



DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y
PSICOPEDAGOGÍA

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
ARGENTINA

Rector
Miguel Ángel Schiavone

Secretario Académico
Gabriel Limodio

Decana
María Inés García Ripa
Secretaria Académica
Claudia Gómez Prieto

Directora
Departamento de Psicología
María Cristina Lamas

Directora
Departamento de
Psicopedagogía
Mariana Pacciola

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

Journal of Psychology

revista de PSICOLOGÍA

ISSN 1669-2438

ISSN-electrónico 2469-2050

Revista N° 33 - Volumen 17 - Año 2021

COMITÉ EDITOR

Mirtha Susana Ison (*Universidad Aconcagua, Argentina*)

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

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

SECRETARÍA EJECUTIVA

Lina Grasso

ASISTENTE EDITORIAL,

CORRECCIÓN Y
DIAGRAMACIÓN

Manuel Cao

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICA NACIONAL

Gustavo Daniel Beláustegui (*UCA*)

José Bonet (*Univ. Favaloro*)

Mario Carretero (*FLACSO, UAM*)

Fray Rafael Cúnsulo (*U. Norte Santo Tomás Aquino*)

Orlando D'Adamo (*UB*)

Carlos Díaz Usandivaras (*UB, Inst. Familia*)

Ana Inés de Gianni (*UBA, USAL*)

Roberto Doria Medina (*UBA, UCA*)

Héctor Fernández Álvarez (*AIGLE, UB*)

Horacio A. Ferreyra (*UNCórdoba, UCA*)

Silvia Franchi (*UNLP, UCA*)

Eva Ada Goldenstein Muchinik (*UBA*)

Marina Gómez Prieto (*UCA*)

Ethel Kacero (*UBA*)

Hugo Klappenbach (*UN San Luis*)

Francisco Locata (*UCA*)

Helena Lunazzi (*UNLP*)

Facundo Manes (*INECO-UCA*)

Bernardo Nante (*USAL, Fundación Vocación Humana*)

Alicia C. de Pereson (*UCA*)

José María Pincemin (*UCA, Paraná*)

Janine Puget (*AAPG, Buenos Aires*)

Cecile Rausch Herscovici (*USAL*)

Cristina Richaiud de Minzi (*CIIPME-CONICET*)

Martha Verónica Rodríguez (*USAL*)

María Lucrecia Rovalletti (*CONICET, UBA*)

Daniel Valdez (*UBA, FLACSO, UAM*)

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

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO INTERNACIONAL

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

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

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

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

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

SUMARIO

ARTÍCULOS

Versión argentina de la escala Monash para la evaluación de la relación de los dueños con sus perros (MDORS-AR) y análisis de los factores demográficos asociados a sus resultados

Carballo, F.; Benes, L.; Bentosela, M. 7

Time Value of Money and Happiness

López-Rousseau, A.; Ketelaar, T. 22

Violencia Psicológica en la relación de noviazgo en estudiantes universitarios que inician la carrera de Psicología. Un estudio cualitativo

Páramo, M. A.; Arrigoni, F.S.; Ligorria Diaz, A. R. 36

Explorando el núcleo del significado de los conceptos. Incidencia de las variables psicolingüísticas en una tarea de reconocimiento

Torres Barbero, T.; Deniau De Langhe, G.; Yerro Avincetto, M.; Vivas, J. 61

¿Y esto qué es? ¿Por qué...? El desarrollo de unidades de discurso explicativas durante la lectura de cuentos en el hogar

Stein, A.; Franco Accinelli, A. P.; González Lynn, E. B. 81

La Inteligencia Emocional y el Modelo Psicobiológico de la Personalidad de Eysenck

Tesoro, A. R.; Gago Galvagno, L. G.; De Grandis, C. 104

RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA

Mesurado, B. (2020). Diez fundamentos psicológicos de la conducta de ayuda. Ediciones Universidad de Navarra

Daura, F. T. 119

Observatorio de la Deuda Social Argentina: reseña bibliográfica de sus principales aportes sobre las personas mayores

Garofalo, C. S. 124

Versión argentina de la escala Monash para la evaluación de la relación de los dueños con sus perros (MDORS-AR) y análisis de los factores demográficos asociados a sus resultados

Argentine version of the Monash scale for the evaluation of the owners' relationship with their dogs (MDORS-AR) and analysis of the demographic factors associated with its results

Fabrizio Carballo*
Luisina Benes**
Mariana Bentosela***

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración del Dr. Angel Elgier, director de la carrera de psicología de la Universidad Abierta Iberoamericana e investigador asistente (CONICET) y la Lic. Natalia Putrino docente de la Universidad Abierta Iberoamericana y becaria doctoral de CONICET, quienes pusieron en contacto a los autores y realizaron valiosas sugerencias metodológicas.

Resumen

La escala Monash de relación del dueño con su perro evalúa la percepción del dueño del vínculo con su perro y es ampliamente utilizada en las investigaciones del área. El objetivo del presente trabajo fue validar una versión en español de la escala con una población argentina. Para ello se administró

la escala junto a una encuesta demográfica, tanto a través de internet como de manera presencial, a 1703 personas. En primer lugar, los ítems se agruparon en tres componentes principales tal como se observó en la estructura factorial de la versión original de la escala. En segundo lugar, hallamos que la forma de administración influye en los resultados ya que la personas que respondieron por internet refirieron sentirse más cercanas a sus perros y percibieron como menos costoso su mantenimiento que las que contestaron presencialmente. En tercer lugar, hubo diversas asociaciones con características demográficas: las personas que viven solas interactúan más con su perro, aquellas sin hijos reportaron una mayor interacción y cercanía emocional, los perros castrados y las hembras son percibidos como más costosos y las personas con vínculos más añejos con sus perros se sienten más cercanas

*Instituto de Ciencias Biológicas y Biomédicas del Sur (INBIOSUR – CONICET) ; Universidad Nacional del Sur (UNS). Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia, Bahía Blanca, Argentina. Mail de contacto: facarballo01@gmail.com

**Universidad Abierta Iberoamericana (UAI). Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Buenos Aires, Argentina

*** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad de Buenos Aires. Instituto de investigaciones Médicas (IDIM). Grupo de Investigación del Comportamiento en Cánidos (ICOC), Buenos Aires, Argentina ; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. Instituto de investigaciones Médicas A. Lanari, Buenos Aires, Argentina

Doi: <https://doi.org/10.46553/RPSI.17.33.2021.p7-21>

Fecha de Recepción: 2 de marzo de 2020 Fecha de Aceptación: 7 de diciembre de 2020

emocionalmente a ellos, aunque interactúan menos. En conclusión, la presente versión de la escala resulta válida y sensible para detectar diferencias individuales respecto de la percepción de la relación de los dueños con sus perros.

Palabras clave: Vínculo humano-animal, Apego, Interacción perro-persona, Cercanía emocional, Costos percibidos de la tenencia de mascotas.

Abstract

The dogs-owners' relationship Monash scale, which evaluates the owner's perception of the bond with his dog, is a widely used tool in the studies about dog human interactions. The objective of this work was to validate a Spanish version of the scale with an Argentine population. To this end, the scale was administered together with a demographic survey, both through the Internet and face-to-face, to 1703 people. First, we found evidence that confirm the three components' factor structure of the original scale. Secondly, we found that the administration form influences the results. Since people who responded online reported being emotionally closer to their dogs and perceived its maintenance as less than those who answered in person. Third, there were several associations between dog and owner's characteristics and the scores of the scale: people who live alone interact more with their dogs, those without children reported greater interaction and emotional closeness, castrated and female dogs are perceived as more costly and people who own a dog for longer time feel emotionally closer to them even though they interact less with their dog. In conclusion, the present version of the scale is a valid and sensitive tool to

detect individual differences regarding the owners' perception of the relationship with their dogs.

Key words: Human-animal bond, Attachment, Dog-human interaction, emotional closeness, Pet-ownership perceived costs.

Introducción

Los perros y las personas desarrollan un estrecho vínculo que se refleja en numerosos aspectos positivos de la relación. Por ejemplo, la interacción con los perros produce un aumento de sensaciones positivas, disminución de la soledad y de otras emociones negativas, mejoras en la salud y es mediador del establecimiento de nuevas relaciones sociales, entre otros beneficios (Friedmann & Son, 2009; O'Haire, 2010; Odendaal & Meintjes, 2003). En este sentido se vuelve crucial evaluar la percepción de las personas de las características de dicho vínculo, ya que hay enormes diferencias individuales en la forma que tenemos de relacionarnos con ellos. Una de las maneras de evaluar esta percepción es a través de cuestionarios administrados a los dueños. La escala Monash de relación del dueño con su perro (The Monash dog owner relationship scale, MDORS) desarrollada por Dwyer et al. en 2006 es una de las más utilizadas con este fin (Rehn et al., 2014). La escala cuenta con 28 ítems, y está compuesta de tres subescalas: (a) interacción dueño-perro, (b) cercanía emocional percibida y (c) costos percibidos, que representan diversos aspectos relevantes de la relación humano-perro. Es importante destacar que para la evaluación de los costos percibidos se invierten los ítems de la escala, por lo tanto, las personas que obtienen puntajes mayores en la subescala costo percibido

sienten que es menos costoso tener un perro que aquellos que tiene puntajes bajos, esta forma de codificación permite interpretar el puntaje total de la escala como una medida general del vínculo entre el perro y su dueño. Asimismo, la versión original en inglés del cuestionario fue validado y se evaluó su fiabilidad con una muestra de 1125 dueños en Australia (Dwyer et al., 2006) y ha mostrado ser una herramienta válida y útil para su uso en el ámbito científico (Rehn & Keeling, 2016).

En este sentido, los puntajes obtenidos en la escala MDORS, en diversos estudios, han mostrado tener asociaciones con diferentes aspectos relevantes del vínculo entre perros y personas, lo cual demuestra su pertinencia para detectar la calidad de la relación dueño-perro. Por ejemplo, van Herwijnen et al. (2018) encontraron una asociación entre la probabilidad de que los dueños estén satisfechos con la relación con sus perros con las tres subescalas de la Monash, especialmente con la percepción de los costos de poseer un perro. Asimismo, la agresión y/o la desobediencia del animal se asoció directamente con una alta percepción de los costos y una mayor probabilidad de que los dueños estén menos satisfechos con sus mascotas. En esta misma dirección, los dueños relativamente más contentos, tienden a percibir menos comportamientos no deseados en sus perros y menores costos de la tenencia del perro (Van Herwijnen et al., 2018). A su vez estos factores parecerían tener más influencia que la cercanía emocional percibida y las actividades compartidas en la satisfacción reportada de los dueños.

En la misma línea, Rehn et al. (2014) con el objetivo de estudiar la percepción de la relación de los dueños con sus mascotas, administraron el MDORS

a los dueños y evaluaron a los perros en el Test de la Situación Extraña que evalúa, de forma conductual, el nivel de apego del perro al dueño. Los resultados indicaron que los dueños que interactuaban más con sus perros, medido en la subescala de interacción perro-dueño, eran aquellos que tenían perros con más comportamientos de búsqueda de proximidad y menos juego independiente en la prueba de apego.

También las características del temperamento del perro y la apariencia física parecen estar asociadas a los puntajes del MDORS. Se observó que a mayor entrenabilidad mayor percepción de cercanía emocional y menos costos percibidos. Por otro lado la belleza física o la ternura física percibida (cuteness) estuvo asociada a un mayor nivel de interacción perro-dueño (Thorn et al., 2015). Asimismo, otro estudio mostró que no solo la entrenabilidad estaría asociada con los puntajes de la MDORS sino que también los niveles de sociabilidad de los perros estarían relacionados, ya que la alta sociabilidad predijo mayores puntuaciones en la subescala de cercanía emocional (Bennett & Rohlf, 2007).

Además, Howell et al. (2013) mostraron una asociación entre las escalas del MDORS y la percepción por parte de los dueños de las habilidades cognitivas de sus perros. Esta relación fue especialmente fuerte para la subescala de percepción de cercanía del vínculo, dado que los dueños que reportaban mayor cercanía eran los que percibían mayores habilidades cognitivas en sus perros (Howell et al., 2013).

Asimismo, la subescala de interacción perro-dueño está relacionada con la responsabilidad del dueño por la salud y el comportamiento de su perro (Rohlf et al., 2012). Aquellos dueños que más

actividades compartían con sus perros según el MDORS eran los que más vacunaban al perro anualmente, lo llevaban a chequeos veterinarios y regularmente aseaban y ejercitaban a sus perros.

Un trabajo realizado en Argentina (Olarte, 2017), utilizando una versión en español no validada de la escala, halló una fuerte asociación positiva entre la cercanía emocional percibida y el nivel de antropomorfismo de los dueños. Además, a menor edad de los hijos se reportaba menor cercanía emocional y mayores costos percibidos.

Por último, la escala no sólo se ha visto que está asociada a mediciones de parámetros conductuales y cognitivos sino también a indicadores fisiológicos del vínculo, particularmente la oxitocina. Esta es una neurohormona involucrada en las conductas afiliativas, el apego y la formación de vínculos (Dzik et al., 2018). Por ejemplo, Handlin et al. (2012) hallaron correlaciones entre algunos ítems y las subescalas del MDORS con los niveles de oxitocina en perros y sus dueñas. Específicamente, a mayores niveles de oxitocina en los perros se observó una mayor frecuencia de ser besado y menor frecuencia de recibir recompensas de comida de los dueños. Más aún, los niveles más altos de oxitocina en los perros también se asociaron a menores costos percibidos. Respecto de los dueños se halló una correlación positiva entre los niveles de oxitocina y la frecuencia de besar a sus perros (Handlin et al., 2012).

Estos trabajos en su conjunto muestran que la escala mide aspectos asociados a características relevantes del vínculo entre el perro y su dueño. Pese a este hecho y a la relevancia de contar

con mediciones estandarizadas de dicho vínculo, hasta nuestro conocimiento solo hay un trabajo que valida una versión del MDORS-M en idioma español realizado en México (González-Ramírez et al., 2017). Es importante destacar que una limitación de este trabajo es que solo se administró la escala por internet, lo que podría sesgar la muestra y los resultados obtenidos (Grandcolas & Marusenko, 2003).

El objetivo del presente estudio es entonces realizar una validación de la escala MDORS en una población argentina. A su vez, se propone evaluar si la forma de administración —presencial vs internet— influye en los resultados. Dado que se ha observado que las encuestas realizadas a través de la web aportan datos de menor calidad que las administradas de manera presencial (Bowling, 2005; Couper, 2000). Por ejemplo, se incrementa el número de no-respuestas, la discriminación en el ranking de ítems de escala es menor y aumentan las respuestas de tipo “no sabe/no contesta” (Heerwegh & Loosveldt, 2008). Por último, se buscó investigar si existe una asociación entre las variables demográficas —sexo, edad, estado civil, composición familiar y características del perro— y los puntajes de la escala ya que antecedentes previos sugieren la existencia de dichas asociaciones (Díaz Videla & Olarte, 2016; 2017). Este trabajo no solo aportará una herramienta valiosa que permitirá unificar su uso en nuestro medio, sino que favorecerá el desarrollo de nuevas investigaciones regionales en esta temática.

Materiales y métodos

Declaración ética

El estudio fue realizado de acuerdo a los

principios éticos mencionados en la APA y en el Código Deontológico y Bioético del Ejercicio de la Psicología en Argentina relacionados con la investigación y publicación de información. Asimismo, todos los participantes dieron su consentimiento informado para participar de esta investigación.

Participantes

Se tomaron un total de 1703 cuestionarios los cuales iban acompañados de una breve encuesta socio-demográfica ad hoc. El 90 % de los cuestionarios fueron completados por internet. La difusión se realizó a través de las redes sociales y en las páginas webs de los institutos de investigación involucrados ($n = 1557$; edad = 33.93 ± 10.32 ; 1309 Mujeres y 238 Varones). Asimismo 147 (edad = 39.46 ± 14.72 ; 93 mujeres y 54 varones) cuestionarios fueron completados en papel. Los cuestionarios fueron entregados a los participantes y recolectados luego de una semana aproximadamente. La muestra total quedó compuesta por 1402 mujeres, 292 varones de entre 19 y 78 años de edad (media = 34.40 ± 10.88). El 43% de los participantes era soltero, el 50% estaba casado o en convivencia al momento de la encuesta y el resto era viudo o divorciado/separado. Todos los participantes dieron su consentimiento informado al momento de realizar la encuesta.

Instrumentos

La versión completa de la encuesta se puede encontrar en la Tabla 1 y en el siguiente link (<https://goo.gl/forms/HeWH99ocTsUyBDgH2>). La versión argentina de la escala se basó en la traducción mejicana utilizada por González-

Ramírez et al., 2017. Primero, se realizaron pequeñas modificaciones para hacer sus enunciados más acordes a las formas regionales argentinas, por ejemplo, el enunciado: “¿Con que frecuencia llevas a tu perro en tu carro?” fue remplazado por: “¿Con que frecuencia llevás a tu perro en tu auto?”. Luego se administró la escala a un grupo de voluntarios para evaluar si los nuevos enunciados eran comprensibles y se realizaron las modificaciones necesarias.

Procedimiento

Para analizar los datos, en primer lugar, se exploraron las respuestas obtenidas para investigar si las respuestas de cada uno de los ítems presentaban sesgo o nula varianza, lo que podría indicar que no serían relevantes para el análisis factorial. Luego, se procedió con un análisis factorial exploratorio utilizando los 28 ítems originalmente propuestos. En este primer análisis se utilizó el método de componentes principales y los resultados fueron rotados utilizando la rotación Varimax para simplificar la interpretación de los resultados. Luego se evaluó la consistencia interna de cada subescala y de la escala total usando el coeficiente de correlación alfa de Cronbach y se indagó si las subescalas estaban correlacionadas con el coeficiente de correlación de Pearson. Asimismo, se realizó un análisis confirmatorio (SEM) para evaluar la adecuación del modelo original de tres factores propuesto por Dwyane et al. (2006). Todos los análisis fueron realizados utilizando el paquete estadístico SPSS v.22 y Stata 13.

Por último, se calcularon los puntajes para cada subescala y para la escala total y se investigó si la forma de administración y las variables sociodemográficas exploradas

inflúan en los resultados observados, utilizando la prueba *t* para comparaciones entre grupos y el coeficiente de correlación Pearson para las variables continuas. Solo se reportan los resultados positivos. Todas las pruebas fueron a dos colas con $\alpha = 0.05$.

Resultados

La exploración de los datos mostró que los ítems 8 (¿Con qué frecuencia tu perro esta con vos cuando te relajás?) y 19 (¿Qué tan doloroso crees que será para vos cuando tu perro muera?) presentaban una distribución sesgada hacia los valores positivos (Mediana = 5; Q1 = 5; Q3 = 5) y relativamente poca varianza (Item 8: media = 4.68, SD = 0.75; Item 19: media = 4.84, SD = 0.43).

Los estadísticos descriptivos mostraron que la muestra era adecuada para el análisis factorial (KMO = 0.89, test de esfericidad de Barlett $p < 0.001$). Se encontraron 5 componentes principales con autovalores mayores a 1 los cuales explican el 54.92% de la varianza total de la muestra. La

tabla 1 muestra los autovalores y el porcentaje de varianza explicado por cada factor en nuestro estudio y los valores reportados en González-Ramírez et al. (2017). En nuestro estudio con los primeros tres componentes se explica el 45.8% de la varianza, un resultado similar al de González-Ramírez et al. (2017) quienes encontraron que la solución de 3 factores explicaba el 48.4% de la varianza de su muestra. Si se considera un cuarto factor, el porcentaje de varianza total explicada se incrementa solo en un 4.71%. Por lo que la solución factorial de 3 factores parece ser la más satisfactoria. Por lo tanto, restringimos la solución a tres factores y volvimos a realizar el análisis factorial. La tabla 2 muestra los pesos factoriales mayores a 0.4 (Tabachnik & Fidell, 2013) de la matriz rotada en los tres factores seleccionados.

Removiendo los ítems 8 y 19 encontramos un resultado similar ya que con 3 factores logramos explicar el 46.99% de la varianza total, por lo tanto, habría que considerar remover estos ítems de la escala.

Tabla 1

Autovalores y el porcentaje de varianza explicado por cada factor en el presente estudio y González-Ramírez et al. (2017)

CP	Carballo et al. (2019)			González-Ramírez et al. (2017)		
	Autovalor	Varianza explicada (%)	Varianza explicada acumulada (%)	Autovalor	Varianza explicada (%)	Varianza explicada acumulada (%)
1	7.37	26.33	26.33	7.32	26.2	26.2
2	3.44	12.31	38.65	3.22	11.5	37.7
3	2.00	7.15	45.80	3.002	10.7	48.4
4	1.31	4.711	50.51			
5	1.23	4.40	54.92			

Tabla 2*Ítems de la escala y carga en cada uno de los componentes.*

Items	Componente		
	1	2	3
1. ¿Con qué frecuencia jugás con tu perro?			,609
2. ¿Con qué frecuencia tu perro te acompaña cuando visitas a otras personas?			,713
3. ¿Con qué frecuencia le das premios de comida a tu perro?			,495
4. ¿Con qué frecuencia le das besos a tu perro?	,412		,519
5. ¿Con que frecuencia llevás a tu perro en tu auto?			,716
6. ¿Con que frecuencia abrazás a tu perro?			,581
7. ¿Con que frecuencia comprás cosas para tu perro (regalos, juguetes, etc)?			,569
8. ¿Con que frecuencia tu perro esta con vos cuando te relajás (por ejemplo, mientras ves televisión)?			,510
9. ¿Con que frecuencia cepillás a tu perro?			,507
10. Mi perro me ayuda en tiempos difíciles	,719		
11. Mi perro siempre está para mí cuando necesito consuelo	,762		
12. Quisiera que mi perro estuviera conmigo todo el tiempo	,732		
13. Mi perro me brinda compañía constante	,738		
14. Si todos me abandonaran, mi perro estaría ahí para mí (contaría con mi perro)	,805		
15. Mi perro me da una razón para levantarme en la mañana	,713		
16. Quisiera que mi perro y yo nunca tuviéramos que separarnos	,757		
17. Mi perro está constantemente pendiente de mí (me presta atención)	,538		
18. ¿Con que frecuencia le decís cosas a tu perro que no le decís a nadie más?	,610		
19. ¿Qué tan doloroso crees que será para vos cuando tu perro muera?	,527		

Continua en página 14

Continúa en página 13

Items	Componente		
	1	2	3
20. ¿Con que frecuencia sentís que cuidar a tu perro es un trabajo difícil?		,725	
21. Es molesto que algunas veces tengo que cambiar mis planes debido a mi perro		,752	
22. Me molesta que por mi perro dejé de hacer cosas que disfrutaba haciendo antes de tenerlo		,718	
23. Hay cosas importantes relacionadas a tener un perro que no me gustan		,682	
24. ¿Con que frecuencia tu perro te limita de hacer cosas que querés hacer?		,706	
25. Mi perro hace mucho desorden		,517	
26. Gasto mucho dinero en mi perro		,509	
27. ¿Qué tan difícil es cuidar a tu perro?		,678	
28. ¿Con que frecuencia sentís que tener un perro es más un costo que un beneficio?		,411	

Nota: sólo se reportan aquellos valores mayores a 0.4.

Los ítems concuerdan con lo esperado en función de los trabajos previos (Dwyer et al., 2006; González-Ramírez et al., 2017). Sin embargo, el ítem 4 (—¿Con qué frecuencia besás a tu perro?— tiene una carga mayor a 0.4 en dos de los componentes esperados.

A continuación, evaluamos la consistencia interna de cada subescala y de la escala total. El alfa de Cronbach para la subescala interacción dueño-perro fue de 0.79; para la subescala cercanía emocional percibida de 0.88 y para la de costo percibido fue de 0.81. El alfa de Cronbach para la escala total fue de 0.79. Removiendo el ítem 4 de la subescala de cercanía emocional percibida el alfa de Cronbach de dicha subescala se incrementa un 0.03 (0.91) dado

que este inciso carga positivamente en dos de las subescalas y su remoción incrementa la consistencia interna de la subescala cercanía emocional percibida, se debería considerar remover este ítem de la escala.

En línea con lo anterior encontramos que las escalas interacción dueño perro y cercanía emocional percibida estaban correlacionadas ($r = 0.52, p < 0.001$) y que la subescala costo percibido correlaciona negativamente tanto con la escala interacción dueño perro ($r = -0.21, p < 0.001$) como con la escala cercanía emocional ($r = -0.18, p < 0.01$). Estos resultados confirman los hallazgos de González-Ramírez et al. (2017) y de Dwyane et al. (2015).

Nuevamente, si se remueven los ítems 4, 8 y 19 el análisis factorial arroja

resultados similares a los obtenidos con la escala completa. Con tres componentes se logra explicar el 47.94% de la varianza y los ítems cargan en los mismos factores.

Por último, realizamos el análisis confirmatorio del modelo estimado de 3 componentes correlacionados entre sí y con los ítems agrupados de acuerdo al modelo original y correlacionados dentro de cada subescala. Todos los parámetros fueron significativos ($X^2/gl=2.38$, $p < 0.01$; SRMR = 0.02; RMSEA = 0.03; CFI = 0.97; TLI = 0.96) y se observó un buen ajuste general (Schmitt, 2011).

Con el fin de evaluar la validez externa de la escala al final del cuestionario se le preguntó a los participantes si volverían a tener un perro; asumiendo que aquellos que respondiesen afirmativamente tendrían una relación más satisfactoria que los que respondiesen de forma negativa. Solo el 3.4% de las personas reportaron que no volverían a tener un perro. Estas personas obtuvieron puntajes significativamente menores en las subescalas interacción dueño-perro, $t(1658) = 8.67$, $p < 0.001$, y cercanía emocional percibida, $t(1677) = 9.77$, $p < 0.001$; un puntaje mayor en la escala costos percibido, $t(1696) = -8.8$, $p = 0.003$, y concomitantemente un puntaje menor en la escala global, $t(1641) = 6.05$, $p < 0.001$.

Efectos de la forma de administración y las variables socio-demográficas en los puntajes obtenidos en la escala

La tabla 3 muestra la media y el error estándar de los puntajes de la escala en función de las diferentes variables demográficas evaluadas. Las personas que respondieron por internet obtuvieron puntajes más altos en la escala total, así como en las subescalas

cercanía emocional y costo percibido. No se observaron diferencias en la subescala interacción dueño-perro. Asimismo, las mujeres puntuaron más alto en la escala global y en las subescalas; cercanía emocional e interacción dueño perro y más bajo en costo percibido.

Con respecto a la vivienda y la composición familiar, las personas que viven solas reportan tener más interacción con sus perros que las que viven acompañadas y asimismo puntuaron más alto en la escala total. En el mismo sentido, las personas sin hijos interactúan más con sus perros y reportan mayor cercanía emocional que aquellos que tienen hijos. Consecuentemente, obtuvieron puntajes más altos en la escala total.

En lo que concierne a las características del perro los perros machos les insumen menos costos a los dueños. Asimismo, los perros castrados —machos o hembras— son percibidos como más costosos. De modo similar, los dueños con perros castrados se sienten más cercanos a sus perros que los dueños de perros sin castrar.

Por otro lado, se encontró una correlación significativa, positiva y baja entre la edad del dueño y la interacción con el perro ($r = 0.054$, $p = 0.02$). Del mismo modo, se observó una correlación negativa entre la edad del perro y la interacción perro-dueño ($r = -0.10$, $p < 0.001$) y el puntaje total de la escala ($r = 0.056$, $p = 0.02$).

Asimismo, el tiempo desde que la persona tiene a su perro influyó en los resultados de la escala. Los dueños que tienen a sus perros desde hace más tiempo interactúan menos con ellos ($r = -0.064$, $p = 0.009$), se sienten más cercanos

Tabla 3

Media y error estándar de los puntajes obtenidos en la escala total y en las sub-escalas en función de las diferentes variables socio-demográficas obtenidas.

Sub-Escala	Puntaje Según Variable		<i>t</i> (gl)	<i>p</i>
	Administración			
	Internet	Papel		
Interacción Dueño - perro	30.38 (0.15)	30.13 (0.82)	<i>t</i> (1662) = 0.46	0.64
Cercanía Emocional	43.07 (0.16)	39.91 (0.60)	<i>t</i> (1682) = 5.67	< 0.001
Costo Percibido	19.77 (0.14)	17.53 (0.51)	<i>t</i> (1702) = 4.61	< 0.001
Puntaje total	93.34 (0.28)	87.54 (1.11)	<i>t</i> (1645) = 5.98	< 0.001
	Sexo de los dueños			
	Mujeres	Varones		
Interacción Dueño - perro	30.65 (0.16)	28.92 (0.43)	<i>t</i> (1652) = 4.19	< 0.001
Cercanía Emocional	43.37 (0.16)	40.08 (0.43)	<i>t</i> (1672) = 8.00	< 0.001
Costo Percibido	19.47 (0.14)	20.26 (0.34)	<i>t</i> (1692) = -2.17	0.03
Puntaje total	93.53 (0.29)	89.55 (0.74)	<i>t</i> (1635) = 5.41	< 0.001
	Vive solo			
	Si	No		
Interacción Dueño - perro	31.84 (0.36)	30.06 (0.16)	<i>t</i> (1608) = 3.90	< 0.001
Cercanía Emocional	43.18 (0.42)	42.77 (0.17)	<i>t</i> (1629) = 0.86	0.38
Costo Percibido	19.42 (0.37)	19.73 (0.14)	<i>t</i> (1648) = -0.77	0.44
Puntaje total	94.63 (0.71)	92.65 (0.30)	<i>t</i> (1592) = 2.38	0.01
	Tiene hijos			
	Si	No		
Interacción Dueño - perro	29.13 (0.34)	30.79 (0.17)	<i>t</i> (1653) = 4.71	< 0.001
Cercanía Emocional	42.19 (0.33)	42.99 (0.17)	<i>t</i> (1673) = 2.23	0.02
Costo Percibido	19.70 (0.28)	19.55 (0.15)	<i>t</i> (1693) = -0.47	0.63
Puntaje total	91.12 (0.57)	93.42 (0.31)	<i>t</i> (1636) = 3.63	< 0.01
	Sexo del perro			
	Macho	Hembra		
Interacción Dueño - perro	30.15 (0.22)	30.53 (0.21)	<i>t</i> (1657) = -1.20	0.22
Cercanía Emocional	42.76 (0.23)	42.81 (0.21)	<i>t</i> (1677) = -0.15	0.87
Costo Percibido	20.11 (0.20)	19.14 (0.18)	<i>t</i> (1697) = 3.52	< 0.001
Puntaje total	93.04 (0.40)	92.64 (0.38)	<i>t</i> (1640) = 0.46	0.46
	Estado reproductivo			
	Castrado	Entero		
Interacción Dueño - perro	30.62 (0.20)	30.00 (0.24)	<i>t</i> (1656) = 1.99	0.46
Cercanía Emocional	43.28 (0.19)	42.21 (0.25)	<i>t</i> (1676) = 3.37	0.001
Costo Percibido	19.20 (0.17)	20.06 (0.21)	<i>t</i> (1696) = -3.13	0.002
Puntaje total	93.22 (0.35)	92.34 (0.44)	<i>t</i> (1639) = 1.57	0.11

emocionalmente ($r = 0.064$, $p = 0.009$) y sienten que es más costoso mantener a su perro ($r = -0.12$ $p < 0.001$). Además, el tiempo desde que los dueños viven con su perro correlacionó negativamente con el puntaje total de la escala ($r = -0.062$, $p = 0.01$).

Discusión

El objetivo de este trabajo fue, en primer lugar, validar una versión argentina de la escala MDORS que evalúa la percepción de los dueños de su vínculo con sus perros. Los resultados obtenidos son similares a los de la validación de la encuesta en una población mejicana (González-Ramírez et al., 2017) y a los de la escala original (Dwyer et al., 2006). Los ítems se agruparon en tres componentes principales de un modo análogo a las investigaciones previas, ratificando la estructura factorial propuesta originalmente.

Sin embargo, se podrían realizar algunas mejoras en la escala. En primer lugar, hemos encontrado que el ítem 4 “¿Con qué frecuencia le das besos a tu perro?” carga en dos factores “interacción dueño-perro” y “cercanía emocional percibida”. Dado que el puntaje de este ítem colabora a la discriminación de los tipos de vínculos de los dueños y sus perros, una posibilidad sería sumar la puntuación de este ítem para obtener el puntaje total de las dos subescalas. Aunque dado que, en coincidencia con la escala original, este inciso tiene una mayor carga en el componente “interacción dueño-perro” creemos que para hacer más comparables los resultados obtenidos es mejor mantener la codificación original. Asimismo, al analizar la consistencia de cada subescala con y sin el ítem 4 encontramos que si eliminamos el

inciso de la subescala “cercanía emocional percibida” se incrementa su consistencia interna apoyando lo antedicho.

Por otro lado, los ítems 8: “¿Con qué frecuencia tu perro esta con vos cuando te relajás (por ejemplo, mientras ves televisión)?” y 19 “¿Qué tan doloroso crees que será para vos cuando tu perro muera?” mostraron poca varianza siendo poco informativos para el análisis factorial (Sheppard & Mills, 2002), por lo que se debe considerar su remoción de la escala.

Finalmente, incluimos en nuestro cuestionario una pregunta para evaluar la validez externa de la escala, asumiendo que aquellas personas con una relación más satisfactoria con su mascota estarían más dispuestas a volver a elegir tener un perro. Interesantemente, las personas que respondieron que no volverían a tener un perro tuvieron puntajes menores en las subescalas “cercanía emocional” e “interacción dueño-perro”, un puntaje mayor en la subescala “costo percibido” y un puntaje menor en la escala general. Por lo tanto, la escala pudo captar las diferencias individuales en los vínculos entre diferentes dueños con sus perros, mostrando la validez externa de la misma.

En suma, la MDORS-AR sería un elemento útil y válido para investigar el vínculo entre los dueños y sus mascotas. Futuras investigaciones podrían desarrollar una versión mejorada de la escala, teniendo en cuenta estos resultados.

En segundo lugar, en el presente estudio nos propusimos evaluar si la forma de administración de la escala influía en los resultados. Se encontró que las personas que completaron la escala por internet refirieron sentirse más cercanas a sus perros y que el

mantenimiento de su mascota era menos costoso que aquellos que respondieron a las encuestas impresas en papel. Por lo tanto, la forma de administración influyó en las percepciones de las personas respecto al vínculo con su mascota. Sin embargo, es interesante destacar que no encontramos diferencias en la subescala “interacción dueño-perro” que indaga sobre la frecuencia de conductas específicas que las personas llevan a cabo con sus animales. Por lo tanto, en el desarrollo de futuras escalas sería conveniente introducir más preguntas que hagan referencia a los hábitos que los dueños muestran con sus perros más que sobre las expectativas subjetivas de las personas con respecto a su relación con sus perros, dado que estas apreciaciones son más propensas a ser sesgadas.

En tercer lugar, el objetivo fue evaluar la relación entre la escala y ciertas características demográficas de la población. Hallamos que las personas que viven solas interactúan más con su perro que aquellas que viven acompañadas. Esto concuerda con datos previos que muestran que las personas que viven solas también brindan más cuidado a sus perros (Dotson & Hyatt, 2008). Posiblemente, las personas que viven solas desarrollen un vínculo más estrecho con sus mascotas, las cuales son percibidas como una compañía y una fuente de confort (e.g. O’Haire, 2010; Polheber & Matchock, 2013) y con quienes forman fuertes vínculos de apego (Odendaal & Meintjes, 2003).

En la misma línea, las personas sin hijos reportaron una mayor interacción con sus perros y refirieron sentirse más cerca emocionalmente que aquellas con hijos. Estos datos concuerdan con Meyer y Forkman (2014) que utilizando la escala

original encontraron el mismo resultado. Posiblemente las personas sin hijos tengan más tiempo para interactuar con sus perros y que esto genere un sentimiento de mayor cercanía. Asimismo, nuestros datos aportan evidencia a la idea de que la presencia de niños en el hogar influye negativamente en el vínculo entre los perros y las personas como sugieren varios estudios previos (Bennett & Rohlf, 2007; Dotson & Hyatt, 2008; Marinelli et al., 2007). De ser así, es importante señalar que la escala utilizada (MDORS-AR) fue lo suficientemente sensible como para detectar esta diferencia.

Con respecto a cómo las características de los perros influyen en el vínculo, por un lado, encontramos que los perros castrados son percibidos como más costosos. Es factible que los dueños que castran a sus perros sean más responsables en su tenencia, lo que recae en un costo mayor de mantenimiento de los perros. Sin embargo, este resultado no concuerda con los estudios previos realizados en el país que no encuentran efectos del estado reproductivo del animal en ninguna de las subescalas de la MDORS (Díaz Videla & Olarte, 2017). Posiblemente, esta diferencia se deba a las divergencias metodológicas entre los estudios (modalidad de muestreo, tamaño de la muestra y herramientas utilizadas ya que en Díaz Videla & Olarte, 2017 se utiliza una versión modificada de la escala MDORS). Por otro lado, las hembras son percibidas como más costosas que los machos. Si bien este resultado va en contra de lo esperado, dado que por un lado no se han encontrado diferencias de sexo en el vínculo entre perros y personas en un estudio similar (Díaz Videla & Olarte, 2017) y por el otro lado a que los machos suelen ser más audaces y agresivos

que las hembras (Scandurra et al., 2017), lo que podría conllevar a mayores problemas de conducta que podrían repercutir negativamente en el vínculo (Bennett & Rohlf, 2007). Sin embargo, en este estudio no encontramos que esto represente un costo especial para los dueños. Se deberían realizar más investigaciones para determinar qué características distintivas de los machos y las hembras influyen en el costo percibido.

Por último, en línea con previo estudios, hemos observado evidencias de que el vínculo entre los perros y sus dueños va desarrollándose y cambiando con el tiempo dado que encontramos correlaciones bajas pero significativas entre los puntajes de la escala y el tiempo desde que la personas tienen a sus perros, así como con la edad tanto del dueño como de la mascota (Dotson & Hyatt, 2008; Marinelli et al., 2007; Diaz

Videla & Olarte, 2017). Es importante notar que las personas con vínculos más añejos con sus perros se sienten más cercanas emocionalmente a ellos, aunque interactúan menos. Esto podría estar relacionado con el hecho de que los perros de mayor edad suelen tener menor nivel de actividad. Es decir, estas correlaciones muestran que ambos miembros de la diada dueño-perro participan y colaboran en la construcción de un vínculo cada vez más cercano entre ellos.

En síntesis, podemos concluir que la escala MDORS-AR es una herramienta válida y suficientemente sensible como para captar diferencias en el tipo de vínculo entre los perros y sus dueños. Consideramos que su utilización puede aportar al avance en el estudio científico de los vínculos entre perros y personas.

Referencias

- Bennett, P. C., & Rohlf, V. I. (2007). Owner-companion dog interactions: Relationships between demographic variables, potentially problematic behaviours, training engagement and shared activities. *Applied Animal Behaviour Science*, 102(1–2), 65–84. <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2006.03.009>
- Bowling, A. (2005). Mode of questionnaire administration can have serious effects on data quality. *Journal of Public Health*, 27(3), 281–291. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdi031>
- Couper, M. P. (2000). Web surveys: A review of issues and approaches. *Public Opinion Quarterly at University of Georgia On*, 64, 464–494.
- Diaz Videla, M., & Olarte, M. A. (2017). Dogs' Demographic Characteristics Associated with Relationship Differences Perceived by the Guardian, *European Scientific Journal*, 6, 218–232.
- Diaz Videla, M., & Olarte, M. A. (2016). Animales de compañía, personalidad humana y los beneficios percibidos por los custodios. *PSIENCIA Revista latinoamericana de ciencia psicológica*, 8(2), 1–19. <https://doi.org/10.5872/psiencia/8.2.21>
- Dotson, M. J., & Hyatt, E. M. (2008). Understanding dog-human companionship. *Journal of Business Research*, 61(5), 457–466. <https://doi.org/10.1016/j.jbr.2008.03.009>

- jbusres.2007.07.019
- Dwyer, F., Bennett, P. C., & Coleman, G. J. (2006). Development of the Monash Dog Owner Relationship Scale (MDORS). *Anthrozoos*, 19(3), 243–256. <https://doi.org/10.2752/089279306785415592>
- Dzik, V., Barrera, G. & Bentosela, M. (2018) La importancia de la oxitocina en el vínculo entre perros y personas. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*. Interdisciplinaria, 35[2], 527-542.
- Friedmann, E., & Son, H. (2009). The Human-Companion Animal Bond: How Humans Benefit. *Veterinary Clinics of North America - Small Animal Practice*, 39(2), 293–326. <https://doi.org/10.1016/j.cvs.2008.10.015>
- González-Ramírez, M. T., Vanegas-Farfano, M., & Landero-Hernández, R. (2017). Versión mexicana de la escala Monash de relación del dueño con su perro (MDORS-M). *Alternativas En Psicología*, 107–123. Retrieved from <http://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/149-version-mexicana-de-la-escala-monash-de-relacion-del-dueno-con-su-perro-mdors-m>
- Grandcolas, U., And, R. R., & Marusenko, K. (2003). Ursula Grandcolas , Ruth Rettiei and Kira Marusenko Web Survey Bias : Sample or Mode Effect ? *Journal of Marketing Management*, 19(Couper 2000), 541–561.
- Handlin, L., Nilsson, A., Ejdebäck, M., Hydbring-Sandberg, E., & Uvnäs-Moberg, K. (2012). Associations between the psychological characteristics of the human-dog relationship and oxytocin and cortisol levels. *Anthrozoos*, 25(2), 215–228. <https://doi.org/10.2752/175303712X13316289505468>
- Heerwegh, D., & Loosveldt, G. (2008). Face-to-face versus web surveying in a high-internet-coverage population: Differences in response quality. *Public Opinion Quarterly*, 72(5), 836–846. <https://doi.org/10.1093/poq/nfn045>
- Howell, T. J., Toukhsati, S., Conduit, R., & Bennett, P. (2013). Do dogs use a mirror to find hidden food? *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research*, 8(6), 425–430. <https://doi.org/10.1016/j.jveb.2013.07.002>
- Marinelli, L., Adamelli, S., Normando, S., & Bono, G. (2007). Quality of life of the pet dog: Influence of owner and dog's characteristics. *Applied Animal Behaviour Science*, 108(1–2), 143–156. <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2006.11.018>
- O'Haire, M. (2010). Companion animals and human health: Benefits, challenges, and the road ahead. *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research*, 5(5), 226–234. <https://doi.org/10.1016/j.jveb.2010.02.002>
- Odendaal, J. S. J., & Meintjes, R. A. (2003). Neurophysiological correlates of affiliative behaviour between humans and dogs. *Veterinary Journal*, 165(3), 296–301.

- [https://doi.org/10.1016/S1090-0233\(02\)00237-X](https://doi.org/10.1016/S1090-0233(02)00237-X)
- Polheber, J. P., & Matchock, R. L. (2013). The presence of a dog attenuates cortisol and heart rate in the Trier Social Stress Test compared to human friends. *Journal of Behavioral Medicine*, 37(5), 860–867. <https://doi.org/10.1007/s10865-013-9546-1>
- Rehn, T., & Keeling, L. J. (2016). Measuring dog-owner relationships: Crossing boundaries between animal behaviour and human psychology. *Applied Animal Behaviour Science*, 183, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2016.07.003>
- Rehn, T., Lindholm, U., Keeling, L., & Forkman, B. (2014). I like my dog, does my dog like me? *Applied Animal Behaviour Science*, 150, 65–73. <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2013.10.008>
- Rohlf, V. I., Bennett, P. C., Toukhsati, S., & Coleman, G. (2012). Beliefs underlying dog owners' health care behaviors: Results from a large, self-selected, internet sample. *Anthrozoos*, 25(2), 171–185. <https://doi.org/10.2752/175303712X13316289505341>
- Sheppard, G., & Mills, D. (2002). The Development of a Psychometric Scale for the Evaluation of the Emotional Predispositions of Pet Dogs Journal Issue. *International Journal of Comparative Psychology*, 15, 201–222. Retrieved from papers://eba95c07-21c6-4247-a2f7-57339f1ca15a/Paper/p11868
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics, 6th Edition, Pearson.
- Thorn, P., Howell, T. J., Brown, C., & Bennett, P. C. (2015). The canine cuteness effect: Owner-perceived cuteness as a predictor of human–dog relationship quality. *Anthrozoos*, 28(4), 569–585. <https://doi.org/10.1080/08927936.2015.1069992>
- Van Herwijnen, I. R., Van Der Borg, J. A. M., Naguib, M., & Beerda, B. (2018). The existence of parenting styles in the owner-dog relationship. *PLoS ONE*, 13(2), 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193471>

Time Value of Money and Happiness

Valor Temporal del Dinero y Felicidad

Alejandro López-Rousseau*
Timothy Ketelaar**

Abstract

An important question in the well-being literature is how earning and spending money makes people happy. Some studies have shown that people are happier when earning money in constant payments, and spending money on significant others. However, some

findings suggest that people with financial expertise may have different preferences based on the time value of money. The current study was designed to address this issue by asking both financial novices and financial experts if earning money at decreasing, constant or increasing rates would make them happier. By replicating and, more

Author Note

This research study was approved by the Institutional Review Board of New Mexico State University at Las Cruces, New Mexico, USA. Dr. López-Rousseau conceived and designed the study, analyzed and interpreted the data, and wrote and submitted the manuscript. Dr. Ketelaar sought institutional compliance, collected the data, and revised the draft. We have no conflict of interest to disclose. We thank NMSU students Kendra Summer, Angel Chavez, and DaShawn Robinson for helping in collecting and coding the data. And we also thank the Journal of Psychology editors and anonymous reviewers who evaluated the manuscript.

* Santiago, Chile. Mail de contacto: lopezrousseau@gmail.com

** New Mexico State University. Department of Psychology,

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.11.33.2021.p22-35>

Fecha de recepción: 8 de agosto de 2020 - Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2020

importantly, disambiguating previous findings, the results suggest that financial novices are happier when earning money in constant payments and spending money on debts, whereas financial experts are happier when earning money in decreasing payments and spending money on investments. These findings suggest that earning and spending money makes people happier in different ways depending on their financial expertise.

Keywords: well-being, money, happiness, financial expertise

Resumen

Una cuestión importante en la literatura sobre el bienestar es cómo ganar y gastar dinero hace feliz a la gente. Algunos estudios han demostrado que la gente es más feliz cuando gana dinero en pagos constantes y gasta dinero en personas significativas. Sin embargo, algunos hallazgos sugieren que la gente con experticia financiera puede tener diferentes preferencias basadas en el valor temporal del dinero. El estudio actual fue diseñado para abordar este asunto preguntando tanto a novatos financieros como a expertos financieros si ganar dinero a tasas decrecientes, constantes o crecientes los haría más felices. Al replicar y, más importante todavía, desambiguar hallazgos anteriores, los resultados sugieren que los novatos financieros son más felices cuando ganan dinero en pagos constantes y gastan dinero en deudas, mientras que los expertos financieros son más felices cuando ganan dinero en pagos decrecientes y gastan dinero en inversiones. Estos hallazgos sugieren que ganar y gastar dinero hace que la gente sea más feliz de diferentes maneras dependiendo de su experticia financiera.

Palabras claves: bienestar, dinero, felicidad, experticia financiera

Time Value of Money and Happiness

For its 30th anniversary, the Association for Psychological Science (APS) invited the authors of the 30 most-cited articles in all its journals over those three decades to revisit these papers in a special publication (Sternberg, 2018a, 2018b). Interestingly enough, six of the articles were on the topic of happiness or well-being, including one specifically on its relationship to money (Diener & Diener, 1996; Diener & Seligman, 2002; Diener & Seligman, 2004; Fredrickson & Joiner, 2002; Myers & Diener, 1995; Ryff, 1995). No research topic repeated among the revisited papers, except for happiness (Diener et al., 2018a, 2018b; Fredrickson & Joiner, 2018; Myers & Diener, 2018; Ryff, 2018). This fact alone should attest to the relevance and significance of happiness, money, and the relationship between them not just for people but well-being science as well.

A recurring question within the well-being literature is whether, as they say, money buys happiness (e.g., Baucells & Sarin, 2008; Berk, 2018; Boyce et al., 2017). Empirically, the answer is controversial. According to the *Easterlin paradox* (Easterlin, 1974, 2010), well-being does vary directly with income both among and within nations at a point in time, but as income continues to grow over time, well-being does not. In the long run, as countries get richer, their citizens do not get happier. In fact, while per capita income has tripled in the past seven decades in the USA, subjective well-being has remained unchanged or

even declined (Sachs, 2017, 2018). This paradox has been contested by economists (Sacks et al., 2010; Díaz-Castellanos, 2019), psychologists (Diener et al., 2013) and sociologists (Veenhoven & Vergunst, 2014) who argue that their own analyses show that economic growth does go with greater well-being. Then again, Easterlin (2016, 2017) claims that these authors are confusing positive short-term *cycles* where wealth and happiness expand and contract together with null long-term *trends* where greater wealth does not go with greater happiness. But be it as it may, Easterlin and his contenders agree that money does buy happiness at least at a point in time.

The question then becomes not whether money buys happiness (D'Ambrosio et al., 2020; Kim & Oswald, 2020; Quispe-Torreblanca et al., 2020) but rather how earning and spending money buys happiness (e.g., Dunn & Norton, 2013; Lee et al., 2018; Matz et al., 2016). Interestingly enough, people are happier by earning money in constant payments (López-Rousseau & Cortés, 2010), and by spending money on significant others (Dunn et al., 2008, 2014). Financial expertise, however, apparently changes all of this (López-Rousseau & Cortés, 2014): When asked to imagine they would win a one million dollars prize payable in five yearly payments, and to choose which of three payment plans—increasing, constant, or decreasing—would make them happier, most financial novices chose constant payments claiming a better distribution of money and/or management of expenses, and said they would spend the prize on family debts and/or goods. On the other hand, most financial experts chose decreasing payments claiming a better present value of money and/or future

return of investments, and said they would spend the prize on own investments and/or business. In short, while financial novices are happier when earning money in constant payments and spending money on others' debts, financial experts are happier when earning money in decreasing payments and spending money on own investments. That is, regarding earning and spending money to be happy, financial experts apparently prefer a *time value of money* model where more money sooner is worth more than later because of interest appreciation and/or inflation depreciation (Drake & Fabbiozi, 2009), rather than an *even distribution of money* model where present and future worth is not considered (López-Rousseau & Cortés, 2010, 2014).

However, that research compared younger, non-business major undergraduates to older, business graduate students, thus begging the question of whether the observed differences were due to financial *experience*—graduate versus undergraduate students—or financial *expertise*—business versus non-business students. The current study was specifically designed to address this issue by asking both business and non-business graduate students, and non-business major undergraduates, whether earning money at decreasing, constant or increasing rates would make them happier. In this context then, if both business and non-business graduates prefer decreasing payments, and undergraduates do not, it would suggest that their earning preferences are driven by financial experience as opposed to financial expertise. On the contrary, if only business graduates prefer decreasing payments, and both non-business graduates and undergraduates do not, it would suggest

that their earning preferences are driven by financial expertise as opposed to financial experience.

Method

Sample

The current study replicated López-Rousseau & Cortés' (2014) methodology using a new sample of 84 students from New Mexico State University at Las Cruces, USA (56 women and 28 men, *Age* = 24,5 years, range: 20-47 years), who were properly treated and credited for their participation. Like in that study, some participants had both financial experience and financial expertise (23 Master of Business Administration graduate students or, simply, MBAs), and some had neither (31 Bachelor of Arts undergraduates in Psychology or BAs). Unlike in that study, some participants had financial experience but not financial expertise (30 Master of Arts graduate students in Anthropology or MAs).

Instrument

A printed questionnaire with instructions and items was prepared that read as follows:

The purpose of this questionnaire is to explore the relationship between money and happiness. To this end, briefly answer the three following questions, please. Thanks. Imagine you would win a 1 million dollars prize payable in five yearly payments.

1. What payment plan would make you happier? Please answer by checking plan A, B or C in the table below, which shows the yearly payments in thousands of dollars that you would be paid in each case:

2. Why? Please answer below:

3. What would you spend the money on?

Please answer below:

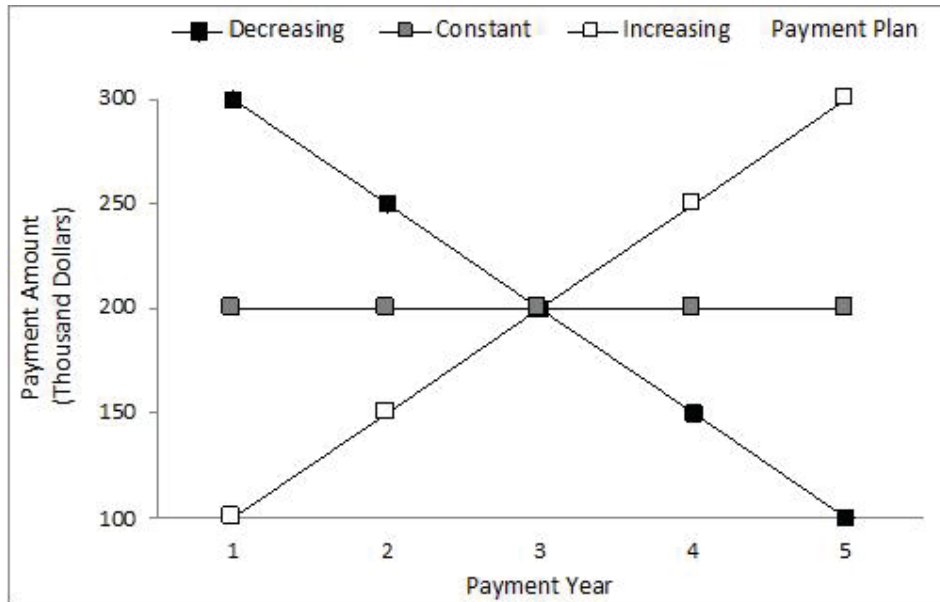
Design

The questionnaire was presented to participants in class. Each student took about ten minutes to complete the survey. More specifically, participants were asked to imagine they would win a one million dollars prize payable in five yearly payments, and to choose which of three payment plans – decreasing, constant, or increasing– would make them happier. They were also asked for the reason of their payment plan preference, and for the matter of their prize money spending. After the participants answered the questionnaire, they were properly debriefed about the study.

Figure 1 illustrates the payment amount by payment year and payment plan. The decreasing payment plan would pay participants 300, 250, 200, 150, and 100 thousand dollars the first, second, third, fourth, and fifth year, respectively. The constant plan would pay them 200 thousand dollars each of the five years. And the increasing plan would pay participants 100, 150, 200, 250, and 300 thousand dollars each respective year. The three payment plans – decreasing, constant, and increasing– were presented in a table, and labelled A, B and C from first to last to avoid possible positive or negative semantic effects. The order of the three plans was counterbalanced across participants to avoid possible primacy or recency effects as well.

To test whether people are happier

Plan	Year 1	Year 2	Year 3	Year 4	Year 5	Total
Plan A	100	150	200	250	300	1,000
Plan B	200	200	200	200	200	1,000
Plan C	300	250	200	150	100	1,000

Figure 1*Payment Amount by Payment Year and Payment Plan*

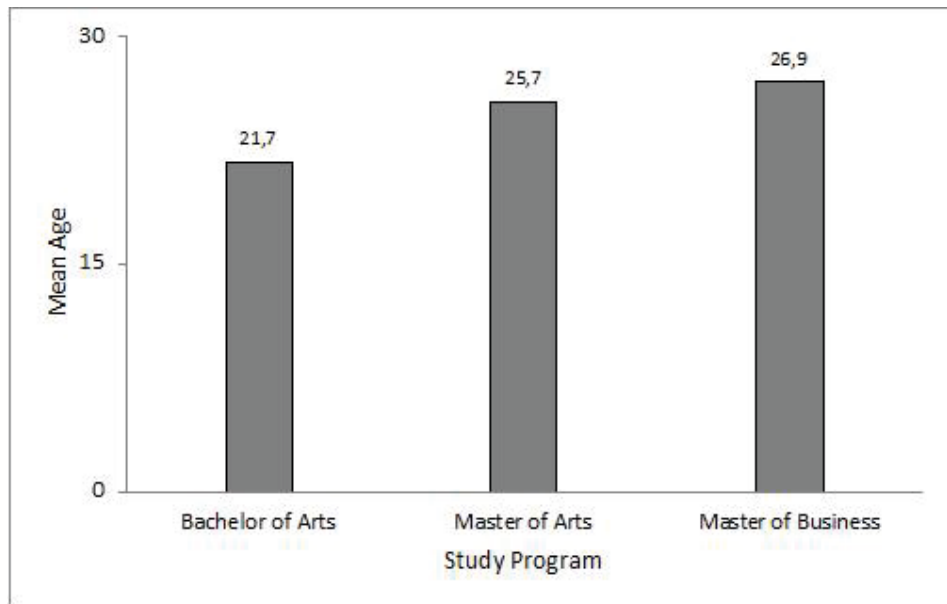
by earning money in decreasing payments because of financial experience or financial expertise, it was assumed that student age is a proxy for general financial experience, and study program is a proxy for specific financial expertise. That is, it was expected that older students (MAs & MBAs) would have more experience in financial practices (e.g., mortgage payment) than younger students (BAs), and that business students (MBAs) would have more expertise in financial principles (e.g., time value of money) than non-business students (BAs and MAs). Thus, preferring decreasing payments would be a matter of financial experience if both experienced MBAs and MAs alike preferred decreasing payments,

and non-experienced BAs did not. But preferring decreasing payments would be a matter of financial expertise if only expert MBAs preferred decreasing payments, and both non-expert MAs and BAs did not.

Results

Age Differences

Figure 2 shows the mean age of participant students by study program. As expected, BAs (*Age* = 21,7 years, range: 20-32) were significantly younger than both MAs (*Age* = 25,7 years, range: 22-32) and MBAs (*Age* = 26,9 years, range: 21-47) who were both equally old, as tested by an analysis of variance, $F(2, 80) = 12.50, p < .001$, and

Figure 2*Mean Age of Participant Students by Study Program*

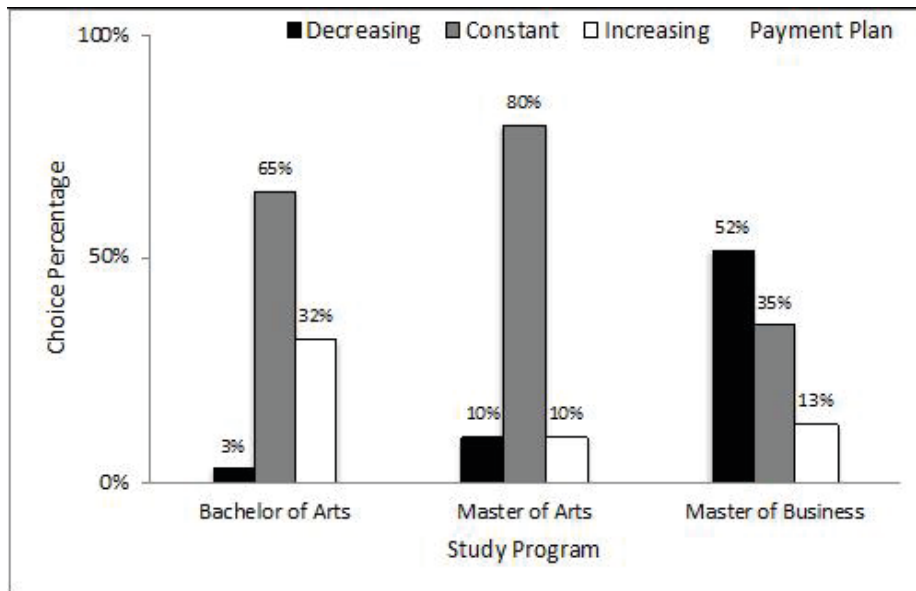
respective planned comparisons, $t(80) = 4.49, p < .001$; $t(80) = -1.12, p = .268$. These findings are consistent with the relative-age-based assumption that undergraduates students (BAs) would be less experienced financially than graduate students (MAs & MBAs), and that graduate students (MAs & MBAs) would be equally experienced financially regardless of study program.

Did Experienced Students Prefer Decreasing Payments Depending on Their Relative Financial Expertise?

Figure 3 shows the choice percentage of payment plan by study program. Whereas most MBAs (52%) chose decreasing payments, both most MAs (80%) and BAs

(65%) chose constant payments, $\chi^2(4, 84) = 27.53, p < 0.001$. In fact, 82% of participants' responses matched financial-expertise expectations —expert MBAs choosing decreasing payments plus non-expert MAs and BAs choosing otherwise— which is a strong person-centered effect size (Grice et al., 2020). This suggests that preferring decreasing payments is not a matter of financial experience but financial expertise, because only expert MBAs preferred decreasing payments, and both non-expert MAs and BAs did not. That is, financially experienced experts (MBAs) chose decreasing payments, whereas experienced non-experts (MAs) chose constant payments just like non-experienced non-experts

Figure 3
Choice Percentage of Payment Plan by Study Program

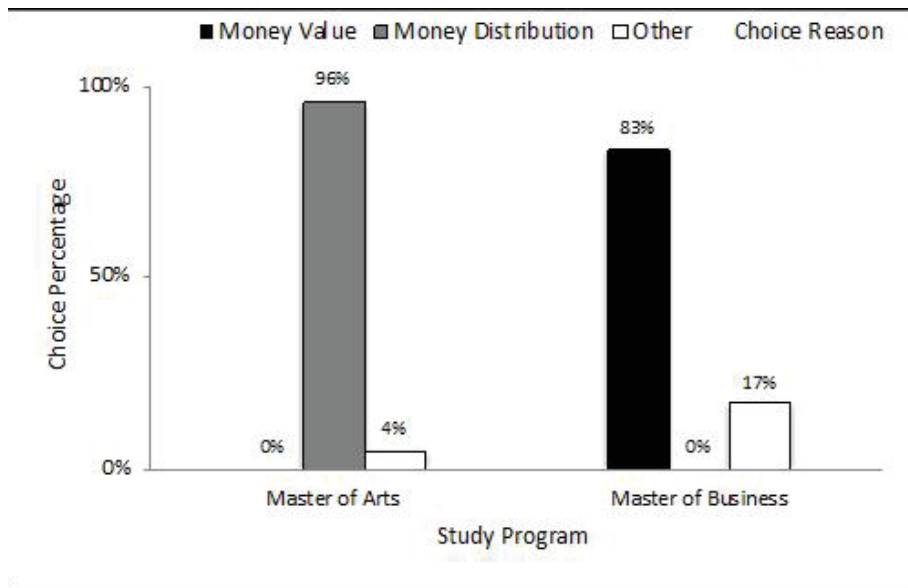


(BAs). Together, these findings suggest that financial experts are happier by earning money in decreasing payments, whereas financial novices are happier by earning money in constant payments, regardless of financial experience.

Why Did Experienced Students Prefer Decreasing Payments Depending on Their Relative Financial Expertise?

Figure 4 shows the choice percentage of payment plan preference reason by study program. Whereas most MBAs (83%) who chose decreasing payments justified it by a better present value of money and/or future return of investments (e.g., a dollar today is

worth more than a dollar tomorrow), most MAs (96%) who chose constant payments justified it by a better distribution of money and/or management of expenses (e.g., evenly spaced and easier to budget for future goals), $\chi^2(2, 36) = 49.54, p < 0.001$. In fact, 94% of participants' responses matched financial-expertise expectations—expert MBAs choosing better present value of money and/or future return of investments plus non-expert MAs choosing otherwise—which is a very strong person-centered effect size. That is, whereas experienced experts (MBAs) chose decreasing payments because of money's changing value in time, experienced non-experts (MAs) chose constant payments

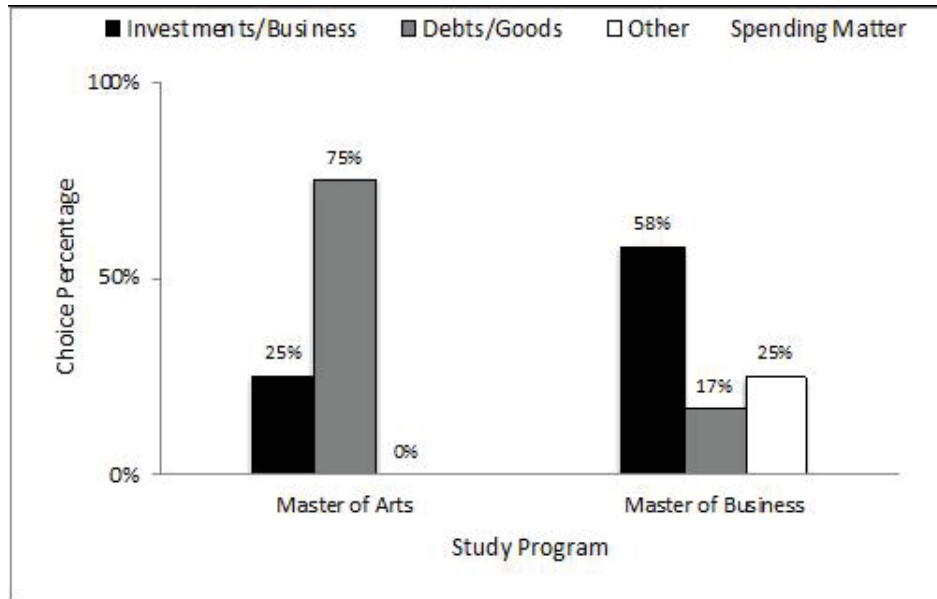
Figure 4*Choice Percentage of Payment Plan Preference Reason by Study Program*

because of money's unchanged distribution in time. Together, these findings suggest that financial experts are happier by earning money in decreasing payments based on a principled time value of money model, whereas financial novices are happier by earning money in constant payments based on a practical even distribution of money model.

Would Experienced Students Spend Money Differently Depending on Their Relative Financial Expertise?

Figure 5 shows the choice percentage of prize money spending matter by study program. Given their unique first answer,

whereas most MBAs (58%) who chose decreasing payments would spend the prize on investments and/or business (e.g., investments in business ventures), most MAs (75%) who chose constant payments would spend the prize on debts and/or goods (e.g., pay off student loans), $\chi^2(2, 36) = 13.36, p = 0.001$. In fact, 69% of participants' responses matched financial-expertise expectations — expert MBAs choosing investments and/or business plus non-expert MAs choosing otherwise— which is a fairly strong effect size. That is, whereas experienced experts (MBAs) would invest the money, experienced non-experts (MAs) would repay their debts. Together, these findings suggest

Figure 5*Choice Percentage of Prize Money Spending Matter by Study Program*

that financial experts are happier by spending money based on future returns, whereas financial novices are happier by spending money based on present needs.

Discussion

The present study closes a circle regarding the question of how earning and spending money makes people happy. According to economist Easterlin (1974, 2010, 2016, 2017), money makes people happy but only up to a point where paradoxically it does not anymore. According to other economists (Sacks et al., 2010; Díaz-Castellanos, 2019) and psychologists or sociologists (Diener et al., 2013; Veenhoven & Vergunst, 2014),

money keeps making people happy beyond that point. However, they all agree that money makes people happy at least up to a point. The question thus becomes not whether but how exactly does money make people happy.

According to a prescriptive economic model (Baucells & Sarin, 2008), the answer simply is increasing rates. That is, money should make people happier if earned and spent at increasing rates because so the expected utility of expanding consumption would be fully maximized. Or in other words, increasing rates of money would yield increasing rates of happiness. However, for a prescriptive financial model (Drake & Fabbozi, 2009), the answer simply is

decreasing rates. That is, money should make people happier if earned and spent at decreasing rates because so the expected utility of expanding investment would be fully maximized. Or in other words, decreasing rates of money would yield increasing rates of happiness.

López-Rousseau and Cortés (2010, 2014) empirically tested both these prescriptive models, and found that money makes most people happier not by increasing nor decreasing but constant rates of earning and spending. This descriptive psychological model shows that money makes people happier if earned and spent at constant rates because so the expected utility of constant income and expense is fully maximized. Or in other words, constant rates of money yield increasing rates of happiness. In fact, most people think money buys happiness in constant payments because of better income distribution and better expense management on debts and goods. Nonetheless, they also found that decreasing rates of earning and spending money does make some people happier, namely, financial experts. Experts think money buys happiness in decreasing payments because of better present value of money and future return of investments and business. But whether it was financial expertise or experience that accounted for some people's preferences for decreasing rates as opposed to most people's preferences for constant rates remained an open question. The results presented here clearly answer that question by showing that it is actually financial expertise not experience that makes the difference. That is, regardless of financial experience, financial novices

—most people— are happier by earning money in constant payments based on an even distribution of money model, and by spending money on debts based on present needs. On the contrary, financial experts —some people— are happier by earning money in decreasing payments based on a time value of money model, and by spending money on investments based on future returns. These findings replicate and, more importantly, disambiguate López-Rousseau and Cortés' findings (2010, 2014) closing thus the circle regarding the question of how earning and spending money makes people happy.

In conclusion, as Easterlin (2016) himself proposed, it is time to move on beyond the apparent paradox of whether money buys happiness or not to other facts, such as how earning and spending money buys happiness. In this light, the current study might be a step in the right direction by showing that earning and spending money makes people happier in different ways depending on their financial expertise. That is, decreasing rates of earning and spending money make some people —financial experts— actually happier based on economically optimal rational principles such as time value of money. On the other hand, constant rates of earning and spending money make most people —financial novices— actually happier based on ecologically adaptive satisficing heuristics (Gigerenzer, 2019) such as even distribution of money. Given real worlds of monthly income (e.g., salary) and expense (e.g., mortgage), people's money-happiness constant rates heuristic actually fits perfectly well: it is ecologically rational.

References

- Baucells, M., & Sarin, R. K. (2008). Does more money buy you more happiness? In T. Kugler, J. C. Smith, T. Connolly, & Y. J. Son (Eds.), *Decision modeling and behavior in complex and uncertain environments* (pp. 199–226). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-77131-1_9
- Berk, K. (2018). Does money make us happy? The prospects and problems of happiness research in economics. *Journal of Happiness Studies*, 19(4), 1241–1245. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9857-y>
- Boyce, C. J., Daly, M., Hounkpatin, H. O., & Wood, A. M. (2017). Money may buy happiness, but often so little that it doesn't matter. *Psychological Science*, 28(4), 544–546. <https://doi.org/10.1177/0956797616672271>
- D'Ambrosio C., Jäntti, M., & Lepinteur, A. (2020). Money and happiness: Income, wealth and subjective well-being. *Social Indicators Research*, 148(1), 47–66. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02186-w>
- Díaz-Castellanos, G. (2019). Más ingreso, más felicidad. ¿Hasta cuánto? *Revista Académica Eco*, 20, 39–50. <http://168.234.75.179/index.php/race/article/download/1060/938>
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181–185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x>
- Diener, E., Diener, C., Choi, H., & Oishi, S. (2018a). Revisiting "Most people are happy"—and discovering when they are not. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 166–170. <https://doi.org/10.1177/1745691618765111>
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81–84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2018). Beyond money: Progress on an economy of well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 171–175. <https://doi.org/10.1177/1745691616689467>
- Diener, E., Seligman, M. E. P., Choi, H., & Oishi, S. (2018b). Happiest people revisited. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 176–184. <https://doi.org/10.1177/1745691617697077>
- Diener, E., Tay, L., & Oishi, S. (2013). Rising income and the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(2), 267–276. <https://doi.org/10.1037/a0030487>
- Drake, P.P. and Fabozzi, F.J. (2009) Foundations and Applications of the Time Value of Money. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118267868>
- Dunn, E. W., Aknin, L. B., & Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science*,

- 319(5870), 1687–1688. <https://doi.org/10.1126/science.1150952>
- Dunn, E. W., & Norton, M. (2013). *Happy Money: The Science of Smarter Spending*. Simon & Schuster. <https://www.simonandschuster.com/books/Happy-Money/Elizabeth-Dunn/9781451665079>
- Dunn, E. W., Aknin, L. B., & Norton, M. I. (2014). Prosocial spending and happiness: Using money to benefit others pays off. *Current Directions in Psychological Science*, 23(1), 41–47. <https://doi.org/10.1177/0963721413512503>
- Easterlin, R. A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. In P. A. David & M. W. Reder (Eds.), *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honour of Moses Abramovitz* (pp. 89–125). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-205050-3.50008-7>
- Easterlin, R. A., McVey, L. A., Switek, M., Sawangfa, O., & Zweig, J. S. (2010). The happiness-income paradox revisited. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(52), 22463–22468. <https://doi.org/10.1073/pnas.1015962107>
- Easterlin, R. A. (2016). *Paradox Lost?* (Research Paper No. 16-02). USC Institute for New Economic Thinking. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2714062>
- Easterlin, R. A. (2017). Economic growth increases people's well-being. In B. Frey & D. Iselin (Eds.), *Economic Ideas You Should Forget* (pp. 37–38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47458-8_15
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals towards emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172–175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2018). Reflections on positive emotions and upward spirals. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 194–199. <https://doi.org/10.1177/1745691617692106>
- Gigerenzer, G. (2019). Axiomatic rationality and ecological rationality. *Synthese*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02296-5>
- Grice, J. W., Medellin, E., Jones, I., Horvath, S., McDaniels, H., O'Iansen, C., & Baker, M. (2020). Persons as effect sizes. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/2515245920922982>
- Kim, S., & Oswald, A. J. (2020). Happy lottery winners and LT bias. *Review of Income and Wealth*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/roiw.12469>
- Lee, J. C., Hall, D. L., & Wood, W. (2018). Experiential or material purchases? Social class determines purchase happiness. *Psychological Science*, 29(7), 1031–1039. <https://doi.org/10.1177/0956797617736386>
- López-Rousseau, A., & Cortés, C. (2010). Money buys happiness in constant

- payments. *Revista de Psicología*, 6(12), 57–63. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6153>
- López-Rousseau, A., & Cortés, C. (2014). Slumdog Millionaire: Money and happiness beyond movies. *International Journal of Happiness and Development*, 1(4), 384–392. <https://doi.org/10.1504/IJHD.2014.066134>
- Matz, S. C., Gladstone, J. J., & Stillwell, D. (2016). Money buys happiness when spending fits our personality. *Psychological Science*, 27(5), 715–725. <https://doi.org/10.1177/0956797616635200>
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Myers, D. G., & Diener, E. (2018). The scientific pursuit of happiness. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 218–225. <https://doi.org/10.1177/1745691618765171>
- Quispe-Torreblanca, E. G., Brown, G. D. A., Boyce, C. J., Wood, A. M., & De Neve, J-E. (2020). Inequality and social rank: Income increases buy more life satisfaction in more equal countries. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0146167220923853>
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Ryff, C. D. (2018). Well-being with soul: Science in pursuit of human potential. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 242–248. <https://doi.org/10.1177/1745691617699836>
- Sachs, J. D. (2017). Restoring American happiness. In J. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *World Happiness Report 2017* (pp. 178–184). Sustainable Development Solutions Network. <https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2017/HR17-Ch7.pdf>
- Sachs, J. D. (2018). America's health crisis and the Easterlin paradox. In J. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *World Happiness Report 2018* (pp. 146–159). Sustainable Development Solutions Network. <https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2018/CH7-WHR-lr.pdf>
- Sacks, D. W., Stevenson, B., & Wolfers, J. (2010). *Subjective well-being, income, economic development, and growth* (Working Paper 16441). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w16441>
- Sternberg, R. J. (2018a). Which articles make a difference? Introduction to the special 30th APS anniversary issue of *Perspectives on Psychological Science*. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 127–129. <https://doi.org/10.1177/1745691617708632>
- Sternberg, R. J. (2018b). The scientific work we love: A duplex theory of scientific impact and its application to the top-cited articles in the

- first 30 years of APS journals. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 260–267. <https://doi.org/10.1177/1745691617752690>
- Veenhoven, R., & Vergunst, F. (2014). The Easterlin illusion: economic growth does go with greater happiness. *International Journal of Happiness and Development*, 1(4), 311–343. <https://doi.org/10.1504/IJHD.2014.066115>

Violencia Psicológica en la relación de noviazgo en estudiantes universitarios que inician la carrera de Psicología. Un estudio cualitativo

Psychological Violence in the dating relationship in university students starting the Psychology career. A qualitative study

María de los Ángeles Páramo*
Flavia Susana Arrigoni**
Aldana Romina Ligorria Diaz***

Resumen

Introducción: el alarmante incremento de la violencia en las parejas de novios produce devastadoras consecuencias psicológicas y comportamentales. **Objetivo:** comprender, desde una perspectiva cualitativa, las características de la violencia psicológica en la relación de noviazgo, respecto a sus significados, percepción, modalidades, y respuestas hacia la misma, en estudiantes de inicio de carrera de la Facultad de Psicología de una universidad privada de Mendoza.

Método: Investigación cualitativa, estudio descriptivo, diseño fenomenológico. Muestra intencional conformada por alumnos de 1º año de la carrera Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Niñez, Adolescencia y Familia (n=74), de ambos sexos, en un rango de edad de 18 a 21 años, que hubieran

mantenido una relación de noviazgo. Se utilizó triangulación de técnicas: grupos de discusión sobre la violencia psicológica con una guía de 17 líneas temáticas (n= 11) y redes semánticas naturales. Para el análisis cualitativo se utilizó el software TextSTAT versión 2.9c. **Resultados:** del análisis de las redes semánticas naturales se desprende que la violencia psicológica es definida con las palabras “maltrato”, “agresión”, “manipulación”, “control”, “insultos” y “gritos”, causando “dolor” y “miedo”. En los grupos de discusión se consideraron las dos palabras clave más significativas y frecuentes en cada categoría de análisis, entre las que se encontraron: “ser”, “no”, “estar”, “yo”, “persona”, “poder”, “mucho”, “violencia”, “psicológica”, “sentir”, “celos”, “culpa”, “cosa”, “creer”, “otro” y “mujer”.

Conclusión: la violencia psicológica es “más

* Dra. en Psicología Clínica y de la Salud. Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina. Mail de contacto: maparamo@uda.edu.ar

** Master en Intervención Psicológica en Contextos de Riesgo. Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina ; Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina. Mail de contacto: farrigoni@uda.edu.ar

*** Lic. en Psicología. Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina ; Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina. Mail de contacto: aldanaldiaz@uda.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.17.33.2021.p36-60>

Fecha de recepción: 8 de agosto de 2020 - Fecha de aceptación: 8 de marzo de 2021

constante” y antecede a la física “primero se da la violencia psicológica y después se da la física”. Urge instrumentar estrategias de prevención de la violencia relacional desde edades tempranas.

Palabras clave: violencia psicológica, noviazgo, estudiantes universitarios, estudio cualitativo.

Abstract

Introduction. The alarming increase in dating violence produces devastating psychological and behavioral consequences. **Objective:** To understand, from a qualitative perspective, the characteristics of psychological violence (PV) in the dating relationship, regarding its meanings, perception, modalities, and response to it, in students at the beginning and end of their studies at the Faculty of Psychology of a private university in Mendoza. **Method:** Qualitative research, descriptive study, phenomenological design. Intentional sample made up of students from the first course in the careers Psychology and Childhood, Adolescence and Family ($n = 74$), of both sexes, age range from 18 to 21 years old, who had been in a dating relationship. The triangulation of techniques was used: discussion groups ($n = 11$), semantic networks and TextSTAT software version 2.9c. for the analysis of information. **Results:** in the analysis of semantic networks, it is observed that psychological violence is defined with the words “abuse”, “aggression”, “manipulation”, “control”, “insults” and “screaming”, causing “pain” and “fear”. In the discussion groups, the two most significant and frequent keywords were considered in each category of analysis, among which the following words were found: “to be”, “not”, “I”, “person”, “power”,

“a lot”, “violence”, “psychological”, “feel”, “jealousy”, “guilt”, “thing”, “believe”, “other” and “woman”. **Conclusion:** psychological violence is “more constant” and precedes physical violence “psychological violence occurs first and then physical violence occurs.” It is urgent to implement strategies to prevent dating violence from an early age. *Key words:* psychological violence, dating relationship, bachelor students, qualitative study

Introducción

El noviazgo, relación entre dos personas para “acompañarse en las actividades recreativas y sociales, y en la cual se expresan sentimientos amorosos y emocionales a través de la palabra y los contactos corporales” (Rodríguez & de Keijzer, 2002, en Vásquez García y Castro, 2008, p. 715), puede estar signado por la violencia, entendiéndose por tal a “todo acto, omisión, actitud o expresión que genere, o tenga el potencial de generar daño emocional, físico o sexual a la pareja afectiva con la que se comparte una relación íntima sin convivencia ni vínculo marital” (Castro y Casique, 2010 citado en Rojas Solís, 2013, p.50).

Con el paso del tiempo, las necesidades de estudio sobre el tema de la violencia en la pareja han cambiado, al hacerse presente no sólo en personas adultas, sino cada vez más en jóvenes y fuera del vínculo matrimonial (Peña Cárdenas et al. 2013). Una investigación realizada en España muestra que en el 22% de los casos, los problemas empiezan durante el noviazgo (Hernando Gómez et al., 2012). “Ha sido una creencia socialmente aceptada que el noviazgo es la época ideal de una pareja, sin

embargo, la realidad se muestra diferente porque las jóvenes parejas muchas veces se enfrentan a situaciones violentas”, es lo que plantean Alegría del Ángel y Rodríguez Barraza (2015, p. 58).

Por su parte Guzmán-González et al. (2014) establecen que las dinámicas de violencia existentes en las relaciones de noviazgo pueden clasificarse en tres tipos: física, entendida como acciones no accidentales que buscan agredir el cuerpo de la pareja; sexual, definida como cualquier acto sexual o tentativa de consumarlo sin que sea consentido; y psicológica, considerada como tal la desvalorización, intimidación, desprecio y la humillación tanto en público como en privado hacia una pareja.

A su vez, para Toldos Romero (2013, p. 26) violencia psicológica (VP) se refiere a “todas aquellas conductas, actos o exposición a situaciones que ocasionen o puedan ocasionar daño emocional o perturbar la existencia y desarrollo sano de la víctima”.

Si bien la violencia psicológica es la forma de agresión más reconocida por la juventud (Rey-Anacona, 2013), ha sido, paradójicamente, el tipo de violencia menos investigado (Moura Lourenço et al., 2013). La violencia que ocurre dentro de la pareja de novios ha evidenciado un preocupante aumento y sus consecuencias psicológicas y comportamentales son altamente nocivas (Wolfe, Crooks & Hughes, 2011).

Aun hoy prevalece cierto interés por la dimensión física del maltrato, aún a pesar de que Rey-Anacona (2013) indica que las agresiones de tipo psicológico se presentan antes que las de tipo físico. “Ejercer control sobre el otro/a, es una cuestión que trasciende a la mera agresión física, identificando el incremento progresivo de

patrones de interacción coactiva en la pareja como variables anticipadoras de conductas de violencia física en la pareja” (Blázquez Alonso et al., 2015, párr.3).

En relación a la violencia en el noviazgo, por lo general, los jóvenes estudiantes “reconocen como violencia sólo la agresión física, el golpe o la marca en el cuerpo” (Di Franco et al., 2016, p.52), quizás debido a la impulsividad, la emocionalidad o el deficitario autocontrol característico de estas edades (Rojas Solís, 2013).

Rey-Anacona (2009) realizó un estudio exploratorio de maltrato de tipo físico, psicológico, emocional, sexual y económico en el noviazgo, haciendo evidente la presencia de todos estos tipos de violencia. El autor y su equipo consideraron las diferencias por sexos, y encontraron que, si bien los varones ejercieron más conductas de maltrato emocional, sexual, económico y negligente que las mujeres, no se encontraron diferencias significativas entre sexos con respecto al maltrato físico y psicológico (Rey-Anacona et al., 2010). Al estudiar las conductas de maltrato entre adolescentes de áreas urbanas y rurales, se observó que la frecuencia de comportamientos de maltrato fue significativamente mayor entre los/as del área urbana, tanto en general como en lo concerniente a los tres tipos de maltrato: psicológico, emocional y físico (Rey Anacona et al., 2017).

Olvera Rodríguez et al. (2012) muestran que el 92% de las estudiantes universitarias que participaron en su investigación reconoció indicios de violencia psicológica en la inmediata relación pasada o en la que actualmente mantenían. El 34% manifestó vivir episodios de violencia psicológica combinada con alguno de los

otros tipos de violencia —física, económica y sexual—, y solo un 2% no apreció ningún indicio de violencia en su relación.

Con respecto a la edad, hay estudios que han encontrado que las mujeres más jóvenes tienen menos riesgo de sufrir maltrato en el noviazgo que las de más edad, concluyendo que este tipo de abuso comienza en edades posteriores (Sabina et al., 2016, citado en Redondo Pacheco et al., 2017). Sin embargo, Tolan et al. (2006, citado en Guzmán-González et al., 2014) indicaron en su estudio que la etapa que va de los 20 a los 24 años es la que tiene más alta tasa de riesgo de sufrir violencia.

El estudio de la violencia en las relaciones de noviazgo es importante en la comprensión global del fenómeno de la violencia en las relaciones íntimas, no solamente porque produce lesiones y sufrimiento, tanto en jóvenes como en personas adultas, sino porque su conocimiento puede ayudar en la planeación de estrategias encaminadas al abordaje y a su prevención (Peña Cárdenas et al. 2013).

Urbiola et al. (2019) clasifican los tipos de VP en las relaciones de pareja, hablan de la violencia psicológica social, de humillación y de control. Esta última alude a los celos, al control de las redes sociales, de las amistades y de las formas de vestir de la pareja, entre otras conductas ejemplificadoras; y la VP de humillación se manifiesta en acciones tales como insultos, ridiculización, humillaciones a través de amenazas verbales, etc. Los autores consideran que la violencia psicológica de control presenta los porcentajes más elevados (entre 90% y 93,0%), seguido por la de violencia psicológica de humillación (entre 70,1% y 72,9%). Insultos, gritos, denigración son algunas de las palabras definitorias estipuladas por los estudiantes.

Es de interés investigar sobre el tema, desde un enfoque cualitativo, para de esta forma potenciar relaciones saludables, y contribuir a que los jóvenes universitarios opten por noviazgos no violentos.

El objetivo general es comprender, desde una perspectiva cualitativa, las características de la violencia psicológica en la relación de noviazgo, respecto a sus significados, percepción, modalidades, y respuestas hacia la misma, en estudiantes de inicio de carrera de la Facultad de Psicología de una universidad privada de Mendoza.

Método

Es una investigación¹ con enfoque cualitativo ya que se pretende investigar el fenómeno desde una perspectiva personal-subjetiva, lo que permite la comprensión y reconstrucción de procesos psicológicos (Gürtler y Günter, 2007). Su diseño es de tipo fenomenológico, el cual “se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes [...] y se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados” (Mertens, 2005, citado en Hernandez Sampieri et al., 2010, p. 515).

Se trabajó con una muestra intencional, no probabilística, y las unidades de análisis fueron alumnos del 1º año de la Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Niñez, Adolescencia y Familia de la Facultad de Psicología de una universidad privada. La participación fue voluntaria —previa solicitud de consentimiento informado— y se aspiró a conocer percepciones sobre la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo en alumnos que inician su carrera.

Participaron un total de 74 estudiantes, en un rango etario de 18 a 21

años y con una edad media de 19 años, de los cuales 64 fueron mujeres y 10 varones. Se tomaron redes semánticas y se organizaron 11 grupos de discusión del que participaron entre cinco y ocho estudiantes en cada uno. Dos grupos fueron solo de varones y los nueve restantes solo de mujeres.

Se utilizó la triangulación de métodos o técnicas, ya que para recabar información se utilizaron dos técnicas: grupo de discusión y redes semánticas naturales. La estrategia de *triangulación* permite al investigador una interpretación más acabada del fenómeno en estudio: “La idea subyacente es que al contrastar puntos de vista distintos, teniendo en cuenta el lugar desde donde se enfoca, se obtiene una imagen mucho más completa de un objeto” (Gallart, 1992, citado en Difabio de Anglat, 2005, p. 2).

Las redes semánticas naturales se utilizaron con la frase “Violencia Psicológica” (VP) para analizar los significados atribuidos por los participantes a este fenómeno. Según Figueroa, González y Solís (1981b, citado en Valdez Medina, 1998) esta técnica

(...) tiene como propósito fundamental aproximarse al estudio del significado de manera “natural”, es decir, directamente con los individuos, evitando la utilización de taxonomías artificiales creadas por los investigadores para explicar la organización de la información a nivel de memoria semántica, intentando así consolidarse como una de las más sólidas aproximaciones al estudio del significado psicológico, y con esto, al estudio del

conocimiento (p. 65).

A partir de los resultados obtenidos en las Redes Semánticas Naturales, con la palabra estímulo “Violencia Psicológica”, se consideró propicio obtener los siguientes puntajes propuestos por Valdez Medina (1998): Valor J, Valor M y FMG. El Valor J hace referencia a la riqueza semántica de la red; el Valor M total, al peso semántico atribuido a la palabra definitoria de mayor puntaje; y, el valor FMG, a la distancia semántica entre las palabras definidoras, permitiendo observar el nivel de variabilidad en las respuestas aportadas por los participantes.

Valles (2003) enmarca los grupos de discusión dentro de las técnicas cualitativas de conversación. En comparación con las entrevistas individuales en profundidad, los grupos de discusión, en tanto entrevistas grupales, se caracterizan por la concurrencia de varias personas en el encuentro de entrevista. El diseño de los grupos de discusión incluye decisiones muestrales sobre la composición de los grupos (cantidad de participantes), preparativos (contacto previo con los participantes, definición del lugar de reunión, el papel del moderador y de los participantes en el lugar de reunión), así como el registro y tratamiento de la información y el análisis de los datos.

La información aportada por los participantes durante los grupos de discusión fue grabada y luego analizada a través del software Simple Text Analysis Tool-TextSTAT versión 2.9c (Hüning, 2000/2014). Es un programa de concordancia que fue diseñado para ser ejecutado fácilmente y para proporcionar funcionalidad simple. Los textos se pueden combinar para formar las recopilaciones, que se pueden también almacenar como tal. El programa analiza estas

recopilaciones del texto y exhibe listas de frecuencias de las palabras y concordancias para buscar términos (Escalante Gómez y Páramo, 2011). Permite extraer conclusiones respecto de configuraciones de unidades de significado que se repiten a lo largo de un corpus de datos.

Los grupos de discusión y la administración de redes semánticas se realizaron dentro de la institución participante, en presencia del equipo de investigación. La duración aproximada fue de una hora.

El llegar a establecer un sistema de categorías ajustado a los datos analizados, constituye, de por sí, una vía para obtener conclusiones. Implica una serie de conclusiones acerca de qué tópicos recogen las perspectivas de los estudiantes universitarios acerca de la Violencia Psicológica en el Noviazgo (VPN) y cómo estos temas pueden ser estructurados. Para elaborar tal sistema, se ha planteado el cuestionamiento acerca de los aspectos que comparten unas categorías con otras, en un proceso de comparación intercategorías, que diversos autores han resaltado dentro del análisis de los datos procedentes de grupos de discusión. El hallazgo de elementos comunes, así como los aspectos mencionados por la literatura sobre la temática, han permitido configurar un esquema de líneas temáticas mediante las cuales se agruparon las categorías (ver Anexo 1).

El procedimiento de análisis se centró en la frecuencia de uso de las palabras claves dentro de cada discurso grupal, según las líneas temáticas que guiaron los grupos de discusión y, luego, a través de las concordancias de palabras claves, se realizó un análisis intergrupal de las compartidas por los 11 grupos de estudiantes de 1º año.

Así, se realizó un proceso de búsqueda de concordancias de unidades de significados entre los grupos de discusión, dentro de la temática de VPN.

A partir de las líneas discursivas básicas desarrolladas y presentadas en el Anexo 1, se ha detectado en el corpus de datos textuales, aquellas palabras clave con mayor frecuencia en la muestra conformada por los discursos de los grupos de 1º año, obteniendo una lista de estas. Debido a la gran cantidad y diversidad de palabras obtenidas, se estimó oportuno trabajar, dentro de cada línea temática, con las dos palabras clave más importantes de la muestra grupal. Se consideraron palabras claves a aquellas que presentaban mayor frecuencia y que brindaban información de interés para la comprensión de significados sobre la temática en estudio (ver Tabla 1).

La triangulación de las redes semánticas con el uso de este software permitió la verificación de los resultados obtenidos en los diferentes tipos de análisis de los datos cualitativos.

Resultados

Resultados de Redes Semánticas Naturales

A partir de los resultados obtenidos en las Redes Semánticas Naturales de los estudiantes mendocinos, las palabras definitorias de VP, permiten definir este tipo de violencia como una modalidad de maltrato, que involucra la agresión, manipulación, insultos, gritos, celos y negatividad, y puede aparecer la indiferencia. También es conceptualizada como un tipo de abuso, que implica control, dominación y posesión, lo cual provoca dolor, denigración y miedo en quien la padece.

Tabla 1

Frecuencias de palabras clave en cada categoría de análisis de los grupos de discusión (n=11)

Categoría de análisis	Palabra clave	Frecuencia
Aprendizaje a partir de la Experiencia	es/ser	13
	no	14
Cómo afecta la VP en futuras relaciones	estar	15
	personas	8
Cómo afecta la VP en la relación actual	no	34
	yo	28
Consideración de la VP como problema	montón/mucho/muy	18
	problema/s	31
Definición de la VP	persona/s	37
	violencia	19
Diferencias entre VP y V Física	psicológica/o	42
	violencia	47
Diferencias generacionales	es	9
	no	11
Emociones que genera la VP	estar	41
	sentir/sentimiento	23
Experiencia de victimización	celos	22
	mucho/muy	34
Factores que influyen en la VP	creer	8
	otro/a/s	20
Hombre más violento que la mujer	mujer/es	9
	no	11
Manifestación de la VP	cosa/s	13
	estar	17
Razones para ejercer/sufrir VP	culpa	10
	es/ser	99
Reacciones frente a la VP	no	58
	yo	27
Recursos de ayuda	poder	5
	yo	8
Síntesis/reflexión final	es/ser	29
	poder	9
VP más dañina que la VF	es/ser	39
	psicológico/a	22

A partir de la palabra estímulo VP se obtuvieron los siguientes puntajes. El Valor J, que hace referencia a la riqueza semántica de la red, lo constituye un total de 137 palabras definidoras. En cuanto al Valor M total,² que hace referencia al peso semántico atribuido a la palabra definitoria de mayor puntaje, cabe destacar que la palabra clave de mayor puntaje fue “maltrato” y recibió una puntuación de 261 (Tabla 2).

De la misma manera, teniendo en cuenta el valor FMG, que permite observar la variabilidad en las respuestas dadas por la distancia semántica entre las palabras definidoras, se observa que el núcleo semántico presenta consistencia entre los alumnos en las primeras tres palabras (maltrato, agresión y manipulación), pero existe una diferencia en los puntajes con respecto a las palabras que le siguen, lo que da cuenta de una gran variabilidad en las respuestas aportadas por los estudiantes que

inician la carrera.

En la Tabla 2 y gráfico 1 se puede observar que los alumnos de 1º año definen la VP, como un tipo de maltrato (VM=261) que involucra la agresión (VM=217) y la manipulación (VM= 214), como principales características. Así mismo, la VP se encuentra identificada a través de conductas, que le son propias, tales como: insultos (VM= 188), gritos (VM=92), celos (VM=81), negatividad (VM=68) y control (VM=66). A estas palabras se agregan otras que también integran el significado de VP como: denigración (VM= 60), posesión (VM= 54), indiferencia (VM=54), dominación (VM=48) y abuso (VM= 48). Por otro lado, produce consecuencias de tipo psicológico (VM=65) asociadas con el dolor (VM= 65) y el miedo (VM=58).

Resultados del análisis de los grupos discusión

Figura 1

Valor M de las palabras definidoras de los estudiantes de primer año (n=74)

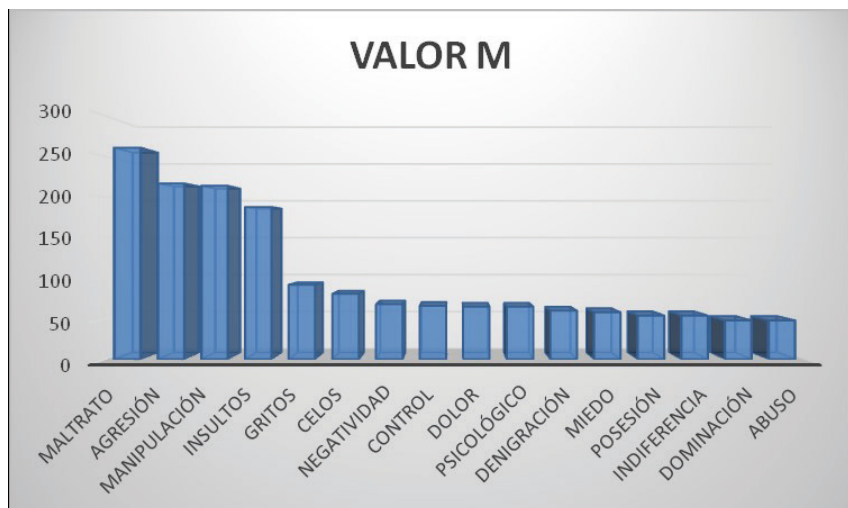


Tabla 2*Conjunto SAM de los estudiantes de primer año (n=74)*

Palabras definidoras	Valor M	Valor FMG
Maltrato	261	100%
Agresión	217	83%
Manipulación	214	82%
Insultos	188	72%
Gritos	92	35%
Celos	81	31%
Negatividad	68	26%
Control	66	25%
Dolor	65	24%
Psicológico	65	24%
Denigración	60	23%
Miedo	58	22%
Posesión	54	20%
Indiferencia	54	20%
Dominación	48	18%
Abuso	48	18%

Como ya fuera anticipado, para describir los significados y la percepción de la VP en los integrantes de la pareja de novios (datos obtenidos del análisis en TextSTAT de los grupos de discusión), cada palabra clave fue contextualizada analizando las concordancias arrojadas por el TextSTAT y destacando los significados semejantes.

En los grupos de discusión se consideraron las dos palabras clave más significativas y frecuentes en cada categoría de análisis, algunas resultaron ser las palabras claves en más de una categoría de análisis. Las palabras claves fueron: “ser”, “no”, “estar”, “yo”, “persona”, “poder”, “mucho”, “violencia”, “psicológica”, “problema”,

“sentir”, “celos”, “culpa”, “cosa”, “creer”, “otro” y “mujer”.

Las categorías de análisis surgidas de los grupos de discusión son las siguientes:

1° La definición de violencia psicológica

Las palabras clave más significativas son “persona” y “violencia”. Así, la VP aparece ligada a las personas, es decir, a quien la ejerce y a quien la padece. Señalan “es deshumanizar en cierta parte a la otra persona”, ya que en ella está presente la manipulación, el poder, la dominación y el menosprecio.

En las concordancias de la palabra

“violencia” los estudiantes se enfocan en el daño y el dolor que produce: “es un daño más que nada con palabras”. Entienden que una de las características de este tipo de violencia es la utilización del lenguaje como instrumento para ejercerla.

2° Las diferencias entre la violencia psicológica y la violencia física

En esta línea temática se han seleccionado dos palabras claves “violencia” y “psicológica”. Los participantes consideran como distintivo de la VP que esta es “es menos evidente”, por lo que la principal diferencia con la física es que no deja marcas perceptibles a simple vista. Coinciden en que la violencia psicológica es “más constante” y que antecede a la física “primero se da la *violencia* psicológica y después se da la física”. Concluyen que violencia física presupone a la psicológica.

La palabra clave “psicológica”, aparece vinculada a la gravedad: “es mucho peor la psicológica”, debido a su persistencia, a que puede pasar desapercibida, a sus múltiples consecuencias nocivas, entre otras razones. El carácter silencioso de la violencia psicológica permite que pueda ejercerse en diferentes ámbitos (pareja, trabajo).

3° Violencia psicológica más dañina que la violencia física

En esta línea temática las palabras clave a destacar son “es/ser” y “psicológico/a”.

Coinciden en que la VP es más dañina que la física por diversos motivos: “la diferencia es que puede durar más, es como más constante”, “es como que no podés distinguir si lo que te dicen es verdad”, “es más difícil que alguien pida ayuda... después es más difícil darse cuenta que era violencia

lo que te estaba haciendo”, “es más difícil recuperarse”, “para mí es más complejo porque pasa desapercibido, a lo físico lo ves, en cambio lo psicológico no te das cuenta... es progresivo”, “es más profunda, es más dolorosa en muchos sentidos, ataca lo que es la persona en sí”. Pero también consideraron que ambos tipos de violencia se dan casi simultáneamente: “...para mí van acompañadas... es un antes y un después... no hay una sin la otra”, “la violencia física afecta lo psicológico también”.

En consonancia con lo anterior, se alude a la gravedad y daño de la *psicológica*: “la psicológica, porque si bien la física te deja marcas, como por ejemplo, cicatrices o machucones, vos te curas eso y se te pasa, en cambio la psicológica te deja una marca más fuerte”, “lo físico no le genera nada más que las repercusiones del cuerpo mientras que en cualquier violencia psicológica entra a un estado de angustia extrema o ganas de hacerse daño, hasta la autoflagelación”. Entienden que la VP va generalmente acompañada de la física: “yo creo que la violencia física lleva a la psicológica”, “claro, yo pienso que la violencia física como que va de la mano con la psicológica. Por más de que te estén pegando nada más, ya te están matando por adentro también”.

4° Factores que influyen en la violencia psicológica

Las palabras clave que se destacaron fueron: “creer” y “otro/a/s”.

Utilizan la palabra “creer” para describir cómo el/la victimario/a actúa sobre el/la víctima: “lo manipula para que termine creyendo que es culpa de la otra persona”. Entre los factores que influyen en la VP mencionan: “el aprendizaje familiar”, “haber tenido padres agresivos”, “inseguridad de

la persona”, “los aspectos históricos (antes estaba permitido cierta dominación del hombre hacia la mujer)”.

En cuanto a la palabra “otro/a” se consideró que, a veces, se mantiene una relación violenta por miedo a perderlo: “que uno tenga miedo de perder al otro”. Se aludió a la inseguridad de quien ejerce la violencia, manipula para sentir que ejerce el control. Se destacó la idea de que en otras culturas este tipo de relación violenta está naturalizada.

5º Manifestación de la violencia psicológica

Las palabras clave que se destacaron en esta línea temática han sido “cosa/s” y “estar”.

Señalan muchas cosas que reflejaban la VP: “empezando por separarla de sus amistades o de otros vínculos, cosa de ser él su único apoyo, a quien recurrir”, “que siempre éramos de salir juntos, de tomar juntos y se volvía loco, capaz que era una mínima cosa y se volvía loco, y me agarraba, me apretaba y él después me pedía perdón”, “debilitamiento de la otra persona, haciéndola sentir como inferior o recalándole todo el tiempo sus cosas malas o metiéndole ideas falsas en la cabeza”. Por otro lado, el hecho de haber vivido la experiencia les permite detectar ciertas “cosas”, y estar en alerta para que no vuelvan a ocurrir: “a partir de haberlas vivido, yo sé qué cosas sí y que no, ahora ya estoy tranquila pero sé que la primera cosa que no me guste de la persona, que estoy ahora, sé cómo tengo que reaccionar, son cosas que no me las voy a permitir nunca más, que me ha servido”.

En cuanto a la palabra “estar”, recordaron lo que les ocurría cuando estaban en una relación violenta: “para que no se enoje, y así fue como [...] terminaba sin salir

o sin ir a bailar, sin estar con amigas, sin ponerme la ropa que quería, pensando que lo que hacía estaba bien”, “porque te deja maquinando todo el tiempo: ‘hice algo mal, estoy fea todo el tiempo’, estar pendiente en esa persona”. Y para señalar que, finalizada la relación, las persona logra “estar más tranquila”.

6º Consecuencias emocionales de la violencia psicológica

Al analizar las palabras claves de esta línea temática, se observa que las consecuencias emocionales más significativas de la VP aparecen relacionadas al “estar” y al “sentir”.

En relación a la palabra clave “estar” el grupo da cuenta de cómo la violencia atraviesa el sí mismo. Al compartir su propia experiencia de victimización, una estudiante refiere “está muy lejos del amor cuando una persona te infringe ese tipo de cosas, estas más cerca de su egoísmo que otra cosa y está muy cercano al desprecio que nos tenemos a sí mismos”. Sumado a este sentimiento de desprecio y negación de uno mismo, otra de las participantes detalla “más que nada angustia, estar todo el tiempo con ese sentimiento de culpa”.

La palabra “sentir” se encuentra acompañada de variados significados negativos producidos por la VP. Una alumna detalla su vivencia “me sentí como objeto de manipulación”. Describe cómo esta violencia afecta el bienestar de la persona: “el sentirse vulnerable”, “inútil”, “insuficiente”, “inferior”, “impotencia”.

7º Razones para ejercer/sufrir violencia psicológica

En esta línea temática las palabras

clave a destacar son “culpa” y “es/ser”.

La palabra “culpa” alude a cómo el/la victimario/a hace sentir a su víctima: “y él se victimizaba, y lo que me pasaba es que me generaba culpa, entonces yo volvía a él, pidiéndole perdón a él, aunque yo no tuviera la culpa”, “me hacía sentir culpable de cosas que en realidad yo nunca había hecho”.

Con el verbo “ser” se caracteriza la relación violenta “era una relación anormal”, “era como si fuese un chiste”; “intentamos cambiar pero es como que siempre volvemos a caer en esas cosas”, “pero lo que pasa es que yo también, en parte, le recrimino, o le reprocho cosas, como que es mutuo en este caso, entonces es como que es más difícil”. Se alude a las vivencias en el seno familiar “el círculo familiar es con lo que empezás a tener autoestima” y lo aprendido en él se extiende a otras relaciones amorosas. También utilizan el término para aludir al sufrimiento experimentado: “es como estar enfermo y no saberlo, es algo que lo llevás, como el dolor de muelas, a alguien le duele la muela puede parecer que está bien, pero por dentro se está matando y es algo que te punza, sabes que molesta pero lo seguís tapando”.

8° Reacciones frente a la violencia psicológica

Con mayor frecuencia se presentaron las palabras clave “no” y “yo”.

El “no” expresa todo lo que *no* hacían frente a la ocurrencia de un episodio de VP: “no nos hablábamos más”, “no pedía perdón”, “no se dan cuenta”, “no te dicen nada porque no les importa”; las prohibiciones a las que eran sometidas: “no podía salir con mis amigas, no me tenía que juntar con ellas”; para aludir a la

descalificación que sufrían y lo que esto les generaba: “él me decía que yo no servía para nada y capaz que él lo decía más como una joda, o no sé, y yo no me lo tomaba así... pero a mí no me gustaba ese trato”. También expresaron la dificultad para ayudar a quien sufría VP ya que muchas veces “no se daban cuenta” que estaban en una relación violenta: “para que se separara, de esa situación y ella se diera cuenta, pero después volvió a caer y ahora ya no tenemos como influencia en ella, como que se ha separado de nosotras, él lo logró”.

La palabra “yo” es utilizada para referir vivencia de victimización en primera persona: “yo esperaba que cuando él se equivocara, me pidiera perdón [] yo terminaba y volvíamos, terminaba y volvíamos, se volvió algo repetitivo [] yo respondía con sumisión [] yo me alejaba de mis amistades [] yo decía ‘no pasa nada, es normal’”.

9° Experiencia de victimización en las/los participantes

Las palabras clave “celos” y “mucho/muy” fueron las de mayor frecuencia y significatividad en esta línea temática.

Los “celos” son reconocidos como algo propio y también como algo padecido. Una alumna manifiesta “detecté la violencia psicológica a través de los celos, el control, de compartir la relación a través de las redes sociales...” y un alumno señala: “[...] yo me voy a juntar con mis amigas y ella tenía celos a todas mis amigas, ¿verdad? y son mis amigas, no más”. También los reconocen como propios “hace un tiempo corté porque yo era muy celosa y muy posesiva, él salía y yo estaba como ¿qué vas a hacer? ¿Con quién vas a salir?”; “imaginate cuando corté

(porque yo decidí cortarle a ella), me entero por ella que los que yo les tenía celos, le empezaron a tirar onda”.

Las palabras “muy/mucho”, aluden a las consecuencias negativas producidas por la experiencia de victimización, tales como “tener mucha inseguridad”, “no confiar mucho en la gente”. También para caracterizar la relación: “había mucha manipulación de por medio, mucha dependencia de mí”, “muchas manipulaciones y mucha inseguridad de mi parte”. Se observan justificaciones de la VP padecida (debido a la edad o a ciertas características personales): “no es que lo justifique pero era muy chica, que tenía muy baja autoestima, me dejaba manipular y cosas así, caí en depresión”. Se enfatiza la naturalización de conductas que expresan VP: “la persona lo tenía muy naturalizado, yo cuando le decía ‘no me grités’, era como ‘¿cómo no te voy a gritar? Si es algo sumamente común’”.

10° Aprendizaje a partir de la experiencia de victimización de las/los participantes

En el discurso de los alumnos³ las palabras claves sobre el aprendizaje a raíz de la experiencia de la violencia, corresponden a “es/era” y “no”. En cuanto a las palabras claves “es y era”, las mismas se pueden articular en una unidad de significado “Ser”. Estos códigos hacen referencia a las enseñanzas que puede dejar la experiencia de la violencia psicológica. Entre ellas, las mujeres mencionan la posibilidad de detectar en otras relaciones los signos de la VP: “es como que te puedes dar cuenta”, considerando volverse más precavidas y capaces de poner límites.

Una de las palabras que más se repite es “no”, vinculada directamente con el

límite. Una alumna lo relaciona con el poder discriminar entre “estas cosas me las merezco, estas no”. Es precisamente este límite el que capitalizan como aprendizaje para no repetir la experiencia de victimización. También aparecen ligados a los continuos “no” que reconocen haber recibido de sus parejas lo que las dañaba.

11° Consecuencias de la violencia psicológica en la relación actual

Las palabras clave son “no” y “yo”. El “no”, aparece vinculado, por un lado, con la negación de uno mismo como consecuencia del vínculo violento, y, por otro lado, en relación a la nueva pareja: así, por ejemplo, una alumna destaca “sentía que era todo mentira, no le creía” y un varón “no me he puesto de novio porque le tengo manso miedo a los cuernos”.

Las experiencias previas parecen haber generado condicionamientos que impiden que la persona asocie el estar en pareja como algo que pueda resultar nutritivo, una experiencia de amor, respeto y confianza. Se observa que esta desconfianza se extiende a otras relaciones (familia, amigos) “te cambia, ya no sos la de antes, te da marcas y es difícil salir adelante después de eso [...] para mí no solo con la relación que vas a tener con la otra persona, sino también con amigos o con la familia”.

En cuanto a la palabra “yo”, esta alude al “sí mismo” que se ve afectado aun luego de haber terminado la relación violenta. Se enfatiza la persistencia del daño sufrido en cuanto continúa presente más allá del fin de la relación: una alumna refiere “me afectó en eso de que no era feliz y no estaba siendo yo misma”.

12° Consecuencias de la violencia psicológica en futuras relaciones

Las palabras claves son “Persona” y “Estar”. “Persona” hace referencia, por un lado, a quien ejerció violencia en una relación pasada, y, por el otro lado, a la persona con la que se formará una nueva relación. Al respecto, dan cuenta de que requieren aprender a vincularse con esta nueva persona, dejando atrás sus experiencias del pasado.

“Estar” da cuenta de la influencia que tiene quien ejerce VP en una relación, así, una estudiante señala “yo estaba bien después de todo y volví, sabía que estaba mal pero igual me volví a confundir”.

13° Recursos de ayuda

En cuanto a esta línea temática, se presentaron con mayor frecuencia las palabras clave “poder” y “yo”.

Mencionan la importancia de un psicólogo para “poder descubrir lo que está pasando y poder salir de una relación violenta”. Algunas participantes refieren que al intentar poner fin a la relación ellas pensaban “no puedo estar sin él, no puedo estar sin él” y cuando él me hizo ese chiste de que me iba a dejar casi me muero”.

Con la palabra “yo” se refirieron a la inmadurez de las primeras relaciones como una posible causa del padecimiento de VP: “yo era muy chica, por eso lo sufrí”, pero también el darse cuenta de que se puede seguir viviendo de otra forma: “cuando estaba muy enferma me di cuenta que no valía la pena, que yo no necesitaba a esa persona... yo ya no necesitaba eso, no quería eso para mí”.

14° La violencia psicológica como problema

Dentro de esta línea temática, se

destacan las palabras claves “problema/s” y “mucho”. Esta última incluye otros códigos como “montón, muchos, muy, muchísimo”. Estas palabras aluden a todo aquello que se ve afectado por la VP: una alumna refiere “te arruina un montón de cosas”, sus consecuencias son personales —“autoestima”— y alcanzan otras relaciones —“...y como decía ella que le hacían bullying, eso también puede ser una violencia social, pasa muchísimo...”. También alude a la naturalización de la violencia “que además esta normalizado y muy naturalizado”.

Cuando se menciona la palabra clave “problema”, los estudiantes consideran la VP como “un problema tanto cultural como social”. Se engloba a la VP como un problema que abarca distintos planos: “social, cultural, psicológico, emocional”. Sin embargo, enfatizan su cualidad multidimensional, no existiendo consenso sobre su consideración como problema social o de pareja.

15° Diferencias generacionales al considerar la violencia psicológica

Dentro de esta categoría se encuentran las palabras claves “ser” y “no”. La primera incluye las conjugaciones del verbo “eran, es”, para dar cuenta de las diferencias en las concepciones de la violencia “antes y ahora”. Al respecto, una de las estudiantes destaca “antes se naturalizaba más, o era como que se aguantaba, había más tolerancia”. En este sentido, se percibe la VP como un constructo actual, debido a que ciertas conductas hoy consideradas como expresión de VPN, antes no eran percibidas como tal.

La palabra “no” sirve para enfatizar que lo que hoy puede considerarse como

violencia antes “no lo era”. Un estudiante admite “en las generaciones anteriores *no* se daban cuenta de lo que era violencia psicológica en sí”. Por otro lado, la palabra “no” alude a cómo era la mujer antes y todo aquello que no le era permitido: “no se defendía”, “no poder trabajar”.

16° Hombre más violento que la mujer

Con mayor frecuencia se observaron las palabras “mujer/es” y “no”.

Mencionan ciertos permisos sociales hacia el hombre que expresan violencia hacia la “mujer”: “el concepto de acostarse con muchas personas también es distinto, porque la mujer que se acuesta con muchas personas es una puta, en cambio en los hombres, es un capo”.

En relación a la palabra “no”, la misma se utiliza para hacer referencia al “no poder” de las mujeres en comparación con el hombre “mi ex siempre me decía ‘porque vos tenés toda una vida sexual pasada y porque yo no, y porque en mi casa me dijeron que las mujeres no pueden’. No obstante, enfatizan el hecho de que las mujeres no están exentas de ejercer violencia, es decir que tanto mujeres como varones pueden ser activos en el ejercicio de la VP.

17° Síntesis/reflexión final

Como síntesis o reflexión de la discusión grupal, las palabras “es/ser” y “poder” fueron las más elegidas por los participantes.

Los aportes del grupo pueden sintetizarse de la siguiente manera: “es necesario saber qué es, qué consecuencias tiene, en qué se ve implicado y en qué se puede diferenciar...es un patrón de conducta que tiene una persona agresiva y lo que hace

es dirigir esa conducta violenta sin tener en cuenta sus fines ... y consecuencias que trae, lo que es el aislamiento por parte del sumiso porque está sometido, tiene repercusiones a nivel psicológico y ... a nivel emocional ... a nivel cultural y a nivel individual”.

Añaden que es bastante normal caer en ese tipo de relaciones enfermizas: “tiene un carácter estructurante y que iba a influir en nuestra visión de las relaciones, las que vamos a establecer, las posteriores...” por lo tanto, que es necesario “dejar de pensar que el otro es un objeto al que podés decirle que hacer, y cómo vestirse, y todas esas cosas...”. Se enfatiza la importancia del empoderamiento de la persona “...apoyar a esa gente... es la única manera en que ni el novio, ni el jefe, ni la profe la maltrate”, enfatizando aspectos vinculados a la promoción de la salud: “fomentar lo positivo, así no dejás que te lo hagan y tampoco hacerlo”.

En cuanto a la palabra “poder”, se insistió en que la VP “es muy difícil reconocerla y poder actuar ante ella”, pero que se puede superar con el apoyo de familiares y profesionales.

Discusión

Redes semánticas naturales

En coincidencia con los resultados del presente estudio, diversas investigaciones resaltan la prevalencia de la VPN. Calderón Guerrero (2019) afirma que, en las relaciones de noviazgo, predominan la violencia psicológica y la verbal-emotiva frente a los otros tipos de violencia.

Del conjunto SAM, que muestra las palabras definitorias de VP, se desprende que ésta es considerada principalmente como un tipo de maltrato, que involucra la agresión y

la manipulación.

La Organización Mundial de la Salud (2003) considera que la violencia de pareja involucra comportamientos que causan daños físicos, sexuales o psicológicos, tales como la agresión, la coerción sexual y el maltrato psicológico. En consonancia con esto, el maltrato constituye la palabra que mejor define a la VP para los participantes del presente estudio.

Velázquez Rivera (2011) sostiene que, en una relación de noviazgo, la fuerza física o manipulación psicológica, puede utilizarse para controlar al otro integrante de la pareja. La manipulación constituye una de las palabras del núcleo semántico de VP.

Si bien los insultos y gritos fueron reconocidos como manifestación de la VP por el 76% de los participantes en una investigación de Oviedo Aguilar (2017), el autor considera alarmante que no sean reconocidos como tales por la totalidad de la población estudiada, lo que permite concluir que 1 de cada 4 participantes “naturaliza” el trato violento en las relaciones de pareja.

Una de las palabras definitorias en las redes semánticas fue celos. Marcos Santiago e Isidro de Pedro (2019) revelan lo frecuente de los comentarios y bromas sarcásticas de carácter celotípico hacia las mujeres por parte de sus parejas y las acusaciones de infidelidad o de coquetear con otros. En concordancia con esto, del análisis de los grupos de discusión, se detecta la siguiente frase de un participante varón “cuando corté (porque yo decidí cortarle a ella) me entero por ella que los que yo les tenía celos, le empezaron a tirar onda, entonces yo ahí me di cuenta de que no estaba tan equivocado yo”.

A modo de síntesis, de los resultados obtenidos se desprende que la VP es considerada como un tipo de maltrato que implica daño a la otra persona a través de diversas conductas que causan efectos devastadores en el psiquismo de la víctima generando experiencias de dolor y miedo.

Grupos de discusión

Si bien se ha reportado que uno de cada cinco estudiantes secundarias mujeres reconocen haber sufrido abuso físico y/o sexual por parte de su pareja (APA, 2015), Cantor et al. (2020) consideran que son los alumnos universitarios los que tienen mayor riesgo de perpetrar y padecer violencia en el noviazgo.

Asociado a las *Consecuencias de la VP*, los estudiantes reconocen cómo la VP padecida puede afectar las futuras relaciones de pareja de la persona, malestar que puede extenderse a otros vínculos —familiares y amigos. Al respecto, en un estudio de Rodríguez Hernández et al. (2018) indagaron sobre la violencia y el apoyo social percibido en jóvenes universitarios españoles, y sostienen que, aún cuando las personas cuentan con apoyo suficiente de familia y amigos, éste puede no ser efectivo para enfrentar la violencia, debido a su falta de adecuación a la situación o que esté acompañado por críticas o comentarios donde se les culpabilice por la situación. Los estudiantes mendocinos destacan, como principales sentimientos frente a la VP, la culpa y la desvalorización. Blázquez Alonso et al. (2015) señalan que los estudiantes reportaron conductas de desvalorización y culpabilización en sus relaciones de pareja, lo que coincide con los hallazgos de la presente investigación.

Una consideración especial merece

el tema de la autoestima. Los participantes consideran que la VP daña la autoestima de la víctima. Castillo Saavedra et al. (2018) investigaron la relación entre la violencia de género y la autoestima. Se evidenció que el 52,8 % de las mujeres víctimas de violencia de género presentaron una autoestima baja. Consideran que las consecuencias de tal tipo de violencia pueden ser devastadoras, incrementando las posibilidades de presentar algún padecimiento mental, tales como estados depresivos o suicidio en los casos más graves. Esto es mencionado por los participantes en relación a dos categorías, por un lado relacionado con *VP como problema*, considerándola como un problema grave debido a sus múltiples consecuencias en el psiquismo de la víctima; y, por otro lado, a *Factores que influyen en la VP*, aludiendo a la dinámica vincular establecida entre víctima y victimario: un miembro de la pareja necesita manipular y controlar, y, el otro, lo permite, entre otros factores, debido a su baja autoestima.

Escoto Sainz et al. (2007) reconocen la VPN como una problemática actual. Comparan sus secuelas con las de la violencia física y al respecto señalan: “éstas [heridas físicas] se pueden borrar, en cambio, los recuerdos derivados de la violencia psicológica son más difíciles de olvidar” (p.30). Los participantes destacan la persistencia de las consecuencias de la violencia psicológica a través del tiempo, aun cuando la relación abusiva hubiera terminado.

En la categoría *Manifestación de la VP* los estudiantes mendocinos destacaron cómo el victimario producía debilitamiento de la otra persona, haciéndola sentir como inferior o recalándole todo el tiempo sus

cosas malas. En consonancia con esto, el equipo guatemalteco (Escoto Sainz et al., 2007) destacaba que el 70% de las jóvenes encuestadas reconocen haber sido criticadas por sus parejas por su forma de ser y el 56.7% haber recibido burlas en la relación. Los estudiantes mendocinos refieren haberse sentido “inútiles o inferiores” en su pareja, en consonancia también con lo detallado por Castillo Saavedra et al. (2018). La culpa es concebida también como una de las *Razones para ejercer/sufrir VP*, enfatizando que quien ejerce violencia hace sentir culpa a la víctima.

Los adolescentes identifican diferentes patrones de violencia, tales como la violencia psicológica, sexista o verbal (Pérez-Marco et al, 2020). En relación a la frecuencia de la violencia psicológica en el noviazgo, un estudio con jóvenes mexicanos (Peña Cárdenas et al., 2013) halló que el 46.2% del grupo total sufre de violencia en alguna medida. Sin embargo, las conductas predominantes se refieren a las discusiones en la pareja, el aislamiento del grupo de amigos y la invasión de privacidad. No obstante, una de las principales diferencias con este estudio, es que, si bien los jóvenes mexicanos no conciben la manipulación como rasgo predominante en los vínculos en los que se da la VP, los estudiantes mendocinos destacan la manipulación como palabra definitoria de la violencia psicológica en la pareja.

En la categoría *La VP como problema* los estudiantes enfatizan su consideración en tanto problema multidimensional. Esta consideración difiere de los hallazgos de una investigación anterior en el cual la VP es considerada, en mayor medida, como un problema de pareja y, en menor medida, como un problema social

(Páramo y Arrigoni, 2018).

En cuanto a la propia *Experiencia de victimización*, los estudiantes mendocinos reconocieron haber sufrido celos enfermizos, por parte de la pareja o haberlos experimentado ellos mismos, cuando eran muy jóvenes. Estos hallazgos coinciden con lo de Rojas Solís (2013) quien afirma que la violencia en el noviazgo puede ser cuantitativa y cualitativamente diferente de aquellas ejercidas en edades adultas, por lo que las actitudes y creencias sexistas y los celos “románticos” son la base de la violencia que ocurre en relaciones de pareja a edades tempranas (Rodríguez Domínguez et al, 2018).

En cuanto a si el *Hombre es más violento que la mujer*, se observó el desacuerdo de las estudiantes con ciertos tratos diferenciales que hacen que la sociedad permita al hombre ciertas cosas vedadas o consideradas desde una diferente perspectiva en relación a las mujeres, esto vinculado al sexismo denunciado por diversos autores (García Díaz et al, 2020; Rodríguez Hernández et al, 2018; Vázquez García y Castro, 2008), presente aun en la sociedad actual. De todas formas, en consonancia con Toldos Romero (2013), los estudiantes mendocinos reconocen que los hombres también pueden ser víctimas de mujeres agresoras. Benavides Delgado (2016) en su estudio evidenció la existencia de diferentes violencias en el noviazgo, y pudo determinar que tanto hombres como mujeres se sentían víctimas y agresores, desmitificando el noviazgo como una etapa idílica, por un lado, y cuestionando los roles tradicionales, en los que se sitúan los hombres como agresores y las mujeres como víctimas, por otro lado.

El maltrato constituye la palabra

que mejor define a la VP de acuerdo a los participantes del presente estudio. A modo de *Síntesis/ Reflexión* final coinciden en que la VP es un tipo de maltrato, del orden de lo psicológico, que implica la agresión de una persona a otra, a través de conductas manipuladoras, y controladoras, que causan efectos nocivos en quien la padece.

Conclusiones

Los estudios cualitativos se caracterizan por ser un proceso en espiral, es decir que, una vez en contacto con el campo se comienza a recabar información a través de las diferentes técnicas seleccionadas, y se logra cumplimentar los objetivos de la investigación alcanzando la saturación teórica de significados.

La violencia en las relaciones de noviazgo ha sido estudiada desde hace ya varios años. Así, White & Koss (1991) reportaron que este tipo de violencia afectaba al 39% de los estudiantes universitarios. En el año 2001 Silverman et al. (2001) hallaron que el 10% de los estudiantes secundarios padecían violencia —física y sexual— en el noviazgo. Una reciente investigación presentada en la 121 Convención Anual de la *American Psychological Association* en Estados Unidos, se informa que 1 de cada 3 jóvenes entre 14 y 20 años de edad, reconoce haber sido víctima de violencia en el noviazgo, y, además, casi 1 de cada 3 reconoce haber cometido violencia contra su pareja (APA, 2020). Estos datos reflejan lo extendido de la problemática.

Del análisis de las Redes Semánticas, se pudo apreciar que los estudiantes universitarios conciben la VPN como forma de maltrato que socaba el

psiquismo de la víctima, por lo que recalcan la importancia de instrumentar, por un lado, acciones de prevención para que los jóvenes puedan “darse cuenta” o identificar las señales de este tipo de violencia; y, por el otro lado, de atención a víctimas y victimarios: “Hay que aceptar y apoyar a las personas que se encuentran en esa situación”, “Ayudar a acrecentar el autoestima... sobre todo eso que dijiste de acrecentar el autoestima, porque hay momentos en los que como que ya es tarde y no hay manera, entonces hay que empezar desde casa y desde muy chiquitas o entre nosotras”, “Atención psicológica, indudablemente en la mayoría de los casos la mujer que está sufriendo violencia necesita de un psicólogo porque no pueden salir”.

Del análisis de los discursos grupales obtenidos en los grupos de discusión, a través del TextSTAT se han hallado significados que coinciden, en general, con los hallazgos de las investigaciones de los últimos 10 años sobre la temática en cuestión.

Todas las líneas temáticas y categorías construidas por este equipo de investigación han sido representadas claramente en el discurso de los estudiantes. En la última categoría, *Síntesis/Reflexión final*, los participantes remarcaron la importancia de comprender y ayudar a las personas que se encuentran en esta situación, de la necesidad de brindar apoyo familiar y social, reforzar la autoestima, del diseño de programas de prevención de la violencia en el noviazgo desde edades tempranas, y de consultar a profesionales de la salud cuando sea pertinente. Esto se vislumbra en los ejemplos aportados anteriormente sobre la atención de víctimas y victimarios.

Debido a que investigaciones recientes con estudiantes universitarios reportan que, “la tolerancia a la violencia en la pareja y a las actitudes sexistas fueron mayores, especialmente entre estudiantes de psicología” (García-Díaz et al, 2020, p. 179), se estima propicia la instrumentación de programas específicos de promoción de la salud en general y de prevención de la problemática de la violencia relacional en particular, desde las universidades. Asimismo, se considera propicio incluir en los planes de formación para futuros psicólogos espacios curriculares que brinden herramientas para la detección y abordaje temprano y eficaz de este fenómeno, con el fin de evitar graves daños en el psiquismo de las personas, debido a la naturaleza persistente, dañina y silenciosa de la VP.

En virtud de que la VPN es un problema que reviste cierta gravedad, se estima conveniente ampliar este tipo de investigaciones en otros estudiantes locales y nacionales. El hecho de que los participantes conciban a la VPN como un problema multicausal que lleva a naturalizar los malos tratos en la relación vincular, es un aliciente para continuar investigando la temática en futuras líneas de investigación.

Como limitaciones encontramos que, por las características de las carreras que estudian los participantes, los varones han estado representados en menor cuantía que las mujeres. Por esto, se estima de interés desarrollar estudios similares en facultades con alta prevalencia de varones, y así realizar estudios comparativos, lo que podría concretarse en futuras líneas de investigación.

Referencias

- Alegria del Ángel, M. & Rodríguez Barraza, A. (2015). Violencia en el noviazgo: perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. *Actualidades en Psicología*, 29(118), 57-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v29i118.16008>
- American Psychological Association (2015). Violencia contra la pareja. Recuperado (25 de julio de 2020) de: <https://www.apa.org/topics/violence/violencia-pareja#:~:text=M%C3%A1s%20de%20una%20de%20cada,%2C%20o%20novio%2Fa>
- American Psychological Association (2020). One in Three U.S. Youths Report Being Victims of Dating Violence. Recuperado (25 de Julio 2020)de: <https://www.apa.org/news/press/releases/2013/07/dating-violence>
- Benavides Delgado, J. (2016). Violencia en el noviazgo: diferencias de género. *Informes Psicológicos*, 16(2), 27-36. Doi: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n2a02>
- Blázquez Alonso, M.; Moreno Manso, J.M. y García-Baamonde, M.E. (Marzo 2015). Maltrato psicológico en las relaciones de pareja. *Boletín de Psicología*, 113, 29-47. Recuperado de: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N113-2.pdf>
- Calderón Guerrero, R.A. (2019). *Violencia en el noviazgo, una revisión teórica*. (Tesis de Bachiller en Psicología). Recuperado de: <http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/6099/Calder%C3%B3n%20Guerrero%20Rosa%20Anshela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cantor, N., Joppa, M., Angelone, D. (2020). An Examination of Dating Violence Among College Student-Athletes. *Journal of Interpersonal Violence*, in press. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0886260520905545>
- Castillo Saavedra, E.F., Bernardo Trujillo, J. v. & Medina Reyes, M. A. (2018). Gender violence and self-esteem in women from the Huanja. *Horizonte Médico (Lima)*, 18(2), 47-52. Doi: <https://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2018.v18n2.08>
- Di Franco, N., Ferreyra, N. & Di Franco, M. (2016). Prácticas educativas en matemática desde perspectivas sociopolíticas. La ESI y los DDHH como ambientes de aprendizaje y como escenarios de investigación. *PRAXIS educativa*, 20(2), 41-54. Doi: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200205>
- Difabio de Anglat, H. (2005). *El tratamiento de la información en el proceso investigativo. Triangulación*. Documento de cátedra. Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Escalante Gómez, E. y Páramo, M. A. (octubre 2011). TextSTAT 2.8: Análisis de textos. En: E. Escalante Gómez y M. A. Páramo (Comp.) *Aproximación al análisis de datos cualitativos: Aplicación en la práctica investigativa* (717- 736). Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Escoto Sainz, Y.; González Castro, M.;

- Muñoz Sandoval, A. y Salomón Quintana Y. (2007). Violencia en el Noviazgo Adolescente. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-33. Recuperado de: <http://psicologiarevista.99k.org/violencia%20en%20el%20noviazgo%20adolescente.pdf>
- García-Díaz, V., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Díaz, F. & Lana, A. (2020). Tolerancia de la violencia en la pareja y las actitudes sexistas entre estudiantes universitarios/as de ciencias de la salud de tres universidades españolas. *Gaceta Sanitaria*, 34(2), 179-185. Doi: <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.01.003>
- Gürtler, L. y Günter, L. H. (2007). Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa. *Liberabit*, 13, 37-52. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a05v13n13.pdf>
- Guzmán-González, M.; García, S.; Sandoval, B.; Vásquez, N.; y Villagrán, C. (2014). Violencia psicológica en el noviazgo en estudiantes universitarios chilenos: diferencias en el apego y la empatía diádica. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(3), 338-346. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/284/28437897010.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw- Hill.
- Hernando Gómez, A.; García Rojas, A. y Montilla Coronado, M. (2012). Exploración de las actitudes y conductas de jóvenes universitarios ante la violencia en las relaciones de pareja. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 427-44. Recuperado de: http://www.uhu.es/angel.hernando/documentos/2012_Revista_Complutense_de_Educacion.pdf
- Hüning, M. (2000/2014). *TextSTAT (Versión 2.9c)* [Software de Ordenador]. Disponible en <http://www.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat/>
- Marcos Santiago, M. e Isidro de Pedro, A. I. (2019). El fantasma del control y los celos: violencia de género durante el noviazgo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 411-424. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349860126038>
- Moura Lourenço, L.; Nunes Baptista, M.; Aparecida Almeida, A.; Basílio, C.; Mattos Koga, B.; Hashimoto, J.; Kiemy, F.; Stroppa, T.; Monteiro de Castro Bhona, B.F.; Castellani Andrade, G. (2013). Panorama da violência entre parceiros íntimos: Uma revisão crítica da literatura. *Interamerican Journal of Psychology*, 47(1), 91-99. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/284/28426980011.pdf>
- Olvera Rodríguez, J., Arias López, J y Amador Velázquez, R. (2012). Tipos de violencia en el noviazgo: estudiantes universitarias de la UAEM Zumpango. *Revista*

- Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 150-171. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num1/Vol15No1Art8.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Cap.1: La violencia como problema mundial de salud pública. Publicación científica N° 120, Washington, DC.
- Oviedo Aguilar, M. (2017). Violencia en relaciones de pareja en jóvenes estudiantes universitarios. *Revista Varianza*, 14, 42-61. Recuperado de: http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rv/n14/n14_a06.pdf
- Páramo, M. A. y Arrigoni, F. S. (2018). Violencia psicológica en la relación de noviazgo en estudiantes universitarios mendocinos (Argentina). *Archivos de Medicina*, 18(2), 324-338. Doi: <https://doi.org/10.30554/archmed.18.2.2738.2018>
- Peña Cárdenas, F.; Zamorano González, B.; Hernández Rodríguez, G.; Hernández González, M. L.; Vargas Martínez, J. y Parra Sierra, V. (2013). Violencia en el noviazgo en una muestra de jóvenes mexicanos. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(1), 27-40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4767/476748711003.pdf>
- Pérez-Marco, A., Soares, P., Davó-Blanes, M. & Vives-Cases, C. (2020). Identifying types of dating violence and protective factors among adolescents in Spain: A qualitative analysis of lights4violence materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7).Doi: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17072443>
- Redondo Pacheco, J.; Inglés Saura, C. y García Lizarazo, K. (2017). Papel que juega la edad en la violencia en el noviazgo de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramang. *Diversitas*, 13(1), 41-54. Recuperado de: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/3491/3381>
- Rey Anacona, C., Martínez Gómez, J. y Londoño Arredondo, N. (2017). Diferencias entre adolescentes del área rural-urbana en malos tratos durante el noviazgo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13 (2), 159-168. DOI: 10.15332/s1794-9998.2017.0002.02
- Rey-Anaconda, C.A. (2009) Maltrato de tipo físico, psicológico, emocional, sexual y económico en el noviazgo: Un estudio exploratorio. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 27-36. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v12n2a03.pdf>
- Rey-Anaconda, C.A. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia psicológica*, 31(2), 143-154. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/785/78526609001.pdf>
- Rey-Anaconda, C.A.; Mateus-Cubides, A.M. y Bayona Arévalo, P.A. (2010) Malos tratos ejercidos por adolescentes durante el noviazgo: diferencias por sexo.

- Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 169-181. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016324006>
- Rodríguez Domínguez, C.; Durán Segura, M. y Martínez-Pecino, R. (2018). Ciberagresores en el noviazgo adolescente y su relación con la violencia psicológica, el sexismo y los celos. *Health and Addictions*, 18(1), 17-27. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70532/Ciberagresores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez Hernández, R.; Riosvelasco Moreno, L. y Castillo Viveros, N. (2018). Violencia en el noviazgo, género y apoyo social en jóvenes universitarios. *Escritos de Psicología*, 11(1), 1-9. Doi: <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2018.2203>
- Silverman, J.G., Raj, A., Mucci, L.A., & Hathaway, J.E. (2001). Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *Journal of the American Medical Association*, 266(5), 572-579.
- Toldos Romero, M.P. (2013). Hombres víctimas y mujeres agresoras: la cara oculta de la violencia entre sexos. España: Cántico. Recuperado de: <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=GgQzsPFaEcC&oi=fnd&pg=PA7&dq=hombres+victimas+mujeres+agresoras+toldos+romero+&ots=1k9E7ymU4i&sig=fJVA4t4HMLQkpRMQKevza2RoBQm8#v=onepage&q=hombres%20victimas%20mujeres%20agresoras%20toldos%20romero&f=false>
- Urbíola, I.; Estévez, A.; Iruarrizaga, I.; Momeñe, J.; Jáuregui, P.; Bilbao, M. y Orbegozo, U. (2019). Dependencia emocional en el noviazgo: papel mediador entre la autoestima y la violencia psicológica en jóvenes. *Revista española de drogodependencias*, 44(1), 13-27. Recuperado de: https://www.aesd.com/upload/files/v44n1_art1.pdf
- Valdez Medina, J.L. (1998). La técnica de redes semánticas naturales. En J.L. Valdez Medina, *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. (pp. 65-80). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Valles, M. (2003). El reto de la calidad en la investigación social cualitativa: de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas. *Reis*, 110 (5), 91-114. Recuperado de: http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_110_051168261781313.pdf
- Vázquez García, V. y Castro, R. (2008). “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), 709-738. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v5n2/v5n2a08.pdf>
- Velázquez Rivera, G. (2011). La violencia durante el noviazgo en adolescentes. *Elementos*, 82(18),

- 39-43. Recuperado de: <http://www.elementos.buap.mx/num82/pdf/39.pdf>
- White, J. & Koss, M. (1991). Courtship violence: Incidence in a national sample of higher education students. *Violence and Victims*, 6, 247-256.
- Wolfe, D.A.; Crooks, C.V. & Hughes, R. (2011) La Cuarta R: Un Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las relaciones de Pareja en la Adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 193-200. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=179819285007>

Notas al final

¹Investigación financiada por el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua

²Valor M total de cada palabra definidora es un puntaje que se obtiene multiplicando la frecuencia de la palabra por la jerarquía obtenida, es decir, el valor asignado por los alumnos a esa palabra. Constituye el peso

semántico de cada palabra definidora.

³Para la promoción de la igualdad de género, toda referencia a personas o colectivos incluida en este documento hace referencia al género gramatical neutro, incluyendo, por lo tanto, la posibilidad de referirse tanto a mujeres como a hombres.

Anexo

Líneas temáticas y preguntas disparadoras

1. Aprendizaje a partir de la experiencia de victimización de las/los participantes: ¿Qué les dejó esta experiencia?

2. Cómo afecta la VP en futuras relaciones: ¿estas conductas / actitudes les afectaron emocionalmente cuando la relación de noviazgo ya había terminado? ¿De qué manera?

3. Cómo afecta la VP en la relación actual: ¿estas conductas / actitudes les afecta emocionalmente en la relación de noviazgo actual? ¿De qué manera?

4. Consideración de la VP como problema: ¿consideran que la VP en el noviazgo es un problema? ¿Qué tipo de problema?

5. Definición de VP: ¿qué entienden por violencia psicológica (VP)?

6. Diferencias entre VP y violencia física: ¿existen diferencias entre la VP y la violencia física? ¿Cuáles?

7. Diferencias generacionales al considerar la VP: ¿creen que lo de la VP se ha presentado en diferentes generaciones?

8. Emociones que genera la VP: estas conductas / actitudes ¿qué emociones le generaban / generan?

9. Experiencia de victimización en las/los participantes: en alguna relación de noviazgo, ¿han experimentado conductas o actitudes de VP? ¿Cuáles? ¿De parte de quién? (¿de ambos?, ¿de tu pareja hacia vos?, ¿de vos hacia tu pareja?)

10. Factores que influyen en la VP ¿qué es lo que influye en la VP?

11. Hombre más violento que la mujer: ¿quién creen que presenta más violencia? ¿el hombre o la mujer o ambos?

12. Manifestación de la VP: ¿estas conductas / actitudes afectaban / afectan la relación de noviazgo? ¿De qué manera?

13. Razones para ejercer/sufrir VP: ¿por qué creen que algunas personas ejercen/ sufren VP en su noviazgo?

14. Reacciones frente a la VP: ¿qué hacía la pareja cuando sucedía esto?

15. Recursos de ayuda: ¿a quiénes acudir en estas situaciones de VP?

16. Síntesis/reflexión final: ¿Qué podrían concluir luego de esta charla grupal sobre la VPN?

17. VP más dañina que la violencia física: ¿consideran que la VP es más dañina que la violencia física? ¿Por qué?

Explorando el núcleo del significado de los conceptos. Incidencia de las variables psicolingüísticas en una tarea de reconocimiento

Exploring the Core of Meaning of Concepts. Influence of Psycholinguistic Variables in a Word Recognition Task

Tomas Torres Barbero*
Gastón Deniau De Langhe**
Matías Yerro Avincetto***
Jorge Vivas****

Resumen

Aún no existe precisión acerca de cuál es la relación entre las variables psicolingüísticas y el núcleo del significado conceptual. Este trabajo explora la relación de la Edad de Adquisición, la Imaginabilidad, la Riqueza semántica, la Familiaridad y la Concretud en la constitución del núcleo del significado. Se utiliza una tarea de reconocimiento con claves, construida con 120 conceptos y sus primeros 5 atributos extraídos de las Normas de Atributos Semánticos en Español. Participaron 300 estudiantes que debieron recuperar, en una combinatoria de 5 tomados de a 3, la etiqueta verbal del concepto al que tales atributos definen. Los mejores predictores fueron la EdA y la imaginabilidad. Estos resultados son

consistentes con los estudios que sugieren la EdA como la variable que mejor explica el desempeño en tareas de Decisión Léxica.

Palabras clave: Núcleo del significado, Memoria semántica, Variables psicolingüísticas, Edad de Adquisición

Abstract

There still lacks preciseness about the nature of the connection between psycholinguistic variables and the core of conceptual meaning. This article explores the relation between Age of Acquisition (AoA), Imaginability, Semantic richness, Familiarity and Concreteness in the constitution of semantic core meaning. We used a key recognition task, designed with 120 concepts and their first 5 attributes, extracted from the

*Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología ; Consejo Interuniversitario Nacional. Becas de Estimulo a las Formaciones Científicas. Mail de contacto: torresbarberotomas@gmail.com

**Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología

***Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología

****Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.17.33.2021.p61-80>

Fecha de recepción: 14 de enero de 2021 - Fecha de Aceptación: 17 de marzo de 2021

Semantic Attributes Norms in Spanish. 300 students took part in a concept recognition task, where they were asked to recognize certain concepts through different triads of attributes. The most influential variables were AoA and Imaginability. These results are congruent with studies that suggest the AoA as the most appropriate variable to explain results in lexical decisions tasks.

Key words: Core of meaning, Semantic memory, Psycholinguistic variables, Age of Acquisition

Introducción

Los seres humanos han adquirido durante la evolución una sofisticada capacidad para activar selectivamente representaciones mentales entre miles de etiquetas verbales y comprender sutiles matices de significado. De este modo, es posible decodificar un objeto con alta precisión a partir de muy poca información, ya que las pistas verbales usualmente desencadenan una representación coherente del mismo (Kivisaari et al., 2019). Entender cómo la gente se comprende a pesar de atribuir diversos significados a los conceptos expresados lexicalmente, requiere investigar las propiedades constitutivas de los atributos que permiten el acceso al significado conceptual.

Hay consenso en que un concepto se define a partir de los atributos utilizados para definirlo (McRae et al., 2005; Sartori, Polezzi, et al., 2005). Dichos atributos y los conceptos a los que se vinculan constituyen una parte sustantiva de la memoria semántica. En 1974, Smith et al. propusieron el Modelo de Comparación de Rasgos para modelar la organización de este tipo de memoria. Sugirieron que el significado de una palabra

se constituye a través de la lista de atributos o rasgos definitorios.

Según este modelo, la operación para estimar el grado de “definibilidad” que tiene cada atributo es la siguiente: ante una oración se calcula un índice de semejanza de significado entre los conjuntos de atributos del sujeto y el predicado, y según el valor alcanzado los resultados posibles son tres: Si el valor obtenido excede un criterio umbral, se toma una decisión por la positiva —el atributo es definitorio de tal concepto— y si el valor resulta por debajo del umbral, se decide por la negativa —atributo no asociado. Si el índice de semejanza adquiere un valor intermedio, ocurre una segunda etapa del proceso de atribución de significado donde se comparan los rasgos del sujeto con los del predicado: si el conjunto de los rasgos del predicado queda incluido en el conjunto de rasgos del sujeto, se decide por verdadero, en otro caso se decide por la negativa (Smith et al., 1974).

Estos atributos definitorios son piezas esenciales para establecer una comprensión entre hablantes y se ha observado una considerable estabilidad del núcleo del significado para conceptos concretos en distintas comunidades lingüísticas y grupos etarios (Vivas, Kogan, et al., 2020; Kremer y Baroni, 2011; García Coni et al., 2020; Vivas, Martínez, et al., 2020).

El Núcleo de significado conceptual

Como las palabras forman parte de los estímulos más ampliamente utilizados en la psicología cognitiva, la neuropsicología, la neurociencia cognitiva y la psicolingüística, se han diseñado varias técnicas para capturar sus atributos. La más comúnmente utilizada se denomina Feature Listing Task (FLT)

y consiste en solicitar a los participantes de una misma comunidad lingüística que proporcionen una lista de atributos que, según su buen saber y entender, mejor definen a un concepto dado.

En los últimos 15 años los resultados de esta actividad se han compilado en Normas de Producción de Atributos Semánticos para diferentes lenguas (Buchanan et al., 2012; Buchanan et al., 2019; De Deyne et al., 2008; Deng et al., 2021; Devereux et al., 2014; Lenci et al., 2013; McRae et al., 2005; Moldovan et al., 2015; Montefinese et al., 2014; Ruts et al., 2004; Stein y de Azevedo Gomes, 2009; Vinson y Vigliocco, 2008; Vivas, Vivas, Comesaña, et al., 2017). Se considera que las Normas reflejan la estructura estadística de las categorías en estudio y dan cuenta de los aspectos de significado que son compartidos por una comunidad lingüística, dado que contienen distribuciones de frecuencia de atributos y otros datos estadísticos respecto a los conceptos.

Estas Normas revisten una irrenunciable relevancia para el estudio tanto de aspectos conceptuales como aplicados. En lo teórico, resuelven el problema referido por McRae et al. (2005) acerca de la falta de estimaciones cuantitativas derivadas empíricamente y, en lo práctico, ofrecen un corpus de datos empíricos normalizados sobre los cuales trabajar en el diseño de tareas experimentales.

Dentro de las Normas observamos que la distribución de los atributos no es uniforme (Vivas et al., 2021), sino que existe: un gran grupo de atributos compartido por todos los individuos, los cuales están más fuertemente ligados al concepto y constituyen el nivel nuclear, otro grupo de atributos compartidos parcialmente, que

no proveen información suficiente para distinguir diferencialmente el concepto y, por último, los utilizados por muy pocos sujetos de manera personal e idiosincrática. Aquellos atributos mayormente compartidos conforman lo que se denomina núcleo del significado conceptual (Kremer y Baroni, 2011; Vivas, Martínez, et al., 2020; Vivas et al., 2019; Vivas, Montefinese, et al., 2020).

A estos rasgos definitorios se les denomina nucleares debido a que poseen la información mínima necesaria para identificar diferencialmente un concepto (Sartori y Lombardi, 2004) y son aquellos que la mayoría de los sujetos de una muestra nombró como definitorio de tal concepto en las Normas de atributos, por ejemplo, “perro” y “ladra”. Para explorar el nivel nuclear del significado, se ha realizado un estudio preliminar y dos experimentos (Vivas et al., 2021) donde se puso a prueba la velocidad de reconocimiento, estimando que la presencia de atributos nucleares manifestaría una recuperación y reconocimiento más rápida y eficiente del concepto, que aquellos en los que se presenta sólo atributos parcialmente compartidos o idiosincráticos.

Si bien podría considerarse que el núcleo del significado conceptual posee variabilidad acorde a la comunidad lingüística y contexto sociocultural que se observe (Manoiloff et al., 2010), un reciente trabajo realizado con hablantes nativos de Inglés, Italiano y Español (Vivas, Montefinese, et al., 2020) sugiere que la caracterización de los conceptos concretos resulta estable en los tres idiomas, sustentando así el concepto de núcleo de significado semántico como el conglomerado de información fundamental, independiente de la variabilidad que diferencia a las comunidades lingüísticas.

Por otro lado, la literatura sugiere que pueden observarse algunas particularidades en cuanto a la organización semántica de adultos mayores (AM) con respecto a la población de adultos jóvenes (AJ). Mediante un estudio donde se comparó la riqueza y distancia semántica entre AJ y AM, Vivas, Martínez, et al. (2020) encontraron una fuerte estabilidad en el núcleo conceptual, y diferencias en la fluidez. Por su parte, un estudio realizado por el Aging Lexicon Project encontró diferencias estructurales en una tarea de asociación libre, en la composición de la organización del lexicon y de su cohesión y densidad (Dubossarsky et al., 2017; Wulff et al., 2019). Complementariamente, se realizó la comparación del núcleo de significado en dos distintos tipos de tarea: una tarea de asociación de palabras y una tarea producción de atributos frente a un concepto (Vivas et al., 2019). Se observó una coincidencia del 72.5% en las respuestas en ambos tipos de tarea.

Estos antecedentes indican la presencia de un núcleo semántico relativamente estable, que conglomerar los atributos con la información mínima para la identificación diferencial del concepto, siendo el proceso de recuperación aquel implicado en la reactivación de aquellos atributos con mayor grado de aporte a su significado.

Como concepto teórico, el Núcleo del significado conceptual presenta aún problemas no resueltos. No hay consenso claro acerca del límite que separa la información nuclear de los niveles compartido e idiosincrático, y tampoco se encuentra establecida la manera en que el mismo evoluciona a lo largo del desarrollo.

Para Collins y Loftus (1975) “no hay ningún atributo que sea absolutamente necesario para ninguna categoría”. Barsalou (2003) también se muestra pesimista con respecto a la presencia de un núcleo de significado conceptual, ya que define al contexto circundante del concepto recuperado como lo determinante para su significación y recuperación, bajo el argumento de que no se recuperan conceptos aisladamente, sino situados “en un contexto en que el objeto adquiere relevancia”.

Sin embargo, Sartori et al. (2004) ofrecen una categorización a partir de la definición de núcleo anteriormente citada, que fundamenta la noción de núcleo semántico como uno de los tres niveles posibles de contribución al significado. La investigación empírica desarrollada en los últimos años sustenta el postulado de que algunos atributos son más importantes que otros cuando se trata de ofrecer una definición diferencial de un concepto (Montefinese et al., 2014), estableciendo así un continuo desde aquellos atributos más centrales para tal definición, hasta aquellos más idiosincráticos.

En esta línea, Borghesani y Piazza (2017) marcan la importancia de estudiar las variables subyacentes que clasifican los tipos de atributos y de conceptos para establecer cuál de ellas tiene mayor poder predictivo respecto al grado de contribución del atributo al significado del concepto. Una de las categorías inherentes al concepto que los investigadores estudiaron en los últimos años para abordar dicha cuestión son el conjunto de variables psicolingüísticas.

Variables psicolingüísticas de los conceptos

Las variables psicolingüísticas son características clasificatorias de los

conceptos estipulados en las Normas de Atributos Semánticos, que son utilizadas por los autores para explicar tiempos de respuesta y decisiones lexicales de las muestras poblacionales, y en base a ellos establecer una clasificación de los mismos (Capitani et al., 2003; González-Nosti et al., 2014; Vivas, Vivas, Comesaña, et al., 2017).

- **Familiaridad:** Esta propiedad del concepto es una medida subjetiva que refiere al conocimiento que el participante tiene del concepto, derivada de las oportunidades en las que el participante entra en contacto con él o piensa en él en la vida diaria. Se ha señalado que los puntajes de familiaridad son importantes predictores del tiempo de denominación de imágenes (Cuetos et al., 1999; Snodgrass y Yuditsky, 1996), y se ha sugerido que la familiaridad afecta el reconocimiento de palabras y el acceso léxico en español (Bargetto Fernández y Riffó Ocares, 2019). Refiere al nivel de cotidianidad en que un concepto se evoca o utiliza y debe discriminarse de la frecuencia léxica, que indica, para un corpus electrónico dado, la cantidad de apariciones de un término por millón de palabras.
- **Edad de Adquisición (EdA):** Esta variable se estipula en base a la edad en que un concepto se aprendió, de manera tanto verbal como escrita. A través del modelo conexionista, se generó la hipótesis de la flexibilidad de la red (Ellis y Lambon Ralph, 2000), según la cual las palabras aprendidas más tempranamente son

aquellas que manifiestan una ventaja en el procesamiento, debido a que la red posee mayor plasticidad en etapas tempranas del entrenamiento (Juhász et al., 2018). Esta variable está fuertemente emparentada con la familiaridad, ya que son las palabras más familiares y utilizadas las que más tempranamente se aprenden. La diferencia entre ambas es que la EdA muestra, según ciertos estudios, un mayor grado de influencia en tareas de decisión léxica y nominación de objetos (Morrison y Ellis, 1995). Esta variable puede estudiarse tanto de forma longitudinal, realizando evaluaciones en niños en edad de desarrollo y estimando cuándo un concepto se aprende acorde a su evocación a partir de imágenes, y de manera transversal, consultando a sujetos adultos sobre cuándo consideran que adquirieron el conocimiento de tal concepto (Álvarez y Cuetos, 2007). Sartori et al. (2005) señalan que ambos métodos son complementarios.

- **Frecuencia Léxica:** La frecuencia léxica, o frecuencia de uso de las palabras, es una de las variables más determinantes en su reconocimiento visual. Es un indicador objetivo que se calcula estableciendo la aparición de un término por millón de palabras en corpus electrónicos de gran magnitud. Tradicionalmente, en el caso de la lengua española, la Real Academia Española (RAE) ha puesto a disposición de cualquier interesado un recurso en línea,

gratuito y accesible. Se trata de un banco de datos compuesto por cuatro conjuntos de documentos: el Corpus Diacrónico del Español (CORDE), el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) y el Corpus del Diccionario Histórico (CDH). A partir de estudios realizados con tareas de recuperación y reconocimiento de palabras, existe una clara convicción de que los términos con alta frecuencia léxica se evocan con mayor rapidez que aquellas que el hablante nativo no utiliza frecuentemente o a las que no se expone cotidianamente.

- **Riqueza semántica:** se operacionaliza como Número de atributos y refiere a la cantidad de información que brinda el significado de una palabra, pudiendo constituir esta una gran cantidad de información relacionada —alto grado de riqueza semántica— o un recuento más discreto de información asociada a tal concepto —baja riqueza semántica. Pexman et al. (2008) y Yap et al. (2011) definen tres dimensiones para la medición de esta variable: dispersión de la red del significado de la palabra, conceptos “vecinos” asociados y número de atributos.
- **Imaginabilidad:** Se refiere a la facilidad con la que una palabra genera una imagen mental (Barca et al., 2002). Como sugieren Kivisaari et al. (2019) y O’Kraven y Kanwisher (2000), el patrón

de recuperación de etiquetas semánticas de tales objetos probablemente utiliza las mismas vías neuronales en que ocurre su procesamiento perceptivo, lo cual clasifican a través del concepto de “imaginiería”.

- **Concretud:** estimada en base a la distinción de objetos tangibles o abstractos (Amsel y Cree, 2013; Gilhooly y Logie, 1980; Martínez-Cuitiño et al., 2018).

La influencia de las variables antedichas en tareas semánticas ha sido ampliamente estudiada. Carroll y White (1973) fueron los primeros en postular que la edad en que adquirimos las palabras influencia su velocidad de procesamiento, de forma independiente a cualquier otra variable involucrada en el proceso. Gilhooly y Gilhooly (1979) encontraron que las palabras aprendidas más tempranamente eran las más fácilmente reconocidas. Sin embargo, los resultados obtenidos por Juhasz et al. (2018) sugieren que tanto las palabras más tempranamente adquiridas como las de mayor frecuencia léxica poseen influencia en reconocimiento y decisiones lexicales. La frecuencia léxica es una variable sumamente influyente en todo tipo de tareas lingüísticas (González-Nosti y Cuetos, 2009).

En tareas de recuerdo libre y reconocimiento, Dewhurst et al. (1998) encontraron que la frecuencia léxica facilitaba la respuesta solo en ciertas listas, pero en ninguna de las dos tareas se observaban efectos de la EdA, argumentando así que ambas variables tienen efectos diferentes en el recuerdo y reconocimiento. Existen estudios que contradicen los resultados previamente mencionados y postulan a

otras variables como las más influyentes en tareas de reconocimiento y decisión léxica. Gardiner et al. (1988) sugieren, por su parte, que la familiaridad incide en mayor medida que la frecuencia léxica en tareas de reconocimiento.

No hay un acuerdo claro acerca de la relación entre las variables psicolingüísticas y el significado nuclear de los conceptos. Son escasos los estudios sobre el desempeño de tales variables en tareas de reconocimiento tras la descripción con conceptos y atributos basados en normas. En tareas similares, donde se evalúan este tipo de variables, los resultados no son concluyentes (González-Nosti y Cuetos, 2009). Frente a este problema, es necesario explorar la relación entre dichas variables y el significado nuclear, para contribuir a comprender el desarrollo y constitución del núcleo del significado conceptual.

Objetivo general

Explorar la relación entre las variables psicolingüísticas bajo estudio y el núcleo del significado conceptual.

Objetivos específicos

1. Estudiar la relación entre la cantidad de aciertos, entendidos estos como la coincidencia entre las respuestas de los sujetos y las establecidas en las normas de atributos semánticos, y las variables psicolingüísticas en estudio.
2. Estudiar la relación de aciertos y falsas alarmas con relación a la clasificación taxonómica a la que pertenece el objeto presentado.
3. Estudiar la distribución de las falsas alarmas.

Metodología

Diseño

El presente trabajo es exploratorio-descriptivo y el diseño es cuasi experimental, con selección de la muestra intencional, no aleatoria. Participaron un total de 300 adultos jóvenes universitarios, 233 mujeres (77,66%) y 67 varones (22,33%), con una media de edad de 25.5 años ($DE=8,2$) y un nivel socioeconómico medio.

Materiales

Se tomaron 120 de los 400 conceptos correspondientes a las Normas de producción de Atributos Semánticos en español (Vivas, Vivas, Comesaña, et al., 2017). Los conceptos seleccionados corresponden a diversas categorías — accesorios, animales, construcciones, frutas, herramientas, instrumentos musicales, medios de transporte, muebles, prendas de vestir, utensilios y verduras¹.

De dichos conceptos, se seleccionaron los cinco primeros atributos de acuerdo a su frecuencia de producción. Los antecedentes indican que en torno a ese número se encuentra el límite del núcleo del significado de los conceptos concretos (Vivas et al., 2019; Vivas, Martínez, et al., 2020; Vivas, Montefinese, et al., 2020).

Para cada concepto se conformaron diez tríadas de atributos, a partir de la combinatoria de cinco tomados de a tres. Con cada una de las diez variantes así resultantes se conformó una lista, correspondiendo cada ítem de la lista a uno de los 120 conceptos. Una posible limitación de la disposición de los atributos seleccionada es la introducción de cierto sesgo en la respuesta, ya que algunas tríadas

estarían constituidas por atributos de mayor frecuencia léxica y otras por aquellos de menor frecuencia.

Procedimiento

La tarea diseñada es de nombramiento tras descripción. Las tríadas de atributos fueron utilizadas como los reactivos frente a los cuales los participantes debían escribir como respuesta la etiqueta verbal a la cual consideraban que dichos atributos definían mejor, pudiendo coincidir, o no, con el concepto al que estos atributos refieren en las Normas.

Figura 1

Ej. de trial en los cuestionarios (los tres primeros atributos según frecuencia de producción para el concepto ANANÁ)



Es un tipo de tarea canónica, en donde se utiliza como estímulo una serie de atributos semánticos y el sujeto recupera y emite como respuesta la etiqueta referente a tales atributos, por medio del proceso cognitivo de reconocimiento. La evocación es un paso anterior al reconocimiento, constituye la recuperación de información a la consciencia desde la memoria a largo plazo por medio de asociación. Luego de evocados una serie de conceptos asociados a la tarea, se lleva a cabo la evaluación y exclusión de tales candidatos —se descartan

aquellos que no provean información útil y se retienen aquellos que sí sean pertinentes para dar con el contenido buscado— y, por último, se toma una decisión por uno de ellos dentro de toda la información disponible (Watkins y Gardiner, 1979).

La consigna mostrada en pantalla fue:

“A continuación, le presentaremos tríadas de atributos que refieren a un concepto que usted debe reconocer, por ej.: tiene manubrio, tiene dos ruedas, es un medio de transporte, en este caso, podría escribir “bicicleta” en el casillero correspondiente, y así sucesivamente con los demás conceptos que sean presentados. Algunos son muy sencillos, otros menos, puede pensar en más de una respuesta, escriba siempre la que le parezca mejor. La tarea dura aproximadamente 40 minutos, es importante que lo haga en una sola sesión, pero no exige tiempo de respuesta, puede interrumpir ocasionalmente la actividad sin cerrar el programa y luego continuar. Pulse siguiente para iniciar la prueba.”

Al comienzo de la tarea, se presentó un consentimiento informado donde constaban los objetivos del estudio y la tarea a realizar. Asimismo, se aclaró que los datos serían confidenciales y que los resultados solo serían utilizados con fines investigativos. No se solicitaron datos personales. Se aclaró lo dispuesto por la Ley Nacional Argentina de protección de los datos personales N° 25.326 y la “Guía de Conducta Ética en Ciencias Sociales y Humanas” desarrollada por el Comité de Ética del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina), basada en los principios éticos y Código de Conducta para psicólogos de la

APA de 2017.

La prueba duró aproximadamente 40 minutos y el formato de presentación fue digital. Se obtuvieron finalmente todas las respuestas de los sujetos a la presentación de las tríadas de atributos para los diez cuestionarios. Se enlistaron y unificaron en una hoja de cálculo todas las etiquetas conceptuales que los sujetos emitieron como respuestas. Luego, se consignó la frecuencia de aparición de tales etiquetas conceptuales y las mismas se clasificaron como “correctas” —aquellas que coinciden con el concepto al que tales atributos refieren en las normas—; como “falsas alarmas” —aquellos conceptos enunciados por los participantes que no coinciden con el concepto al que tales atributos refieren en las normas— y como fracasos —los casos en que no se pudo recuperar un concepto.

Para explorar la relación entre la correcta recuperación de la etiqueta verbal y sus variables psicolingüísticas asociadas, se realizó una regresión lineal considerando a la Familiaridad, Edad de Adquisición, Imaginabilidad, Concretud y Número de Atributos, como predictores de la cantidad de aciertos total por concepto. De esta forma, obtuvimos el coeficiente de determinación por parte de las variables bajo estudio sobre el total de respuestas correctas obtenidas. Los valores de las variables usadas fueron extraídos de las Normas de Producción de Atributos Semánticos en Español (Vivas, Vivas, Comesaña, et al., 2017).

Para explorar el desempeño relativo acorde a cada categoría semántica, se clasificaron los 120 conceptos según la categorización estipulada en las Normas y se asoció la misma con el porcentaje de aciertos, falsas alarmas y fallos para cada categoría.

Finalmente, para explorar la distribución de falsas alarmas, se seleccionaron los errores más frecuentes y se clasificaron los mismos de acuerdo a su similitud relativa con el concepto *target*. Paralelamente, se extrajo la frecuencia léxica disponible para tanto los falsos positivos como para los conceptos objetivo. Para ello se utilizó el *LEXESP* de Davis y Perea (2005), un software que permite obtener un amplio rango de datos estadísticos con respecto a conceptos en español, diseñado para investigaciones en psicolingüística. Dentro del amplio bagaje de datos que el software ofrece, se encuentra la frecuencia léxica de los conceptos, estimada en base al número de veces que un concepto aparece por millón de palabras.

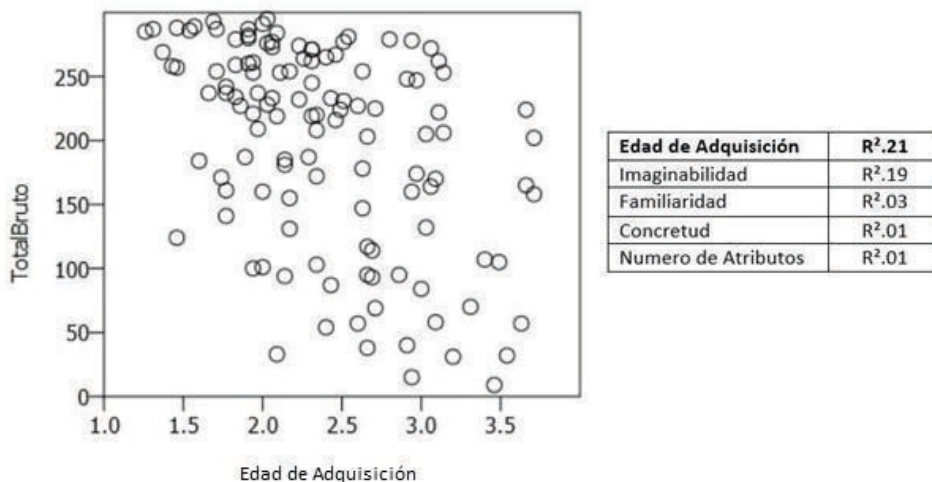
Resultados

Respecto a la asociación entre variables psicolingüísticas y la correcta recuperación del concepto, se observa que la EdA obtuvo un ajuste sustancialmente distinto al resto de las variables, explicando en un 21% el acierto en las respuestas: para el total de aciertos y EdA, el análisis de regresión lineal arrojó un R^2 de 0.21, comparado con $R^2=0.19$ en Imaginabilidad, $R^2=0.03$ en Familiaridad y $R^2=0.01$ en Concretud y Número de atributos.

En relación al éxito en la recuperación respecto a la categoría taxonómica a la que pertenecen cada uno de los conceptos, se observa un porcentaje de acierto de 82,16% para accesorios, 78,3% para medios de transporte, 70,91% para construcciones, 67,01% para animales, 65,96% para frutas, 64,11% para muebles, 61,96% para utensilios, 60,45% para prendas de vestir, 60,11% para verduras, 58,83% para herramientas y 53,04% para instrumentos

Figura 2

Regresión lineal para total de aciertos por concepto en función de la Edad de Adquisición



musicales.

En relación a la distribución de falsos positivos más frecuentes, la misma puede clasificarse en 4 conjuntos: (a) *coordinados*, es decir aquellos que conforman la misma categoría taxonómica que el concepto objetivo (por ejemplo, “maza” y “martillo”, son conceptos coordinados bajo la categoría de herramientas); (b) *sinónimos*, aquellas etiquetas verbales equivalentes al término objetivo (Por ejemplo, para “banana”, “plátano”). Para profundizar en el tema de la sinonimia, véase Zapico y Vivas (2015); (c) *nombre de la categoría*, aquellos casos en que el participante nombra la categoría general a la que pertenece el concepto y (d) respuestas *idiosincráticas*, que no guardan relación semántica directa con el objeto. Observamos una predominancia de conceptos inherentes a la misma categoría de pertenencia que el concepto objetivo (76,42%); en menor cantidad respuestas idiosincráticas (11,38%);

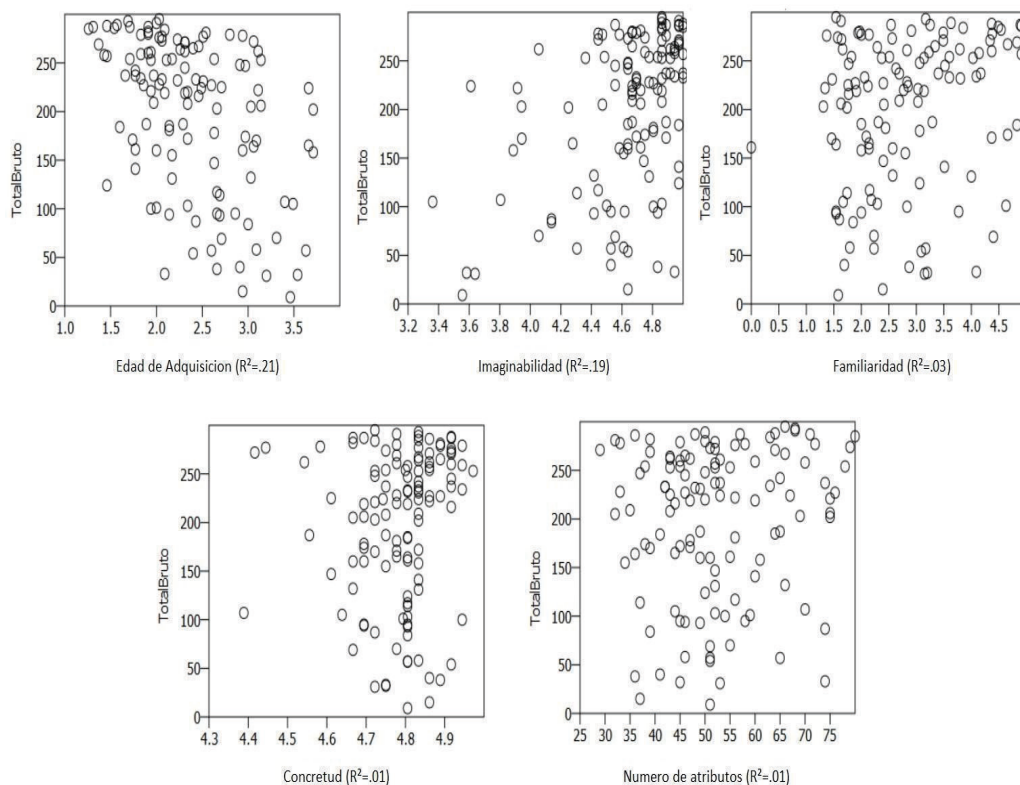
casos de sinonimia (9,75%) y, finalmente, categoría general (2,43%).

Respecto a la diferencia de frecuencia léxica entre conceptos target y falsos positivos, se calculó el promedio de apariciones por millón para cada conjunto. El promedio de frecuencia léxica para conceptos target es de 12,83 mientras que el promedio en caso de los falsos positivos es de 21,48. Destacamos que en LEXESP no hay datos disponibles para un 7,05% de los conceptos extraídos de las Normas; en caso de los falsos positivos más frecuentes, en esta base de datos no están presentes un 24,34% del total, por lo tanto, estos casos fueron excluidos del análisis.

De los resultados obtenidos, se puede inferir que cuando un sujeto debe responder frente a claves semánticas, existe preeminencia en la recuperación de conceptos más tempranamente aprendidos en su desarrollo y más fácilmente imaginables.

Figura 3

Regresiones lineales para el total de aciertos por concepto en función de cada una de las variables psicolingüísticas en estudio



Sugerimos que la EdA se muestra como una de las variables psicolingüísticas con mayor influencia en la consolidación de los atributos que constituyen el significado nuclear de los conceptos, infiriendo que el núcleo del significado de los conceptos se constituye en las etapas más tempranas del desarrollo lingüístico. La observación de que las categorías de accesorios, animales y medios de transporte hayan mostrado una

mayor tasa de acierto respecto de las otras, sugiere que estos tipos de conceptos serán más fácilmente recuperados debido a la frecuencia del contacto y a las experiencias que el individuo haya establecido con los objetos de tal categoría, tanto a través del conocimiento enciclopédico como de la interacción cotidiana con el objeto, fundamentalmente en las primeras etapas del desarrollo.

Figura 4

Porcentajes de acierto en la recuperación según categoría taxonómica de pertenencia

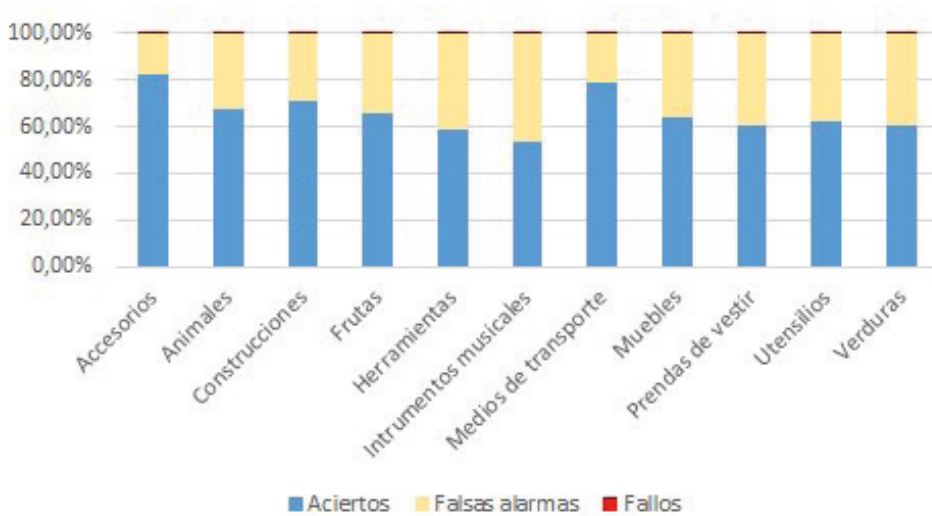
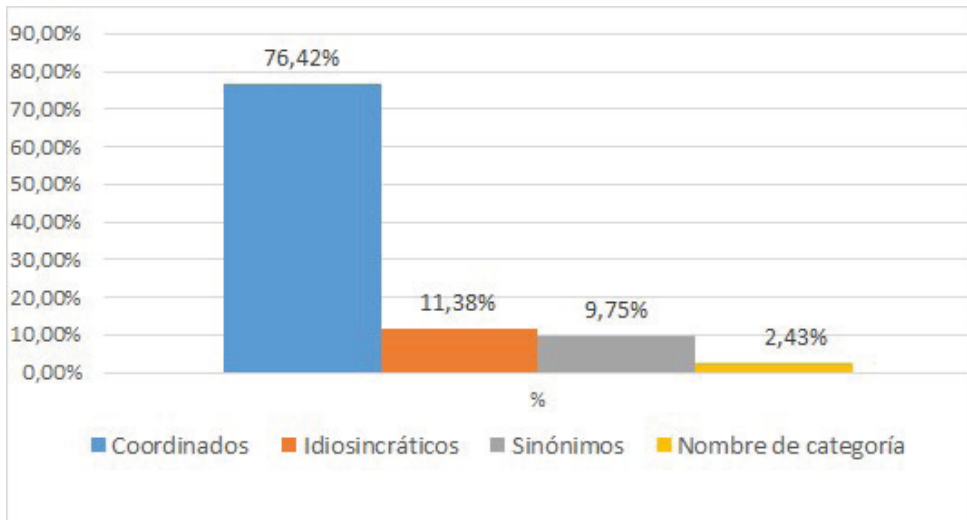


Figura 5

Distribución de falsos positivos según su relación con el concepto objetivo



Por último, observamos que en aquellos casos donde los atributos no proveen la información mínima suficiente para la recuperación del concepto, el significado nuclear resulta inaccesible. El individuo recupera principalmente conceptos adyacentes para los cuales resultan definitorios tales atributos comunes, es decir, se extrae el significado de conceptos coordinados bajo la misma categoría taxonómica, en base a la limitada información disponible.

Discusión

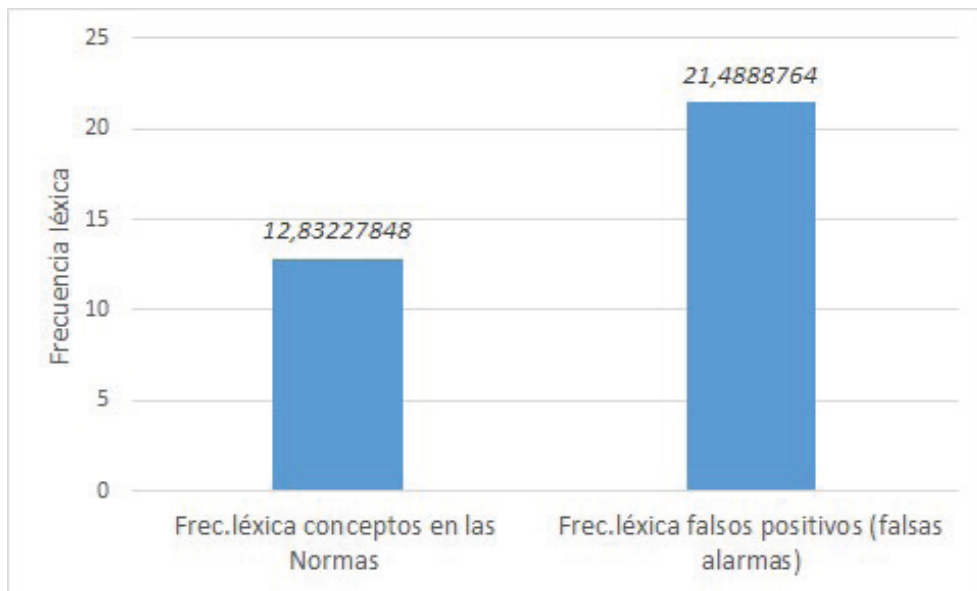
Entendiendo que el núcleo de significado de los conceptos está constituido por los atributos semánticos que permiten definir al concepto, comprenderse con los otros y

a la vez diferenciarlo de los demás (Sartori y Lombardi, 2004; Vivas, Montefinese, et al., 2020), podemos sugerir que la edad en la que tales conceptos se aprendieron es uno de sus indicadores diferenciales. La relación observada entre el núcleo del significado conceptual y EdA como variable que influye en el proceso de recuperación, nos permite situar la categoría nuclear como constituida en las primeras etapas del desarrollo psicolingüístico del sujeto, sugiriendo que la información adquirida más tempranamente será fundamental para la construcción de la etiqueta conceptual.

En la medida en que la información ofrecida no sea suficiente para permitir el acceso al nivel nuclear del significado, la activación se dirigirá mayormente a palabras ligadas a la misma categoría taxonómica

Figura 6

Comparación entre promedios de frecuencia léxica para conceptos target y falsos positivos



de pertenencia, y hacia aquellos conceptos de mayor frecuencia en el léxico de la comunidad lingüística a la que el sujeto pertenece. Sin embargo, podríamos pensar que esta última observación se relaciona a los efectos de variables psicolingüísticas como EdA, más que a la frecuencia léxica de manera aislada.

Se sugirió por mucho tiempo que la frecuencia léxica y la EdA son variables muy difíciles de aislar mutuamente, encontrando que en tareas de decisión léxica y reconocimiento de palabras, la mayor influencia parecía estar dada en la frecuencia léxica de los ítems utilizados. Aun así, en los últimos años la Edad de adquisición ha manifestado poder explicativo con respecto a otras variables sobre las que se ha estudiado más exhaustivamente: por ejemplo, se demostró que, en afasias adquiridas, las palabras anteriormente aprendidas en el desarrollo son más resistentes al deterioro que aquellas aprendidas de forma tardía (Brysbaert y Ellis, 2016). En otro estudio clínico realizado en pacientes multilingües, se observó que las palabras más tempranamente adquiridas son aquellas que mayor representación poseen en zonas corticales del procesamiento del lenguaje, principalmente la corteza perisilviana izquierda (Fernández-Coello et al., 2016).

Así pues, tal como sugiere la hipótesis semántica inicialmente planteada por Van Loon Vervoon y Van Der Koppen (1988), según la cual todo el conocimiento conceptual es dependiente del orden en que los conceptos fueron aprendidos a lo largo del desarrollo, hoy se sabe con certeza que muchos de los efectos atribuidos en el pasado a la frecuencia léxica, en realidad corresponden a la EdA (González-Nosti y

Cuetos, 2009; Morrison y Ellis, 1995). Este postulado se ve sustentado por resultados de estudios más recientes en tareas de nombramiento de palabras (Elsherif et al., 2019), lectura de frases (Juhasz et al., 2018), tiempos de respuesta (Brysbaert et al., 2000) y en tareas de reconocimiento (González-Nosti y Cuetos 2009); así como con los resultados obtenidos en el presente estudio. Por otro lado, observamos que la variable psicolingüística Imaginabilidad presenta un ajuste inferior a EdA, pero sustancialmente mejor al resto, lo cual podría explicarse porque el patrón de recuperación de etiquetas semánticas de objetos probablemente tiene lugar en las mismas vías neuronales en que ocurre el procesamiento perceptivo de tales objetos, como sugieren O'Kraen y Kanwisher (2000).

Kivisaari et al. (2019) utilizan una tarea parecida a la diseñada en el presente trabajo, y afirman que el proceso de recuperación activado, al solicitar la recuperación de una etiqueta conceptual a través de pistas semánticas, realmente no parece diferenciarse del proceso de Imaginabilidad, en donde se realiza la evocación de contenido latente en la imaginación a partir de alguno de los rasgos definitorios del objeto.

Este fenómeno se encuentra ampliamente explicado por Lawrence Barsalou (2003; 2009), por medio del concepto de simulación: cuando evocamos un objeto a nuestra memoria en ausencia de este, el sistema cognitivo elabora una simulación que constituye un símbolo perceptual (Barsalou, 1999), para el cual se activan los mismos patrones neuronales que se activaron al momento en que el objeto se encontraba presente. Esta simulación no

es idéntica a tal objeto sino un prototipo de todos los ejemplares (Barsalou, 2008), construido a partir de información multimodal almacenada en la memoria a través de las experiencias sensoriales del sujeto. Finalmente, puede pensarse que las características centrales que las personas evocan para definir un concepto tal como se refleja en el corpus de información recabado en las Normas, tienen que ver con la simulación genérica compartida

por una misma comunidad lingüística, construida por los atributos nucleares que otorgan el acceso al significado. Dado que los atributos utilizados poseen un orden de presentación distinto acorde al cuestionario, un punto de abordaje futuro sobre los datos del presente trabajo es estudiar el efecto de primacía (Hernández Muñoz, 2014; McRae y Boisvert, 1998) manifestado por el primer atributo de la triada y cómo influye el prime concatenado.

Referencias

- Álvarez, B. y Cuetos, F. (2007). Objective age of acquisition norms for a set of 328 words in Spanish. *BRM* 39, 377–383. <https://doi.org/10.3758/BF03193006>
- Amsel, B. D., & Cree, G. S. (2013). Semantic richness, concreteness, and object domain: An electrophysiological study. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(2), 117–129. <https://doi.org/10.1037/a0029807>
- Barca, L. Burani, C. y Arduino, L.S (2002) Word naming times and Psycholinguistic norms for Italian nouns. *BRMI&C* 34, 424-434. <https://doi.org/10.3758/BF03195471>
- Barsalou, L.W. (2009) Simulation, situated conceptualization, and prediction. *Phil. Trans. R. Soc. B*, 364, 1281-1289. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0319>
- Barsalou, L. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(4), 577-660. doi:10.1017/S0140525X99002149
- Barsalou, L. (2008) Grounded Cognition. *Annu. Rev. Psy.* (59), 617–645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Barsalou, L. (2003) Situated simulation in the human conceptual system. *Language and Cognitive Processes*, 18:5-6, 513-562. <https://doi.org/10.1080/0169096034000026>
- Bargetto Fernández, M. A. y Riffo Ocares, B. (2019). El reconocimiento de palabras y el acceso léxico: revisión de modelos y pruebas experimentales. *Boletín de filología*, 54(1), 341-361. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032019000100341>
- Borghesani, V. y Piazza, M. (2017). The neuro cognitive representations of symbols: The case of concrete words. *Neuropsychologia*, 105, 4-7. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.06.026>
- Brysbaert, M. y Ellis, A. (2016) Aphasia and age of acquisition: are early-learned words more resilient?

- Aphasia, Frequency and Language Processing 11* (30). <https://doi.org/10.1080/02687038.2015.1106439>
- Brysbaert, M., Van Wijnendaele, I. y De Dayne, S. (2000) Age of acquisition effects in semantic processing tasks. *Acta Psychologica*, 104 (4), 215-216. [https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(00\)00021-4](https://doi.org/10.1016/S0001-6918(00)00021-4)
- Buchanan, E., Valentine, K. y Maxwell, N. (2019). English semantic feature production norms: An extended database of 4436 concepts. *BRM* 51, 1849–1863. <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01243-z>
- Buchanan, E., Holmes, J., Teasley, M. y Hutchison, K. (2012). English semantic wordpair norms and a searchable Web portal for experimental stimulus creation. *BRM*, 45(3), 746–757. <https://doi.org/10.3758/s13428-012-0284-z>
- Capitani, E., Laiacona, M., Mahon, B. y Caramazza, A. (2003). What are the facts of semantic category-specific deficits? A critical review of the clinical evidence. *Cognitive Neuropsychology*, 20, 213–261. <https://doi.org/10.1080/02643290244000266>
- Carroll, J. y White, M. (1973). Word frequency and age of acquisition as determiners of picture naming latency. *Quart JEP* 25, 85–95. <https://doi.org/10.1080/14640747308400325>
- Collins, A. y Loftus, E. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407–428. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.82.6.407>
- Cuetos, F., Ellis, A. y Álvarez, B. (1999). Naming times for the Snodgrass and Vanderwart pictures in Spanish. *BRM&C* 31, 650–658. <https://doi.org/10.3758/BF03200741>
- Davis, C. J. y Perea, M. (2005) BuscaPalabras: A program for deriving orthographic and phonological neighborhood statistics and other psycholinguistic indices in Spanish. *Behavior Research Methods*. 37, 665–671. <https://doi.org/10.3758/BF03192738>
- Deng, Y., Wang, Y., Qiu, Ch., Hu, Z., Sun, W., Gong, Y., Zhao, X. He, W., y Cao, L. (2021) A Chinese Conceptual Semantic Feature Dataset (CCFD). *BRM* (preprint). <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01525-x>
- De Deyne, S., Verheyen, S., Ameel, E., Vanpaemel, W., Dry, M. J., Voorspoels, W. y Storms, G. (2008). Exemplar by feature applicability matrices and other Dutch normative data for concepts. *BRM* 40, 1030–1048. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.4.1030>
- Devereux, B., Tyler, L., Geertzen, J. y Randall, B. (2014). The Centre for Speech, Language and the Brain (CSLB) concept property norms. *BRM* 46, 1119–1127. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0420-4>
- Dewhurst, S. A., Hitch, G. J. y Barry, C. (1998). Separate effects of word frequency and age of acquisition in recognition and recall. *JEP: LM&C* 24(2), 284–298. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.24.2.284>
- Dubossarsky, H., De Deyne, S. y Hills, T. (2017). Quantifying the structure of free association networks across

- the life span. *Developmental Psychology*, 53(8), 1560–1570. <https://doi.org/10.1037/dev0000347>
- Ellis, A. y Lambon Ralph, M. (2000). Age of Acquisition Effects in Adult Lexical Processing Reflect Loss of Plasticity in Maturing Systems: Insights from Connectionist Networks. *JEP: LM&C* 26(2), 1103–1123. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.5.1103>
- Elsherif, M., Catling, J. y Frisson, S. (2020). Two words as one: A multi-naming investigation of the age-of-acquisition effect in compound-word processing. *Memory and Cognition* 48, 511–525. <https://doi.org/10.3758/s13421-019-00986-6>
- Fernández-Coello, A., Havas, V., Juncadella, M., Sierpowska, J., Rodríguez-Fornells, A. y Gabarrós A. (2017). Age of language acquisition and cortical language organization in multilingual patients undergoing awake brain mapping. *Journal of Neurosurgery* 126(6):1912–1923. <https://doi.org/10.3171/2016.5.JNS152791>
- García Coni, A., Comesaña, A., Piccolo, B. y Vivas, J. (2020). Relaciones conceptuales: Comparación entre niños, adultos jóvenes y adultos mayores. *RIP*, 13 (1), 59–69. <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/1617>
- Gardiner, J., Gregg, V. y Hampton, J. (1988). Word frequency and generation effects. *JEP: L, M, and C*, 14(4), 687–693. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.14.4.687>
- Gilhooly, K. y Gilhooly, M. (1979). Age-of-acquisition effects in lexical and episodic memory tasks. *Memory and Cognition*, 7(3), 214–223. <https://doi.org/10.3758/BF03197541>
- Gilhooly, K. & Logie, R. (1980) Age-of-acquisition, imagery, concreteness, familiarity, and ambiguity measures for 1944 words. *Behavior Research methods* 12(4). 395–427 <https://doi.org/10.3758/BF03201693>
- González-Nosti, M., Barbón, A., Rodríguez-Ferreiro, J. y Cuetos, F. (2014). Effects of the psycholinguistic variables on the lexical decision task in Spanish: A study with 2,765 words. *BRM* 46, 517–525. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0383-5>
- González-Nosti, M. y Cuetos, F. (2009) Influencia de las variables psicolingüísticas sobre el efecto de generación. *Psicológica*, 30(2): 323–342. <https://www.uv.es/psicologica/articulos2.09/10GONZALEZ.pdf>
- Hernández Muñoz, N. (2014). Categorías en el léxico bilingüe: perspectivas desde el priming semántico y la disponibilidad léxica. *RAEL* (13) 1, 19–38. Gale Academic OneFile.
- Juhász B, Yap M, Raoul A, Kaye M. (2018). A further examination of word frequency and age-of-acquisition effects in English lexical decision task performance: The role of muñofrequency trajectory. *JEP: LM&C* 45(1):82–96. <https://doi.org/10.1037/xlm0000564>
- Kivisaari, S., van Vliet, M., Hultén, A., Lindh-Knuutila, T., Faisal, A. y Salmelin, R. (2019). Reconstructing meaning

- from bits of information. *Nature Communications* 10, 927. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-08848-0>
- Kremer, G., Baroni, M. (2011). A set of semantic norms for German and Italian. *BRM* 43, 97–109. doi: <https://doi.org/10.3758/s13428-010-0028-x>
- Lenci, A., Baroni, M., Cazzolli, G. y Marotta G. (2013). BLIND: a set of semantic feature norms from the congenitally blind. *BRM* 45(4):1218-33. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0323-4>
- Manoiloff, L., Artstein, M., Canavoso, M., Fernández, L. y Seguí, J. (2010) Expanded norms for 400 experimental pictures in an Argentinean Spanish-speaking population. *BRM* 42(2):452–460. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.452>
- Martínez-Cuitiño, M., Soriano, F., Formoso, J., Borovinsky, G., Ferrari, J., Pontello, N., Barreyro, J.P. y Manes, F. (2018). Procesamiento semántico de conceptos concretos y abstractos en Afasia Progresiva Primaria-variante semántica. *Revista de Investigación en Logopedia* 8(1) 2018: 63-76. <http://dx.doi.org/10.5209/RLOG.59530>
- McRae, K. y Boisvert, S. (1998). Automatic Semantic Similarity Priming. *JEP: L, M, and C* (24) 3, 558–572. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.24.3.558>
- McRae, K., Cree, G., Seidenberg, M. y McNorgan, C. (2005). Semantic feature production norms for a large set of living and nonliving things. *BRM*, 37(4), 547-559. <https://doi.org/10.3758/BF03192726>
- Moldovan, C., Ferré, P., Demestre, J. y Sánchez-Casas, R. (2015). Semantic similarity: normative ratings for 185 Spanish noun triplets. *BRM* 47(3), 788-799. <https://doi.org/10.3758/s13428-014-0501-z>
- Montefinese, M., Ambrosini, E., Fairfield, B. y Mammarella, N. (2014). The adaptation of the Affective Norms for English Words (ANEW) for Italian. *BRM*, 46(3), 887-903. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0405-3>
- Morrison, C. M., y Ellis, A. W. (1995). Roles of word frequency and age of acquisition in word naming and lexical decision. *JEP: L, M, and C*, 21(1), 116–133. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.21.1.116>
- O'Craven K. y Kanwisher N. (2000). Mental imagery of faces and places activates corresponding stimulus-specific brain regions. *Journal of Cognitive Neuroscience* 12(6):1013-23. <https://doi.org/10.1162/08989290051137549>
- Pexman, P., Hargreaves, I., Siakaluk, P. (2008). There are many ways to be rich: Effects of three measures of semantic richness on visual word recognition. *Psychonomic Bulletin & Review* 15, 161–167. <https://doi.org/10.3758/PBR.15.1.161>
- Ruts, W., De Deyne, S., Ameel, E., Vanpaemel, W., Verbeemen, T. y Storms, G. (2004). Dutch norm data for 13 semantic categories and 338 exemplars. *BRM&C* 36(3),

- 506-515. <https://doi.org/10.3758/BF03195597>
- Sartori, G., Lombardi, L. y Mattiuzzi, L. (2005). Semantic relevance best predicts normal and abnormal name retrieval. *Neuropsychologia*, 43(5), 754–770. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2004.08.001>
- Sartori, G., & Lombardi, L. (2004). Semantic relevance and semantic disorders. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 439-452. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2006.08.028
- Sartori, G., Polezzi, D., Mameli, F. y Lombardi, L. (2005). Feature type effects in semantic memory: an event related potentials study. *Neuroscience Letters*, 390, 139-144. 10.1016/j.neulet.2005.08.015
- Smith, E., Shoben, E., y Rips, L. (1974). Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decisions. *Psyc Rev* 81(3), 214-241. <https://doi.org/10.1037/h0036351>
- Snodgrass, J. y Yuditsky, T. (1996). Naming times for the Snodgrass and Vanderwart pictures. *BRMI&C* 28(4), 516–536. <https://doi.org/10.3758/BF03200540>
- Stein, L. y de Azevedo Gomes, C. F. (2009). Normas brasileiras para listas de palavras associadas: associação semântica, concretude, frequência e emocionalidade. *Teor. e Pesq.* (25) 537-546. Doi: [10.1590/S0102-37722009000400009](https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000400009)
- Van Loon-Vervoorn A. y Van Der Koppen M. (1988). The Importance of Age of Word Acquisition for Imageability in Word Processing. In: Denis M., Engelkamp J., Richardson J.T.E. (eds) *Cognitive and Neuropsychological Approaches to Mental Imagery*. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1391-2_9.
- Vinson, D.P. Vigliocco, G. (2008) Semantic feature production norms for a large set of concepts of objects and events. *Behavior Research Methods* (40) 183-190.
- Vivas, J., Kogan, B., Romanelli, S., Lizarralde, F. y Corda, L. (2020). A cross-linguistic comparison of Spanish and English semantic norms: Looking at core features. *Applied Psycholinguistics*, 41(2), 285-297. <https://doi.org/10.1017/S0142716419000523>
- Vivas, J., Kogan, B., Yerro, M., Romanelli, S. y Vivas, L. (2021). Levels in the structure of concepts. Describing the structure of concepts through different feature levels. *Journal of Cognitive Psychology*. Taylor & Francis ISSN: 2044592X. <https://doi.org/10.1080/20445911.2020.1858840>
- Vivas, J., Martínez, S., Krzemien, D. y Lizarralde, F. (2020). Estabilidad semántica en la producción de atributos semánticos entre adultos mayores y adultos jóvenes. *APL* 38(2), 1-19. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7368>
- Vivas, J. Vivas, L. y MacIntyre, M. (2017) Tipología de atributos ponderada en base a Normas de Atributos Semánticos. *Trends in Psychology* (25) 2, 843-854. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.2-21Es>

- Vivas, J., Vivas, L., Comesaña, A., García Coni, A. y Vorano, A. (2017). Spanish semantic feature production norms for 400 concrete concepts. *BRM*, 49, 3, 1095–1106. doi: [10.3758/s13428-016-0777-2](https://doi.org/10.3758/s13428-016-0777-2)
- Vivas, L. Manoiloff, L. García, A. Lizarralde, F. y Vivas, J. (2019). Core semantic links or lexical associations: Assessing the nature of responses Word Association Tasks. *Journal of psycholinguistic research* 48(2), 243-256. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9601-8>
- Vivas, L., Montefinese, M., Bolognesi, M. y Vivas, J. (2020). Core features: measures and characterization for different languages. *Cognitive Processing - International Quarterly of Cognitive Science*. Special Topic. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10339-020-00969-5> This article is part of the Special Topic on ‘Eliciting Semantic Properties: Methods and Applications’ guest-edited by E. Canessa, S. Chaigneau, B. Devereux, and A. Lenci. Guest editor: Alessandro Lenci (University of Pisa).
- Watkins, M. y Gardiner, J. (1979). An appreciation of generate–recognize theory of recall. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 18(6), 687-704. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(79\)90397-9](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(79)90397-9)
- Wulff, D., de Deyne, S., Jones, M. y Mata, R. (2019). New perspectives on the aging lexicón. *Trends in cognitive sciences*, 23(8), 686-698. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.05.003>
- Yap, M., Tan, S., Pexman, P. y Hargreaves I. (2011). Is more always better? Effects of semantic richness on lexical decision, speeded pronunciation, and semantic classification. *Psych Bull Rev* 18, 742–750. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0092-y>
- Zapico, G. y Vivas, J. (2015). La sinonimia desde una perspectiva lingüístico-cognitiva. Medición de la distancia semántica, *Onomázein. Revista de Lingüística, Filología y Traducción* 32, 198-211. http://www.onomazein.net/04_NumeroDescarga/n32/PantallaDescarga_32-11.html

Notas al final

¹Si bien los conceptos seleccionados pertenecen todos a la categoría de concretos, incorporar al análisis la variable psicolingüística de Concretud resulta especialmente útil para observar en qué grado esta propiedad del concepto resulta específicamente facilitadora del procesamiento semántico y, aunque se encuentran emparentados, la concretud no

es idéntica al objeto concreto considerado como ente, ya que como nos indican los datos recabados en bases de datos como LEXESP (Davis y Perea, 2005), estos objetos varían en su grado de concretud. Los atributos semánticos del concepto a identificar pueden ser de cualquier tipo, tanto funcionales como perceptivos, asociativos o enciclopédicos.

¿Y esto qué es? ¿Por qué...? El desarrollo de unidades de discurso explicativas durante la lectura de cuentos en el hogar

What is this? Why...? The development of explanatory units of speech during storybook reading at home

Alejandra Stein*
Ailín Paula Franco Accinelli**
Eliana Belén González Lynn***

Resumen

Se propone contribuir al conocimiento de las características del habla explicativa producida en 39 situaciones de lectura de cuentos en hogares de 13 niños (30-42 meses) de sectores medios de Argentina. Las unidades explicativas en los intercambios en torno al cuento fueron analizadas según el tipo de explicación, quién las inicia y produce, y su nivel de distanciamiento respecto del entorno inmediato de la situación. Los resultados evidencian el potencial de las lecturas de cuentos para la producción de habla explicativa compleja de manera compartida entre el niño y el adulto. Se identificaron diferencias longitudinales y según la familiaridad con el cuento leído. Se destacan las implicancias pedagógicas para el diseño de intervenciones educativas

orientadas a promover el dominio de discurso extendido.

Palabras clave: desarrollo discursivo, lectura de cuentos, explicación, infancia

Abstract

The aim of the study is to contribute to the knowledge of the characteristics of the explanatory speech produced during 39 storybook reading in 13 middle income Argentinean homes when children were 30 and 42 months old. The explanatory discourse units produced during the exchanges about the story were analyzed according to the type of explanation, who initiated and produced them, and their level of distance from the immediate environment of the situation. Results showed the potential of storybook reading for the production of

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental ; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Mail de contacto: alejandrastein@yahoo.com.ar

** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental.

*** Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.17.33.2021.p81-103>

Fecha de recepción: 21 de febrero de 2021 - Fecha de Aceptación: 11 de mayo de 2021

complex explanatory speech in comparison with play and meal situations. Differences were found according to children's age and to familiarity with the story read. The pedagogical implications of the study are highlighted.

Keywords: discursive development, storybook reading, explanation, infancy

Introducción

El presente estudio se propone contribuir al conocimiento del desarrollo discursivo, en particular, la adquisición de la explicación como forma de discurso extendido durante la lectura de cuentos en el hogar en el período comprendido entre los 2.6 y los 3.6 años.

El dominio de diferentes formas de discurso extendido constituye un aspecto fundamental del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil (Griffin et al., 2004). Asimismo, está estrechamente relacionado con el proceso de alfabetización (Snow & Beals, 2006), la adquisición del lenguaje académico (Snow, 2014) y la escolarización (Heller, 2014).

Diversos autores en el campo de la psicología y la psicolingüística han definido el discurso extendido como una forma de discurso que se extiende de manera coherente en torno a un mismo tópico a lo largo de varios turnos (Blum-Kulka, 2002; Pan & Snow, 1999; Snow & Uccelli, 2009).

Las conversaciones “cara a cara” son la primera forma de discurso extendido en la que los niños se involucran (Pan & Snow, 1999). Progresivamente, van construyendo conocimientos y habilidades que les permiten comprender y producir variadas formas de discurso extendido, tales como producir narraciones, contar chistes, elaborar argumentos y proporcionar

explicaciones. Para ello, los niños deben dominar una serie de habilidades lingüísticas y cognitivas tales como: considerar la perspectiva del interlocutor, expresar su propia perspectiva, identificar y asumir diferentes posicionamientos acerca de la información objeto de comunicación y conocer las convenciones relativas a las distintas unidades de discurso.

La mayoría de las investigaciones previas que estudiaron la adquisición de discurso extendido se centraron en la narración (Carmiol & Sparks; 2014; McCabe et al., 2008; Nelson, 1989; entre muchos otros) debido a su estrecha relación con diferentes aspectos del desarrollo infantil (McCabe et al., 2008). Son menos numerosas las investigaciones que abordaron el desarrollo del discurso explicativo, a pesar de su presencia en los intercambios cotidianos durante la infancia (Aukrust, 2004; Blum-Kulka et al., 2010; Veneziano & Sinclair, 1985) y de su relevancia para la escolarización y para el desarrollo lingüístico y cognitivo (Griffin et al., 2004; Heller, 2014; Pappas, 1993; Sepúlveda & Álvarez-Otero, 2010; Snow, 2014; Snow & Beals, 2006).

Las situaciones de lectura de cuentos como una oportunidad para el desarrollo discursivo

Las situaciones de lectura de cuento constituyen una oportunidad para el aprendizaje de habilidades de discurso extendido relacionadas con la narración. El texto escrito y las ilustraciones de los cuentos proporcionan una referencia compartida que favorece atención conjunta (Ninio & Bruner, 1978; Keleman et al., 2014) y una base común para la construcción compartida de un discurso que se extiende en torno a un

mismo tema por varios turnos.

Una importante línea de investigación se centró en el estudio de la interacción durante las situaciones de lectura en el contexto de la familia a través de los cuales tiene lugar la construcción compartida de discurso extendido.

Las investigaciones realizadas en esta línea mostraron que, con frecuencia, las situaciones de lectura de cuentos en el hogar se caracterizan por ser altamente dialogadas. Los adultos —mayormente la madre en los estudios realizados— no se limitan a realizar una lectura literal del texto, sino que introducen diversas modificaciones a través de las cuales crean un contexto cognitivo que favorece la comprensión (Haden et al., 1996; Ninio & Bruner, 1978; Stein & Rosemberg, 2012).

En su investigación con familias anglo y afroamericanas de Estados Unidos, Heath (1983) observó que, durante la lectura, las madres formulaban preguntas que daban lugar a explicaciones que responden a “¿qué?” (*what explanations*). Estos interrogantes estaban orientados a facilitar por parte de los niños el ordenamiento de los eventos del cuento, la identificación de las ideas principales, entre otros aspectos. Las madres realizaban también intervenciones relacionadas con las motivaciones de los personajes o las razones de la ocurrencia de un evento (*reason explanations*). La demanda de predicciones identificada por Wells (1985) constituye una variación de este tipo de explicación, en tanto el niño debe comprender las razones que subyacen a un evento para poder anticipar eventos futuros.

Algunos trabajos mostraron que las intervenciones de los adultos en torno al cuento se modifican con la edad de los niños.

Estos estudios —mayormente realizados con familias caucásicas de sectores medios— mostraron que progresivamente las madres incrementan el nivel de dificultad de sus intervenciones (Ninio & Bruner, 1978; Van Kleeck et al., 1997). Inicialmente, lexicalizan objetos y acciones y, posteriormente, requieren que los niños anticipen lo que sucederá en la historia. Otros trabajos con población afroamericana también mostraron variaciones en los estilos de lectura maternos según la edad: con los más pequeños, las madres nombraban y señalaban los objetos ilustrados, en tanto que con los mayores esperaban que escucharan el cuento en silencio (Heath, 1983; Heath & Thomas, 1984).

Sulzby y Teale (1987) analizaron, en particular, las variaciones longitudinales durante la lectura repetida de un mismo cuento. En estos casos, no observaron que los niños se mantuvieran en silencio con la edad; por el contrario, se registró un mayor protagonismo infantil en la narración asociado a un cambio en los roles durante la lectura. Con el incremento de la edad, durante la lectura de un cuento conocido, los niños nombraban las ilustraciones y formulaban preguntas. Además, los participantes se involucraban en intercambios acerca de las características de los objetos y personajes, introducían sinónimos de las palabras presentes en el texto y establecían relaciones entre la historia y experiencias personales. En esta misma línea, Haden et al. (1996) analizaron longitudinalmente la interacción en situaciones de lectura de cuentos en las que participaron diadas madre-niño de sectores medios hablantes de inglés de Estados Unidos cuando los niños tenían 40 y 58 meses de edad. El análisis

se centró en los comentarios extratextuales durante la lectura de un cuento familiar y no familiar en los dos momentos considerados. Los resultados permitieron identificar diferentes estilos de lectura maternos que se mantuvieron relativamente consistentes a lo largo del tiempo —aunque en todos los casos disminuyó el etiquetamiento con la edad—, pero no según el libro leído fuera familiar o no familiar para los niños. Otros trabajos que también analizaron la interacción durante la lectura de cuentos familiares mostraron que estas situaciones son más interactivas y que en ellas las madres demandan una mayor participación infantil (Phillips & McNaughton, 1990; Goodsitt et al., 1988).

Como se desprende de las investigaciones mencionadas, las intervenciones de los adultos en torno a la lectura son diversas y pueden diferir en cuanto a su complejidad y grado de distanciamiento respecto de las ilustraciones y el texto del cuento. Mientras algunas intervenciones se centran en el etiquetamiento y la descripción de personajes y objetos presentes en el libro leído, otras pueden contribuir al uso de habla no inmediata relacionada con entidades y eventos no presentes en el contexto físico de la situación. Este último tipo de intervenciones resulta de especial interés debido a su contribución para el desarrollo cognitivo (Peralta & Salsa, 2001), así como para el desarrollo del lenguaje y de la alfabetización (Beals, 1993).

Siguiendo la propuesta de Sigel (2002), algunos trabajos analizaron las intervenciones maternas durante la lectura de acuerdo con su nivel de distanciamiento respecto del entorno inmediato. Desde esta perspectiva, las estrategias de nivel alto incluyen la elaboración de conclusiones,

la inferencia de relaciones causa-efecto, la anticipación y evaluación de consecuencias, la inferencia de emociones y estados internos, entre otras. Las estrategias de nivel bajo comprenden el etiquetamiento y la descripción de objetos, acciones y personajes. Las estrategias de nivel medio exigen al niño una elaboración más compleja sobre el contexto inmediato y comprenden, por ejemplo, el establecimiento de relaciones entre el texto y las ilustraciones con experiencias de la vida cotidiana, el despliegue de una situación dramática o de simulación, o el establecimiento de relaciones entre objetos.

Peralta y Salsa (2001) analizaron la interacción verbal materno-infantil en torno a un libro con imágenes y sin texto en 22 díadas madre-niño de 20 a 24 meses de edad de nivel socioeconómico bajo y medio de Argentina. Ambos grupos de madres privilegiaban estrategias de nivel bajo. Sin embargo, las madres de sectores medios presentaron un estilo más elaborado, demandante e indirecto; los niños de este grupo, por su parte, se mostraron más activos verbalmente.

En síntesis, las investigaciones revisadas mostraron que las lecturas de cuentos que favorecen el desarrollo discursivo se caracterizan por ser dialogadas. Los adultos realizan diversas intervenciones que dan lugar a distintos tipos de explicaciones con diferente grado de distanciamiento respecto del entorno inmediato. Las intervenciones adultas durante la lectura y el habla explicativa que promueven varían según la edad del niño y la familiaridad con el texto leído. Dada la relevancia de la calidad de la interacción y la complejidad del habla durante la lectura para el desarrollo,

cabe preguntarse por las características de las explicaciones en torno al cuento, su nivel de distanciamiento, así como el papel del niño y del adulto en su producción en una población poco estudiada como es la población hispanohablante de nuestro país. Asimismo, resulta de interés analizar eventuales variaciones longitudinales en los aspectos mencionados según la familiaridad del cuento leído.

El desarrollo de la explicación durante la infancia: una forma de discurso extendido menos estudiada

El habla explicativa constituye otra forma de discurso extendido relevante para el desarrollo infantil. A pesar de ello, ha sido menos estudiada que la narración.

De manera general, las unidades de discurso explicativas durante la interacción se caracterizan por la presencia de un participante que indica que no ha comprendido algo o en los que el hablante asume que sabe algo que el destinatario necesita saber. El hablante ofrece un segmento en el que da cuenta del fenómeno en cuestión —información sobre causas y efectos, el *qué* y el *cómo* de objetos y eventos (Barbieri et al., 1990; Blum-Kulka et al., 2010). Las explicaciones permiten establecer y/o explicitar relaciones entre objetos, intenciones, eventos y/o conceptos que pueden estar presentes o no en el contexto físico inmediato (Beals, 1993).

La participación de los niños en situaciones donde producen junto con otros esta forma de discurso promueve procesos de co-construcción dialógica de conocimientos (Blum-Kulka, 2002) y conlleva un impacto positivo en el desarrollo lingüístico y cognitivo, la alfabetización, el aprendizaje

del lenguaje académico y la escolarización (Pappas, 1993; Peets & Bialystock, 2015; Ricard & Snow, 1990; Sepúlveda & Álvarez-Otero, 2010).

Diversas investigaciones mostraron que los primeros usos de esta forma de discurso tienen lugar a través de las interacciones en actividades cotidianas de juego (Aukrust, 2004), lectura de cuentos y textos expositivos, así como en conversaciones durante situaciones de comida (Aukrust & Snow, 1998; Beals, 1993; Blum-Kulka, 2002; Stein et al., 2020).

Investigaciones con niños hablantes de inglés y francés han mostrado que las primeras explicaciones se producen antes de los 2 años. Inicialmente, los niños producen explicaciones y justificaciones de su propio comportamiento, en el marco de actos de pedido y rechazo (Veneziano & Sinclair, 1985). Alrededor de los 3 años, los niños demandan y producen explicaciones no solo con el fin de controlar o actuar sobre los fenómenos de su vida cotidiana, sino también para conocer acerca del mundo (Callanan & Oakes, 1992; Crowley et al., 2001; Hickling & Wellman, 2001; Legare & Clegg, 2014). Las explicaciones infantiles tempranas se referían primordialmente a estados y actividades humanas, pero también a animales y objetos físicos (Hickling & Wellman, 2001).

Una serie de estudios se focalizaron específicamente en el análisis de las explicaciones durante las situaciones de comida (Aukrust & Snow, 1998; Beals, 1993; Beals & Snow, 1994; Blum-Kulka, 2002) con niños de 3 a 5 años. Entre los principales resultados de estas investigaciones, se observó que el habla explicativa representaba el 15% de las emisiones durante la

conversación en familias norteamericanas de nivel socioeconómico bajo (Beals, 1993). Asimismo, se identificaron diferentes tipos de habla explicativa según su contenido y la pregunta que permitía responder. Se observó que el 49,5% de las explicaciones se referían a las intenciones que fundamentaban acciones y directivas, seguidas de las explicaciones causales (17,5%), referidas a estados internos (13,3%), definiciones / descripciones (6,7%), evidenciales (5,4%), intenciones que subyacen a una pregunta (4%), explicaciones referidas a procedimientos (2%), y explicaciones que expresan relaciones de consecuencia (1,5%) (Beals, 1993). Las explicaciones abarcaban diversos dominios —convenciones sociales, objetos físicos, estados internos y comportamientos, política, entre otros— y se ubicaban en un continuum entre explicaciones relativas al aquí y el ahora de la conversación y otras más alejadas temporal y espacialmente (Blum-Kulka, 2002). Por otra parte, se observó que eran mayormente los adultos quienes asumían el rol de explicar. En la iniciación de las secuencias, los adultos y los niños se desempeñaban de modo similar (Blum-Kulka, 2002). En estas investigaciones no se llevó a cabo un análisis longitudinal del habla explicativa ni de la participación infantil en su producción.

Aukrust (2004) analizó el habla explicativa producida por niños de 5 años durante situaciones de juego entre pares en jardines de infantes noruegos. Los niños producían diversos tipos de explicaciones, tanto de manera espontánea como en respuesta al pedido de otro niño. Los resultados mostraron que el 47,6% de los enunciados explicativos estaban anclados en la actividad inmediata.

A pesar de que la narración y la explicación se entrelazan en las interacciones cotidianas, la mayoría de las investigaciones ha abordado su estudio de manera aislada. Son escasos los trabajos que consideraron las relaciones entre ambas formas de discurso y su emergencia conjunta los intercambios cotidianos. En esta línea, el estudio de Beals y Snow (1994) centrado en las interacciones durante situaciones de comida en hogares de niños estadounidenses de 3 a 5 años, mostraron que las unidades de discurso narrativas y explicativas aparecen imbricadas en la conversación. A los 4 años predominan las unidades explicativas, aunque su extensión es menor que las narrativas. Se observó que mientras las emisiones de la madre eran más extensas en las explicaciones, los niños producían turnos más largos en las narraciones. No se observaron diferencias significativas según la edad de los niños. En un estudio posterior, Aukrust y Snow (1998) analizaron la producción de narraciones y explicaciones por parte de niños y padres de familias noruegas y estadounidenses durante las comidas. En los hogares noruegos se producían con mayor frecuencia unidades narrativas en torno a temáticas relativas a desviaciones de los guiones sociales. En las familias estadounidenses se produjeron más explicaciones relacionadas con eventos físicos o comportamientos individuales. En Argentina, Stein et al. (2020) analizaron la estructura y el anclaje interaccional de las narraciones, explicaciones y argumentaciones producidas durante situaciones de comida en los hogares de 11 niños de cuatro años de sectores medios. Se observó que, si bien las tres formas de discurso se entrelazaban en las conversaciones, las narraciones eran más frecuentes y extensas que las

explicaciones. La narración era mayormente desencadenada a partir del tópico de la conversación, mientras que la explicación y la argumentación se desencadenaban a partir de objetos o acciones presentes en la situación. Los niños desempeñaban un rol activo en la producción de narraciones, mientras que en mayor medida escuchaban la producción de explicaciones por parte de sus interlocutores.

Desde una perspectiva cognitiva, en el marco de la línea de investigación en torno a la enseñanza de la ciencia, se han llevado a cabo en los últimos años estudios con intervención en los que se buscó promover el habla explicativa y la comprensión de explicaciones científicas a través de la lectura de textos narrativos (Kelemen et al., 2014; Leech et al., 2020; Legare et al., 2013). De manera general, estos estudios, llevados a cabo con niños a partir de 4 años, mostraron un impacto positivo de la inclusión de explicaciones en textos narrativos, así como de la cantidad de habla explicativa en los intercambios en torno a la lectura en el aprendizaje de conocimientos científicos.

El presente estudio

A partir de considerar las investigaciones antecedentes, el presente estudio se propone contribuir al conocimiento de las características que presenta el habla explicativa durante la lectura de cuentos en hogares de niños de sectores medios de Argentina durante el período comprendido entre los 30 y los 42 meses de edad. Específicamente, se busca responder a las siguientes preguntas:

¿Qué cantidad de habla explicativa producen los participantes en los intercambios

en torno a la lectura? ¿Cuál es el papel del niño y del adulto en su producción?

¿Qué tipo de unidades de discurso explicativas se producen?

¿Cuál es el nivel de distanciamiento de las unidades de discurso explicativas?

¿Qué variaciones longitudinales se producen a los 42 meses en los aspectos mencionados (cantidad de habla explicativa, papel del niño y del adulto, tipo y nivel de distanciamiento de las explicaciones) durante la lectura del mismo cuento que a los 30 meses? ¿Qué variaciones longitudinales se producen durante la lectura de un cuento nuevo (no familiar)?

Metodología

Corpus y participantes

Se analizaron 39 situaciones de lectura de cuento registradas mediante audio en los hogares de 13 niños (cinco niñas) de sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina cuando tenían 2.6 años (m: 30,3 meses; sd: 0,48) y 3.6 años (m: 42,2 meses; sd: 0,43). La totalidad de los niños y sus familiares son monolingües hablantes de español. En las situaciones de lectura participaron el niño y su madre; en dos situaciones estuvo también presente un hermano mayor. Los niños asistían al jardín de infantes en el momento de realización del estudio. Cada situación de lectura tuvo una duración aproximada de 5:15 minutos (rango: 1-12).

Procedimientos de obtención de la información empírica

Se tuvo acceso a las familias a través de la red personal de los investigadores. Los adultos firmaron consentimientos informados por

ellos y por sus hijos en los que se estableció un acuerdo de anonimato y confidencialidad. Los niños tenían conocimiento acerca de la grabación de las situaciones de lectura. La investigación cumple con los lineamientos para el comportamiento ético establecidos por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006).

La primera autora del trabajo realizó una visita al hogar de cada niño cuando estos tenían 2.6 y 3.6 años¹. En cada visita se indujeron las situaciones de lectura, realizadas conjuntamente por el niño y un miembro del hogar. Para facilitar la comparabilidad de la información empírica, se controló el material de lectura —el cuento ilustrado. Para la selección de los dos cuentos utilizados se atendió a que los contenidos fueran familiares para los niños y que la historia tuviera una estructura canónica. Los títulos usados fueron: *Ardilla tiene hambre* (Kitamura, 1998) y *El perro y el gato se ensucian* (traducción de la primera autora de *Cat and dog in a mess*, Rayner, 2006). Durante la visita a los 2.6 años se llevó a cabo la lectura del cuento *Ardilla tiene hambre* (13 situaciones); en la segunda visita (3.6 años) se repitió la lectura del mismo cuento y se registró además la lectura de un cuento nuevo *El perro y el gato se ensucian* (26 situaciones). Con el objeto de resguardar la validez ecológica de los datos, no se pautó al interlocutor del niño, la extensión de la situación ni cómo interactuar con los niños.

Las transcripciones siguen las pautas del formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) que permite el procesamiento de los datos con el programa CLAN (*Computerized Language*

Analysis; MacWhinney, 2000).

Identificación de las unidades de discurso explicativas

Se identificaron las unidades explicativas producidas en el marco de los intercambios en torno al cuento —no se consideraron las eventuales explicaciones presentes en el texto original de cada libro. Para la identificación de las explicaciones, se siguió la propuesta de Quasthoff et al. (2017), quienes reconocen en la interacción unidades que constituyen bloques de construcción coherentes cuyo inicio y finalización es marcada por los propios participantes. Las unidades de discurso explicativas se producen cuando un participante indica que no ha comprendido algo, o bien el hablante asume que sabe algo que el destinatario necesita saber. El hablante da cuenta del fenómeno en cuestión, que puede consistir en una explicación causal o de finalidad, así como segmentos orientados a proporcionar información acerca del qué y el cómo de objetos y eventos (Barbieri et al., 1990; Beals, 1993; Blum-Kulka et al., 2010). Las explicaciones permiten establecer y/o explicitar relaciones entre objetos, intenciones, eventos, conceptos o conclusiones.

Se identificaron 94 unidades de discurso explicativas en las 13 situaciones de lectura del cuento *Ardilla tiene hambre* a los 2.6 años (m: 7,23 de: 3,8); 102 unidades explicativas en las 13 situaciones de lectura de ese mismo cuento registradas a los 3.6 años (m: 7,84 de: 6,5) y 83 unidades en las 13 situaciones de lectura (m: 6,38 sd: 4,2) del cuento *El perro y el gato se ensucian* cuando los niños tenían 3.6 años.

Codificación de las unidades de discurso explicativas

Las unidades de discurso explicativas fueron codificadas según el tipo de explicación, quién las inicia y produce, y según su nivel de distanciamiento respecto del entorno inmediato de la situación.

Tipo de unidad explicativa

Se distinguieron los tipos de explicaciones presentados en la Tabla 1 (Beals, 1993).

Inicio de la unidad explicativa

Se identificó el participante —madre o

Tabla 1*Tipos de unidades explicativas*

Tipo	Definición	Ejemplo
Causalidad ²	Relaciones de causa - efecto. Comprende las explicaciones que responden a: ¿Por qué sucedió X? ¿Cuáles son las consecuencias de X?	*MAD: la ardilla no tiene dónde guardar su nuez. *NIÑ: para que nadie la agarre. *MAD: claro porque si alguien la agarra se queda sin nuez y tiene que buscar otra.
Evidencia	Evidencia de un determinado conocimiento. Responde a la pregunta: ¿Cómo se sabe X?	*MAD: cómo te diste cuenta que la guarida estaba abajo de la tierra? *NIÑ: porque viven ahí. *MAD: porque vos sabés que los topes viven abajo de la tierra? *NIÑ: sí.
Intención	Intención que subyace a una acción. Responde a la pregunta: ¿Por qué X lleva a cabo determinada acción?	*NIÑ: la ardilla la [refiere a la nuez] escondió en un agujero para comerla.
Estado interno	Explicaciones que contienen referencias a estados internos (emociones, deseos, sentimientos, etc).	*MAD: y mirá (.) sale corriendo la ardilla. viste? *NIÑ: iba saliendo y apareció un lobo. *MAD: claro (.) se asustó
Procedimiento	Descripción de un procedimiento. Responde a: ¿Cómo se hace...?	*MAD: cómo hacen los perros para secarse (.) sabés? (dramatiza moviendo el cuerpo)
Definición/ descripción	Definición, significado de una palabra o expresión, descripción de un objeto, acción o personaje. Responde a: ¿Qué es X ? ¿Cómo es X?	*MAD: esta es la panza (.) es la barriga. *MAD: qué es esto? un árbol (.) no? *NIÑ: sí. *MAD: vos no sé si comiste nuez. la nuez es un frutito duro que se come

niño— que inició cada unidad explicativa.

Elaboración de la unidad explicativa

El desarrollo de una unidad explicativa suele ser un logro interaccional de los participantes en el intercambio (Aukrust, 2004; Quasthoff et al., 2017). En ese sentido, las unidades explicativas analizadas podían ser elaboradas por la madre, por el niño, o por ambos participantes de manera conjunta.

Nivel de distanciamiento

Las unidades de discurso explicativas se codificaron según su nivel de distanciamiento respecto de información presente en el texto

y/o las ilustraciones (Sigel, 2002).

El 30% de las unidades explicativas fue codificado por la primera y la segunda autora. El porcentaje de acuerdo alcanzado para cada categoría fue del 88,3% o superior. En los casos de desacuerdo se alcanzó acuerdo luego de un chequeo.

Procedimientos de análisis

Se calculó la proporción de habla explicativa en cada una de las situaciones analizadas. Para ello, se dividió la cantidad de palabras en las unidades explicativas identificadas en cada situación de lectura sobre la

Tabla 2

Nivel de distanciamiento de las unidades explicativas

Nivel	Ejemplo
Nivel alto. Explicaciones que implican operaciones de generalización, anticipaciones e inferencias.	*NIÑ: por qué estará enojado? *MAD: y porque todos dicen que los perros y los gatos no son amigos (.) que se pelean. *NIÑ: por qué? *MAD: dicen eso pero la realidad es que hay gatos y perros que sí son amigos como Frida y Tita.
Nivel medio. Explicaciones en las que se establecen relaciones entre el texto y las ilustraciones con experiencias de la vida cotidiana de los niños, despliegue de una acción dramática, la relación con un término más familiar	*MAD: viste este perro sabés qué está haciendo? te acordás cuando Lulú se moja que &shuck+shuck+shuck se sacude todo? te acordás? está haciendo lo mismo. *MAD: esta es la panza (.) es la barriga (señala la ilustración).
Nivel bajo. Explicaciones centradas en la descripción y denominación de los objetos y eventos presentes en el texto y las ilustraciones.	*MAD: qué es esto? un árbol? *NIÑ: sí. *MAD: <+[!= lee] ese hueco en el árbol es un lugar perfecto>. este es el hueco (señala). *NIÑ: sí (.) pero es muy chiquitito.

cantidad total de palabras producidas por los participantes en la situación. Para el recuento de palabras se empleó el comando freq del programa CLAN (MacWhinney, 2000).

El análisis buscó identificar diferencias longitudinales en los diversos aspectos considerados relativos al habla explicativa producida en las situaciones de lectura: proporción de habla explicativa, quién inicia y produce las unidades explicativas, tipo y nivel de distanciamiento de la unidad explicativa. Se emplearon proporciones de cada medida, tomando como base el total de unidades de discurso explicativas producidas en cada situación. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de las variaciones longitudinales en el habla explicativa durante la lectura de un cuento conocido (cuento *Ardilla tiene hambre* a los 2.6 y 3.6 años). Luego, se analizó longitudinalmente el habla explicativa durante la lectura de un cuento no familiar (cuento *Ardilla tiene hambre* a los 2.6 y cuento *El perro y el gato se ensucian* a los 3.6). Se realizó un análisis descriptivo de los

datos y luego se empleó la prueba estadística no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon con el fin de analizar el habla explicativa producida en los dos momentos considerados. El análisis estadístico fue realizado en R (R Core Team, 2017).

Resultados

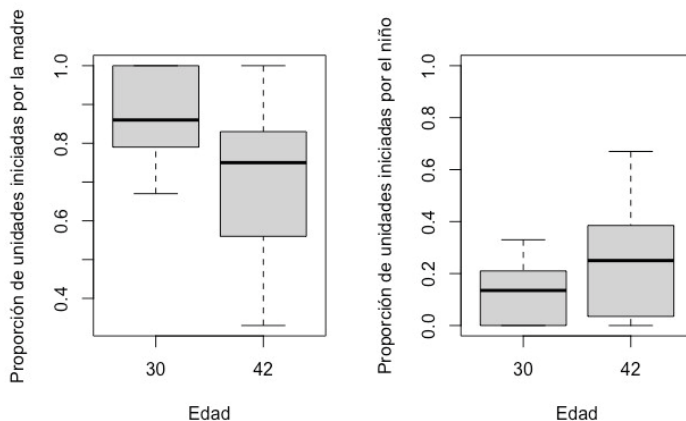
Variaciones longitudinales en el habla explicativa durante la lectura de un cuento conocido

Se observó una proporción similar de habla explicativa en los dos momentos considerados. Mientras en las situaciones de lectura registradas a los 30 meses las unidades de discurso explicativas configuran el 38% del habla producida por los participantes, en las situaciones desarrolladas a los 42 meses el habla explicativa representó un 39% del habla total.

Con respecto al papel de los participantes en los intercambios en la iniciación de las explicaciones (ver Figura 1), los resultados mostraron que tanto a los

Figura 1

Proporción de unidades explicativas iniciadas por el niño y la madre según edad



30 meses como a los 42 meses las madres inician la mayor parte de las unidades de discurso explicativas. Sin embargo, el test de Wilcoxon puso de manifiesto un descenso significativo en la proporción de unidades explicativas iniciadas por la madre cuando los niños son más grandes ($V=78$, $p=.02$). Por su parte, en los dos momentos considerados los niños inician el 30% o menos de las explicaciones. Si bien se observa un incremento en las unidades iniciadas por los niños a los 42 meses de edad, no resulta estadísticamente significativo ($V=27$, $p=.21$).

El análisis también contempló el papel de los participantes en la producción de las unidades explicativas (Figura 2).

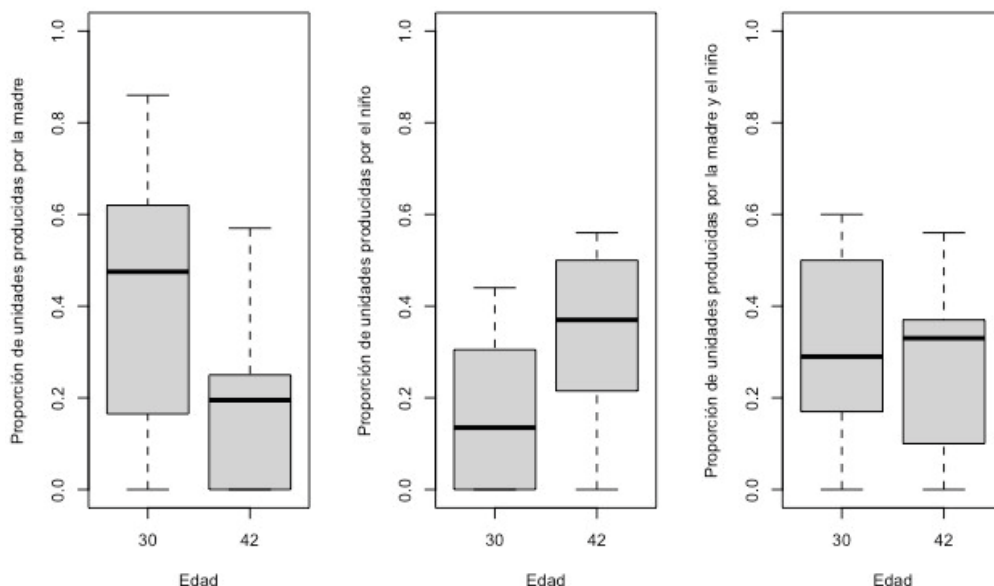
Como se observa en la Figura 2, cuando los niños tienen 42 meses se produce

un descenso significativo de las unidades explicativas producidas por la madre ($V=76$, $p=.03$). Si bien se observa un incremento de las explicaciones elaboradas por los niños, así como en la proporción de unidades explicativas producidas de manera conjunta por la madre y el niño en los dos momentos, las diferencias no son estadísticamente significativas ($V=21$, $p=.14$; $V=39$, $p=.68$ respectivamente).

El análisis del tipo de explicación puso de manifiesto que las unidades explicativas más frecuentes consisten en definiciones y descripciones de los personajes, objetos y acciones presentes en el texto y en las ilustraciones ($M: 0,56$ $DE: 0,36$), seguidas de las explicaciones que expresan relaciones de causalidad ($M:$

Figura 2

Producción de las unidades explicativas según edad



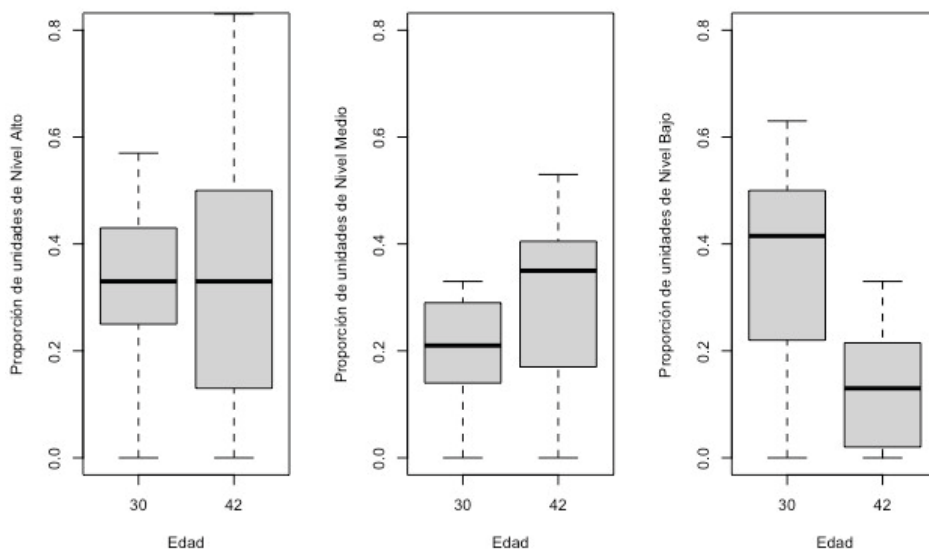
0,34 DE: 0,24). En conjunto, el resto de las explicaciones alcanzan una proporción de 0,1 cuando los niños tienen 30 meses de edad. A los 42 meses se produce un descenso significativo de las explicaciones del tipo definición/descripción ($V=77$, $p=.02$) cuya proporción se reduce a 0,36 en promedio (DE: 0,26). Si bien tiene lugar un incremento de las unidades explicativas que expresan relaciones de causalidad ($M: 0,4$ DE: 0,27), las diferencias entre los dos momentos no resultan estadísticamente significativas ($V=28$, $p=.24$). Se mantiene una baja proporción de las explicaciones del tipo evidencial, estado interno, intención y procedimiento.

Las unidades de discurso explicativas producidas durante los

intercambios en torno al cuento fueron analizadas según el nivel de distanciamiento respecto del entorno inmediato (Figura 3). La mayoría de las explicaciones producidas cuando los niños tienen 30 meses implican un bajo nivel de distanciamiento respecto del texto y las ilustraciones del cuento, seguidas de las explicaciones de nivel medio y alto en proporciones similares. Cuando los niños tienen 3.6 años, se produce un incremento de las explicaciones de nivel alto. Si bien el incremento no resulta significativo ($V=33$, $p=.41$), este tipo de explicaciones son las más frecuentes en este segundo momento. Se identificó también un aumento de la proporción de unidades discursivas de nivel medio ($V=21$, $p=.09$) acompañado de un descenso significativo de las explicaciones

Figura 3

Nivel de distanciamiento de las unidades explicativas según edad



de nivel bajo a los 42 meses ($V=77$, $p=.02$).

Variaciones longitudinales en el habla explicativa durante la lectura de un cuento no familiar

No se identificaron diferencias longitudinales en la proporción de habla explicativa: cuando los niños tienen 30 meses, la proporción de este tipo de habla es en promedio 0.38 (DE: 0.22), mientras que a los 42 meses es de 0.34 (DE: 0.19).

Respecto del papel de los participantes en la iniciación de las unidades de discurso explicativas (Figura 4), se observó que, tanto a los 30 meses como a los 42 meses, las madres inician la mayoría de las explicaciones durante la lectura de cuentos que no son conocidos por los niños. Las diferencias entre ambos momentos no son estadísticamente significativas ($V=55$, $p=.54$). Tampoco se observaron diferencias

en las unidades discursivas iniciadas por los niños entre los 30 y los 42 meses de edad ($V=36$, $p=.54$).

La Figura 5 presenta los resultados del análisis del papel de los participantes en la producción de las explicaciones en torno a la lectura.

Como se observa en la Figura 5, durante la lectura de un cuento no conocido cuando los niños tienen 42 meses disminuye la proporción de explicaciones producidas por la madre, así como aquellas producidas por la madre y el niño de manera conjunta, pero la diferencia no es significativa ($V=67$, $p=.14$; $V=55$, $p=.54$ respectivamente). A los 42 meses se incrementan las unidades explicativas producidas por los niños ($V=15$, $p=.03$), quienes producen la mitad de las explicaciones.

El análisis del tipo de explicación (Figura 6) puso de manifiesto que a los 30

Figura 4

Iniciación de unidades explicativas según edad

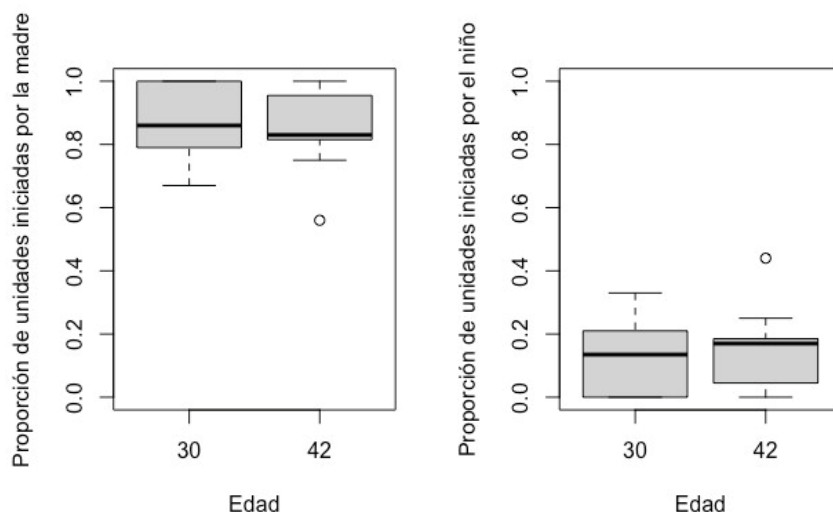
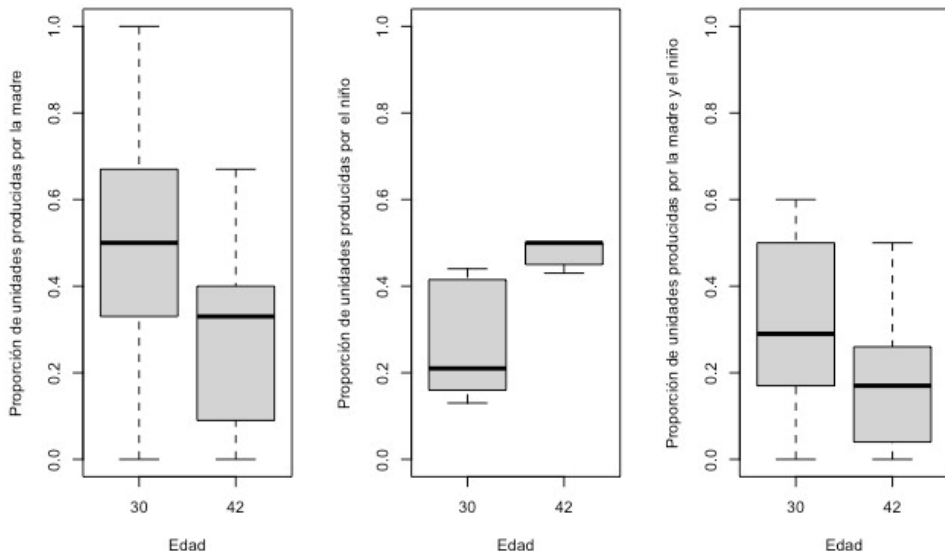


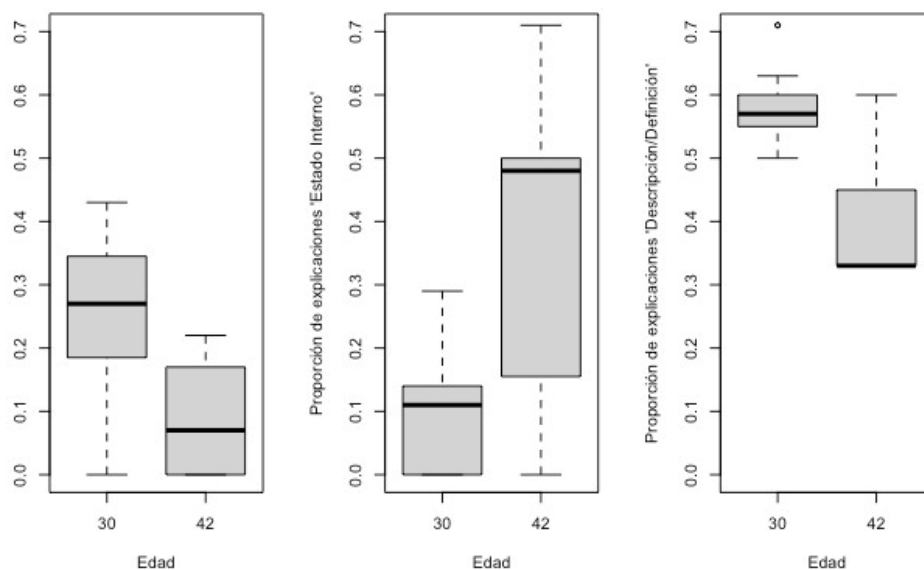
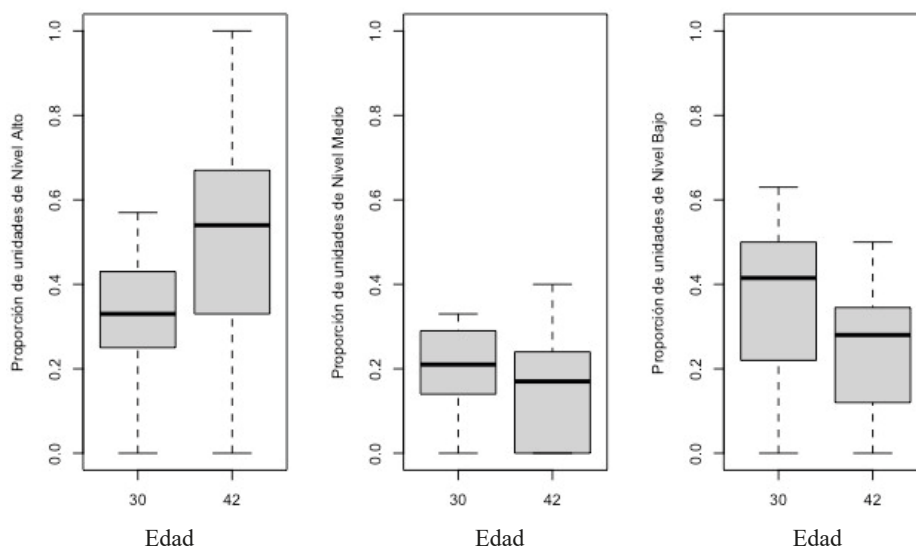
Figura 5*Producción de las unidades explicativas según edad*

meses las explicaciones más frecuentes son las del tipo definición/descripción, seguidas de aquellas que expresan relaciones de causalidad. En conjunto, ambos tipos alcanzan casi el 90% de las unidades de discurso explicativas producidas en torno a la lectura. Cuando los niños tienen 42 meses, las explicaciones causales ($V=83$, $p=.006$), así como las que consisten en definiciones/ descripciones, descienden significativamente ($V=74$, $p=.04$). En este segundo momento se incrementan las unidades explicativas relacionadas con estados internos ($V=6$, $p=.003$). De manera conjunta, las explicaciones de tipo evidencial, procedimiento e intención se incrementan con la edad, pero alcanzan una

proporción de 0,15.

Por último, el análisis de las variaciones longitudinales en el habla explicativa durante la lectura de un cuento nuevo a los 42 meses también contempló el nivel de distanciamiento de las unidades de discurso explicativas (Figura 7).

A los 30 meses predominan las unidades explicativas de nivel bajo, seguidas de las de nivel alto y medio. A los 42 meses, las explicaciones de nivel alto son las más frecuentes, alcanzando una proporción de 0,51. Se produce un leve descenso de las explicaciones de nivel medio. No se identificaron diferencias significativas en ninguno de los casos.

Figura 6*Tipo de explicación según edad***Figura 7***Nivel de distanciamiento de las unidades explicativas según edad*

Discusión y conclusiones

El presente estudio se propuso contribuir al conocimiento del habla explicativa durante situaciones de lectura de cuentos en el hogar. De manera coincidente con hallazgos previos (Haden et al., 1996; Heath, 1983; Ninio & Bruner, 1978; Stein & Rosemberg, 2012; Sulzby & Teale, 1987), se observó que las situaciones analizadas no consisten en una lectura literal del texto. Por el contrario, las madres y los niños producen verbalizaciones en torno al cuento que dan lugar a diferentes tipos de explicaciones. En efecto, el habla explicativa representa entre un 34% y un 39% del habla total producida durante las situaciones de lectura. Estas situaciones se caracterizan, asimismo, por su dialogicidad. Si bien las madres inician la mayoría de las unidades de discurso explicativas en las diferentes situaciones y momentos considerados, los niños —solos o con su madre— tienen un papel importante en su producción.

Estos resultados también coinciden con aquellos observados en investigaciones antecedentes focalizadas en el desarrollo del discurso explicativo, en tanto muestran que esta forma de discurso está presente en los intercambios cotidianos durante el período considerado (Aukrust, 2004; Aukrust & Snow, 1998; Beals, 1993; Beals & Snow, 1994; Blum-Kulka, 2002; Hickling & Wellman, 2001; Veneziano & Sinclair, 1985). Sin embargo, se observaron diferencias con los resultados de investigaciones previas que analizaron el habla explicativa durante otras actividades en el hogar, tanto en la misma población como en otros grupos. En este sentido, la proporción de habla explicativa durante la lectura es superior a la registrada

en las situaciones de comida con población noruega, norteamericana, israelí (Aukrust, & Snow, 1998; Blum-Kulka, 2002) y argentina (Stein et al., 2020). Asimismo, los hallazgos reportados en otras investigaciones pusieron de manifiesto que durante las comidas los niños se limitan mayormente a escuchar las explicaciones producidas por los adultos; durante las situaciones de lectura analizadas en el presente estudio, en cambio, muestran un papel activo en la producción de explicaciones, solos o con el apoyo adulto. Las lecturas de cuentos parecen facilitar, entonces, tanto la producción de habla explicativa como el papel del niño en su elaboración.

Las explicaciones más frecuentes en las situaciones de lectura analizadas expresan relaciones de causalidad, estados internos, y definiciones/descripciones de objetos, personajes y acciones. Estas explicaciones, promovidas por el objeto libro y la trama de la historia, están orientadas a comprender fenómenos más que a controlarlos, como se ha observado en las situaciones de comida analizadas en investigaciones previas (Beals, 1993).

Un aspecto importante del análisis realizado acerca de las unidades explicativas durante la lectura ha sido su nivel de distanciamiento, dada su relevancia para el desarrollo cognitivo (Sigel, 2002). De manera general, se observó que, en conjunto, predominan las explicaciones de nivel medio y alto, con diferencias longitudinales y entre situaciones que serán discutidas a continuación. Este hallazgo se diferencia de lo observado en otros estudios con respecto a las explicaciones generadas durante situaciones de juego (Aukrust, 2004) y situaciones de comida (Stein et al., 2020),

donde predominaban las explicaciones ancladas en el “aquí y ahora”. Las diferencias observadas pueden deberse al contexto de la actividad, a las relaciones de simetría / asimetría entre los participantes en cada caso, como así también a diferencias culturales entre los participantes (en el caso del estudio de Aukrust, 2004). Las características del habla explicativa en cuanto a su nivel de distanciamiento coinciden parcialmente con los resultados de Peralta y Salsa (2001). En su estudio con díadas madre-niño de distinto nivel socioeconómico de Argentina, observaron que las madres de sectores medios demandaban una participación activa a sus niños incentivándolos a elaborar sobre lo observable. Aunque este grupo de madres empleó más estrategias de nivel medio que sus pares de nivel socioeconómico bajo, privilegiaban al igual que ellas las estrategias de bajo distanciamiento. Es importante señalar que en el estudio mencionado no se consideraron las explicaciones de nivel alto, dado que los niños participantes no superaban los 24 meses de edad. Cabe pensar también que las diferencias se deben, en parte, al material de lectura empleado en cada estudio.

En cuanto a las variaciones longitudinales, se observó que, a los 42 meses, durante la lectura del mismo cuento que en el momento anterior, decrece la proporción de explicaciones iniciadas y producidas por la madre. Estas diferencias longitudinales no se mantienen durante la lectura de un cuento no conocido. La menor familiaridad con el cuento parece promover el protagonismo de la madre, incluso en las situaciones registradas cuando los niños tienen mayor edad. Por su parte, el papel del niño en la iniciación de las unidades de

discurso explicativas se mantiene constante en los diferentes momentos y situaciones y no supera el 30%. En cambio, se registró un incremento significativo de la participación del niño en la producción de explicaciones durante la lectura del cuento nuevo a los 42 meses. Dado que en estas situaciones las madres inician la mayor parte de las unidades explicativas, cabe pensar que los niños producen explicaciones en respuesta a preguntas formuladas por ellas; aspecto que se profundizará en futuros trabajos.

A diferencia de los resultados de investigaciones realizadas con población caucásica y afroamericana de habla inglesa en las que se observó un descenso en los intercambios durante la lectura con la edad (Heath, 1983; Heath & Thomas, 1984; Sulzby & Teale, 1987), las situaciones analizadas en el presente estudio no parecen tornarse menos dialógicas. Por un lado, como se señaló, el habla explicativa en torno al cuento se mantiene constante. Por otro lado, las madres continúan iniciando unidades explicativas a lo largo del tiempo, y los niños, por su parte, incrementan su participación en la producción de explicaciones, especialmente durante la lectura del cuento nuevo a los 42 meses.

El análisis longitudinal mostró variaciones en relación con los tipos de explicaciones producidas en los intercambios. Durante la lectura del cuento a los 30 meses, predominan las explicaciones que consisten en definiciones y descripciones de los personajes, objetos y acciones presentes en el texto y en las ilustraciones. En los dos tipos de situaciones registradas a los 42 meses —lectura de un cuento conocido y lectura de un cuento nuevo— se observó un descenso significativo de este tipo de

explicación. Ello coincide con estudios previos en los que se analizó la interacción en torno a la lectura en el hogar según la edad de los niños (Haden et al., 1996, Ninio & Bruner, 1978; Van Kleeck et al., 1997). A pesar del descenso mencionado, este tipo de explicaciones resulta aún frecuente a los 42 meses, representando más del 30% de las unidades explicativas producidas tanto durante la lectura del mismo cuento como del cuento nuevo. La presencia de este tipo de explicaciones resulta relevante, dada su frecuencia en el contexto escolar. En efecto, se ha observado que la habilidad para proporcionar definiciones formales (Peets & Bialystock, 2015) y descripciones claras (Ricard & Snow, 1990) está asociada con el lenguaje académico y la escolarización.

Durante la lectura del cuento no conocido a los 42 meses se produce un descenso significativo en la proporción de explicaciones de causalidad, junto con un incremento también significativo de las unidades relativas a estados internos. Estas variaciones pueden estar relacionadas con diferencias en la trama narrativa de los dos cuentos empleados en el estudio. Este aspecto constituye una limitación de la presente investigación, dado que no fue analizado de manera sistemática. Sin embargo, en el estudio de Peralta y Salsa (2001) con población argentina, se observó que el estilo de interacción de

las madres de sectores medios no variaba significativamente según la complejidad del estímulo.

Con respecto al nivel de distanciamiento de las explicaciones, se registró un descenso de las unidades de nivel bajo a los 42 meses durante la lectura del cuento conocido. Si bien en la lectura del cuento nuevo se produce un incremento de las explicaciones de nivel alto, no resultó estadísticamente significativo. La mayor edad de los niños, junto con el conocimiento de la historia, parecen facilitar el uso de un habla más compleja y distanciada.

El presente estudio proporciona evidencia adicional acerca de las interrelaciones entre diferentes formas de discurso en las actividades cotidianas durante la infancia (Aukrust & Snow, 1998; Beals & Snow, 1994; Stein et al., 2020). De manera coincidente con estudios previos, se destaca el potencial de las situaciones de lectura de cuentos para promover la comprensión y producción de explicaciones diversas y complejas, de manera compartida entre el niño y el adulto (Heath, 1983; Kelemen et al., 2014; Leech et al., 2020; Legare et al., 2013). Ello tiene implicancias pedagógicas a considerar en el diseño de materiales e intervenciones educativas que contribuyan a incrementar las oportunidades para el dominio de diferentes formas de discurso extendido.

Referencias

- Aukrust, V. (2004). Explanatory discourse in young second language learners' peer play. *Discourse Studies*, 6(3), 393–412. doi: 10.1177/14614456040
- Aukrust, V. & Snow, C. (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations. *Lang. in Soc.*, 27(2), 221-246.
- Barbieri, M., Colavita, F. & Scheuer, N. (1990). The beginning of the explaining capacity. En G. Conti Ramsden & C. Snow (eds.), *Children's language*, (Vol.7, pp.245-272). NJ: Erlbaum.

- Beals, D. (1993). Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics*, 14(4), 489-513. doi: 10.1017/S0142716400010717
- Beals, D. & Snow, C. (1994). "Thunder is when the angels are upstairs bowling": Narratives and explanations at the dinner table. *Journal of Narrative and Life History*, 4, 331-352.
- Blum-Kulka, S. (2002). 'Do you believe that Lotís wife is blocking the Road 85 (to Jericho)?': Co-constructing theories about the world with adults. En S. Blum-Kulka & C. Snow (eds.), *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition* (pp. 85-116). NJ: Erlbaum.
- Blum-Kulka, S., Hamo, M. & Habib, T. (2010). Explanations in naturally occurring peer talk: Conversational emergence and function, thematic scope, and contribution to the development of discursive skills. *First Language*, 30(3-4), 440-460.
- Callanan, M. & Oakes, L. (1992). Preschoolers' questions and parents' explanations: Causal thinking in everyday activity. *Cognitive Development*, 7(2), 213-233.
- Crowley, K., Callanan, M., Tenenbaum, H. & Allen, E. (2001). Parents explain more often to boys than to girls during shared scientific thinking. *Psychol. Science*, 12(3), 258-261.
- Carmioli, A.M. & Sparks, A. (2014). Narrative development across cultural contexts. En D. Matthews (ed.) *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 279-296). Benjamins.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2006). Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades, Resolución 2857/06. <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- Goodsitt, J.G., Raitan, M. & Perlmutter, M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioral Development*, 11(4), 489-505. doi: 10.1177/016502548801100407
- Griffin, T., Hemphill, L., Camp, L. & Wolf, D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147. doi: 10.1177/0142723704042369
- Haden, C., Reese, E. & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse processes*, 21(2), 135-169. doi: 10.1080/01638539609544953
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Heath, S. & Thomas, C. (1984). The achievement of preschool literacy for mother and child. En H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (eds.), *Awakening to literacy* (pp. 51-72). Heinemann.
- Heller, V. (2014). Discursive practices in family dinner talk and classroom discourse: A contextual comparison.

- Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 134-145.
- Hickling, A. & Wellman, H. (2001). The emergence of children's causal explanations and theories: Evidence from everyday conversation. *Dev. Psychology*, 37(5), 668-683.
- Kelemen, D., Emmons, N., Seston Schillaci, R. & Ganea, P. (2014). Young children can be taught basic natural selection using a picture-story-book intervention. *Psychological Science*, 25(4), 893-902. doi: 10.1177/0956797613516009
- Leech, K., Haber, A., Jalkh, Y. & Corriveau, K. (2020). Embedding scientific explanations into storybook impacts scientific discourse and learning. *Frontiers in Psychology*, 11:1016. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01016
- Legare, C. & Clegg, J. (2014). The development of children's causal explanations. En S. Robson & S. Flannery (eds.) *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. Routledge Handbooks Online.
- Legare, C., Lane, J. & Evans, E. (2013). Anthropomorphizing science: How does it affect the development of evolutionary concepts? *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(2), 168-197.
- McCabe, A., Bailey, A. & Melzi, G. (2008). *Spanish-language narration and literacy: Culture, cognition, and emotion*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition*. Mahwah: Erlbaum.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Peralta O. & Salsa A. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 325-339.
- Pan, B. & Snow, C. (1999). The development of conversational and discourse skills. En M. Barrett, *The development of language* (pp.229-250). NY: Taylor & Francis.
- Pappas, C. (1993). Is narrative "primary"? Some insights from kindergartners' pretend reading of stories and informational books. *Journal of Reading Behavior*, 25, 97-127.
- Peets, K. & Bialystok, E. (2015). Academic discourse: Dissociating standardized and conversational measures of language proficiency in bilingual kindergartners. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 437-461. doi:10.1017/S0142716413000301
- Phillips, G. & McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 25(3), 196-212.
- Quasthoff, U., Heller, V. & Morek, M. (2017). On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. *Discourse Studies*, 19(1), 84-110. doi: 10.1177/1461445616683596
- R Core Team (2017). R: A language and environment for statistical computing. <https://www.r-project.org/>

- Ricard, R. & Snow, C. (1990). Language use in and out of context. *Journal of Applied Dev. Psychology*, 11(3), 251-266.
- Sepúlveda, A. & Álvarez-Otero, B. (2010) El aprendizaje de los usos expositivos del lenguaje. *Cs. de la Salud*, 8(2), 45-59.
- Sigel, I. E. (2002). The psychological distancing model: A study of the socialization of cognition. *Culture and Psychology*, 8(2), 189-214. doi: 10.1177/1354067X02008002438
- Snow, C. (2014). Input to interaction to instruction: Three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41, 117-123.
- Snow, C. & Beals, D. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New directions for child and adolescent development*, 111, 51-66.
- Snow, C. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. Olson & N. Torrance (eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp.112-133). Cambridge Univ. Press.
- Stein, A., Migdalek, M. & Rosenberg, C. R. (2020) Argumentación, narración y explicación: un estudio de las unidades de discurso en conversaciones espontáneas durante situaciones de comida. *Cultura y Educación*, 32(4), 705-737.
- Stein, A. & Rosenberg, C. R. (2012). Compartir cuentos en el hogar. Diferentes estilos de lectura en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Infancia y aprendizaje*, 35(4), 405-419. doi:10.1174/021037012803495249
- Sulzby, E. & Teale, W. (1987). *Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Spencer's Found. Report.
- Van Kleeck, A., Gillam, R., Hamilton, L. & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents book-sharing discussion and their preschoolers abstract language development. *Journal of Speech, Lang. and Hearing*, 40, 1261-1271.
- Veneziano, E. & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language: the appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Lang.*, 22, 557-581.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. En D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (eds.) *Literacy, language and learning* (pp. 229-255). NY: Cambridge Univ. Press.
- Zunino, G. M. (2017). Procesamiento psicolingüístico de relaciones causales y contracausales. En I. Arroyo Hernández (ed.). *La expresión de la causa en español* (pp.199-234). Madrid: Visor.

Notas al final

¹Los datos analizados en el presente estudio forman parte de un corpus más amplio recogido en el marco del proyecto “Narración y alfabetización temprana. Un estudio longitudinal de situaciones de interacción de las que participan niños de distintos grupos sociales en su medio familiar” aprobado por CONICET y con apoyo del subsidio PICT 2014-0553. Para el relevamiento del corpus mayor se realizó una visita cada seis meses al hogar de cada niño entre los 2.6 y los 5 años de

edad. En cada visita se indujeron situaciones de juego, cuento y conversaciones realizadas conjuntamente por el niño y un miembro del hogar a cargo de su cuidado.

²Concebimos a la causalidad como una relación diádica entre dos entidades -propiedades, objetos, eventos, objeto/evento-: causa y efecto (Zunino, 2017). De esta manera, aunamos las explicaciones causales y consecutivas en una sola categoría: causalidad.

La Inteligencia Emocional y el Modelo Psicobiológico de la Personalidad de Eysenck

Emotional Intelligence and Eysenck's Psychobiological Model of Personality

Aldo Raúl Tesoro *
Lucas G. Gago Galvagno**
Carolina De Grandis***

Resumen

La presente investigación surge como resultado de la indagación sobre la Inteligencia Emocional (IE) a la luz de las diferentes dimensiones de la Personalidad propuestas por Eysenck. Para ello, se ha correlacionado la variable IE, medida a través del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), con las diferentes dimensiones del Modelo Psicobiológico de Eysenck, a saber: Extraversión, Neuroticismo y Psicoticismo, obtenidas por medio del instrumento EPQ-RA (Squillace et al., 2013); ambos datos se extrajeron de una muestra compuesta por adultos de ambos sexos del Gran Buenos Aires y CABA., a quienes se les administró a su vez, una encuesta sociodemográfica, todo ello de manera virtual (n=215). En cuanto a los resultados, se han obtenido correlaciones significativas positivas entre Atención Emocional y Neuroticismo, al igual que

con Reparación Emocional y Extraversión. Asimismo, se han encontrado correlaciones significativas negativas entre Claridad Emocional con Neuroticismo y Psicoticismo, y en Reparación Emocional y Neuroticismo. *Palabras clave:* Inteligencia Emocional, Extraversión, Neuroticismo, Psicoticismo, Adultos.

Abstract

The present investigation arises as a result of the inquiry on Emotional Intelligence in the light of the different constructs of the Personality proposed by Eysenck. For this, the E.I. variable measured through TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) has been correlated with the different variables in which the dimensions of the Personality are manifested, namely: Extraversion, Neuroticism and Psychoticism, obtained by means of the EPQ-RA instrument (Squillace

*Universidad Abierta Interamericana. Mail de contacto: aldo_tesoro@hotmail.com

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas ; Universidad Abierta Interamericana

***Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental ; Universidad Abierta Interamericana

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.17.33.2021.p104-118>

Fecha de Recepción: 23 de noviembre de 2020 Fecha de Aceptación: 27 de mayo de 2021

et al., 2013); both data were extracted from a sample of adults of both sexes of Gran Buenos Aires and C.A.B.A., who were in turn administered a sociodemographic survey, all of them virtually (n=215). Regarding the results, significant positive correlations have been obtained between Emotional Attention and Neuroticism, as well as with Emotional Reparation and Extraversion. Likewise, significant negative correlations were found between Emotional Clarity with Neuroticism and Psychoticism, and in Emotional Reparation and Neuroticism.

Keywords: Emotional Intelligence, Extraversion, Neuroticism, Psychoticism, Adults.

Introducción

Actualmente, existen dos marcos teóricos que explican la Inteligencia Emocional (IE): Los Modelos Mixto, que comprenden la IE como una mezcla de atributos vinculados con la personalidad, caracterizada por las habilidades sociales, la motivación y la capacidad cognitiva, necesarios para el éxito profesional (Pérez-Pérez y Castejón, 2006; Goleman, 1996); y los Modelos de Habilidad, que conciben la IE como una inteligencia propia del individuo independiente de los rasgos de personalidad, cuya función es percibir, asimilar, comprender y regular la información emocional a nivel cognitivo (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2005; Mayer et al., 2000, citado en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Fernández-Berrocal et al. (2004) establecieron tres dimensiones de la IE: (a) Atención Emocional que es la tendencia de una persona a focalizar y reflexionar sobre sus emociones para maximizar su

experiencia emocional (Salguero et al., 2009; Aritzeta y Gartzia, 2009). Los individuos atentos emocionalmente se caracterizan por estar alerta en todo momento en un intento por comprender sus sentimientos, lo cual es contraproducente si no está acompañado por una alta Claridad Emocional (Thayer et al., 2003, citado en Castillo et al., 2009); (b) Claridad Emocional, que es la percepción subjetiva sobre las propias emociones que nos permiten distinguirlas, comprendiendo el motivo, fundamento y consecuencia de un estado afectivo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Salguero et al., 2009; Aritzeta y Gartzia, 2009); y (c) Reparación Emocional, que hace referencia a la creencia de poder interrumpir y regular los estados emocionales negativos, reemplazarlos por positivos y prolongarlos en el tiempo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Salguero et al., 2009; Aritzeta y Gartzia, 2009). Aquellas personas con mayor capacidad para diferenciar emociones tendrán mayores aptitudes para regularlas (Feldman-Barret et al., 2001), por medio de estrategias centradas en la disminución o exacerbación de estados emocionales (Gross & John, 2003).

Eysenck (1985, citado en Ortet i Fabregat et al., 2008) definió la personalidad como una organización más o menos estable y duradera de la conducta conativa, afectiva, cognitiva y física de una persona que determina su adaptación al ambiente, y la cual es el resultado de una integración jerárquica compuesta por dimensiones bases que determinan ciertos rasgos, que producen a su vez respuestas habituales y específicas. En tanto, propuso un modelo tridimensional en el que los individuos pueden ser descritos: (a) Extraversión, que evalúa la necesidad

de un individuo a estimularse, y en su base biológica se encuentra el sistema reticular ascendente, cuya función es activar o no la corteza cerebral (Eysenck & Eysenck, 1994, citado en Orteí i Fabregat et al., 2008; Bermúdez-Moreno et al., 2017), lo que explicaría la preferencia de los extrovertidos a buscar experiencias que aumenten la activación cortical, y la propensión de los introvertidos, que alcanzan niveles óptimos con menor estimulación, a la rutina (Schmidt et al., 2010). De acuerdo a Eysenck (1987, citado en Squillace et al. 2013), los rasgos de esta dimensión son: Sociabilidad, vivacidad, actividad, asertividad, búsqueda de sensaciones, inquietud, despreocupación, dominación, espontaneidad, y aventura; (b) Neuroticismo, que mide el grado de estrés y las respuestas emocionales del sujeto frente a las circunstancias que alteran su equilibrio interno y la predisposición a padecer trastornos de ansiedad o trastornos del ánimo (Schmidt et al., 2010). Las personas cuya puntuación es elevada, tenderán a reaccionar de manera excesiva frente a los estímulos, presentando oscilaciones de humor, demoras en la recuperación, ansiedad, preocupación, depresión, pesimismo, sentimiento de culpa, aflicción, y baja autoestima (Bermúdez Moreno et al., 2017; Eysenck & Eysenck 1994, citado en Orteí i Fabregat et al., 2008; Schmidt, 2010; Squillace et al. 2013); y 3) Psicoticismo, que estima la dureza emocional (Schmidt et al., 2010). Un individuo con alto Psicoticismo es proclive a la agresividad, frialdad, impulsividad, egocentrismo, y poca empatía, mientras que, a puntuaciones bajas, serán patentes conductas altruistas, empáticas y cooperativas (Eysenck, 1990, citado en Schmidt et al., 2010; Squillace et al. 2013; Bermúdez Moreno et al., 2017).

A la luz de la teoría, sería interesante indagar las relaciones que pueden llegar a establecerse entre el Modelo Psicobiológico de la Personalidad y la IE, examinando que papel ocupa esta última. ¿Es más bien un rasgo o una habilidad? Sabemos gracias a estudios a partir de los modelos Big Five y EQ-i, que la dimensión Neuroticismo correlaciona negativamente con las dimensiones de la Inteligencia Emocional, siendo la variable que mejor la predice (Fortes-Vilaltella et al., 2013). Mesa Jacobo (2015), Parodi-Úbeda (2015), y Parodi-Úbeda et al. (2017), han arribado a la misma conclusión. Asimismo, se han hallado correlaciones positivas entre Extraversión e Inteligencia Emocional (Bernarás et al., 2011; Fortes-Vilaltella et al., 2013). En estudios que hayan utilizado el TMMS-24, se han observado correlaciones negativas entre Neuroticismo con Claridad Emocional y Reparación Emocional, así como correlaciones positivas entre Extraversión con Claridad y Regulación Emocional (Perandones González y Castejón Costa, 2007; Pérez-Pérez, 2013).

En cuanto a la Inteligencia Emocional según Edad y Género, Bernarás et al. (2011) concluyen que no existen diferencias. No obstante, Mestre et al. (2004), Aragón et al. (2008), y Núñez et al. (2008) observaron que las mujeres son más hábiles al momento de manipular los estados afectivos. Colorado y Bisval (2015), evidenciaron que estas diferencias se daban en Atención Emocional en los hombres, y en Claridad Emocional en las mujeres. A su vez, Ugarriza y Pajares-Del-Águila (2001) y Navarro et al. (2009), observaron que existen una diferencia significativa entre adultos (edad media: 65.7) y jóvenes (edad media: 22.14) a favor de los primeros, y que la IE

se incrementa con la edad, descendiendo a partir de los cincuenta años. En lo que respecta a la Personalidad, Bernarás et al. (2011) tampoco encontró diferencias significativas en función del sexo y la edad. Estos resultados se contradicen con los encontrados por Garaigordobil et al. (2009), Eysenck & Porrata (1984) y Giaquinto (2019), donde se observó una prevalencia de Neuroticismo en el género femenino; estos a su vez se contradicen con los hallazgos de Meza Jacobo (2015), quien observó que los hombres obtienen índices más altos en Inestabilidad Emocional, mientras que las mujeres presentan medidas más altas en Extraversión.

En resumen, se busca analizar las relaciones significativas entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional y las dimensiones de la Personalidad según el modelo Psicobiológico de Eysenck., a la vez que se analizan las diferencias significativas de estas dimensiones en función de la Edad y el Género, con la finalidad de ampliar el conocimiento que se posee actualmente sobre el papel de la IE como <<rasgo>> o <<habilidad>>, facilitando el desarrollo de intervenciones a nivel individual y educacional, en paralelo a resaltar su importancia para la comunidad y sus instituciones. Basándonos en los estudios previos, se espera encontrar: (a) correlación significativa y positiva entre Extraversión con Claridad y Reparación Emocional; (b) correlación significativa y positiva entre Neuroticismo y Atención Emocional, y correlación significativa y negativa entre Neuroticismo con Claridad y Reparación Emocional; (c) correlación significativa y negativa entre Psicoticismo y Claridad Emocional; (d) diferencia significativa

en las dimensiones de la Inteligencia Emocional y la Personalidad en función del Género; (e) diferencia no significativa en las dimensiones de la Inteligencia Emocional y la Personalidad en función de la Edad.

Método

Participantes

El tipo de muestreo respondió a un carácter no probabilístico, intencional, y por bola de nieve. Estuvo formado por 215 personas entre los 18 y 65 años, con una Media de 29,59 y un Desvío Típico de 10,42. Del total, 64 pertenecieron al género masculino en un ratio de edad entre los 18 y 58 años, de los cuales 54 residían en Buenos Aires y los 10 restante en Ciudad de Buenos Aires (CABA); los otros 151 individuos, de género femenino en un espectro de edad entre los 18 y 65 años, 130 pertenecieron a Buenos Aires, y 21 a CABA. El total de la muestra correspondió a una administración virtual.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico

Se indagó sobre la edad, el género, y el lugar de residencia.

Escala de Inteligencia Emocional (TMMS-24, Salovey y Mayer, 1995, Validación y Adaptación Española por: Fernández-Berrocal et al., 2004)

Instrumento psicométrico autoadministrable que evalúa el meta conocimiento de los estados emocionales mediante 24 ítems, en concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves

de la IE con 8 ítems en cada una de ellas: Atención emocional (1-8), Claridad de sentimientos (9-16) y Reparación emocional (17-24), cuyas opciones de respuesta es una escala Likert de cinco puntos donde: 1 = Totalmente en Desacuerdo, y 5 = Totalmente de Acuerdo. El coeficiente Alfa de Cronbach es de .90 para Atención y Claridad, y .86 para Reparación. Para las dimensiones del TMMS-24 de la presente muestra ($n=215$), se obtuvo una fiabilidad de: $\alpha = .82$ para Atención; $\alpha = .89$ para Claridad; $\alpha = .85$ para Reparación.

Cuestionario de Personalidad (EPQ-RA, Eysenck & Eysenck, 2001, Validación Argentina por: Squillace et al., 2013)

Instrumento psicométrico autoadministrable que evalúa las 3 dimensiones de la personalidad propuestas por H.J. Eysenck: Neuroticismo, Extraversión y Psicoticismo. Este inventario consta de 42 ítems los cuales se responden de forma dicotómica, Sí o No. El coeficiente Alpha de Cronbach es de .84 para Neuroticismo, .77 para Extraversión, y .66 para Psicoticismo. La fiabilidad de EPQ-RA de la presente muestra ($n=215$), arrojó: $\alpha = .8$ para Neuroticismo; $\alpha = .77$ para Extraversión; $\alpha = .58$ para Psicoticismo.

Procedimiento

A través de un consentimiento informado, se administró de manera voluntaria en Buenos Aires y CABA, los cuestionarios a completar: Sociodemográfico, EPQ-RA y TMMS-24, todos ellos realizados de manera virtual a través de Google Forms. Para ello, se procedió a emular los cuestionarios físicos en la plataforma virtual; a su vez, se solicitó a los participantes su contribución

a través de las redes sociales (Facebook y WhatsApp) para que lo distribuyan entre los allegados que cumplan con los criterios de inclusión pertinentes. Se explicó, además, en qué consistía la investigación a la vez que se le garantizó el anonimato. Previo a la salida a campo, se realizó una prueba piloto a 5 personas de 15, 25, 35, 45, y 55 años respectivamente, con la finalidad de observar las posibles dudas, consultas, inquietudes, o inconvenientes que podrían llegar a presentarse, y así solucionarlo.

Los datos e información obtenidos fueron volcados y procesados por el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 22 de IBM.

La variable Edad fue recodificada de acuerdo a los criterios de Nassar y Abarca (1983, citado en Alpízar Díaz, 2005), quedando constituida por tres rangos: Adulto joven (entre los 18 y 25 años), Adulto medio (entre 26 y 45 años), y Adulto tardío (entre 46 y 65 años).

Resultados

Análisis de datos

Se realizó una prueba de normalidad para las dimensiones de la Inteligencia Emocional y de la Personalidad a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov: En la misma se observó que Claridad y Reparación Emocional se distribuían de manera anormal y Atención Emocional de manera normal. Asimismo, Extraversión, Neuroticismo, y Psicoticismo se distribuyeron de manera anormal. De acuerdo a esto, se utilizaron las pruebas no paramétricas de Rho de Spearman para las correlaciones, y H de Kruskal Wallis para las comparaciones de grupo.

Caracterización de la muestra

La variable Edad, recodificada de acuerdo a los criterios de Nassar y Abarca, obtuvo una distribución de 112 sujetos en la Adultez Joven (52,1% de la muestra), 84 sujetos en la Adultez Media (39,1% de la muestra), y 19 sujetos en la Adultez Tardía (8,8% de la muestra). La distribución de la variable Género, quedó conformada por 64 sujetos masculinos (29,8% de la muestra) y 151 sujetos femeninos (70,2% de la muestra). Por último, la distribución muestral de la variable

Residencia, se organizó en 184 sujetos para Gran Buenos (85,6% de la muestra), y 31 para CABA (14,4% de la muestra).

Análisis de correlación entre variables

Tal como se observa, Atención Emocional correlacionó de manera positiva y débil con Neuroticismo ($Rho = .35$). A su vez, Claridad Emocional correlacionó de manera negativa y débil tanto con Neuroticismo ($Rho = -.33$), como con Psicoticismo ($Rho = -.16$). Finalmente, Reparación Emocional correlacionó de manera positiva y débil

Tabla 1

Descripción de la muestra según Variables Sociodemográficas.

Variable Sociodemográfica	Frecuencia	Porcentaje
Edad según Nassar y Abarca		
Adulto joven	112	52.10%
Adulto medio	84	39.10%
Adulto tardío	19	8.80%
Genero		
Masculino	64	29.80%
Femenino	151	70.20%
Residencia		
Gran Buenos Aires	184	86.60%
CABA	31	14.40%

Tabla 2

Correlación entre dimensiones de Inteligencia Emocional y dimensiones de la Personalidad

Inteligencia Emocional	Extraversión	Neuroticismo	Psicoticismo
Atención Emocional	.03	.35**	-.08
Claridad Emocional	.19**	-.33**	-.16*
Reparación Emocional	.30**	-.45**	-.07

Nota: Prueba utilizada: Rho de Spearman

con Extraversión ($Rho = .30$), y de manera negativa y moderada con Neuroticismo ($Rho = -.45$).

Análisis de comparación de grupos
Inteligencia Emocional y Personalidad en función de la Edad

No se obtuvieron diferencias significativas en función de la variable Edad

Inteligencia Emocional y Personalidad en Función del Género

Se obtuvieron diferencias significativas en la dimensión de la personalidad Extraversión ($p < .03$) en función de la variable Género. Las mujeres presentaron mayor extraversión que los hombres.

Tabla 3

Diferencias entre Edad en Inteligencia Emocional y Personalidad

Inteligencia Emocional y Personalidad	Edad	Rango Promedio	Sig. Asintót
Atención Emocional	Adulto joven	115.18	.21
	Adulto medio	100.20	
	Adulto tardío	100.16	
Claridad Emocional	Adulto joven	99.37	.07
	Adulto medio	114.95	
	Adulto tardío	128.16	
Reparación Emocional	Adulto joven	100.79	.11
	Adulto medio	112.64	
	Adulto tardío	130.00	
Extroversión	Adulto joven	100.96	.18
	Adulto medio	113.92	
	Adulto tardío	123.37	
Neuroticismo	Adulto joven	115.67	.13
	Adulto medio	101.43	
	Adulto tardío	91.82	
Psicoticismo	Adulto joven	111.05	.09
	Adulto medio	110.54	
	Adulto tardío	78.79	

Nota: Prueba utilizada: H de Kruskal Wallis

Conclusiones

En las últimas décadas, el concepto de Inteligencia Emocional ha cobrado un interés creciente dentro de los círculos académicos. El modelo de Goleman y el de Mayer-Salovey, dominan el estudio de las emociones, y la gran divergencia que los separa, radica en otra variable psicológica, la personalidad, siendo la IE contemplada para unos como un rasgo, y para otros, como una habilidad independiente. Esta contrariedad, ha sido motivo y fundamento de la presente investigación: Analizar si existen relaciones significativas entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional y las dimensiones de la Personalidad. Tal como puede observarse en las hipótesis propuestas, es posible desprender para cada dimensión de la Personalidad, un perfil esperable de Inteligencia Emocional. Así es que, para los sujetos Extravertidos, era presumible a priori, una correlación significativa y positiva con Claridad Emocional y Reparación Emocional. Aunque la primera correlación se refuto ($p < .56$), la segunda, no obstante, sí pudo comprobarse ($p < .00$), aunque de manera débil ($r = .30$), tal como se visualiza en la Tabla 2. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Aguilar-Luzon y Landa (2009), Bernarás et al. (2011), Fortes-Vilaltella et al. (2013), Pérez-Pérez (2013) y Mesa Jacobo (2015). Con estos resultados, es plausible apuntar a la idea de que, una buena salud psicoemocional está respaldada a su vez por la personalidad base. No son pocos los estudios que comprueban la relación positiva entre Bienestar Psicoemocional y Extraversión, así como Malestar Psicoemocional y Neuroticismo. Villanueva Acosta (2016),

comprobó que el Neuroticismo es una dimensión que predice desequilibrios a nivel afectivo, y Fortes-Vilaltella et al. (2013) observó que es la dimensión con mayor poder predictivo negativo de la IE, y en menor medida, la Extraversión, como factor predictivo positivo. Otros autores, a su vez, han confirmado la relación positiva existente entre la IE, y en específico la Reparación Emocional, con la Felicidad, el Bienestar Subjetivo, las Relaciones Intra e Interpersonales, la Satisfacción Vital, la Resiliencia y la Salud Mental en general (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Fernández-Berrocal, 2019; Veloso-Besio et al., 2013; Ferragut y Fierro, 2012). Estos resultados, sustentan la idea de que una elevada Extraversión, es decir, la tendencia a ser sociable, despreocupado, vivaz, abierto, asertivo, espontáneo, entre otros, supone en los individuos una garantía de salud mental, al contar con mayores capacidades en el manejo de estrategias afrontamiento en la regulación positiva del estrés, orientadas a la creatividad, sublimación y crecimiento personal; es decir, mayor Reparación Emocional.

Para el sujeto Neurótico, el perfil de Inteligencia Emocional creado previo a los resultados, indicaba correlación significativa y positiva con Atención Emocional y correlaciones significativas y negativas con Claridad y Regulación Emocional. Las tres hipótesis han sido confirmadas, tal como se presenta en la Tabla 2, al obtener una significancia menor a .005, aunque de manera débil (a excepción de Reparación Emocional cuya correlación obtuvo una fuerza moderada, $Rho = -.45$). Estos resultados coinciden con los hallados por Perandones González y Castejón (2007), Aguilar-Luzon y

Landa (2009), Bernarás et al. (2011), Fortes-Vilaltella et al. (2013), Pérez-Pérez (2013), Mesa Jacobo (2015), Parodi-Úbeda (2015) y Parodi-Úbeda et al. (2017). Estos autores no solo corroboran las relaciones negativas entre Neuroticismo y la IE, sino, además, el valor predictivo de esta dimensión de la personalidad sobre la salud psicoemocional del sujeto, al que lo predispone a una concatenación de patologías asociadas a la ansiedad, la depresión, el consumo de drogas, el suicidio, los pensamientos rumiativos, y estrategias de afrontamiento poco o nada eficientes (Fernández-Berrocal et al., 2011, citado en Díaz, 2013; Fernández-Berrocal, 2019). Estas problemáticas son el producto de las dimensiones de la IE trabajando en conjunto para generar en todos los ámbitos emocionales del individuo una Inestabilidad Afectiva: Los bajos índices de Claridad Emocional que producen una dificultad en el discernimiento emocional que nos atraviesa, conducen a la imposibilidad de repararlas (bajos índices de Reparación Emocional), lo que conlleva a sesgos atencionales excesivos (Alta Atención Emocional) con la finalidad de poder mantener el control —minino— sobre lo que nos afecta (Hertel et al., 2009, citado en Lizeretti y Extremera, 2011; Hervás y Vázquez, 2006; Lizeretti y Núria García, 2014). En base a ello, se sostiene que los individuos con Inestabilidad Emocional, cuya manifestación típica se corresponde a una sintomatología ansiogena, culposa y con oscilaciones en el estado de ánimo, son propensos a un estado de alerta hiperactivo sobre las emociones que lo circundan, focalizando sobre ellos y maximizándolos; esta relación a su vez, adquiere un matiz aún más negativo, si partimos de la idea de que su exagerada

Atención Emocional va acompañada de una pobre Claridad Emocional, es decir, una incapacidad en el reconocimiento de la emoción y su desencadenante, debido tanto a los rasgos de personalidad, como la ansiedad, la preocupación, la alteración de la homeostasis afectiva, y a la hipervigilancia emocional a la que se somete, cuyo mayor caudal de emociones presente, dificulta en mayor medida, la claridad de las mismas. La combinación de una alta Atención Emocional y baja Claridad Emocional desencadena una respuesta del organismo frente a los estados afectivos, limitada, representada por menores recursos al momento de la Reparación Emocional, siendo por debajo de la media, competentes al momento de interrumpir emociones negativas o potenciando las positivas, y reaccionando de manera excesiva a los estímulos, con mayor estrés, y una tardanza mayor en la posterior recuperación.

Por último, se postuló, que la dimensión Psicoticismo correlacionaría significativa y negativamente con Claridad Emocional. En la Tabla 2, puede observarse que, en efecto, H3 se confirma ($p < .01$), aunque con una fuerza de correlación débil ($Rho = -.16$). No existen estudios previos que vinculen la dimensión P de Eysenck con las dimensiones de la IE medida a través del TMMS-24 u otro instrumento, lo que dificulta elaborar una posible explicación. No obstante, y gracias a la bibliografía teórica que circunda tanto al constructo Psicoticismo como al de Claridad Emocional, podemos pensar esta relación negativa como una característica de esta dimensión; mientras que lo habitual para los Extravertidos es mantener una Reparación Emocional alta que fecunda un bienestar

a nivel psicológico, y lo regular para los Neuróticos es una constitución singular de la IE caracterizada en general por una deficiencia en todas las dimensiones (Alta AE, y bajas CE Y RE) lo que ocasiona una pobreza en la percepción, la comprensión y la elaboración de las situaciones estresantes y las emociones, en los sujetos con alta Dureza Emocional, es esperable, por los elementos que la constituyen (impulsividad, frialdad, poca empatía, agresividad, impersonalidad e indiferencia) una carencia en las facultades empáticas, o sea, una incompetencia en la Claridad Emocional, cuyo valor reside necesariamente, en la destreza para distinguir, conocer, e interpretar tanto las propias emociones como las de los demás, dando como resultado, una tendencia en estos individuos a encerrarse en sí mismos, adoptando una posición egocéntrica, con poca conciencia de los demás, y una incapacidad para la expresión de afecto.

De acuerdo a la Hipótesis 4, en la que se establece que existen diferencias en las dimensiones de la Inteligencia Emocional en función del Género, se refuta, al observarse en la Tabla 3 que no hay significación estadística. Estos resultados coinciden con los encontrados por Bernarás et al. (2011), pero no concuerdan con los obtenidos por Mestre et al. (2004), Fortes-Vilaltell et al. (2013), Aragón et al. (2008) y Colorado y Bisval (2015). Una posible explicación podría hallarse en los instrumentos utilizados para medir la IE en las investigaciones llevadas a cabo por Mestre et al., y Fortes-Vilaltella et al., que, a diferencia de los auto informes, miden las competencias emocionales a través de una serie de pruebas de rendimiento. Por su parte, Rojas (2014), nos dice que el Autocontrol correlaciona de

manera significativa y positiva con el nivel de instrucción de los padres, y siguiendo esta línea, Núñez et al. (2008) explican que las diferencias en las dimensiones de la IE en función del Género pueden deberse tanto a la instrucción de los padres en el manejo afectivo, como a los estereotipos sociales que pesan sobre el sexo femenino, y al que tienden a mirarlo como más empático y emocional. Hoy en día, y en pleno 2019/20 vivimos en una revolución cultural que ha dejado atrás muchos de los mitos que rodeaban a las mujeres y a los hombres; por su parte, el presente estudio indica que, en efecto, tanto hombre como mujeres son igualmente capaces de percibir, entender y manejar sus estados afectivos.

En la Hipótesis 4, también se conjetura que existirán diferencias en las dimensiones de la Personalidad en función del Género; como se observa en la Tabla 4, los sujetos Femeninos puntúan más alto en Extraversión ($p < .03$) en comparación a los Masculinos, por lo que la H4 queda confirmada. Estos resultados coinciden con los encontrados por Eysenck y Porrata (1984), McCrae et al. (2002), y Meza Jacobo (2015), pero no concuerdan con los encontrados por Garaigordobil et al. (2009) y Giaquinto (2019), quienes encontraron una predominancia de Neuroticismo en la muestra femenina, y con Bernarás et al. (2011), quienes no encontraron diferencia significativa alguna. En otras palabras, lo que a la presente investigación refiere, entendemos que la muestra Femenina entre 18 y 65 años de edad de Bs As y CABA., presenta características más desarrolladas, o al menos así lo perciben, en torno a sociabilidad, vivacidad, actividad, asertividad, búsqueda de sensaciones, despreocupación,

dominación, espontaneidad, y aventura, en comparación a la muestra Masculina entre 18 y 65 años de edad de Bs As y CABA.

La Hipótesis 5, donde se establece que no existen diferencias significativas en las dimensiones de la Inteligencia Emocional en función de la Edad, se observa en la Tabla 3 que, en efecto, la IE es independiente a esta variable. Estos resultados coinciden con los encontrados por Bernarás et al. (2011), y se contradicen con los estudios hechos por Ugarriza y Pajares-Del-Águila (2001) y Navarro et al. (2009) en los que concluyeron que a medida que se envejece se desarrolla la inteligencia emocional. Las conclusiones opuestas a las que se ha arribado en diversos estudios, incluido el propio, puede deberse al hecho de que la IE como habilidad, no depende tanto de la edad en sí, sino más bien de otros factores, como la personalidad base, el mindset (mentalidad), o el desarrollo a través del aprendizaje que se obtiene por medio de diferentes técnicas o prácticas. En lo que respecta a las dimensiones de la Personalidad y su falta de diferencias significativas en función de la Edad, se confirma en efecto, que la Personalidad es independiente a esta variable (Ver Tabla 3). Estos resultados coinciden con los encontrados por Bernarás et al. (2011) y Mesa Jacobo (2015), lo que refuerza la idea de que, una dimensión de la Personalidad ya instaurada (Extraversión, Neuroticismo, Psicoticismo), no es susceptible de grandes cambios a lo largo del tiempo.

En resumen, se evidencia que la Inteligencia Emocional suele encontrar un correlato directo con los rasgos de Personalidad, o sea que, los rasgos de Personalidad podrían predecir la futura Inteligencia Emocional de un individuo.

No hay seguridad en qué medida se de esta direccionalidad en la dimensión de Psicoticismo, pero es posible sostener con mayor fuerza, que los sujetos Extravertidos tienden a poseer una mayor Reparación Emocional y que los Neuróticos son proclives a dar un Perfil caracterizado por alta Atención Emocional, y menor Claridad y Reparación Emocional.

En cuanto a las limitaciones de la presente investigación, es necesario considerar la desproporción de participantes en función del género, y el número total de la muestra, que, al ser reducido, no es representativo de la población. Otra limitación, fue el escaso estado del arte que relacione Inteligencia Emocional medida a través del TMMS-24 y las dimensiones de la Personalidad evaluadas mediante el EPQ-RA, en población adulta, lo que dificultó el recuento de investigaciones actuales hechas en Argentina o países de habla hispana. Asimismo, la imposibilidad de verificar la influencia de sesgos cognitivos, como recordar o no sucesos, exagerar o disminuir el efecto de un evento, o la deseabilidad social en las respuestas de los encuestados, y la falta de una escala de validez en el TMMS-24, son factores a tener en cuenta.

Finalmente, y con el fin de continuar ampliando los resultados empíricos obtenidos, se podría recomendar el uso de diversas fuentes de información no psicométricas, como entrevistas que recopilen información sobre la biografía de los sujetos, sus vínculos, traumas, etc., y técnicas proyectivas que informen sobre los aspectos más inconscientes del individuo que no pueden captarse con cuestionarios. Además, es interesante el análisis de los estilos de apego infantil en un comienzo, con

el objetivo de observar cómo incide sobre la gestión de las emociones en el infante. Es importante a su vez, realizar investigaciones de Inteligencia Emocional en Ancianos de las que no existe gran cantidad, y estudios que versen sobre las relaciones entre la IE

y las diversas psicopatologías, como los T. de Estado de Ánimo, T. de Ansiedad, y T. Bipolares, y como puede incidir positivamente sobre la gestión de las emociones la meditación, el ejercicio físico, o la religión, entre otros.

Referencias

- Aguilar-Luzon, M., y Landa, J. M. A. (2009). Relación entre inteligencia emocional percibida, personalidad y capacidad empática en estudiantes de enfermería. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 17(2), 351-365.
- Alpízar Díaz, W. A. (2005). Hacia la construcción del concepto integral de adultez. *Revista Enfermería actual de Costa Rica*, (10), 1-4. doi: 10.15517/revenf.v0i10.10704
- Aragón, R. S., Franco, B. E. R., y Chávez, E. C. (2008). Evaluación psicológica del entendimiento emocional: Diferencias y similitudes entre hombres y mujeres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 26(2), 193-216. 130
- Aritzeta, A. A., y Gartzia, L. G. (2009). Cultura Organizacional e Inteligencia Emocional. En Fernández-Berrocal (Ed.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 167-172). Fundación Marcelino Botín
- Bermúdez-Moreno, J., Pérez García, A. M., y SanJuan Suarez, P. (2017). *Psicología de la personalidad: Teoría e investigación. Volumen I*. Madrid, España: UNED
- Bernarás, E., Garaigordobil, M., y De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Gonzales, V., (2009). La relación de la Atención Emocional y el Índice de Masa Corporal en directivos Españoles. En Fernández-Berrocal (Ed.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 217-222). Fundación Marcelino Botín
- Colorado, Y. S., y Bisval, C. W. (2015). Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género. *Educación y Humanismo*, 17(28), 119-132. doi: 10.17081/eduhum.17.28.1170
- Díaz, J. J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, 1(17), 10-32. doi: 10.14483/23448350.4505
- Extremera, N., y Fernandez-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS.

- Ansiedad y estrés*, 11(2), 101-122.
- Eysenck, S. B. G. y Porrrata J. L. (1984). Un Estudio Transcultural de Personalidad: Puerto Rico e Inglaterra. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 355-372.
- Feldman-Barret, B. L., Gross, J. J., Conner, T. C. & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724. doi: 10.1080/02699930143000239
- Fernández-Berrocal, P. (2019). *Inteligencia Emocional. Aprender a gestionar las emociones*. Buenos Aires, Argentina: Salvat
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., y Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I., & Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120. doi: 10.6018/reifop.16.1.179471
- Garaigordobil, M., Aliri, J. y Fontaneda, I. (2009). Bienestar psicológico subjetivo: diferencias de sexo, relaciones con dimensiones de personalidad y variables predictoras. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 17(3), pp. 543-559.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. doi: 10.25115/ecp.v3i6.909
- Giaquinto, L. (2019). *El Modelo Psicobiológico de la Personalidad y los Estios de Apego* (Tesis de pregrado). Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348

- Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 9-32.
- Lizeretti, N. P. y Núria García (2014). Crisis, depresión e Inteligencia Emocional. *PsiAra - Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya*.
- Lizeretti, N., & Extremera, N. (2011). Emotional intelligence and clinical symptoms in outpatients with generalized anxiety disorder (GAD). *Psychiatric quarterly*, 82(3), 253-260. doi: 10.1007/s11126-011-9167-1
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., & Mervielde, I. (2002). Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1456-1468. doi: 10.1037/0022-3514.83.6.1456
- Mesa Jacobo, J. R. (2015). *Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes*. (Tesis Doctoral) Universidad de Murcia, España.
- Mestre, J. M., Bozal, R. G., y Lim, N. (2004). Inteligencia emocional: ¿A qué pueden deberse las diferencias respecto a la variable género? Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica. *Departamento de Psicología Básica* (pp. 313-324).
- Navarro, B., Latorre, J. M. y Ros, L. (2009). Inteligencia Emocional Autoinformada en la vejez, un estudio comparativo con el TMMS-24. En Fernández-Berrocal (Ed.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 331-335). Fundación Marcelino Botín.
- Núñez, M. T. S., Fernández-Berrocal, P., Rodríguez, J. M., y Postigo, J. M. L. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 6(2), 455-474. doi: 10.25115/ejrep.v6i15.1287
- Ortet i Fabregat, G., Ibáñez Ribes, M., Moro Ipola, y Silva Moreno (2008). *Manual del Cuestionario Revisado de Personalidad de Eysenck*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Parodi-Úbeda, A. I. (2015). *Inteligencia emocional y personalidad: Factores predictores del rendimiento académico* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Parodi-Úbeda, A. P., Lillo, V. B., García, C. F., y Melero, M. J. R. (2017). La relación entre la Inteligencia Emocional y la Personalidad en estudiantes de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 137-143. doi: 10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.926
- Perandones González, T. M., y Castejón, J. L. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación

- secundaria y bachillerato. *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad"*, 1-8.
- Pérez-Pérez, N. (2013). *Aportación de la inteligencia emocional, personalidad e inteligencia general al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Pérez-Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción-REME*, 9(22), 1-27.
- Rojas, J. V. (2014). Perfil socioeconómico e inteligencia emocional de bachilleres de nuevo ingreso del instituto universitario de tecnología de Cabimas, Venezuela. *Senderos Pedagógicos* (5), 13-25.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Aranda, D. R., y González, R. C. (2009). *Propiedades psicométricas de la versión reducida de la Trait Meta-Mood Scale: TMMS-12*. En Fernández-Berrocal (Ed.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 129-134). Fundación Marcelino Botín.
- Schmidt, V. (2010). Las bases biológicas del Neuroticismo y la Extraversión ¿Por qué nos comportamos como lo hacemos? *Psiencia Revista Latinoamericana de Evaluación Psicológica*, 2(1), 20-25. doi: 10.5872/psiencia.v2i1.37
- Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., De Costa Olivian, M. E., Casella, L., Cuenya, L., Blum, G. S., y Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional de Psicología*, 11(2), 1-21. doi: 10.33670/18181023.v11i02.63
- Squillace, M., Janeiro, J. P., y Schmidt, V. (2013). Adaptación local del Cuestionario Revisado de Personalidad de Eysenck (Versión abreviada). *Revista Evaluar*, 13(1), 19-37. doi:10.35670/1667-4545.v13.n1.6794
- Ugarriza, N. y Pajares-Del-Águila, L. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. doi:10.26439/persona2005.n008.893
- Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R., y Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 355-366. doi: 10.4067/S0718-07052013000200022
- Villanueva Acosta, V.H. (2016). Dimensiones de la personalidad y desordenes emocionales en estudiantes de ciencias de la salud. *Acta Psicológica Peruana*, 1(1) 48-65.

Recensión bibliográfica

Mesurado, B. (2020) Diez fundamentos psicológicos de la conducta de ayuda. EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra.

Daura, F. T.*

Belén Mesurado, editora de la presente obra, es Licenciada en Psicología y Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Argentina; Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); miembro del Instituto de Filosofía y docente asociada de la Universidad Austral (Argentina). Su foco de investigación está puesto en la Psicología Positiva y en el comportamiento prosocial que se reflejan en este libro. Obtuvo becas nacionales de doctorado y posdoctorado del CONICET, y de organizaciones internacionales. Es autora de numerosas publicaciones sobre diversos temas de Psicología Positiva.

El libro *Diez fundamentos de la conducta humana* explica con una sólida fundamentación académica las conductas de generosidad, ayuda o prosocialidad que el ser humano es capaz de expresar, presentando una descripción y clasificación de las mismas. Se organiza en 11 capítulos, escritos por académicos de gran trayectoria en el área de la Psicología.

El primero de ellos, escrito por

Belén Mesurado, brinda una definición sobre la prosocialidad y describe cómo se desarrolla desde los primeros meses de vida, siendo la ayuda instrumental su primera manifestación, conducta que se observa entre los 14 y los 18 meses. A partir de los 24 y 25 meses se expresa a partir de la conducta de compartir y denota una mayor complejidad, al suponer una regulación entre lo que se sabe que se tiene que hacer (compartir a otro lo que no posee) y lo que se hace realmente (compartir menos). La confortación, dirigida a aliviar las necesidades emocionales de otra persona, es otra conducta a través de la cual se expresa la prosocialidad y aparece en torno a los 18 meses cuando se solicitan por los adultos; es recién a los 30 meses en los que el niño las expresa espontáneamente. La cooperación es considerada por algunos autores como otro tipo de conducta prosocial, apareciendo entre los 24 y los 36 meses. Luego de explicar estas conductas, se describe una clasificación de conductas prosociales, que varían según las motivaciones que las originan, como así también según quiénes son sus destinatarios,

Dra. En Ciencias de la Educación. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina ; Universidad Austral. Instituto de Filosofía.

Correo electrónico: flodaura@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.17.33.2021.p119-123>

Fecha de Recepción: 25 de febrero de 2021 Fecha de Aceptación: 10 de marzo de 2021

distinguiéndose tres grupos: familia, amigos y extraños. Un subapartado fundamental del capítulo, que guarda similitud con otros presentes en la obra, es el referente a la evaluación de la conducta prosocial, en el que se detallan diversas investigaciones en las que se emplearon diseños experimentales con niños, adolescentes y adultos; y se utilizaron auto y hetero informes de conductas de ayuda propias o de otros sujetos. De la misma manera, se mencionan los cuatro factores más relevantes en el desarrollo de esta conducta: biológicos, culturales, familia y socialización, e individuales. Finalmente, se detallan algunos programas de intervención presenciales y virtuales.

Al Capítulo 2, María Cristina Richaud, lo inicia describiendo y clasificando la empatía, habilidad que permite reconocer y comprender los estados mentales de los demás y responder adecuadamente a ellos; de hecho, la resalta como una de las más importantes y necesarias, que se desprende de la naturaleza social del hombre. La autora resalta tres modelos sobre el constructo, que enfatizan los componentes afectivos o cognitivos, o bien los incluye. Entre los beneficios psicológicos de la empatía sobresalen la salud mental (se posee menor estrés, ansiedad, depresión), compasión, altruismo, entre otras. Se mencionan los factores predictores de empatía: genéticos, neuronales, temperamentales, el aprendizaje a través de la imitación y del vínculo paterno-materno-filial. En los últimos apartados se destacan los principales métodos empleados para medir, estimular y entrenar -a través de mindfulness, videos y escritura- esta capacidad.

El capítulo 3, del cual Carolina Klos y Viviana Lemos son autoras, aborda el

estudio de la compasión y la autocompasión, que son la experiencia emocional que se tiene ante el dolor de los demás o el propio, unida a la acción orientada a aliviarlo. Las autoras establecen las diferencias entre la compasión, la empatía, la simpatía y el sufrimiento, a partir de la exclusión en estas tres últimas del componente motor. Asimismo, al remarcar que la autocompasión proporciona una motivación para el crecimiento y el cambio personal, y que se conforma de tres elementos clave (a. autoamabilidad, b. visión amplia, c. atención plena) establecen las divergencias entre esta, el egocentrismo, la autocomplacencia, la victimización y la pasividad. En el capítulo también se detallan 8 programas de intervención, uno de ellos diseñado por las autoras y dirigido a promover la compasión en adolescentes a través de sesiones grupales de una hora y del soporte a través de una app móvil que permite autorregistrar los objetivos planteados. El último subapartado describe los instrumentos existentes para evaluar la compasión y la autocompasión.

Diego Conejo y Gustavo Carlo, en el capítulo 4, tratan el razonamiento moral, que se refiere al juicio que se realiza frente a situaciones sociales vinculadas con la justicia y a las acciones relacionadas con el bienestar de las personas. En efecto, a través de esta capacidad, se juzga si un acto es correcto o no moralmente. Los autores explican que existen dos perspectivas importantes para abordar este tipo de razonamiento: la primera, en la que se recalcan los trabajos de Kohlberg, se orienta a abordar el razonamiento moral en base a la justicia; la segunda, representada por Gilligan y Eisenberg y colegas se basa en el razonamiento moral prosocial o de caridad. Entre los métodos para evaluar

el razonamiento moral se encuentran las entrevistas y los cuestionarios. En último lugar, se presenta una revisión sobre los trabajos empíricos en lo referente a los predictores de razonamiento moral y sus vías de estimulación.

En el quinto capítulo, Marina Cuello y Laura Oros, presentan el estudio sobre la gratitud, en la que interactúan la cognición, la emoción y las conductas sociales; que constituye un recurso promotor y protector de la salud mental y física, e interviene fuertemente en las conductas prosociales. Las autoras explican que existen dos corrientes teóricas que comprenden el constructo en forma complementaria: la gratitud como emoción positiva y como virtud moral. Se detallan 13 instrumentos que permiten evaluar la gratitud en niños, adolescentes y adultos; y, en el último subapartado, se describen algunas intervenciones y estrategias a través de las cuales se estimula esta emoción moral.

Ruvalca-Romero, Orosco Solís, Bravo Andrade y Macías Mosqueda desarrollan el capítulo 6, que se focaliza en el estudio de las competencias socioemocionales y, en especial, de la inteligencia emocional, constructo que se popularizó a partir de la publicación del libro homónimo de Goleman en 1995, y al que se integró con el de la inteligencia social, dando lugar a la creación y unificación del constructo inteligencia socioemocional. Sobre este último, los autores exponen los modelos existentes: el modelo de habilidad, de Salovey y Mayer; el modelo mixto, en el que se ubican los diseñados por Goleman y Bar-On. Entre los predictores de este tipo de inteligencia se mencionan: el entorno familiar y los estilos parentales; la escuela y

el vínculo docente-alumno; las relaciones con pares. Es de mencionar el espacio centrado en explicar los beneficios psicológicos que producen las competencias mencionadas; del mismo modo, el subapartado sobre los factores socioemocionales que inciden en la prosocialidad, la regulación emocional y la generación de emociones positivas. Para finalizar, se explican los métodos existentes y las intervenciones para, respectivamente, evaluar y estimular las competencias mencionadas.

El capítulo 7, cuya autoría corresponde a Paula Samper, Anna Llorca, Elizabeth Malonda, Ana Tur-Porcar y María Vicenta Mestre, se focaliza en la regulación emocional, cuyo estudio es de reciente iniciación, posee tres principales enfoques teóricos de abordaje para comprenderlo (modelo neural o fisiológico, modelo de comportamiento y modelo por procesos) y, en líneas generales, se entiende como el esfuerzo que se realiza para emplear estrategias adaptativas o de regulación ante situaciones estresantes. Esta regulación conlleva procesos intrínsecos e intraindividuales, y extrínsecos e interindividuales. A partir de estos planteos fundamentales, las autoras explican que las personalidades ansiosas, depresivas, violentas dependientes, paranoides, esquizoides y antisociales tienen más dificultades para regularse emocionalmente; asimismo, aquellas que tienen menores índices de regulación emocional, poseen más problemas externalizables y, en contrapartida, las que son más reguladas, tienen más habilidades para sociabilizar y mayores niveles de prosocialidad. En el capítulo se enfatiza el rol de la familia, de la escuela y del entorno social como factores

predictores de regulación emocional. Los dos últimos subapartados se dedican a describir los métodos diseñados para evaluar esta capacidad y a brindar algunas estrategias para estimularla, incluyendo la mención de programas de intervención que se desarrollaron en el contexto español.

El capítulo 8, escrito por Concetta Pastorelli, María Gerbino, Paula Luengo Kanacri, Eriona Thartori y Maryluz Gomez Plata, versa sobre la autoeficacia y la prosocialidad. Para ello, en primer lugar, se aborda la teoría socio cognitiva, que posee las bases de las creencias de autoeficacia; a continuación, se explican los beneficios psicológicos a nivel emocional, interpersonal-social, familiar y escolar. El tercer subapartado se centra especialmente a la vinculación entre la autoeficacia y la prosocialidad; en particular, se destacan los estudios dirigidos a examinar el rol de estas creencias en la conducta de ayuda, en los que se encontró que las creencias de autoeficacia empática lo determinan en gran medida. El cuarto subapartado se centra en los predictores familiares y sociales (entre los que se encuentran los pares y la escuela) de la autoeficacia. De la misma manera que en los capítulos previos, en el quinto subapartado, las autoras describen los métodos existentes para evaluar las creencias de autoeficacia; concretamente, se reserva un espacio importante para desarrollar los instrumentos que miden la autoeficacia emocional, la autoeficacia interpersonal, la autoeficacia escolar y regulatoria, y la autoeficacia parental y filial. Para finalizar, se explica cómo puede estimularse la autoeficacia a partir de estrategias y de programas validados empíricamente.

El estudio de la personalidad es relativamente nuevo ubicándose a principios del siglo XX. En la presente obra, esta temática se trata en el capítulo 9, cuya autoría corresponde a Alejandro Castro Solano y Guadalupe de la Iglesia. En este capítulo se efectúa un recorrido histórico del constructo, particularmente, en las definiciones que tuvieron más consenso en el ámbito científico. Se ofrece una síntesis sobre los hallazgos que muestran la incidencia de los rasgos de la personalidad en diversos ámbitos de desempeño personal, como el académico, laboral, interpersonal y en el bienestar en general. En especial, se ofrece un subapartado para explicar los rasgos de personalidad considerados positivos, en coincidencia con el surgimiento de la Psicología Positiva y se explica el concepto de fortalezas de carácter. Se destina un subapartado a la evaluación de los rasgos de la personalidad y otro a responder si se pueden potenciar los rasgos de personalidad positivos, a partir de las teorías más actuales.

Lucas Marcelo Rodríguez, autor del décimo capítulo, aborda el proceso intencional y voluntario del perdón, y cómo se vincula con las conductas sociales. Luego de introducir la temática y de explicar cómo comenzó a estudiarse en forma explícita en el ámbito de la Psicología, el autor describe y clasifica con claridad los tipos de perdón existentes: el perdón interpersonal, el perdón a uno mismo y el perdón ante situaciones; siendo el primero, el interpersonal, el más estudiado y el que guarda una vinculación específica con la prosocialidad. A continuación, se explicitan los predictores del perdón, destacándose la empatía, la atribución y valoración sobre la

transgresión, la capacidad de pedir disculpas, el vínculo interpersonal en el que ocurre la ofensa. Como en los capítulos previos, un subapartado describe los instrumentos que permiten evaluar el perdón. También son interesantes los párrafos referentes a los beneficios psicológicos que se experimentan ante el perdón, y a la vinculación existente entre el perdón y la prosocialidad.

El libro finaliza con el capítulo escrito por José Eduardo Moreno y María Emilia Oñate, centrado en el estudio de la religiosidad como promotora de la prosocialidad. En primer lugar, se distinguen los conceptos de religión y religiosidad; y en forma seguida, se describen los procedimientos efectuados para evaluar

la religiosidad. Entre los beneficios psicológicos de la prosocialidad se mencionan el carácter positivo, preventivo y protector de las creencias religiosas ante el padecimiento de trastornos como la depresión, la psicosis, las adicciones, entre otros; además, la obtención de mayores niveles de bienestar, de satisfacción vital y menos miedo a la muerte; más capacidad para compadecerse y ayudar a los demás; y mayor desarrollo de virtuosidad. El último subapartado se lo dedica a la influencia y responsabilidad del entorno familiar en el desarrollo de la religiosidad, más aún en los primeros años de vida; se detallan algunas técnicas de intervención que se emplean a través de la presentación de dilemas morales.

Recensión bibliográfica

Observatorio de la Deuda Social Argentina: reseña bibliográfica de sus principales aportes sobre las personas mayores.

Garofalo, C.S.*

El Observatorio de la Deuda Social Argentina (OSDA) es un centro de investigación, extensión y formación perteneciente a la Pontificia Universidad Católica Argentina, creado en el año 2001 a partir del interés en el estudio interdisciplinario de la Deuda Social nacional, hasta finalmente establecerse en el año 2004 el Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina. Sus principales objetivos son el estudio, la evaluación y el monitoreo del desarrollo humano y la integración social en nuestro país, a partir de parámetros reconocidos internacionalmente, considerando su incumplimiento como una medida de Deuda Social, es decir, privaciones que afectan el despliegue de las capacidades esenciales para el desarrollo humano autónomo, la cohesión social y la integración ciudadana.

A partir de su interés por ampliar el abordaje del desarrollo humano, social y ambiental desde una perspectiva de los derechos de las personas, en el período comprendido entre los años 2010 y 2016 se

ha trabajado en línea con el proyecto *Serie del Bicentenario*, mientras que en el año 2017 se inicia *Agenda para la Equidad*, el cual se encuentra actualmente vigente y se extenderá hasta el año 2025. Ambos atraviesan a las tres líneas de investigación más importantes, entre las que se destaca el proyecto *Observatorio de la Deuda Social con las Personas Mayores*. Este último fue impulsado en el año 2014 ante la tendencia ascendente del envejecimiento poblacional a nivel mundial, y su objetivo principal es realizar un abordaje científico de las problemáticas que atraviesan a los adultos mayores de manera humanista, integral e interdisciplinaria, promoviendo a nivel social y gubernamental una mayor toma de conciencia. Atendiendo a estas consideraciones, se efectúa un breve recorrido por las principales publicaciones que abordan el tema en cuestión, teniendo en cuenta diversos aspectos que constituyen a una perspectiva integral humana, en función de los aspectos sociodemográficos, estructurales, económicos, residenciales

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

Correo electrónico: carolinasgarofalo@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.17.33.2021.p124-131>

Fecha de Recepción: 13 de mayo de 2021 Fecha de Aceptación: 21 de mayo de 2021

y habitacionales, como también aquellos relacionados con el bienestar y la salud de este grupo etario, haciendo particular énfasis en los aspectos más significativos en relación a las variables psicológicas. En primer lugar, se describen los informes anuales, luego los informes temáticos y, por último, los testimonios. Para concluir, se hace referencia a las publicaciones realizadas en torno a la pandemia de COVID-19 en la población general, junto con algunas consideraciones respecto a los adultos mayores.

Dentro de los informes anuales correspondientes a la *Serie del Bicentenario*, se encuentra el trabajo publicado en el año 2015 titulado “Condiciones de vida e integración social de las personas mayores. ¿Diferentes formas de envejecer o desiguales oportunidades de lograr una vejez digna?”. Allí se desarrollan aquellos factores que influyen sobre las problemáticas del desarrollo humano y social en los adultos mayores y que afectan a la población que reside en las áreas urbanas en nuestro país, a partir de diversos indicadores directos e indirectos de los hogares donde habitan. Más específicamente, las temáticas abordadas son la capacidad de subsistencia de los hogares y las personas mayores; aspectos relacionados con el hábitat, vivienda, infraestructura y espacios urbanos; estado, atención y necesidades de salud y, por último, recursos psicológicos para el bienestar subjetivo y capacidades sociales. En lo que refiere a los aspectos psicológicos, se ha encontrado que una de cada cinco personas experimenta malestar psicológico y, además, se evidencian déficits en el apoyo social, ambos relacionados con las carencias ante las cuales están expuestos los adultos mayores. Por su parte, las estrategias de afrontamiento

negativas son mayormente utilizadas en aquellos considerados más vulnerables.

Como parte de la misma serie, en el año 2016 fue publicado el segundo informe anual bajo el nombre de “El desafío de la diversidad en el envejecimiento. Familia, sociabilidad y bienestar en un nuevo contexto”, haciendo un abordaje más específico sobre el desarrollo humano y el ejercicio de los derechos de protección a la población urbana de adultos mayores, considerando las diferentes manifestaciones que asumen las diversas privaciones y desigualdades que condicionan a dicha población. En este trabajo se desarrollan los aspectos relacionados con la familia, redes e integración familiar; la sociabilidad, solidaridad y recreación; acceso, calidad y satisfacción de las necesidades de salud, y el bienestar subjetivo relacionado con la satisfacción de las necesidades y con la vida. Los resultados acerca del bienestar subjetivo en esta etapa de la vida indican que una de cada cuatro personas experimenta déficit, es decir, valores que son similares a la población adulta. En cuanto al malestar psicológico, lo posee una de cada cuatro personas mayores y es considerada una variable que puede fluctuar ante las temáticas explicitadas en el informe.

Respecto a la serie *Agenda para la Equidad*, se publicó el documento estadístico “Condiciones de vida de las personas mayores: acceso y desigualdad en el ejercicio de derechos (2010-2017)”, en función de ampliar el campo de estudio del desarrollo humano y social desde un enfoque de derechos, manteniendo la continuidad con la serie anteriormente mencionada. Este trabajo realiza un abordaje de aspectos tales como el acceso a derechos económicos y

sociales, fuentes de ingreso y capacidad de subsistencia, estado y atención de la salud, cultura democrática, confianza en las instituciones y vida ciudadana y, el bienestar subjetivo en los adultos mayores. Allí se especifica que el déficit en los niveles de malestar psicológico se ha acentuado levemente en el período analizado, mientras que el bienestar subjetivo evidencia que persisten los déficits en el apoyo social y la utilización de estrategias de afrontamiento negativas, ya que cerca de tres de cada diez personas evidencian esta tendencia.

Por otra parte, se han publicado informes temáticos entre los años 2014 y 2019. En el año 2015 se publicó el primer boletín, denominado “Hacia una Argentina para todas las edades: las personas mayores en la sociedad”, en el cual se expone el contexto que atraviesa a la población de adultos mayores abordando las fuentes censales, haciendo un recorrido por sus derechos y considerando aspectos habitacionales. En esta oportunidad se destaca que los factores sociales, la participación social y las condiciones materiales son factores que influyen negativamente en el bienestar de las personas de edad. En este mismo año, también se publicó el documento de investigación “Cultura democrática, confianza institucional, participación social y seguridad ciudadana” en el que se hace una exposición sobre la participación política y ciudadana en los adultos mayores, la seguridad personal, su confianza en las instituciones, como también las preferencias y opiniones en relación a los sistemas de gobierno, factores estudiados en función de variables sociodemográficas. Se destaca la participación ciudadana y cultural como un factor fundamental para promover el

bienestar y una vejez activa.

El trabajo “Las personas mayores en la Argentina actual: ¿vivir solo es un factor de riesgo para la integración social?” correspondiente al año 2016, describe los tipos de hogares en los que habitan los adultos mayores en función de su composición (es decir, si viven solos o acompañados), tipo de ingreso percibido, acceso a servicios y satisfacción de necesidades de la vivienda, condiciones habitacionales, estado, atención y necesidades de salud, recursos psicológicos para el bienestar subjetivo, capacidades y apoyos sociales, integración, respeto y reconocimiento familiar y valoración social. El malestar psicológico, en este punto, permite comprender a estas temáticas de manera integral, ya que en función de sus características pueden repercutir en dicha variable psicológica. Asimismo, los sentimientos de soledad, de insatisfacción y de infelicidad son mayores en aquellos que viven solos, a la vez que se observa menor apoyo social.

En el año 2017, el informe “Los problemas económicos de las personas mayores. Una aproximación a las múltiples dimensiones de su vulnerabilidad”, realiza una exposición sobre las dificultades económicas de las personas mayores, y su consecuente repercusión en la inseguridad alimentaria, la insuficiencia de ingresos y la ausencia de jubilación y/o pensión. Allí se destaca la importancia de atender a sus necesidades económicas en el marco de una perspectiva del disfrute de una vida plena, saludable y satisfactoria en el ejercicio pleno de derechos, evaluando su impacto en el malestar psicológico. Posteriormente, se publicó “Las condiciones de salud de las personas mayores. Sus aspectos más

críticos” en el que se enuncian aspectos relacionados con el estado de salud física y mental, servicios de atención en salud y su calidad. Allí se señala que los aspectos psicológicos pueden verse afectados por las condiciones de salud del adulto mayor. En cuanto al malestar psicológico, se observan niveles similares a lo reportado por Amadasi y Tinoboras (2016a), aunque resultan ligeramente más elevados para este grupo etario en comparación con la población general. Luego, en “Protección social, sistema previsional y bienestar integral en las personas mayores” se incluyen aspectos relacionados con jubilaciones y pensiones, tipo de jubilación, ingresos previsionales y necesidades económicas, psicosociales y de salud. Se destaca que la desprotección social incide negativamente en el bienestar integral, evidenciándose falta de apoyo social y sentimientos de tristeza. Por otra parte, el texto “El bienestar subjetivo en las personas mayores. La importancia de los apoyos sociales” describe al bienestar subjetivo y su relación con factores que intervienen en los adultos mayores, promoviendo la intervención desde las políticas públicas para su promoción. En relación al bienestar subjetivo, se evidencia que poseen mayores niveles de infelicidad, valores ligeramente más elevados de síntomas de malestar psicológico y menor apoyo social, en comparación con otros grupos etarios. El último informe de ese año fue “El espacio urbano y las personas mayores: accesibilidad al barrio y al transporte público, usos sociales y recreativos del entorno barrial y calidad de la infraestructura urbana”, en el que se abordan las temáticas relacionadas con la accesibilidad a los barrios, acceso y calidad del transporte público, espacios

urbanos e infraestructura como facilitadores de la participación social, la relación entre el espacio urbano y el tiempo libre y el sentimiento de inseguridad y, la calidad de la infraestructura urbana. Todos ellos componen aspectos que hacen a la calidad de vida del adulto mayor y a su participación social.

En el año 2018, se publicó “Las personas mayores que necesitan cuidados y sus cuidadores”, describiendo los tipos de hogares con personas mayores y su situación económica, las capacidades sociales, el bienestar subjetivo y las condiciones de salud en aquellos hogares que son habitados por adultos mayores con dificultades y también se atiende a aquellos en los que también viven los cuidadores, teniendo en cuenta la importancia de su bienestar y cuidado. En este sentido, la necesidad de cuidados del adulto mayor afecta a su autonomía y también a su calidad de vida, y consecuentemente a la de su cuidador.

En el año 2019, se publicaron dos documentos. En primer lugar, “La capacidad de aprender en las personas mayores”, considerando los derechos de los adultos mayores en relación a la educación, junto con las características sociodemográficas y estructurales de aquellos que participan en actividades de formación, que tienen interés en continuar aprendiendo y sus preferencias ante áreas de estudios. En efecto, el aprendizaje también se relaciona con el desarrollo mental, emocional y social, contribuyendo de esta manera a una mejor calidad de vida en la vejez. Asimismo, se publicó “Los servicios bancarios en las personas mayores” relacionado con el uso de internet y los hábitos de consumo a través de diferentes medios de pago, percepción de

jubilaciones y pensiones y las modalidades de cobro, aspectos que, desde una mirada integral, hacen al bienestar y satisfacción en la vejez.

La última sección del área de personas mayores, corresponde a los testimonios, conformada por recursos audiovisuales en los que se exponen algunas de las problemáticas anteriormente mencionadas, incluyendo indicadores estadísticos sobre la necesidad de cuidados específicos de los adultos mayores y el cuidado de sus respectivos cuidadores, testimonios en primera persona sobre las maneras de transitar dicha etapa vital y aspectos relacionados con las desigualdades sociales, económicas y culturales que experimentan.

En lo que respecta a nuestro contexto actual, nos encontramos transitando una época protagonizada por la pandemia de COVID-19 que ha repercutido, en mayor o menor medida, en múltiples ámbitos en la población general, profundizando tendencias previas de nuestro país tales como la disminución del nivel socioeconómico, mayor desempleo y, consecuentemente, un aumento de la pobreza. En este sentido, el Observatorio de la Deuda Social Argentina ha publicado una serie de informes (2021a, 2021b, 2021c) junto con las publicaciones de Cicciari y Rave (2021) y de Salvia et al. (2021), realizando un valioso aporte referido a datos sobre la indigencia y la pobreza por ingresos, el impacto de la pandemia sobre la pobreza y el bienestar de la población, indicadores de condiciones materiales de vida, la calidad de vida autopercebida y la percepción del propio estado de salud y la atención a la salud, acceso y condiciones de bancarización, conectividad y acceso a

medios de información digitales y confianza ciudadana en las instituciones políticas y sociales. En lo que se refiere a los adultos mayores, al representar una población vulnerable a nivel estructural, psicológico, cultural y social, es importante que estas consideraciones sobre la pandemia nos inviten a reflexionar sobre su impacto específico que está afectando actualmente a la población de mayor edad en nuestro país, teniendo en cuenta que tanto los aspectos económicos, sociales, culturales y estructurales son determinantes para lograr experimentar una vejez satisfactoria y un mayor bienestar en esta etapa de la vida, junto a un pleno ejercicio de derechos. En este sentido, las condiciones del entorno resultan igual de relevantes que la sociabilidad, la sensación de bienestar y satisfacción con la vida en el adulto mayor, generando una influencia e interacción mutua.

A modo de conclusión, el recorrido bibliográfico realizado en articulación con la situación sanitaria deja en evidencia la complejidad de los factores ante los cuales los adultos mayores se encuentran propensos a experimentar mayores desventajas y desprotección en función del orden contemporáneo dominante. Este grupo etario, a nivel social, cultural y económico continúa expuesto a déficits en múltiples dimensiones los cuales han sido mantenidos a lo largo de los últimos años, repercutiendo también en su salud mental. Actualmente, estos déficits coexisten con un contexto pandémico que resultó ser nuevo e impredecible para toda la población, pero que particularmente ha agudizado estas problemáticas en los adultos mayores. Por todo lo mencionado, indefectiblemente, la salud mental corresponde entonces a un aspecto que

se ve especialmente afectado ante las problemáticas experimentadas en la vejez de nuestra época actual, convocándonos como profesionales a continuar dando respuesta

a nuestra Deuda Social con los adultos mayores atendiendo a esta nueva normalidad de manera integral.

Referencias

- Amadasi, E. (2014). *Hacia una Argentina para todas las edades: las personas mayores en la sociedad*. Serie del Bicentenario 2010-2016; boletín nº 1. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8134>
- Amadasi, E. (coord). (2015). *Condiciones de vida e integración social de las personas mayores: ¿diferentes formas de envejecer o desiguales oportunidades de lograr una vejez digna?*. Serie del Bicentenario 2010-2016, año 1. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8179>
- Amadasi, E., Cicciari, M. R. (2017). *El espacio urbano y las personas mayores: accesibilidad al barrio y al transporte público, usos sociales y recreativos del entorno barrial y calidad de infraestructura urbana*. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8289>
- Amadasi, E., Cicciari, M. R. (2019) *La capacidad de aprender en las personas mayores*. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. EDSA Serie Agenda para la Equidad 2017-2025, boletín nº 1. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8282>
- Amadasi, E., Cicciari, M.R. (2019). *Los servicios bancarios en las personas mayores*. Serie Argentina para la Equidad 2017-2025. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. Universidad Católica Argentina. Disponible en: http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2019/2019-OBSERVATORIO-PM-INFORME%20TECNICO_SERVICIOS-BANCARIOS.pdf
- Amadasi, E., Tinoboras, C. (2015). *Cultura democrática, confianza institucional, participación social y seguridad ciudadana*. Serie del Bicentenario 2010-2016, boletín nº 2. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.

- Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8177>
- Amadasi, E., Tinoboras, C., Cicciari, M. R. (2017). *El bienestar subjetivo en las personas mayores: la importancia de los apoyos sociales*. Serie del Bicentenario 2010-2016, boletín n° 4. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8288>
- Amadasi, E., Tinoboras, C. (2016a). *El desafío de la diversidad en el envejecimiento: familia, sociabilidad y bienestar en un nuevo contexto*. Serie del Bicentenario 2010-2016, año 2. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8220>
- Amadasi, E., Tinoboras, C. (2016b). *Las personas mayores en la Argentina actual: ¿vivir solo es un factor de riesgo para la integración social?* Serie del Bicentenario 2010-2016, boletín n° 3. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8178>
- Amadasi, E., Tinoboras, C. (2017). *Las condiciones de salud de las personas mayores: sus aspectos más críticos*. Serie del Bicentenario 2010-2016, boletín n° 2. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8291>
- Amadasi, E., Tinoboras, C. (2017). *Los problemas económicos de las personas mayores: una aproximación a las múltiples dimensiones de su vulnerabilidad*. Serie del Bicentenario 2010-2016, boletín n° 1. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8292>
- Amadasi, E., Tinoboras, C., Cicciari, M. R. (2018). *Las personas mayores que necesitan cuidados y sus cuidadores*. EDSA Serie Agenda para la Equidad 2017-2025, boletín n° 1. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8152>
- Cicciari, M. R., Rave, E. (2021) *Efectos sociales del escenario COVID-19 en las comunas y villas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Católica Argentina. Disponible en: <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20>

- Social/Documentos/2021/2021-OBSERVATORIO-INFORME-DEFENSORIA-EFECTOS-SOCIALES-CABA-ABRIL.pdf
- Observatorio de la Deuda Social Argentina (2021a). *Informe para prensa: Impacto en la calidad de vida autopercebida de los hogares frente al escenario COVID-19 en las comunas y villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Católica Argentina. Disponible en: <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Prensa/Informes/2021-ODSA-Informe-Prensa-01-Calidad-Vida-CABA.pdf>
- Observatorio de la Deuda Social Argentina (2021b). *Informe para prensa: Acceso digital de los hogares frente al escenario COVID-19 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Católica Argentina. Disponible en: <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Prensa/Informes/2021-ODSA-Informe-Prensa-02-Acceso-Digital-CABA.pdf>
- Observatorio de la Deuda Social Argentina (2021c). *Informe para prensa: Bancarización y endeudamiento de los hogares bajo el escenario COVID-19*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Católica Argentina. Disponible en: <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Prensa/Informes/2021-ODSA-Informe-Prensa-03-Bancarizacion-CABA.pdf>
- Salvia, A., Bonfiglio, J.I, Robles, R. (2021). *Efectos de la pandemia COVID-19 sobre la dinámica del bienestar en la Argentina urbana. Una mirada multidimensional acerca del impacto heterogéneo de la crisis tras una década de estancamiento económico (2010-2020)*. Documento Estadístico – Barómetro de la Deuda Social Argentina - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa. Disponible en: <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2021/2021-OBSERVATORIO-DOCUMENTO-POBREZA-MULTIDIMENSIONAL-6M.pdf>
- Tinoboras, C. (2017). *Protección social, sistema previsional y bienestar integral en las personas mayores*. Serie del Bicentenario 2010-2016, boletín nº 3. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8290>
- Tinoboras, C. (2018). *Condiciones de vida de las personas mayores: acceso y desigualdad en el ejercicio de derechos (2010-2017)*. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. EDSA Serie Agenda para la Equidad (2017-2025), Informe anual. Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8153>

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMAS PARA EL ENVÍO Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los artículos presentados deberán ser inéditos y no encontrarse en proceso de evaluación en otra revista.
2. Formato:
Debe ajustarse a la normativa APA (American Psychological Association 2010). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. México: Manual Moderno.
Esto incluye: Papel: tamaño A4 (210 x 297 mm) con una extensión no superior a 35 páginas (incluidas las referencias, figuras y tablas) a doble espacio, impreso por una sola cara con márgenes de 2,5 cm y numeración en la parte superior derecha con la correspondiente cornisa. Tipografía: No se deberán justificar los márgenes ni cortar palabras. Se requerirá el tipo de letra denominado Courier New en tamaño número 12. Referencias y notas: las notas deben ser las menos posibles e ir a pie de página, las referencias (no bibliografía), en formato APA, irán al final de trabajo.
A fin de facilitar la evaluación a ciegas, se solicita el envío de por separado de la portada (con el título del trabajo, el nombre completo del/los autor/es, su afiliación institucional—no más de 2 instituciones—, dirección de correo, teléfono y dirección electrónica) y el cuerpo de artículo (sin datos del autor).
3. Los trabajos podrán presentarse en idioma inglés o castellano y deben incluir un resumen que no exceda las 250 palabras si es un trabajo experimental y 120 si es teórico. Independientemente del idioma elegido para el escrito, deben incluirse las palabras clave en español e inglés.
4. Envío y recepción de las propuestas los trabajos podrán ser enviados vía electrónica: dos archivos (en formato .doc), uno con la portada y otro con el cuerpo del artículo a: revistapsicologia@uca.edu.ar

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

aceptados. Los manuscritos no serán devueltos a los autores.

5. **Publicación y derechos de autor:**

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

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

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

Criterios de evaluación

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

Tipos de artículos aceptados por la Revista:

- Artículos empíricos o teóricos (estructurados según normas APA).
- Reseñas o recensiones bibliográficas.

Estructura para las reseñas o recensiones bibliográficas:

Portadilla:

1. Título del libro completo
2. Editorial, lugar y fecha de edición.
3. Indicar si hay traducciones y a qué idiomas (consignar nombre del traductor en ese caso).
4. Cantidad de páginas.
5. Nombre del autor de la reseña y filiación institucional.

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

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMS OF PUBLICATION AND SUBMISSION OF ORIGINAL DOCUMENTS

1. Articles entered for the magazine must be original and unpublished, and must not be under consideration for publication by any other magazine.
2. The format of the article must comply with APA style (American Psychological Association (2002).
 Paper A4 size (210 x 297 mm). 35 page limit (including figures, tables and bibliography). Double space paragraph format. Printed on one side with 2,5 cm margins. Page number on the upper right corner of the page.
 Typography: Courier New size 12. Margins must not be justified and words cannot be cut in half.
 References and footnotes: footnotes must be as few as possible. References which are not bibliography must comply with APA style and go at the end of the article.
 The cover (including title, the author/s full name/s, institutional affiliation, mail address, phone number and e-mail address) and the article (which must not include the author's information) must be sent separately for the peer evaluation.
3. Articles are accepted in english or Spanish. They must include an abstract of 120 words and key words included in the thesaurus both in English and in Spanish.
4. Article's Submission and Reception.
 Articles can be submitted via e-mail: 2 (two) files (.doc. format). One of them should include the cover and the other the article e-mail address: revistapsicologia@uca.edu.ar
 The reception will be confirmed immediately. The evaluation outcome will be informed within 120 days after the reception of the article. The evaluation will include two parts. On the first stage the article's format is evaluated. On the second stage the article is subject a peer review. In the need of a disambiguation it is sent to a third peer. The Editorial Committee makes the final decisions. Articles can be declined, accepted or accepted with the need of modifications.
5. Publishing and Author's Rights:
 One number of the magazine will be sent to the first author of the article. If the article were written/ had more than one author only the first author would receive the magazine.

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

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

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

Evaluation Criteria

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

The magazine accepts:

- Empirical or theoretical papers.
- Reviews.

Review's structure:

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

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