar contribuciones de la comunidad científica que favorezcan una ampliación del horizonte de debate en el campo de la psicología, las ciencias del comportamiento y disciplinas afines. Como la editorial surge durante la pandemia, su primera publicación fue una compilación realizada por Godoy y Paz García (2021) titulada *Salud Mental, Pandemia y Políticas Públicas*, a la que luego le siguieron otros títulos. También, se cuenta con revistas de publicación periódica, como la *Revista Argentina de Ciencias del*

*Comportamiento* que tiene una importante trayectoria y reconocimiento por la comunidad científica nacional y regional, la *Revista Evaluar* y la *Revista Ética y Cine*, esta última coeditada con la Universidad de Buenos Aires. Además, se realizan las Jornadas bianuales de Divulgación del IIPsi, *El IIPsi abre sus puertas*. Con esta actividad se busca comunicar a la comunidad las líneas de investigación que se desarrollan y los principales resultados de los proyectos de investigación con un lenguaje común para el público general, a través de dispositivos como radio abierta, talleres, conversatorios y paneles, entre otros.

Otro proyecto institucional del 2020, que tiene la finalidad de transversalizar y potenciar el trabajo de investigación de distintos grupos del IIPsi, es el Proyecto de UE (PUE) CONICET, sobre *Políticas de Drogas y Bien Público: aportes de la Investigación básica y aplicada en Psicología y Ciencias Afines*. El objetivo de este programa de investigación es generar evidencias empíricas y modelizaciones teóricas sobre el consumo problemático de sustancias que permitan identificar los factores relevantes para su prevención y el desarrollo de herramientas y estrategias que fundamenten y propicien políticas públicas más efectivas y eficientes para el abordaje de esta problemática.

Por último, y como proyecto más reciente para el fortalecimiento de IIPsi, a partir de la consecución del financiamiento EQUIPAR CIENCIA II a finales de 2022 y la articulación de grupos de investigación, se constituyó la *Unidad de Alto Desempeño en Cognición básica y aplicada* (UAD-COG). La UAD-COG está conformada por sistemas para el registro electrofisiológico en humanos y para estudios preclínicos, integrando técnicas moleculares, celulares y conductuales para el abordaje de las funciones cerebrales y de procesos patológicos. Así, tomando en consideración los lineamientos propuestos por diversos organismos de CyT, así como lo indicado en el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030, esta unidad de investigación se asocia con líneas científicas de interés nacional y regional, y transversales: salud pública, salud mental, psicología, neurociencias, biomedicina, biofísica, lingüística, modelado de sistemas neuronales, psico y neurofisiología y neuropatología, ciencias del comportamiento, entre otras.

### **Visión Estratégica y Objetivos del IIPsi**

La visión estratégica en la cual se articulan los objetivos institucionales, son: (a) que el IIPsi se consolide como un Instituto que articule la trayectoria de los grupos de investigación, en áreas tradicionales y emergentes de la Psicología, para fomentar el desarrollo de nuevos ámbitos de indagación científica, garantizando procesos de generación de conocimientos de alta calidad; (b) que se caracterice por sólidos procesos de diálogo y articulación entre los diversos equipos de investigación para potenciar tanto el desarrollo individual como colectivo de su comunidad, así como al enriquecimiento de los abordajes de problemáticas de urgencia social que demandan de la comunidad científica esfuerzos analíticos para su comprensión (e.g., pobreza y desigualdad social, adicciones, conflictos socio-ambientales y violencia, entre otros); (c) que el trabajo científico se sustente en los pilares básicos del pluralismo teórico y metodológico, y en el respeto de las normas éticas de investigación; (d) que la

actividad de investigación de los grupos que lo integran ponga **énfasis en la formación de nuevos recursos humanos y se fomenten las redes** nacionales, regionales e internacionales de trabajo académico que permitan enriquecer los procesos locales de formación e investigación, a la vez que posicionar en el ámbito regional e internacional a la producción científica en revistas de alta calidad; (e) que el IIPsi se erija como un espacio de producción de conocimientos científicos de alta relevancia social, orientados al desarrollo del país y destinados al bien público, y particularmente de las comunidades locales, articulando con organizaciones de la sociedad civil, el tercer sector, y las diferentes instituciones del ámbito público; (f) que se sostenga el compromiso con las acciones orientadas a la comunicación pública de la ciencia, aportando al diálogo entre los saberes universitarios y no universitarios, pero también con la intención de fomentar la democratización del conocimiento científico; y (g) que el IIPsi sitúe en su horizonte a la vinculación directa y sostenida con los procesos de enseñanza de grado y posgrado, de manera tal de contribuir a la consolidación del perfil del graduado en psicología en el ámbito académico-científico.

### Líneas de Investigación Actuales

En función de las normas establecidas para esta reseña, se presentan sintéticamente los grupos y director/a del grupo, pero cabe destacar que cada uno de ellos está conformado por otros/as integrantes. Para conocer más detalles de proyectos e integrantes del IIPsi se puede consultar la web institucional. A continuación, se presentan las líneas de investigación en orden alfabético:

- Dra. Ana Faas. Estimulación, crianza, desarrollo saludable y abordajes basados en evidencia.
- Dra. Ana Paz García. Consumo informativo y comunicación política.
- Dra. Andrea Bonvillani. Impacto psicosocial de la violencia policial en juventudes populares cordobesas.
- Dra. Andrea Querejeta. Protocolo de evaluación en personas mayores cribado Córdoba.
- Dra. Angelina Pilatti. Estudios sobre consumos problemáticos y problemas de salud mental.
- Dra. Cecilia Reyna. Ambiente, alimentación, energía, procesos cooperativos, participación.
- Dra. Débora Imhoff. Socialización política, género y diversidad.
- Dra. Débora Mola. Transformaciones digitales desde la Psicología.
- Dr. Fabián Olaz. Evaluación del rol de la AARR (Respuesta Relacional Arbitrariamente Aplicable) en diferentes aspectos de la conducta humana compleja.
- Dra. Fabiola Machione. Efectos de la exposición temprana a etanol sobre la respuesta respiratoria, ansiedad y memoria en neonatos y adolescentes de rata.
- Dra. Griselda Cardozo. Promoción de la salud y prevención de riesgos en la ado-

lescencia.

- Dr. Guido Coll Moya. Aportes psicoanalíticos, subjetividad, clínica y ética.
- Dr. Guido García Bastán. Trayectorias escolares y experiencias juveniles en la escuela (post)pandémica.
- Dr. Horacio Paulín. Instituciones, experiencias juveniles y reconocimiento en jóvenes de barrios populares de la ciudad de Córdoba.
- Dr. Hugo Rabbia. Cambios sociorreligiosos y política sexual.
- Dr. Juan Carlos Godoy. Salud mental y cognición.
- Dra. Karin Arbach. Estudios sobre conductas delictivas con énfasis en la violencia.
- Dra. Leticia Luque. Comportamientos adictivos desde el modelo IPACE.
- Dr. Luis Furlan. Tratamiento, antecedentes y correlatos de la procrastinación académica.
- Dr. Marcos Cupani. Características individuales, rasgos de personalidad, desempeño académico y comportamiento.
- Dr. Martín Maldonado. Pobreza y metodologías participativas de Intervención Social en Proyectos de Hábitat.
- Dra. Paula Abate. Prácticas clínicas y de medicalización en salud mental.
- Dra. Paula Irueste. Psicoterapia y género.
- Dra. Patricia Scherman. Historia de la Psicología y de la ciencia.
- Dr. Pablo Barttfeld. Detección de estados de conciencia; y confianza en decisiones perceptuales y modelos probabilísticos de la conducta.
- Dr. Raúl Gómez. Factores psicosociales relacionados con momentos o fases del desarrollo de los consumos problemáticos con o sin sustancias
- Dra. Silvina Brussino. Cultura política, ideología política, polarización política, comportamiento político y democracia.
- Dra. Verónica Balaszczuk. Neuroprotección y Ontogenia: efectos neuroprotectores del Omega 3 ante ciertas neuropatologías.

### Resenciones y Comentarios

Tomasello, M. (2009). *Why We Cooperate*. MIT Press.

Trinidad B. Speranza<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-5628-8512

¿Por qué ayudamos a los demás incluso cuando no obtenemos un beneficio inmediato? ¿De dónde surge nuestra capacidad para colaborar y construir sociedades complejas? El estudio de la cooperación humana ha sido un tema central en diversas disciplinas, desde la antropología hasta psicología evolutiva y la neurociencia. En *Why We Cooperate* (2009), Michael Tomasello nos invita a reflexionar sobre lo que nos hace únicos como especie, examinando los orígenes y mecanismos de la cooperación humana. Su propuesta teórica desafía la noción de que la cooperación es únicamente un producto de la socialización. Se basa en estudios experimentales con niños pequeños y chimpancés los cuales sugieren que la cooperación humana es el resultado de una combinación tanto de tendencias altruistas innatas como de procesos de socialización cultural. Esta reseña bibliográfica analiza los principales aportes del libro, su marco teórico y metodológico, su relevancia para el estudio de la interacción social y la cognición humana, y algunas críticas que han surgido en torno a sus planteamientos.

Michael Tomasello es un reconocido psicólogo y antropólogo del desarrollo, cuyas investigaciones se centran en la evolución de la cognición humana y la cooperación. Su trabajo ha sido fundamental en el estudio comparativo entre primates y humanos, proporcionando evidencia sobre cómo las capacidades cognitivas y sociales han evolucionado en nuestra especie. *Why We Cooperate* es una síntesis accesible de sus hallazgos, presentados originalmente en las Conferencias Tanner sobre Valores Humanos realizadas en Stanford en el año 2008. En particular, la obra acá revisada busca responder a la pregunta central acerca del por qué los humanos cooperan de manera mucho más extensa y compleja que otros animales. El autor estructura su análisis en tres grandes ejes: (a) nacido (y criado) para ayudar, (b) de la interacción social a las instituciones sociales y (c) donde la biología y la cultura se encuentran. Luego de los ejes principales, el autor incluye una sección de foro con teóricos invitados a reflexionar sobre esta temática. Esta sección no será incluida en la presente reseña dado la complementariedad del material en el libro.

---

<sup>1</sup>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: trinidadsperanza@uca.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p197-201>

Fecha de recepción: 26 de marzo de 2025 - Fecha de aceptación: 11 de abril de 2025

Los individuos de muchas especies animales aprovechan la experiencia y el esfuerzo de otros aprendiendo socialmente de ellos. Cuando los individuos aprenden socialmente hasta el punto de que diversas poblaciones de una especie desarrollan diferentes maneras de hacer las cosas, los científicos en general, le adjudican la responsabilidad a la cultura. Desde esta perspectiva tan amplia, muchas especies animales viven en grupos culturalmente distintos, incluyendo especies de aves, mamíferos marinos y primates. Los humanos, por supuesto, son la especie cultural paradigmática. A diferencia de sus parientes más cercanos, los grandes simios, que viven en África o Asia, los humanos se han expandido por todo el planeta. Pero hay dos características claramente observables de la cultura humana que la distinguen también como cualitativamente única: evolución cultural acumulativa y la creación de instituciones sociales. La primera característica hace referencia a la complejidad que se acumula con el tiempo acerca de las características y los usos de artefactos y prácticas de comportamiento humanos. Por ejemplo, un individuo inventa un artefacto o una forma de hacer las cosas y otros la aprenden rápidamente. Pero si otra persona mejora, todos, incluidos los niños en desarrollo, tienden a aprender la versión nueva y mejorada. La segunda característica hace referencia a los conjuntos de prácticas conductuales regidas por diversos tipos de normas y reglas mutuamente reconocidas. Por ejemplo, todas las culturas humanas se involucran en el apareamiento y el matrimonio en el contexto de sus propias reglas. Si alguien viola estas reglas, es sancionado de alguna manera, quizás incluso condenado al ostracismo total. Como parte del proceso, los humanos crean nuevas entidades culturalmente definidas, como esposos y esposas (y padres), quienes tienen derechos y obligaciones culturalmente definidos. Subyacente a estas dos características singulares de la cultura humana, se encuentra un conjunto de habilidades y motivaciones para la cooperación propias de cada especie. Para explicar la cooperación y la cultura humana, las investigaciones de Tomasello y su equipo de investigación optaron por abordar estos problemas mediante estudios comparativos de niños humanos y sus parientes primates más cercanos, especialmente los chimpancés. La premisa de estos investigadores es que en estos casos un poco más sencillos podríamos ver y entender las cosas con mayor claridad que en las innumerables complejidades del comportamiento y las sociedades humanas adultas. Y, por supuesto, las comparaciones entre niños y chimpancés pueden ilustrarnos sobre los orígenes de la cooperación humana tanto en la filogenia como en la ontogenia.

En el primer eje del libro, Michael Tomasello aborda el debate filosófico sobre si los humanos nacen cooperativos y la sociedad los corrompe (visión de Rousseau) o si nacen egoístas y la sociedad los enseña a ser mejores (visión de Hobbes). Su propuesta sostiene que los niños pequeños muestran tendencias naturales a la cooperación y la ayuda, pero que con el tiempo su comportamiento es modulado por factores sociales como la reciprocidad y la reputación. Tomasello argumenta que los niños, desde aproximadamente el primer año de vida, comienzan a caminar, hablar y comportarse como seres culturales, y ya muestran una predisposición a ayudar a otros sin necesidad de un entrenamiento explícito. Este comportamiento, según él, no es aprendido de los adultos, sino que emerge de manera natural. A través de estudios experimentales, Tomasello y su colaborador Felix

Warneken identificaron tres tipos de altruismo en los humanos: altruismo con bienes que hace referencia a compartir recursos (por ejemplo, alimentos), altruismo con servicios, que es ayudar a alguien a alcanzar un objetivo (como alcanzarle a alguien un objeto que se cayó), y altruismo con información que incluye el compartir conocimientos útiles con otros. Uno de los experimentos clave mostró que niños de 14 a 18 meses ayudaban a un adulto a alcanzar un objeto fuera de su alcance (o a abrir una puerta) sin recibir ninguna recompensa a cambio. Dada la metodología presentada en el libro, estudios con chimpancés revelaron que, aunque estos primates pueden ayudar en ciertas situaciones, lo hacen de manera mucho más limitada y sin la intención de compartir información.

Ahora bien, según el autor, también habrían factores que moldean la cooperación a lo largo del desarrollo; si bien los niños pequeños muestran una tendencia innata a la cooperación, Tomasello explica que a medida que crecen, su comportamiento altruista se puede ver influenciado por lo que llama reciprocidad esperada, preocupación por la reputación, y normas sociales. El primer factor refiere a que los niños aprenden a ser más selectivos, prefiriendo a aquellos que han sido amables con ellos en el pasado. El segundo factor postula que a medida que desarrollan una identidad social, los niños comienzan a preocuparse por cómo los perciben los demás. Y en cuanto al tercer factor, se establece que con el paso del tiempo, los niños interiorizan reglas culturales sobre cuándo y cómo deben cooperar. El autor entonces concluye que la cooperación humana se basa en una predisposición natural, pero su desarrollo y expresión están fuertemente influenciados por la cultura y las normas sociales. Esta combinación de tendencias innatas y aprendizaje social diferencia a los humanos de otros primates y permite la existencia de instituciones cooperativas complejas.

En el segundo eje, se desarrolla la teoría sobre cómo la cooperación humana, inicialmente basada en la interacción social directa, evoluciona hasta dar lugar a normas sociales e instituciones. El argumento central es que las primeras formas de colaboración humana se originaron en la necesidad de trabajar juntos en actividades mutualistas, lo que gradualmente llevó a la creación de reglas compartidas y estructuras sociales más complejas. Tomasello argumenta que la cooperación humana no se basa únicamente en el altruismo, sino en el mutualismo, donde ambas partes se benefician al trabajar juntas. En este contexto, el comportamiento colaborativo es esencial para alcanzar objetivos comunes, y la selección natural favoreció a aquellos individuos que podían coordinar sus esfuerzos de manera efectiva. Un ejemplo que usa es el de dos personas moviendo un tronco pesado: ninguna de ellas puede hacerlo sola, por lo que su cooperación es indispensable. Este tipo de interdependencia crea una motivación intrínseca para colaborar y desarrollar habilidades cognitivas relacionadas con la planificación conjunta y la comunicación. Incluso, los actos altruistas individuales (como señalar una herramienta útil a un compañero) benefician indirectamente a quien los realiza, porque facilitan el éxito del grupo. Es decir, existiría un beneficio secundario del mutualismo. En la misma línea, a medida que los humanos comenzaron a depender más de la cooperación en su vida cotidiana, se establecieron normas sociales para regular estas interacciones. Tomasello sostiene que los grandes simios no tienen normas sociales en el sentido estricto, ya que sus interacciones carecen de expectativas compartidas monitoreadas

y reforzadas por terceros. Sin embargo, en experimentos con chimpancés, Tomasello y su equipo observaron que estos primates pueden evitar colaborar con compañeros poco confiables, pero no castigan activamente a aquellos que rompen las reglas. Los humanos, en cambio, desarrollaron un sentido de justicia y un sistema de normas compartidas que permiten castigar a los infractores y reforzar comportamientos cooperativos. A partir de esto, surgen las llamadas normas implícitas y explícitas, que son las que están basadas en la repetición de interacciones sociales exitosas, y las que se formalizan con sanciones para quienes no las cumplen, respectivamente. Estas normas sociales evolucionaron en estructuras más complejas, dando lugar a instituciones, que Tomasello describe como sistemas cooperativos organizados que dependen de acuerdos colectivos. Ejemplos de estas instituciones incluyen el comercio, los sistemas de justicia y los gobiernos, que establecen reglas formales para la cooperación a gran escala. Tomasello ilustra este punto con el ejemplo de un negocio: cuando compramos algo en un supermercado, participamos en un sistema institucional basado en normas sociales y acuerdos compartidos (propiedad privada, dinero, derechos y obligaciones). Este tipo de cooperación institucionalizada es única en los humanos y permite la existencia de sociedades complejas.

En paralelo, el autor introduce el concepto de intencionalidad compartida como una de las diferencias clave entre la cooperación humana y la de otros primates. Esta se refiere a la capacidad de los humanos para crear intenciones y compromisos conjuntos en actividades cooperativas, lo que permite la coordinación y el desarrollo de normas e instituciones. Este proceso implica atención conjunta, metas compartidas y roles complementarios entre los agentes. Un ejemplo simple es el de dos personas transportando una mesa: cada una debe coordinar su esfuerzo con la otra para que la tarea sea exitosa. Si una persona la suelta sin previo aviso, afecta el desempeño del otro. Tomasello argumenta que la intencionalidad compartida emerge en los niños desde muy temprano en el desarrollo. Antes del primer año de vida, los bebés ya muestran señales de atención conjunta, como seguir la mirada de un adulto o señalar objetos de interés. A los dos años, los niños no solo participan en actividades cooperativas, sino que también corrigen a otros cuando rompen normas compartidas. Por ejemplo, si un adulto juega mal un juego previamente acordado, los niños lo corrigen, lo que indica que han internalizado las reglas como parte de una identidad grupal. Además, los niños en esta etapa comienzan a identificar con quién cooperar en función de la reputación y confiabilidad del otro, un aspecto clave para la cooperación sostenida a lo largo del tiempo. En cuanto a los primates, Tomasello destaca que carecen de una intencionalidad compartida verdadera. Es decir, pueden actuar juntos en un objetivo mutuo, pero no tienen una comprensión de la cooperación basada en normas o expectativas compartidas. Esto se concluyó en experimentos donde dos chimpancés debían colaborar para obtener comida y se vio que solo lo hacían si era estrictamente necesario. Si la recompensa está disponible sin necesidad de cooperar, prefieren actuar de manera individual.

En el eje final del libro, Tomasello comienza señalando que, si se mide el éxito evolutivo en términos de crecimiento poblacional, los humanos solo se volvieron excepcionalmente exitosos muy recientemente en comparación con otros grandes simios.

La gran explosión demográfica ocurrió hace aproximadamente diez mil años, con la llegada de la agricultura y las ciudades. Estos cambios llevaron a la aparición de nuevas formas de cooperación, incluyendo: cálculo de costos y almacenamiento de alimentos, sistemas legales para proteger la propiedad privada, división del trabajo basada en clases sociales y rituales religiosos para reforzar la cohesión grupal, aunque se enfatiza que estos cambios no fueron producto de una adaptación biológica, sino de procesos socioculturales. Para cuando la agricultura y las ciudades emergieron, los humanos modernos ya estaban dispersos por todo el mundo, lo que sugiere que la cooperación avanzada no dependía de una mutación genética específica, sino de la transmisión cultural. Por último, se establece que a pesar de la complejidad de las sociedades modernas, toda cooperación humana a gran escala está construida sobre habilidades cognitivas y motivaciones biológicas que evolucionaron para la cooperación en pequeños grupos. En los humanos, desde temprana edad, se muestra un altruismo que no se observa en otros primates. Y aunque los chimpancés ayudan a otros ocasionalmente, no son tan generosos ni ofrecen información espontáneamente, como sí lo hacen los niños humanos. Este contraste sugiere que los humanos desarrollaron una predisposición biológica hacia la cooperación, que luego será ampliada y reforzada por estructuras culturales.

*Why we cooperate* surge como un recurso bibliográfico fundamental para investigadores y profesionales de diversas áreas por su metodología comparativa para identificar los elementos distintivos de la cognición social humana. El enfoque del libro le permite a Tomasello fundamentar sus argumentos con evidencia empírica sólida y presentar una explicación evolutiva coherente sobre el surgimiento de la cooperación. Sin embargo, el libro también presenta ciertas limitaciones. Algunos críticos han argumentado que la distinción entre humanos y chimpancés puede ser más gradual de lo que Tomasello sugiere, y que otros factores, como la estructura social y el aprendizaje observacional, pueden jugar un papel más relevante en la emergencia de la cooperación. Asimismo, el enfoque en niños pequeños deja abierta la cuestión de cómo estos comportamientos evolucionan en la adultez y en distintos contextos culturales.

De todas formas, el trabajo de Tomasello no solo aporta evidencia sobre la cooperación humana en sus formas más tempranas, sino que también abre nuevas vías de investigación sobre la relación entre biología y cultura en la construcción de sociedades basadas en la colaboración y la reciprocidad. Este libro es una lectura esencial para quienes buscan entender los mecanismos que sustentan la vida social humana y las diferencias clave entre nuestra especie y otros primates.

### Recensiones y Comentarios

Rubio, J. M (2024). *Psicopatología. Normalidad, libertad y sublimación*. Editorial Biblos.

Lina Grasso<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-8079-372X

En *Psicopatología. Normalidad, libertad y sublimación*, Juan Manuel Rubio nos propone una reflexión crítica, profunda y provocadora sobre el estatuto actual de la psicopatología. Frente a la creciente tecnificación de los saberes clínicos, la estandarización diagnóstica y la medicalización de la vida cotidiana, este texto se erige como una defensa apasionada del pensamiento complejo, la escucha clínica y la necesidad de una teoría que haga justicia a la singularidad de cada experiencia de sufrimiento psíquico.

Desde las primeras páginas, interpela al lector con una anécdota aparentemente trivial de la consulta de un paciente: “vengo por TOC”. Esta escena es el punto de partida para una serie de interrogantes fundamentales: ¿quién habla cuando se pronuncia un diagnóstico? ¿Desde dónde se enuncia y quién define qué es un trastorno mental? ¿Qué se pierde cuando se impone una lógica clasificatoria que aplanas las diferencias subjetivas? En un contexto globalizado y regido por lenguajes técnicos, se advierte sobre el riesgo de una “doxa estandarizada” que, al omitir los fundamentos conceptuales de la psicopatología, puede llegar a negar la enfermedad mental misma, en tanto suprime lo irracional, dimensión esencial del padecimiento subjetivo.

El autor sitúa su reflexión en el marco de un “cambio de época”, un contexto cultural donde los saberes se vuelven volátiles, fragmentados, y donde la inmediatez prima sobre la profundización. A lo largo de la obra se pregunta ¿Cómo enseñar psicopatología en este contexto? ¿Cómo transmitir su complejidad a profesionales en formación? A partir de estas preguntas como eje estructurante de su propuesta, subraya que en el proceso de transmisión y de formación no se puede prescindir de la profundidad conceptual, aun cuando deba responder a las exigencias de adaptación contemporáneas.

En lo referido a los contenidos del libro, se abordan los fundamentos teóricos de la psicopatología, desde su historia hasta su relación con disciplinas afines como la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis. En diálogo con una psicopatología de orientación antropológica, señala la necesidad de reponer la dimensión singular de cada sujeto en el centro del diagnóstico y del trabajo clínico, evitando que las clasificaciones universales se conviertan en dispositivos de despersonalización. Frente al predominio del positivismo en

---

<sup>1</sup>Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP-UCA).

Mail de contacto: lina\_grasso@uca.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.21.41.2025.p202-203>

Fecha de recepción: 25 de abril de 2025 – Fecha de aceptación: 28 de abril de 2025

muchas corrientes contemporáneas, se propone una mirada que restituya la experiencia, el sentido y la historicidad del síntoma, que no reduce el padecimiento a meros signos observables ni a correlatos biológicos. En este sentido, su crítica es una invitación a reconocer los límites y una apertura epistemológica hacia lo marginal, lo no observable, lo que escapa a los protocolos.

En este contexto, el autor recorre extensa bibliografía en la que dialoga con no solo con psicoanalistas, como Freud y Lacan, sino también con filósofos, psicólogos y psiquiatras, como sus maestros Saurí y Harari, articulando una crítica a las formas hegemónicas de pensar la ciencia y el diagnóstico psicopatológico. Recupera la noción de que antes que un diagnóstico, hay una vivencia de sufrimiento, un sujeto que padece, y que este padecimiento no puede reducirse a criterios estadísticos ni a normas de adaptación social. El diagnóstico, por tanto, debe estar al servicio del sujeto, no al revés.

En los capítulos centrales, se recorren las nociones de normalidad revisando distintos criterios: adaptación, adecuación, estructuración de la conciencia, capacidad de amar y trabajar, entre otros. En esta sección también se abordan los fundamentos psicoanalíticos de la personalidad, y se plantean preguntas que ofrecen un recorrido por distintos autores clásicos, útiles tanto a los lectores en formación como a los profesionales experimentados.

En los capítulos finales, donde el texto alcanza su punto más filosófico y, a la vez, clínicamente comprometido, se retoman dos conceptos de la tradición psicoanalítica: la sublimación y la libertad. El concepto de sublimación se analiza como un modo de darle forma y sentido a lo que en principio aparece como caótico, angustiante o traumático. Es, por tanto, una forma de habitar el síntoma sin quedar anclado en él, una salida simbólica que permite hacer algo con el malestar. En cuanto a la libertad esta se analiza como una tarea subjetiva: una conquista posible, pero nunca garantizada. Tomando el texto, la define así: “No es un estado sino una actividad permanente, es ir liberándose de la oposición, de los contrarios” (Rubio, 2024, p. 229). Rubio plantea que lo humano no es plenamente comprensible sin considerar lo marginal, lo invisible, lo que no se inscribe en las categorías estandarizadas. Así, tanto la sublimación como la libertad se constituyen en ejes clínicos, epistemológicos y éticos que reorientan la práctica hacia una escucha más fina y una mayor responsabilidad por parte del profesional.

En definitiva, *Psicopatología. Normalidad, libertad y sublimación* es una obra que exige ser leída con atención que ofrece una perspectiva rigurosa y humanamente comprometida, en la que nos recuerda que el campo de la psicopatología—y por extensión, de toda la psicología—se enriquece cuando se abren espacios para la pregunta, la incertidumbre y la escucha.

En tiempos de respuestas rápidas y diagnósticos cerrados, este libro nos invita a pensar más allá de lo evidente, y a retomar la dimensión ética de la práctica clínica profesional.

## 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. 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>  
El envío debe incluir tres archivos: La portada, la declaración de autoría y originalidad y el cuerpo del artículo.
3. Portada: En formato .doc siguiendo el formato de esta plantilla. Debe incluir el título del trabajo, el nombre completo del/los autor/es, su afiliación institucional–no más de 2 instituciones-, su número de ORCID, su dirección correo electrónico y un Breve CV (dos líneas de cada autor en donde se indique máximo título obtenido y cargo actual). En los casos de trabajos con dos o más autores, los autores deberán consignar su contribución específica al artículo, empleando la taxonomía CRediT (Contributor Roles Taxonomy), disponible en: <https://hdlab.space/taxonomia/?q=CRediT>.  
La portada debe indicar si el proyecto se ejecutó en el marco de un financiamiento específico por una institución gubernamental o privada. Los autores deben proporcionar información detallada acerca de cualquier compromiso por parte de las personas involucradas en la investigación con las fuentes de financiamiento, así como cualquier tipo de vínculo o rivalidad que pueda ser interpretado como un conflicto de intereses. La ausencia de conflicto también debe ser declarada. Se debe indicar si el artículo se deriva de una investigación más extensa.
3. Cuerpo: El cuerpo del trabajo no debe contener los datos de los autores. Los autores del documento deben eliminar sus nombres del texto y emplear “Autor/a” y el año de publicación en las referencias y notas a pie de página en lugar del nombre del autor/a, el título del artículo, etc. Deben eliminar la información personal de las propiedades del archivo.  
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 25 páginas (incluidas las referencias, figuras y tablas) a interlineado simple. Tipografía: No se deberán justificar los márgenes ni cortar palabras. Se requerirá el tipo de letra denominado Times New Roman en tamaño número 10. Las notas deben ser las menos

posibles e ir al final, las referencias (no bibliografía), en formato APA, irán al final de trabajo.

4. Los trabajos podrán presentarse en idioma inglés o castellano y deben incluir resumen (no mayor a 250 palabras) y palabras claves en inglés y castellano, independientemente del idioma elegido para el escrito.
5. Los autores retienen los derechos de autor y otorgan a la Revista de Psicología el derecho exclusivo de primera publicación. Sin embargo, pueden establecer acuerdos adicionales independientes para la distribución de la versión publicada del artículo, siempre que se reconozca su publicación inicial en esta revista. El contenido se distribuye bajo una Licencia Internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0. Se permite y se fomenta que los autores depositen su trabajo en repositorios institucionales y temáticos, redes académicas sociales, sitios web personales y/o en cualquier otro lugar que consideren adecuado, de acuerdo con nuestra Política de Autoarchivo, disponible en: <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/about> El texto completo del artículo se depositará en el Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica Argentina inmediatamente después de su publicación en la revista.

### **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.

La evaluación consta de dos partes:

- Ajuste de la propuesta al formato requerido
- 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.

A fin de facilitar la evaluación a ciegas, se solicita anonimizar la información de los autores en el cuerpo de texto a fin garantizar la correcta evaluación.

**Tipos de artículos aceptados por la Revista:**

- Artículos empíricos o teóricos (estructurados según normas APA).
- Reseñas o reseñaciones bibliográficas.

**Estructura para las reseñas o reseñaciones 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).

## JOURNAL OF PSYCHOLOGY

### SUBMISSION GUIDELINES AND ACCEPTANCE CRITERIA

1. Articles submitted must be unpublished and not under review by another journal.
2. Articles must be submitted through the OJS3 system. The author must create a user account and follow the steps by accessing the following link: <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/login>. The submission must include three files: the cover page, the declaration of authorship and originality, and the body of the article.
3. Cover page: In .doc format following the format of [this template](#). It must include the title of the work, the full name of the author(s), their institutional affiliation (no more than two institutions), their ORCID number, their email address, and a brief CV (two lines for each author, indicating the highest degree earned and current position). In the case of works with two or more authors, the authors must state their specific contribution to the article, using the CRediT (Contributor Roles Taxonomy), available at: <https://hdlab.space/taxonomia/?q=CRediT>. The title page must indicate whether the project was carried out within the framework of specific funding from a governmental or private institution. Authors must provide detailed information about any commitments made by those involved in the research to the funding sources, as well as any ties or rivalries that could be construed as a conflict of interest. The absence of conflicts must also be declared. It must be indicated whether the article is derived from a larger research project.
4. Body: The body of the work should not contain the authors' information. Authors of the document should remove their names from the text and use "Author" and the year of publication in the references and footnotes instead of the author's name, the article title, etc. They must remove personal information from the file properties. It must comply with APA (American Psychological Association 2020) standards. Publication Style Manual of the American Psychological Association. Mexico: Modern Manual. This includes: Paper: A4 size (210 x 297 mm) with no more than 25 pages (including references, figures, and tables) with single-spaced lines. Font: Margins should not be justified or words cut off. Times New Roman font, size 10, is required. Notes should be as few as possible and should appear at the end. References (not bibliographies), in APA format, should appear at the end of the work.
3. Submissions may be submitted in English or Spanish and must include an abstract (no more than 250 words) and keywords in English and Spanish, regardless of the language chosen for the work.

4. The authors retain copyright and grant the Journal of Psychology the exclusive right of first publication. However, they may establish separate, additional agreements for the distribution of the published version of the article, provided that its initial publication in this journal is acknowledged. The content is distributed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License. Authors are permitted and encouraged to post their work in institutional and thematic repositories, academic social networks, personal websites, and/or any other location they deem appropriate, in accordance with our Self-Archiving Policy, available at: <https://revistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/about>. The full text of the article will be posted in the Institutional Repository of the Pontificia Universidad Católica Argentina immediately after its publication in the journal.

### **Evaluation Criteria**

1. Compliance with APA publication and style standards.
2. Appropriateness or relevance to the topic.
3. Relevance and/or originality approach.
4. Updated bibliographic references.
5. Linking the most relevant background information to the topic under consideration.
6. Scientific rigor in the development of the article.

The evaluation consists of two parts:

- Adjustment of the proposal to the required format
- Blind evaluation.

Each paper is sent to two peer reviewers. If there is a discrepancy in criteria, it will be sent to a third. The final decision rests with the Editorial Committee. Papers may be accepted, accepted with modifications, or rejected.

To facilitate blind evaluation, we request that author information in the body of the text be anonymized to ensure proper evaluation.

### **Types of articles accepted by the Journal:**

- Empirical or theoretical articles (structured according to APA standards).
- Reviews or bibliographic reviews.

### **Structure for bibliographic reviews**

#### **Cover page:**

1. Full title of the book
2. Publisher, place, and date of publication.
3. Indicate if there are translations and into which languages (include the translator's name if applicable).
4. Page count.
5. Name of the reviewer and institutional affiliation.

#### **Body:**

Should not exceed 5,000 words. The objective is to present an overview of the book's structure and organization, highlighting the central theme and the conclusions reached. The resource of expanding on the work with other authors who address the same topic enriches the work (in this case, include the relevant reference).