

# revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 38 - Volumen 19 - Año 2023



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

## COMITÉ EDITOR

Mirtha Susana Ison (*Universidad Aconcagua, Argentina*)

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

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

## SECRETARIA EJECUTIVA

Lina Grasso

## 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 Rovaletti (*CONICET, UBA*)

Daniel Valdez (*UBA, FLACSO, UAM*)

Stella Maris Vázquez (CONICET, CEFIP)

Alicia Zanotti de Savanti (UCA)

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Luis Ahumada Figueroa (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 Kantenich, Schoenstatt)

Carlos Maffi (UP, París, Francia)

Nuria Masjuan (UCU, Uruguay)

María Isidora Mena (PUC, Chile)

Ignacio Montero García-Celay (UAM, España)

Salvatore Parisi (S. Romana Rorschach, Italia)

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

Juan Ignacio Pozo (UAM, España)

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

Alberto Rosa Rivero (UAM, España)

María Rodríguez Moneo (UAM, España)

Juan José Sanguineti (PU della Santa Croce, Italia)

Jorge Serrano (UCLovaina, Bélgica)

María Tamashiro Sakuda (PUCP Perú)

Antonio Tena Suck (U. Iberoamericana, México)

Lilia Urrutia de Palacios (USMA, Panamá)

Orlando Villegas (Clínica Southest, Michigan, EE.UU.)

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

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

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

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

*revista de*  
PSICOLOGÍA

Incluida en la base de datos EBSCO el 29 de septiembre de 2005 en cumplimiento de los parámetros y calidad editorial.  
Indexada en Latindex el 27 de diciembre de 2007.  
Indexada en el Núcleo Básico de Revistas Científicas el 9 de mayo de 2017.



# SUMARIO

## ARTÍCULOS

### **Efectividad de Facilitadores del Uso de Dispositivos Tecnológicos en Tareas de Estimulación Cognitiva en Adultos Mayores**

López Moreno, M. C.; Nicotra, M. G.; Rotta, A. M.; Revollo Sarmiento, E. A.; Roumec, B.; Vivas, J. R.; Vivas, L. Y. 7

### **Emojis en Tareas de Categorización: Una Nueva Forma de Evaluar el Conocimiento Conceptual**

Martínez-Cuitiño, M.; Zamora, D. J.; Romero, N. N.; Barreyro, J. P. 25

### **Non-Suicidal Self-Injury Behavior in Adolescents and Neuropsychology: An Integrative Review From 2015 to 2022**

Chaves, G.; de La Plata Cury Tardivo, L. S. 41

### **El Concepto de Perezhivanie en la Obra de L.S. Vygotski: Antecedentes y Actualidad**

Rodríguez Arocho, W. C. 63

### **Resiliencia y Flexibilidad Cognitiva en Niños y Niñas de Contextos Vulnerables**

Morelato, G.; Donadel, F.; Ison, M.; Korzeniowski, C.; Sanjuan, M. 80

### **Perfiles Lingüísticos Iniciales en Escolares de 4 y 5 Años**

Canales Jara, Y.; Porta, M. E. 95

### **Pasos Fundamentales Para Realizar Adaptaciones de Pruebas Psicológicas**

Brenlla, M. E.; Seivane, M. S.; Fernández da Lama, R. G.; Germano, G. 121

## RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA Y COMENTARIOS

### **Marquevich, M. (2021). Manual de Psicología Forense Argentino. Editorial Liberarte.**

Politti, M. 149

### **Streit, C., McGinley, M., & Carlo, G. (2023). A systemic, multiple socialization approach to the study of prosocial development. Journal of Social and Personal Relationships (Special Issue: The Influence of Multiple Socialization Agents on Prosocial Development), pp. 1-9**

Moreno, J. E. 154



## Efectividad de Facilitadores del Uso de Dispositivos Tecnológicos en Tareas de Estimulación Cognitiva en Adultos Mayores

*Effectiveness of Facilitators of Use for Technological Devices in Cognitive Stimulation Tasks for Older Adults*

María Celeste López Moreno<sup>1</sup> ORCID: 0009-0005-7291-392X  
María Georgina Nicotra<sup>2</sup> ORCID: 0009-0005-9707-3234  
Ana Malén Rotta<sup>2</sup> ORCID: 0000-0003-3708-7050  
Elsa Araceli Revollo Sarmiento<sup>1</sup> ORCID: 0009-0006-0135-6238  
Bettina Roumec<sup>2</sup> ORCID: 0009-0000-3492-8278  
Jorge Ricardo Vivas<sup>1</sup> ORCID: 0000-0001-8648-2562  
Leticia Yanina Vivas<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-5295-8742

### Resumen

El objetivo fue estudiar la efectividad de algunos facilitadores de uso en un laboratorio web interactivo multipropósito de estimulación cognitiva para personas mayores. Participaron 60 personas mayores divididas en tres grupos pareados: Experimental, Control Activo y Control Pasivo. Cada participante fue evaluado al principio y al final. Se extrajeron seis medidas de desempeño. Un ANOVA de medidas repetidas indicó que hubo mejoras entre el primer y el segundo momento de evaluación

en todos los grupos para todas las medidas, salvo para el tiempo empleado. También hubo una interacción entre el cambio pre-post test y la pertenencia al Grupo en: precisión para llegar al ejercicio y número de intentos para finalizar el ejercicio, a favor del Grupo Experimental. Estos resultados indican que, si bien los y las participantes mejoraron en el desempeño con solo ingresar repetidas veces, el uso de las herramientas de facilitación resultó útil mejorando aún más el grupo experimental en ciertos aspectos de la tarea.

---

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología. Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Técnica, Buenos Aires, Argentina.

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. Buenos Aires, Argentina

Autora de correspondencia: mlopezmoreno@mdp.edu.ar

Esta investigación ha sido financiada a través de la Comisión Interuniversitaria Nacional de Argentina, mediante el otorgamiento de una beca EVC-CIN, período 2021.

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p7-24>

Fecha de recepción: 24 de julio de 2023 - Fecha de aceptación: 4 de agosto de 2023

## 8 Efectividad de Facilitadores del Uso de Dispositivos Tecnológicos en Tareas...

*Palabras clave:* Gerontotecnología; Personas Mayores; Condiciones Facilitadoras; Estimulación Cognitiva; Laboratorio WEB.

### Abstract

The aim of this study was to investigate the effectiveness of certain facilitators in a multipurpose web-based interactive cognitive stimulation laboratory for older adults. Sixty older adults participated and were divided into three matched groups: Experimental, Active Control, and Passive Control. Each participant was assessed at the beginning and the end of the study, and six performance measures were extracted. A repeated measures ANOVA indicated that there were improvements between the first and second assessment moments for all groups in all measures, except for the time taken. Additionally, there was an interaction between pre and post test scores and group assignment in terms of accuracy in completing the exercise and the number of attempts made, favoring the experimental group. These findings suggest that while participants showed improvement in performance through repeated access alone, the use of facilitation tools proved beneficial in further enhancing the experimental group's performance in certain aspects of the task.

*Key words:* Gerontechnology; Older Adults; Facilitating tools; Cognitive Stimulation; WEB Laboratory.

### Introducción

En los últimos años, se registró un crecimiento acelerado de la población de personas mayores. En este sentido, de acuerdo con el

Informe Mundial sobre el Envejecimiento y la Salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015), Argentina es uno de los países más envejecidos de Latinoamérica. Por otra parte, según los datos arrojados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2010), el Partido de General Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires, según indica el censo de 2010, presenta un 19.2% de personas mayores de 60 (sesenta) años y esta tendencia se ha profundizado en los últimos años. Este es el motivo por el cual se caracteriza a Mar del Plata como un “polo gerontológico”.

Asimismo, en las últimas décadas, con el crecimiento poblacional de las personas mayores, se han desarrollado numerosas aplicaciones y dispositivos especialmente pensados para dicha población y han generado un campo de desarrollo específico denominado *gerontotecnología* (Chen y Chan, 2014; Bronswikj, 2009). No obstante, pese a estos avances, en la actualidad aún existen algunas barreras para que las personas mayores lleguen a hacer un uso pleno de las tecnologías (Miranda de Larra, 2004; Cárdenas Concha y Cutiño López, 2014; Murciano-Hueso et al., 2022).

Hay autores que han resaltado la potencialidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para la mejora de la calidad de vida, la autonomía y la seguridad de las personas mayores (Rivoir et al., 2019; Murciano-Hueso et al., 2022) siendo que las mismas ofrecen a las personas mayores la facilitación de algunas de las actividades de la vida diaria, la salud y la seguridad, la movilidad, la comunicación y la actividad física (Plaza et al., 2011; Peek et al., 2017; Chen y Chan, 2014). Otros autores sostienen que los dispositivos y



medios tecnológicos como los teléfonos móviles, las tablets, las computadoras y el internet ayudan a las personas mayores a alcanzar un envejecimiento saludable en la medida que ofrecen oportunidades para establecer conexiones remotas. Por lo general, éstos incrementan su nivel de autoestima y de autonomía personal y social, a la vez que ayudan a superar el miedo a la soledad y al aislamiento, particularmente en la pandemia a raíz del virus SAR-CoV2, más conocido como COVID-19 (Cabello et al., 2021), atendiendo su necesidad de interacción social y fomentando las relaciones intergeneracionales (Gao et al., 2012; Chen y Chan, 2014; Pino Juste et al., 2015). A modo de ejemplo, González et al. (2015) investigaron el uso de la computadora y las actitudes de las personas mayores hacia la tecnología informática, durante la facilitación realizada a través de una capacitación.

Los resultados demuestran que el contacto directo con las computadoras genera actitudes, comportamientos y expectativas más positivas hacia el uso de la computadora como también una mejora en la autoestima en las personas mayores. A su vez, varios autores han observado que el aprendizaje de habilidades tecnológicas, mediadas por un proceso de facilitación, mejora la capacidad cognitiva de las personas mayores (Chan et al., 2014).

Los modelos de aceptación de uso de la tecnología en personas mayores identifican distintos factores que influyen en el comportamiento de uso. Dentro de ellos se encuentran los facilitadores. Por facilitadores de uso se comprende a los factores en el entorno que pueden facilitar el manejo de la tecnología (Venkatesh et al., 2003). En este

contexto, se definen como un recurso que comprende todos aquellos materiales, medios interactivos, soportes físicos y actividades que favorecen el desempeño en el uso de las TICs. Se comportan como métodos de apoyo, enseñanza e instrucción, que propician el aprendizaje y el desenvolvimiento exitoso.

Diferentes estudios abordan los facilitadores de uso, haciendo hincapié en las características inherentes al diseño y patrón de uso de los dispositivos tecnológicos que facilitan u obstaculizan su manejo por parte de las personas mayores (Patomella et al., 2013; Lee y Coughlin, 2014; Luna-García et al., 2015; Harari, 2018); otros lo hacen pensando en ellos, en tanto recurso humano o social que sirve de apoyo a la persona mayor para favorecer el aprendizaje tecnológico y la adopción de nuevos dispositivos tecnológicos (Chen y Chan, 2014); y, por último, otras investigaciones hacen mención al facilitador de uso como proceso (Chan et al., 2014). Estos autores han investigado los facilitadores de uso como un factor que permite aumentar la aceptación de la tecnología por parte de las personas mayores. Estos estudios se han llevado a cabo con independencia del tipo de uso que se le dé a esa tecnología y reconociendo la potencialidad de las mismas para su integración social, su salud y su calidad de vida.

Dentro de los múltiples usos que hacen las personas mayores de la tecnología se encuentra la estimulación cognitiva. En este sentido se han desarrollado plataformas y programas interactivos específicos para esa población, como las páginas web de Smartbrain ([www.smartbrain.net](http://www.smartbrain.net)), Grador ([www.gradior.es](http://www.gradior.es)) y Unobrain ([www.unobrain.com](http://www.unobrain.com)) o las Apps NeuroNation,

## 10 Efectividad de Facilitadores del Uso de Dispositivos Tecnológicos en Tareas...

CogniFit, Lumosity. Este trabajo se centrará en un laboratorio web interactivo denominado LABPSI, destinado a la estimulación cognitiva de personas mayores. Dicho laboratorio es producto del trabajo generado inicialmente con fines didácticos por un equipo docente del Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología, el cual tiene doble dependencia con anclaje en la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IPSIBAT [UNMDP-CONICET]; Vivas et al., 2016). El mismo es un espacio que permite la incorporación constante de ejercicios de estimulación cognitiva y puede ser usado libremente por el público general. Dado que aún no se poseen datos acerca de las limitaciones y facilidades de uso por parte de la población destinataria de este segmento del LABPSI, la presente investigación busca conocer cómo es el desempeño en el uso del mismo por parte de las personas mayores, particularmente centrándonos en el efecto de condiciones de facilitación de uso mediante el desarrollo de tareas de entrenamiento del desempeño en la utilización del laboratorio para evaluar su efectividad.

Con tal propósito, se han desarrollado facilitadores de uso en el teléfono celular, tales como un video tutorial y un folleto explicativo. Dada la resistencia que muchas veces genera el uso de la tecnología por parte de las personas mayores (Contreras-Somoza et al., 2021) generalmente se busca brindar ayudas para que sea más accesible y amigable su uso, como se comentó en el párrafo anterior. Sin embargo, en general no se mide de manera objetiva la efectividad de dichas ayudas (facilitadores). Es por eso que este trabajo

ha buscado analizar la efectividad de dichos facilitadores de uso en el desempeño de los y las participantes en el laboratorio.

### Metodología

#### Diseño y Muestra

El diseño experimental consta de pre-test y post-test. La muestra estuvo constituida por 60 personas de entre 60 y 89 años inclusive, que poseían visión normal o corregida a normal, sin antecedentes neurológicos y sin deterioro cognitivo. Comprendió un total de 44 mujeres y 16 hombres, residentes en la ciudad de Mar del Plata y en localidades próximas. Fueron entrevistadas durante los meses de agosto y septiembre del año 2021.

La selección de la muestra fue no probabilística por conveniencia: las unidades de análisis fueron seleccionadas por disponibilidad y cercanía con las investigadoras. A su vez, se llevó a cabo con la técnica de avalancha o bola de nieve, caracterizada por la recomendación de personas mayores conocidas entre sí. A continuación, se detallan los criterios de inclusión/exclusión.

Se realizó una entrevista inicial individual en la cual se tomaron los test de ACE III y Estudio de Funcionalidad Compleja (Labos et al., 2018). Se realizó una adaptación de este último, tomando solo los puntajes secundarios del test ya que estos mismos permitían recabar datos sobre el desempeño actual en el uso de las TICs de las personas participantes. En base a esos puntajes obtenidos, se realizó una clasificación numérica del 1 al 15, donde el valor 1 era el grado mínimo de experticia en TICs y el valor 15 representó el mayor grado de experticia en TICs.

### ***Criterios de Inclusión***

Personas de 60 años en adelante, sin antecedentes neurológicos ni psiquiátricos, con visión normal o corregida a normal. Fue un requisito indispensable poseer al menos un teléfono celular con acceso a internet. Para descartar la presencia de deterioro cognitivo, se administró el ACE-III (Bruno et al., 2020) tomando como punto de corte el siguiente: las personas que contaban con un nivel de instrucción igual o superior a 12 años de escolaridad y que alcanzaron un puntaje igual o superior a 88 puntos; y las personas que tenían un nivel de instrucción menor a 12 años y que alcanzaron un puntaje igual o superior a 68 puntos.

### ***Criterios de Exclusión***

Fueron excluidas de la muestra las personas que presentaban deterioro cognitivo leve, moderado o severo, lo que de acuerdo a los puntajes de corte se traduce en un puntaje menor a 88 para personas mayores con un nivel de instrucción igual o mayor a 12 años, y de 68 para personas con un nivel de instrucción menor a 12 años. Además, se excluyó de la muestra a las personas menores de 60 años, con dificultades en la visión que no podían ser corregidas, y/o que no poseían teléfono celular.

### ***Procedimientos***

El desempeño de uso del LABPSI por parte de las personas mayores fue observado directamente por las investigadoras en dos momentos: al inicio y al final de la intervención. En el día 1, se realizó la observación correspondiente a la evaluación pre-test, y en el día 5, la observación correspondiente a la evaluación post-test.

Para la observación se

confeccionaron tres planillas, correspondientes a tres procesos cognitivos seleccionados, de los cuales se eligió una actividad por proceso: (a) atención<sup>1</sup>; (b) conocimiento y representaciones mentales<sup>2</sup>; y (c) juicio, razonamiento y toma de decisiones<sup>3</sup>.

Se evaluó la cantidad de intentos, el tiempo y la capacidad de ejecutar correctamente los pasos desde la página de inicio hasta llegar a una actividad específica y, luego, la cantidad de intentos y el tiempo y la capacidad de ejecutar correctamente los pasos necesarios para poder realizar el ejercicio efectivamente (p. ej.: presionar la tilde verde, ubicar el cursor, etc.). Las actividades fueron seleccionadas de acuerdo a los requerimientos para su resolución, siendo representativas de las demandas del laboratorio en general. Además, se buscó que todas las actividades seleccionadas respondieran al menor nivel de dificultad para su resolución.

Asimismo, la realización de dichas actividades fue administrada de manera contrabalanceada para evitar que la primera actividad esté sesgada por ser el primer acercamiento al laboratorio. Una parte de la muestra realizó los ejercicios de manera lineal, caracterizada por el ingreso a los procesos cognitivos de manera ordenada, de acuerdo con la aparición de los mismos dentro del LABPSI, y una de manera alternada caracterizada por el ingreso con el orden inverso a los procesos cognitivos dentro del LABPSI.

La modalidad de la observación estuvo sujeta a las preferencias de la persona mayor. En algunos casos se realizó de manera virtual a través de videollamada por la aplicación de Whatsapp y, en otros,

## 12 Efectividad de Facilitadores del Uso de Dispositivos Tecnológicos en Tareas...

presencial respetando los protocolos de cuidado sociosanitarios establecidos en ese momento por el Estado Nacional Argentino.

A su vez, para garantizar que cada investigadora recolectara los datos de manera homogénea, se realizó un instructivo de observación lineal y alternado, dónde se explicitan las indicaciones dadas a las personas para el ingreso y resolución de los ejercicios.

### Conformación de Grupos e Intervención

Se conformaron tres grupos de 20 participantes cada uno, pareados por conveniencia de acuerdo con las siguientes variables recabadas en los test anteriores: edad ( $p = 0.962$ ), nivel educativo ( $p = 0.776$ ), nivel de experticia en las TICs ( $p = 0.805$ ) y puntaje ACE III ( $p = 0.128$ ).

Los grupos se clasificaron de acuerdo con las pautas de manejo de la variable “facilitadores de uso” de la siguiente manera:

1. **El grupo experimental:** luego de la observación pre-test recibió, a modo de capacitación, un video tutorial a través de un link de Youtube, y un folleto informativo sobre el uso del LABPSI, enviado por Whatsapp. Además, realizó las actividades de entrenamiento durante 3 (tres) días consecutivos y durante no más de 15 (quince) minutos por día, en el mismo laboratorio.
2. **El grupo control activo:** luego de la observación pre-test, realizó las actividades de entrenamiento en el LABPSI durante 3 días consecutivos y por no más de 15 minutos por día. A diferencia del

grupo experimental, el grupo control activo no obtuvo la capacitación a través del video tutorial y el folleto informativo.

3. **El grupo control pasivo:** solo fue evaluado mediante la observación pre y post-test en las actividades del LABPSI seleccionadas para tal fin, sin recibir capacitación ni realizar entrenamiento.

Los tres grupos fueron evaluados al inicio (pre) y al final (post). Para ello se les solicitó que realizaran 3 ejercicios, que luego fueron sumados obteniéndose un único puntaje. Para el registro del desempeño se dividió la realización del ejercicio total en dos etapas:

1. **Entrada al Ejercicio,** la cual consta de 5 pasos en total y se caracteriza por ingresar a la página del LABPSI, ingresar en Ejercicios Cognitivos, ingresar en el Proceso Cognitivo correspondiente, ingresar en la tarea y finalmente iniciar el ejercicio.
2. **Ejecución del Ejercicio,** el cual consta de entre 24 a 30 pasos en total, dependiendo del ejercicio específicamente, y se caracteriza por la resolución del mismo a través de la comprensión de la interfaz de la página y la consigna.

En cada una de estas etapas se consideraron como indicadores de medición a los intentos realizados en cada paso, la realización efectiva del total de los pasos y el tiempo empleado en segundos. Así se obtuvieron 6 medidas, 3 para la Entrada y 3

para la Ejecución:

1. Sumatoria de la cantidad de intentos para la entrada a cada ejercicio;
2. Promedio de tiempo para entrar al ejercicio;
3. Sumatoria de la realización efectiva de la entrada;
4. Sumatoria de la cantidad de intentos para la ejecución de cada ejercicio;
5. Promedio de tiempo para la ejecución de los ejercicios;
6. Sumatoria de la ejecución de los ejercicios.

### **Características de los Facilitadores:**

#### **Video Tutorial y Folleto Informativo**

El video tutorial se caracterizó por mostrar el ingreso al LABPSI desde la aplicación de Whatsapp, seguido por los pasos necesarios para ingresar a una actividad de prueba diseñada específicamente para el mismo. Esta actividad se caracterizó por presentar todos los requerimientos posibles para realizar efectivamente todos los ejercicios que forman parte del LABPSI. De acuerdo con lo planteado por Lee y Coughlin (2014), dado que las personas mayores a menudo se refieren a las instrucciones impresas para obtener apoyo en el uso de las TICs, se realizó además un folleto informativo en donde se detallaron paso a paso y de manera secuencial todos los requerimientos para ingresar y resolver de manera satisfactoria los ejercicios del LABPSI.

Para el diseño y desarrollo de dichos facilitadores de uso, se tuvieron en cuenta las siguientes recomendaciones: la claridad de la voz y el sonido, la demostración pausada y secuenciada de los pasos, la letra clara y legible, como así también indicaciones sobre

cómo apaisar o rotar la pantalla y sobre como agrandar la visión para poder visualizar mejor los contenidos.

### **Consideraciones Éticas**

Durante la evaluación se siguieron las pautas establecidas en la declaración de Helsinki (2013) y la Resolución 1480/11 del Ministerio de Salud de la Nación Argentina (2011). Los datos que se obtuvieron fueron codificados para asegurar la confidencialidad.

### **Análisis Estadístico**

Para el análisis de los datos se utilizó el SPSS versión 23 (2015). Se realizó un modelo lineal general de medidas repetidas, con la finalidad de analizar si hubo diferencias antes y después de la intervención con relación al efecto de la pertenencia al grupo (experimental, control activo o control pasivo). Se consideró como variable de respuesta a cada una de las 6 medidas recién mencionadas, realizándose análisis independientes para cada una. Las medidas repetidas fueron las evaluaciones pre y post y el factor intersujeto fue el grupo.

## **Resultados**

En primer lugar, se presentan en la Tabla 1 los valores descriptivos de los 3 grupos en las evaluaciones pre y post intervención.

En segundo lugar, se realizó un modelo lineal general de medidas repetidas, con la finalidad de analizar si hubo diferencias antes y después de la intervención en las 6 medidas detalladas más arriba. A continuación, se detallan organizadas según la etapa.

## 14 Efectividad de Facilitadores del Uso de Dispositivos Tecnológicos en Tareas...

### Resultados de Entrada al Ejercicio *Medidas Sumadas de los Intentos en la Entrada al Ejercicio*

El factor intrasujeto presentó diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.001$ ), indicando que disminuyó la cantidad de intentos entre el acceso inicial

y el final al laboratorio. Por su parte, se observó una ausencia de efecto de la interacción entre los puntajes pre y post test y la pertenencia al Grupo ( $p = 0.300$ ). Sin embargo, en la Figura 1 el gráfico evidencia una tendencia más pronunciada del Grupo Experimental en la disminución

**Tabla 1**

*Valores Descriptivos por Grupo*

Medida	Grupo	Momento pre intervención	Momento post intervención
Sumada intentos entrada	1	18.65 (5.985)	13.75 (1.070)
	2	16.50 (3.086)	13.30 (0.657)
	3	18 (2.920)	14.95 (1.905)
Sumada realización efectiva entrada	1	2.35 (0.988)	3 (0.000)
	2	2.80 (0.410)	3 (0.000)
	3	2.50 (1.051)	2.70 (0.801)
Promedio del tiempo en la entrada	1	67.72 (56.476)	33.93 (10.780)
	2	53,71 (22.765)	34 (10.387)
	3	66.76 (31.344)	40.80 (12.732)
Sumada intentos ejercicio	1	143.30 (59.212)	94.75 (20.264)
	2	120.75 (38.184)	105.70 (22.396)
	3	140.80 (57.549)	119.60 (50.109)
Sumada realización efectiva del ejercicio	1	1.85 (1.226)	2.70 (0.571)
	2	2.25 (0.786)	2.50 (0.607)
	3	1.75 (1.070)	2.15 (1.089)
Promedio del tiempo en el ejercicio	1	375,22 (229.278)	380.50 (132.179)
	2	361.77 (105.722)	338.87 (108.601)
	3	432.52 (174.563)	426.53 (167.938)

*Nota.* Grupo 1 = experimental; Grupo 2 = control activo; Grupo 3 = control pasivo.

de los intentos en la Entrada al Ejercicio en el post-test.

Por su parte, los grupos control activo y pasivo presentan trayectorias paralelas.

### ***Medidas Sumadas de la Realización Efectiva de la Entrada al Ejercicio***

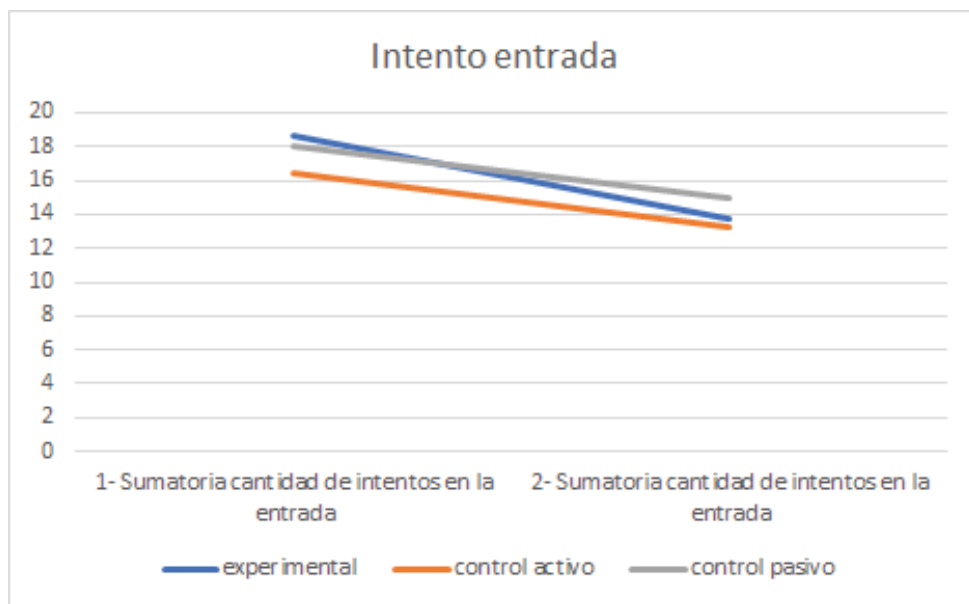
Puede observarse en los resultados que hubo un efecto significativo del factor intrasujeto ( $p < 0.001$ ) y una ausencia de efecto de este factor con la pertenencia al grupo, aunque muy próximo al valor de significación propuesto de 0.05 ( $p < 0.066$ ). En la Figura 2 se evidencia una tendencia mayor en el Grupo Experimental al logro en la realización efectiva de la entrada con respecto al Grupo Control Activo y Pasivo.

### ***Promedio de Tiempo en la Entrada al Ejercicio***

Se llevó a cabo un análisis del promedio del tiempo empleado en la entrada al ejercicio en los momentos de pre y post intervención. Los resultados muestran que hubo un efecto significativo del factor intrasujeto ( $p < 0.001$ ) y una ausencia de efecto de la interacción entre este factor y la pertenencia al grupo ( $p = 0.482$ ). Sin embargo, en la Figura 3 se puede evidenciar una disminución del promedio de tiempo

## **Figura 1**

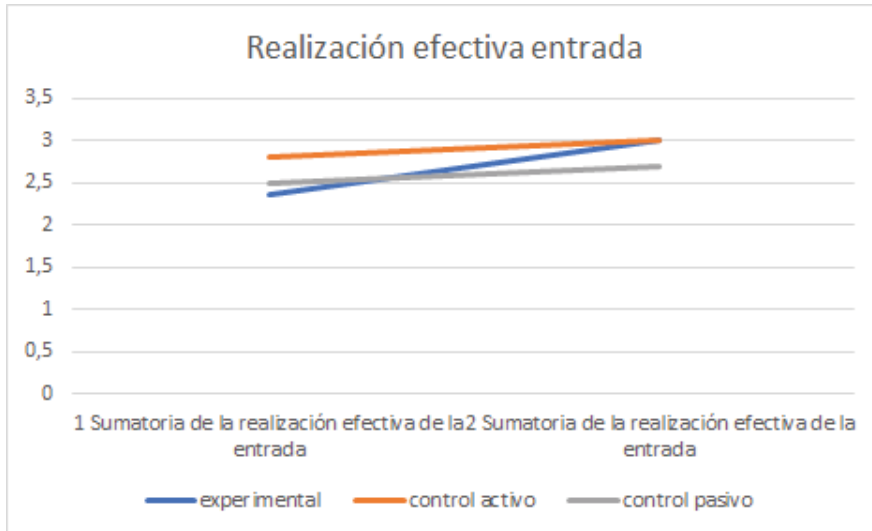
### *Intentos Sumados en la Entrada*



## 16 Efectividad de Facilitadores del Uso de Dispositivos Tecnológicos en Tareas...

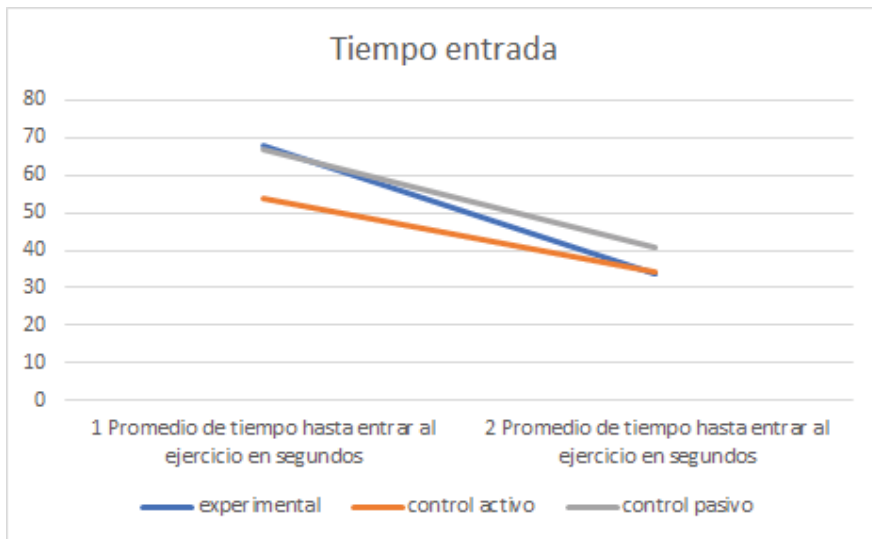
**Figura 2**

*Realización Efectiva Sumada de la Entrada*



**Figura 3**

*Promedio de Tiempo en la Entrada al Ejercicio*





en la entrada al ejercicio en los tres grupos, observándose un descenso mayor en el Grupo Experimental con relación al Grupo Control Pasivo y Grupo Control Activo.

### Resultados de Ejecución del Ejercicio

#### *Medidas Sumadas de Intentos en la Ejecución del Ejercicio*

Se observó un efecto significativo en ambos factores, intrasujeto ( $p < 0.001$ ) y en la interacción con la variable de pertenencia al Grupo ( $p < 0.036$ ). Así mismo esto se ve reflejado en la Figura 4, donde se evidencia la tendencia del Grupo Experimental a disminuir la cantidad de intentos para la realización del ejercicio.

#### *Sumatoria de la Ejecución del Ejercicio*

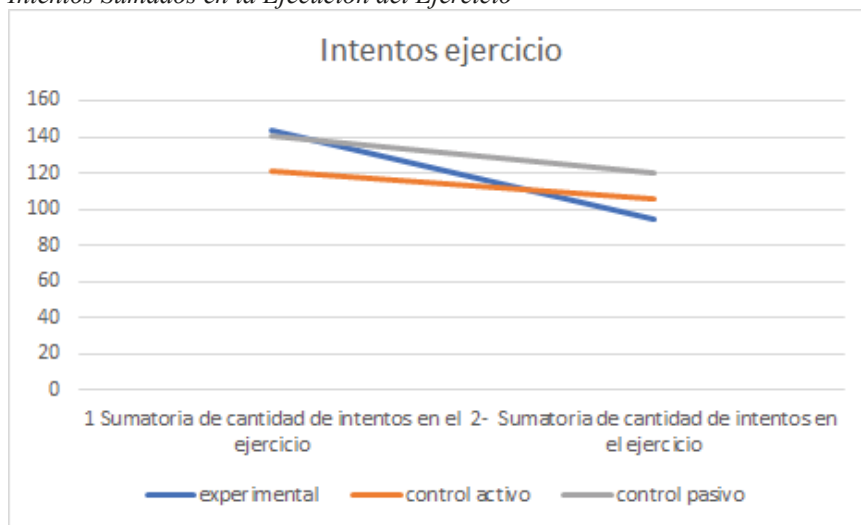
Se observó un efecto significativo en el factor intrasujeto ( $p < 0.001$ ) y una ausencia de efecto de la interacción con la variable de pertenencia al Grupo ( $p = 0.482$ ). Sin embargo, en la Figura 5 se evidencia una mayor tendencia a la ejecución del ejercicio por parte del Grupo Experimental.

#### *Promedio de Tiempo en la Ejecución del Ejercicio*

Se llevó a cabo un análisis del promedio del tiempo en la realización del ejercicio en los momentos pre y post intervención. Los resultados muestran una ausencia de efecto tanto para el

**Figura 4**

*Intentos Sumados en la Ejecución del Ejercicio*



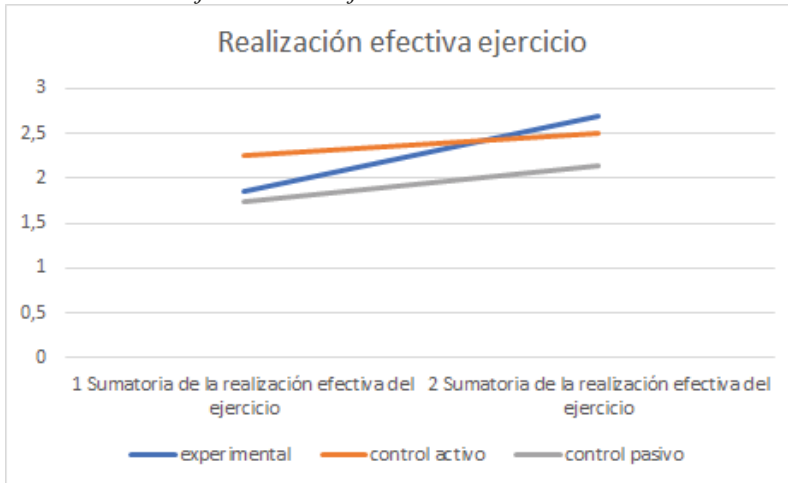
## 18 Efectividad de Facilitadores del Uso de Dispositivos Tecnológicos en Tareas...

factor intrasujeto ( $p=0.452$ ) como para la interacción con la variable de pertenencia al Grupo ( $p=0.980$ ). En la Figura 6 puede

observarse una trayectoria muy similar entre los 3 grupos con una muy leve disminución del tiempo en el Grupo Control Activo.

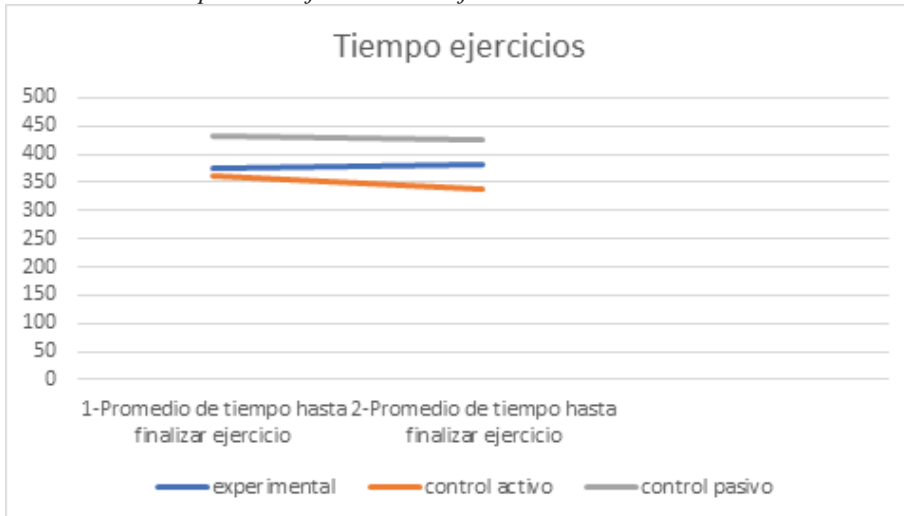
**Figura 5**

*Sumatoria de la Ejecución del Ejercicio*



**Figura 6**

*Promedio de Tiempo en la Ejecución del Ejercicio*



### Discusión

El presente estudio tuvo como propósito desarrollar e indagar de qué modo influye la utilización de facilitadores de uso en el desempeño de las personas mayores en el uso del Laboratorio Web Interactivo de estimulación cognitiva denominado LABPSI. Con tal propósito, se han desarrollado facilitadores de uso del Laboratorio Web Interactivo de ejercitación cognitiva LABPSI en el teléfono celular, tales como un video tutorial y un folleto explicativo. También se ha buscado analizar la efectividad de dichos facilitadores de uso en el desempeño posterior en el Laboratorio.

Se observa que, en todas las medidas, salvo en el tiempo de ejecución del ejercicio, ha habido una mejoría en el desempeño en la segunda evaluación. Lo cual sugiere que las personas mayores aprenden los pasos requeridos para ingresar al ejercicio y para realizarlo, aún sin contar con ayudas.

En segundo lugar, atendiendo a las diferencias que esperábamos encontrar entre los grupos, los resultados han sido heterogéneos en las distintas variables consideradas. Se observó un efecto de la pertenencia de grupo en los intentos para la ejecución del ejercicio, indicando que el grupo experimental presentó una mejoría sustancial con respecto a los otros grupos. Esto quiere decir que el grupo que recibió los facilitadores pudo realizar los ejercicios de manera más fluida y con menos errores en los comandos requeridos. También se observaron resultados marginalmente significativos en la realización efectiva de la entrada al ejercicio. Esto quiere decir que el grupo que recibió los facilitadores llegó efectivamente a la parte

de ingreso al ejercicio desde el inicio de la página del laboratorio, mientras que los otros grupos tuvieron más dificultades en lograrlo. A su vez, en las otras medidas, si bien no se alcanzó la significación estadística, se observan en los gráficos tendencias de mejoría más pronunciada para el grupo experimental en comparación con los otros grupos. La única excepción fue el tiempo de respuesta en la ejecución del ejercicio que mantuvo valores estables para los tres grupos. Esta última medida es probable que se encuentre sesgada por interrupciones ambientales, comentarios del/la participante u otros factores ajenos al experimento dado que se realizó en domicilio.

Estos resultados se condicen con lo relevado por Chen y Chan (2014) y por Lee y Coughlin (2014) desde la mirada de la gerontotecnología, quienes han observado cómo las condiciones facilitadoras influyen de manera significativa y positiva en la aceptación de la tecnología por parte de las personas mayores, favoreciendo a un mejor desempeño. Chan et al. (2014) en su investigación han observado cómo la facilitación a través de una capacitación, favorece un mejor desempeño en el uso de la tecnología, principalmente en aquellas actividades que demandan un mayor requerimiento de la memoria episódica y la velocidad de procesamiento. Por su parte, Cook y Winkler (2016) también observaron la efectividad de un programa de entrenamiento en el uso de un mundo virtual en personas mayores, generando un impacto positivo en la aceptación y agrado sobre el uso de esa tecnología. Además, observaron que esta población se ve beneficiada por las tutorías personalizadas y el entrenamiento en grupos pequeños.

## 20 Efectividad de Facilitadores del Uso de Dispositivos Tecnológicos en Tareas...

En las mencionadas oportunidades, el efecto de pertenencia de grupo ha mostrado que los facilitadores de uso (video tutorial y folleto informativo), al utilizarse como soporte técnico en el Grupo Experimental, permiten una mejora en la comprensión y utilización del Laboratorio Web interactivo LABPSI, ingresando al ejercicio con menos dificultades y cometiendo menos errores en la realización del mismo, lo que favorece un mejor desempeño. Pero también los resultados mostraron que hubo una mejora entre el primer y el segundo momento de evaluación en todos los grupos. Esto indica que todos los participantes mejoraron el desempeño con solo ingresar por segunda vez al laboratorio. Estos datos pueden ayudar a involucrar a las personas adultas mayores que sienten cierta ansiedad, temor y/o resistencias por la tecnología al mostrarles que un poco de práctica puede ayudarles a mejorar su manejo del laboratorio, y que los tutoriales y los folletos pueden ayudarles a hacerlo aún mejor. Los resultados obtenidos en este trabajo permiten demostrar que el diseño de estos facilitadores efectivamente contribuye a mejorar el desempeño, con lo cual vale la pena que sean contemplados por parte de los/as desarrolladores/as de programas informatizados destinados a personas mayores.

A pesar del control riguroso en la conformación de los grupos y en las

condiciones de toma de datos, entendemos que hay algunos factores que no pudieron ser controlados. Entre ellos se encuentran, por un lado, cómo lo explicita Patomella et al. (2013), un tema vinculado al diseño de la página web, ya que se observa que las características propias de la página como el tamaño de la letra, pueden haber influido en la realización efectiva del ejercicio y en el tiempo necesario para su resolución. Por otra parte, cabe señalar que en esta investigación no se han tenido en cuenta los factores personales, tales como ocupación, personalidad, ansiedad, entre otros, y los factores ambientales que son inherentes al entorno físico, social y situacional, en que la persona fue evaluada como, por ejemplo, las interrupciones en el domicilio, entre otros. Tal como se afirma en la investigación de Venkatesh et al. (2003) estos factores pueden influir en el desempeño de uso de las tecnologías y, por ende, dichos resultados pueden estar asociados a la intervención de estas variables.

Se espera que los datos arrojados a partir de esta investigación sean de gran utilidad para mejorar la experiencia de adopción de nuevos aprendizajes de la población adulta mayor en el uso del LABPSI, y contribuyan de esta manera a generar conocimientos sobre los factores que favorecen el desempeño en el uso de las TICs

## Referencias

- Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones con seres humanos*. 64ª Asamblea General, Fortaleza. <https://www.wma.net/es/policiencia-post-declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bronswijk, J., Bouma, H., Fozard, J. L., Kearns, W. D., Davison, G. C. & Tuan, P. (2009). Defining Gerontechnology for R&D Purposes. *Rehabilitation and Mental Health Counseling Faculty Publications*, 8(1) 3-10. <https://doi.org/10.4017/gt.2009.08.01.002.00>
- Bruno, D., Slachevsky, A., Fiorentino, N., Rueda, D. S., Bruno, G., Tagle, A. R., Olavarria, L., Flores, P., Lillo, P., Roca, M., & Torralva, T. (2020). Validación argentino-chilena de la versión en español del Test Addenbrooke 's cognitive examination III para el diagnóstico de demencia. *Sociedad Española de Neuropsicología*, 35(2) 82-88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nrl.2017.06.004>
- Cabello, C., Canales, V., Lucavalli, M., & Herrmann, B. (2021). Impacto subjetivo en las personas mayores que continuaron el Taller cognitivo de forma virtual en el contexto de la pandemia COVID-19. *Rev. Arg. de Gerontología y Geriátrica*, 35(2), 47-54. [https://sagg.ar/wp-content/uploads/2021/11/RAGG\\_2\\_2021\\_interactivo.pdf](https://sagg.ar/wp-content/uploads/2021/11/RAGG_2_2021_interactivo.pdf)
- Cárdenas Concha, C. & Cutiño López, A. (marzo de 2014). *Uso de tecnologías de la información y la comunicación en adultos mayores según nivel socioeconómico* [Archivo PDF]. Repositorio Digital. Sistema de Bibliotecas Universidad del Bío-Bío. [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1877/1/Cardenas\\_Concha\\_Carolyn.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1877/1/Cardenas_Concha_Carolyn.pdf).
- Chan, M., Haber, S., Drew, L. M., & Park, D. C. (2014). Training Older Adults to Use Tablet Computers: Does It Enhance Cognitive Function?. *The Gerontological*, 56(3): 475-484. DOI: 10.1093/geront/gnu057
- Chen, K. & Chan, A. H. (2014). Gerontechnology acceptance by elderly Hong Kong Chinese: a senior technology acceptance model (STAM). *Ergonomics*, 57(5), 635-652. <http://doi:10.1080/00140139.2014.89585>
- CogniFit Inc. (2022). *CogniFit-Test y Juegos* (4.3.32) [Aplicación Móvil]. Google Play. [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cognifit.app&hl=es\\_AR&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cognifit.app&hl=es_AR&gl=US)
- Contreras-Somoza, L. M., Irazoki, E., Toribio-Guzmán, J. M., de la Torre-Diez, I., Diaz-Baquero, A. A., Parra-Vidales, E., Perea-Bartolomé, M. V., & Franco-Martín, M. Á. (2021). Usability and User Experience of Cognitive Intervention Technologies for Elderly People With MCI or Dementia: A Systematic

## 22 Efectividad de Facilitadores del Uso de Dispositivos Tecnológicos en Tareas...

- Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 636116. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.636116/full>
- Cook, N. & Winkler, S. L. (2016). Acceptance, Usability and Health Applications of Virtual Worlds by Older Adults: A Feasibility Study. *JMIR Research Protocols*, 5(2), 81. <https://doi.org/10.2196/resprot.5423>
- Educamigos S.L. (2020). *Smartbrain Pro*. [Software]. Disponible en: [www.smartbrain.net/smartbrainpro](http://www.smartbrain.net/smartbrainpro)
- Gao, Q., Ebert, D., Chen, X., & Ding, Y. (2012). Design of a Mobile Social Community Platform for Older Chinese People in Urban Areas. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing*, 19(6), 1-24. <http://doi:10.1002/hfm.20523>.
- González, A., Ramírez, M. P., & Viadel, V. (2015). ICT learning by older adults and their attitudes toward computer use. *Current Gerontology and Geriatrics Research*. <https://doi.org/10.1155/2015/849308>
- Google LLC. (2022). *Youtube* [Aplicación Móvil]. Google Play. [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.youtube&hl=es\\_AR&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.youtube&hl=es_AR&gl=US)
- Gradior (2022). *Suite Gradior* [Software]. Disponible en: <https://www.gradior.es>
- Harari, I., Diaz, F. J., & Baldassarri, S. (2018). Aplicaciones Google y adultos mayores: un testeo de usabilidad sobre Gdocs y Gdrive. *Anais do Interaction Latin America 2018*. Río de Janeiro. Brasil. Campinas: Galoas. <https://proceedings.science/ila-2018/papers/aplicaciones-google-y-adultos-mayores--un-testeo-de-usabilidad-sobre-gdocs-y-gdrive>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Censo del Bicentenario*. Disponible en: <http://www.censo2010.indec.gov.ar>
- International Business Machines Corporation (2015). *IBM SPSS Statistics para Windows, versión 23.0* [Software]. Armonk, Nueva York: IBM Corp.
- Labos, E., Trojanowski, S., Del Río, M., Zabala, K., & Renato A. (2018). Estudio Funcional Complejo de las actividades de la vida diaria: perfil de cambio y pérdida en población añosa. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 33, 34-55.
- Lee, C. & Coughlin J. F. (2014). PERSPECTIVE: Older Adults' Adoption of Technology: An Integrated Approach to Identifying Determinants and Barriers. *Journal of Product Innovation Management*, 32(5).747-759. <https://doi:10.1111/jpim.12176>
- Lumos Lab. Inc. (2021). *Lumosity: Juegos Mentales* (2021.08.27.2110334) [Aplicación Móvil]. Google Play. [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lumoslabs.lumosity&hl=es\\_AR&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lumoslabs.lumosity&hl=es_AR&gl=US)
- Luna-García, H., Mendoza-González, R., & Álvarez-Rodríguez, F.-J. (2015). Patrones de diseño para mejorar la accesibilidad y uso de aplicaciones sociales para adultos mayores.

- Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23(45), 85-94. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-09>
- Miranda de Larra, R. (2004). *Los Mayores en la Sociedad de la información: situación actual y retos del futuro*. Fundación AUNA.
- Murciano-Hueso, A., Martín García, A. V., & Torrijos Fincias, P. (2022). Revisión sistemática de aceptación de la tecnología digital en personas mayores. Perspectiva de los modelos TAM. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 57(2), 105-117. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2022.01.004>
- NeuroNation. (2022). *NeuroNation* (3.6.65) [Aplicación Móvil]. Google Play. [https://play.google.com/store/apps/details?id=air.nn.mobile.app.main&hl=es\\_AR&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=air.nn.mobile.app.main&hl=es_AR&gl=US)
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. <http://www.who.int>
- Patomella, A.-H., Kottorp, A. & Nygård, L. (2013). Design and Management Features of Everyday Technology That Challenge Older Adults. *British Journal of Occupational Therapy*, 76(9), 390-398. [https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/44704/Manuscript\\_Patomella.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/44704/Manuscript_Patomella.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Peek, S. T. M., Luijkx, K., Vrijhoef, H. J. M., Nieboer, M. E., Aarts, S., Van Der Voort, C. S., Rijnaard, M. D., & Wouters, E. J. M. (2017). Origins and consequences of technology acquirement by independent-living seniors: Towards an integrative model. *BMC Geriatrics*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s12877-017-0582-5>
- Pino Juste, M. R., Soto Carballo, J. G., & Rodríguez López, B. (2015). Las personas mayores y las TIC. *Pedagogía social*, 26, 337-359. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135043653003>.
- Plaza, I., Martin, L., Martin, S., & Medrano, C. (2011). Mobile applications in an aging society: Status and trends. *Journal of Systems and Software*, 84(11), 1977-1988. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2011.05.035>
- Resolución 1480 de 2011 [Ministerio de Salud]. Apruébase la Guía para Investigaciones con Seres Humanos. Objetivos. 13 de septiembre de 2011. [http://www.anmat.gov.ar/webanmat/legislacion/medicamentos/resolucion\\_1480-2011.pdf](http://www.anmat.gov.ar/webanmat/legislacion/medicamentos/resolucion_1480-2011.pdf)
- Rivoir, A., Morales, M. J., & Casamayou, A. (2019). Usos y percepciones de las tecnologías digitales en personas mayores. Limitaciones y beneficios para su calidad de vida. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, 36, 295-313. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2019.n36-15>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003) User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3): 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Vivas, J., Vivas, L., Kogan, B., & Acuña, S. (2016) LABPSI:

## 24 Efectividad de Facilitadores del Uso de Dispositivos Tecnológicos en Tareas...

Laboratorio de psicología web para propósitos educativos.. *Cuadernos de Neuropsicología* 10.13140/RG.2.2.20329.70247. [https://www.researchgate.net/publication/311469760\\_LABPSI\\_Laboratorio\\_de\\_Psicologia\\_Web\\_](https://www.researchgate.net/publication/311469760_LABPSI_Laboratorio_de_Psicologia_Web_)

[para\\_propositos\\_educativos](#) WhatsApp LLC. (2022). *WhatsApp Messenger* (2.22.9.78) [Aplicación Móvil]. Google Play. [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp&hl=es\\_AR&gl=USS](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp&hl=es_AR&gl=USS)

### Notas al Final

<sup>1</sup><http://labpsi.mdp.edu.ar/Home/TipoSub-Test/87?descripcion=B%C3%BAscu-da%20de%20letras>

<sup>3</sup><http://labpsi.mdp.edu.ar/Home/TipoSub-Test/91?descripcion=Ordenamiento%20de%20Secuencia>

<sup>2</sup><http://labpsi.mdp.edu.ar/WebFormTest/LibreTestTest.aspx?ID=42&tt=54>



## **Emojis en Tareas de Categorización: Una Nueva Forma de Evaluar el Conocimiento Conceptual**

*Emojis in Categorization Tasks: A New Way to Evaluate Conceptual Knowledge*

Dra. Macarena Martínez-Cuitiño<sup>125</sup> ORCID: 0000-0002-4912-1626

Lic. Dolores Jazmín Zamora<sup>123</sup> ORCID: 0000-0003-2073-416X

Lic. Nicolás Nahuel Romero<sup>123</sup> ORCID: 0009-0001-7938-6668

Dr. Juan Pablo Barreyro<sup>245</sup> ORCID: 0000-0002-1606-1049

### **Resumen**

Los emojis constituyen un nuevo formato pictórico con el que interactuamos a diario. Incorporan ciertas características postuladas como atributos semánticos fundamentales para desambiguar el acceso al significado conceptual desde un input visual: el color diagnóstico y la forma prototípica en su representación. El objetivo de este estudio es indagar el impacto de este material en el acceso al significado. Se administró una

tarea de categorización computarizada con conceptos de la naturaleza y objetos con alta diagnosticidad del color y baja prototipicidad en su forma. Los resultados identificaron una ventaja para aquellos con alta diagnosticidad del color, aunque esta fue más pronunciada para los elementos de la naturaleza. Asimismo, se identificó una ventaja para el dominio de seres vivos.

*Palabras claves:* emojis; color diagnóstico; conceptos; categorización.

---

<sup>1</sup> Instituto de Neurociencia Cognitiva y Traslacional (INCYT). Laboratorio de Investigaciones en Neuropsicología y Lenguaje.

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

<sup>3</sup> Universidad Favaloro. Facultad de Ciencias Humanas y de la Conducta. Buenos Aires, Argentina.

<sup>4</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME)

<sup>5</sup> Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires. Argentina

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

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p25-40>

Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2023 - Fecha de aceptación: 19 de octubre de 2023

### Abstract

Emoji represent a new pictorial format with which we interact daily. They incorporate certain characteristics that have been postulated as fundamental semantic attributes to disambiguate the access to conceptual meaning from a visual input: the diagnostic color and the prototypical shape in its representation. The aim of this study is to assess the impact of this material on accessing conceptual meaning. A computerized categorization task was administered. Concepts from living things and object domains, both with high color diagnosticity and low prototypicality form were assessed. The results identified an advantage for those with high color diagnosticity, being more pronounced for natural elements. Furthermore, an advantage was identified in the living things domain.

*Key words:* emoji; color diagnosticity; concepts; categorization task.

### Introducción

Durante mucho tiempo, la investigación acerca del acceso al conocimiento semántico desde el input visual se realizó por medio de un único formato pictórico y una misma tarea: la denominación de dibujos en blanco y negro (DByN). Los dibujos son, en general, el material más utilizado puesto que permiten representar un concepto de manera simple y esquemática (Souza et al., 2020). El primer set de dibujos, creado por Snodgrass y Vanderwart (1980), consiste en 260 dibujos lineales simples en blanco y negro, que representan conceptos concretos agrupados en diversas categorías semánticas. Este set cuenta con normas psicolingüísticas

recopiladas para diversas poblaciones y culturas (Alario y Ferrand, 1999; Manoiloff et al., 2010; Manzano et al., 1997; Martínez-Cuitiño et al., 2015; Moreno-Martínez y Montoro, 2012; Nisi et al., 2000; Pind et al., 2000; Piñeiro et al., 1997; Sanfeliu y Fernández, 1996; Tsaparina et al., 2011) y, por esta razón, se lo utiliza asiduamente en tareas de denominación. Esta tarea permite indagar en el procesamiento conceptual al solicitar a los evaluados que recuperen la etiqueta léxica correspondiente al concepto que el dibujo representa. La exactitud se mide a través de dos variables: la respuesta dada por el examinado (acierto/error) y el tiempo de latencia desde la presentación del estímulo hasta la activación de la palabra (etiqueta léxica).

Los resultados obtenidos en tareas de denominación de DByN muestran un *efecto categorial*: se observan diferencias en la proporción de aciertos o en los tiempos de respuesta ante los ejemplares de las distintas categorías semánticas del dominio de seres vivos (por ejemplo, animales, frutas y verduras) o del de objetos inanimados o contruidos por el hombre (por ejemplo, herramientas, medios de transporte, muebles, utensilios de cocina, etc.). El efecto categorial más reportado en tareas de denominación de dibujos da cuenta de una ventaja de los objetos inanimados (OI) por sobre los seres vivos (SV), que incluso se incrementa en pacientes con lesiones cerebrales adquiridas (Capitani et al., 2003; Caramazza, 1998; Funnell y Sheridan, 1992; Gaffan y Heywood, 1993; Laws, 2000; Laws y Neve, 1999; Lloyd-Jones y Humphreys, 1997; Moreno-Martínez y Moratilla-Pérez, 2016; Warrington y McCarthy, 1983; Warrington y Shallice, 1984),

aunque también se identificaron algunos reportes opuestos (Coppens y Frisinger, 2005; Martínez-Cuitiño y Jaichenco, 2015; Moreno-Martínez y Moratilla-Pérez, 2016). Esta ventaja a favor de los OI fue interpretada como una tendencia a un mejor procesamiento de este dominio. No obstante, Rossion y Pourtois (2004) encontraron que, al incorporar color al set pionero de dibujos de Snodgrass y Vanderwart (1980), mejoró la exactitud y la velocidad de las respuestas en ambos dominios semánticos. Incluso, las categorías que alcanzaron mayor ventaja fueron aquellas en las que sus ejemplares compartían la forma, pero tenían colores específicos (por ejemplo, frutas y verduras). Es decir, detectaron una mejora en la denominación de conceptos con un único color asociado o de alta diagnosticidad (Tanaka et al., 2001), por ejemplo, el rojo del tomate.

La diagnosticidad del color (DC) es un concepto que incorpora dos aspectos: uno objetivo, que refiere a cuán característico es un color para un objeto en base a que en el mundo real rara vez se presenta con otro, y otro subjetivo, que hace referencia al color que los sujetos identifican como el típico de un concepto (Witzel et al., 2016). Por este motivo, varios autores han sugerido que el color es información de gran importancia para el reconocimiento de objetos con alta diagnosticidad (ADC) —por ejemplo, un oso polar—, en contraposición a objetos con baja diagnosticidad (BDC) —por ejemplo, un auto— (Tanaka y Presnell, 1999). Tanaka y Presnell (1999) fueron los primeros en estudiar el impacto de esta variable en el reconocimiento visual de objetos, a partir de estímulos que fueron seleccionados en base a criterios muy precisos que determinaban

su grado de diagnosticidad. Para esto, implementaron dos tareas: la primera consistía en elaborar una lista de atributos en la que los participantes debían indicar todas las características perceptuales que asociaban con un objeto. La segunda era una tarea de juicios de tipicidad en la que debían indicar el color que juzgaban más característico para ese objeto. Consideraron como estímulos con ADC aquellos para los cuales un color era frecuentemente mencionado como primer atributo en la tarea de listado y evaluado como típico durante el juicio de tipicidad. A partir de esta nueva forma de recabar la información, identificaron que muchos de los objetos que en otras investigaciones fueron clasificados como con ADC, no lo eran. Propusieron como explicación que, a la hora de determinar el nivel de diagnosticidad, sólo se consideró el grado de tipicidad del color, pero no necesariamente que el concepto fuera de ADC. Por ejemplo, si bien las sillas son generalmente marrones, este color no se reportaba como un atributo perceptual del concepto y, por lo tanto, era considerado de BDC.

Otros estudios han demostrado que el color tiene una menor influencia al presentarse en imágenes con formas prototípicas, es decir, cuando la forma no es particularmente diagnóstica de un ejemplar (Rossion y Pourtois, 2004). Se considera una forma prototípica o de alta prototipicidad (APF) a la que comparten varios ejemplares de una categoría (los animales de cuatro patas como cebra, caballo, burro), mientras que una forma no-prototípica o de baja prototipicidad (BPF) es aquella que es única para un miembro de una categoría (como elefante, jirafa, pulpo, etc.).

Nagai y Yokosawa (2003)

evaluaron la interacción entre el grado de diagnosticidad del color y el dominio semántico. Luego de recabar los datos por medio de la metodología propuesta por Tanaka y Presnell (1999), sometieron a los participantes a una tarea de categorización de dibujos con dos formatos distintos de materiales: DByN y dibujos en color (DCo). Sus resultados sugieren que el color no influye en los objetos de BDC sin importar el dominio semántico, pero que los SV con ADC alcanzan una ventaja significativa por sobre aquellos que no lo son, hallazgo que fue replicado por otras investigaciones (Bramão et al., 2010; Rossion y Pourtois, 2004). Otro estudio (Martínez-Cuitiño et al., 2019) comparó el desempeño ante los dos tipos de materiales utilizados por Nagai y Yokosawa (2003) y encontró que, si bien hubo una mayor cantidad de aciertos ante DCo, también se incrementaron las latencias en las respuestas. Estos hallazgos suman evidencia a favor de que el color constituye un atributo semántico que desambigua el significado cuando los conceptos comparten formas prototípicas y el tiempo que se agrega da cuenta de su procesamiento.

Una investigación más reciente buscó identificar, por medio de una tarea de *priming*, si el efecto categorial podía ser explicado por las variables de DC, textura, complejidad del objeto o la familiaridad conceptual (Karst y Clapham, 2019). Luego de observar el *prime*, los participantes debían categorizar el blanco como elemento de la naturaleza o como un objeto. A fin de confrontar las propiedades visuales de los estímulos, se utilizaron diferentes formatos de presentación. Además de DByN y DCo, incorporaron dibujos en escala de grises. Los autores identificaron que las características

de los estímulos son responsables de la ventaja para los elementos de la naturaleza puesto que, cuando se presentan en color, se detecta un mejor desempeño. Además, asociaron el efecto de *priming* a la DC de los ejemplares de ese dominio.

Durante los últimos años y con el avance de la tecnología, muchos investigadores decidieron desarrollar diferentes sets fotográficos que usaron tanto con adultos (Adlington et al., 2009; Brodeur et al., 2010; Decuyper et al., 2021; Krautz y Keuleers, 2021; Martínez et al., 2020; Moreno-Martínez y Montoro, 2012; Ni et al., 2019; Russo et al., 2018; Saryazdi et al., 2018) como con niños (Martínez et al., 2020; Martínez y Matute, 2019). A diferencia de los dibujos, las fotografías representan en forma más realista al concepto e incluyen propiedades de superficie como la textura, el brillo y la sombra (Martínez y Matute, 2019). Estas propiedades disminuyen los tiempos que se requieren para la denominación e incrementan el porcentaje de aciertos (Salmon et al., 2014). No obstante, se detecta que, ante las fotos, se produce una mayor diversidad en las etiquetas léxicas recuperadas (O'Sullivan et al., 2012). Por ejemplo, ante la fotografía de un perro, los evaluados son más precisos en la etiqueta léxica que activan y pueden recuperar incluso el concepto subordinado como la raza del animal (por ejemplo, bulldog francés, galgo, etc.).

En la actualidad, los *emojis* constituyen un nuevo tipo de estímulo pictórico con el que interactuamos diariamente. Estas pequeñas imágenes digitales representan ideas, emociones y objetos. Si bien su incorporación a nuestras vidas no es reciente, nos acostumbramos a

reconocerlos y a asignarles un significado en diferentes aplicaciones de mensajería y redes sociales. Su uso se ha extendido de tal forma que es concebido como un “lenguaje emergente” (Danesi, 2017) e incluso, actualmente se están implementando en el ámbito de la salud (Halverson et al., 2023; Moisset et al., 2022). Aunque estén presentes en muchos espacios, su incorporación en la ciencia es aún una novedad (Schouteten et al., 2023).

Los emojis resaltan algunas de las características postuladas como atributos perceptuales fundamentales para desambiguar entre conceptos: el color y la forma. En los animales, están presentes los colores considerados diagnósticos para el significado (por ejemplo, el chanco, la langosta y la lombriz en rosa; la medusa en celeste y la tortuga en verde, entre otros). No importa si efectivamente no hemos visto una tortuga completamente verde en el mundo que nos rodea o si existen otras tortugas con otra variedad de colores: el verde es el color típico de este animal. Por lo tanto, el emoji incorpora el color diagnóstico, es decir, está en consonancia con la información subjetiva del color de ese objeto en particular. Respecto a la forma, los emojis resaltan también la BPF, por ejemplo, la forma redonda del pez globo, la ubre de la vaca, o el hocico del delfín. Posiblemente, este material plasme, de forma más explícita, las propiedades de superficie que son suficientes para diferenciar entre los distintos conceptos.

Por todo lo anteriormente expuesto, el objetivo de este trabajo es indagar el impacto de los emojis en el acceso al significado de conceptos con ADC y con BPF. Es decir, conceptos en los que el color o la forma permiten desambiguar entre

ejemplares y faciliten el acceso al significado desde un input visual. Con esta finalidad, se implementó una tarea de categorización con emojis y se registraron aciertos/errores y tiempos de respuesta.

En primer lugar, en relación a las propiedades de superficie de los estímulos, no se espera encontrar diferencias en el reconocimiento de los emojis con ADC y BPF, puesto que todas las representaciones pictóricas resaltan alguno de los atributos necesarios para el acceso al significado. En segundo lugar, respecto al dominio semántico, se espera identificar un mayor promedio de aciertos o menores tiempos de latencia ante elementos de la naturaleza con ADC. Esta predicción está en consonancia con los reportes previos acerca de la mayor ventaja que presenta el color diagnóstico en los ejemplares del dominio de SV, en tanto que también se espera identificar una ventaja de la BPF para el dominio de OI.

## Método

### Participantes

Se evaluó una muestra de 37 voluntarios (75.67 % mujeres) con una media de edad de 19.81 (D.E.=2.21 años) y de escolaridad de 13.57 (D.E.=1.04). Todos eran hablantes nativos del español rioplatense y no presentaban antecedentes neurológicos ni psiquiátricos. Al momento de la evaluación, no tenían dificultades visuales o estaban adecuadamente compensadas.

Los evaluados firmaron, previo a su participación, un consentimiento informado en consonancia con la Declaración de Helsinki. Todos los datos fueron recolectados de acuerdo con el artículo N° 25525 de la ley de protección personal de datos de la Argentina. Se les informó los objetivos de

la investigación, así como que no recibirían ninguna compensación por su participación.

Las evaluaciones se realizaron en las instalaciones del Instituto de Neurociencia Cognitiva y Traslacional (INCYT) y en la Universidad Favaloro. Los participantes fueron evaluados en forma individual y cada entrevista implicó un tiempo aproximado de 15-20 minutos.

### Materiales

Se diseñó una tarea de categorización con emojis por medio del programa DMDX (Forster y Forster, 2003). Se incluyeron 64 estímulos disponibles en la página web emojiopedia (<https://emojiopedia.org/>). Se seleccionaron los emojis correspondientes a WhatsApp, que son los mismos que se muestran dentro de la aplicación móvil y web. Se incluyeron 32 estímulos que representan SV y 32 OI. Dentro de cada dominio, se incorporaron 16 emojis con ADC y 16 con BPF. A fin de conocer las

propiedades particulares de los estímulos, se recurrió a la base de atributos semánticos disponible para nuestra población (Vivas et al., 2016). Teniendo en cuenta que podría existir algún impacto de las variables psicolingüísticas, se decidió equiparar los estímulos en las variables de imaginabilidad y edad de adquisición a partir de los datos disponibles para el español rioplatense (Martínez-Cuitiño et al., 2015). La imaginabilidad da cuenta de la facilidad con la que podemos generar una imagen mental de estos conceptos (Sabsevitz et al., 2005), en tanto que la edad de adquisición refiere al momento de la vida en que adquirimos esos conceptos (Carroll y White, 1973). De esta forma, los SV con ADC se equipararon con los SV con BPF en imaginabilidad,  $U = 110.5$ ,  $p = .521$  y edad de adquisición,  $t_{(30)} = .783$ ,  $p = .440$ , mientras que los OI con ADC con los de BPF en imaginabilidad,  $t_{(30)} = .225$ ,  $p = .823$  y edad de adquisición,  $t_{(30)} = .000$ ,  $p = 1.000$ . En la Tabla 1 se presentan los datos

**Tabla 1**

*Imaginabilidad y Edad de Adquisición para los Estímulos con ADC y con BPF*

Atributo semántico	Dominio semántico	EDA		IMA	
		M	D.E.	M	D.E.
ADC	SV	2.55	.68	4.41	.51
	OI	2.58	.62	4.68	.19
BPF	SV	2.39	.49	4.64	.24
	OI	2.58	.54	4.7	.20

*Nota.* EDA= Edad de adquisición; IMA= Imaginabilidad; M = Media; D.E. = Desvío estándar; ADC = Alta diagnosticidad del color; BPF = Baja prototipicidad de la forma.

de imaginabilidad y edad de adquisición para los estímulos con ADC y con BPF en cada dominio semántico (SV y OI).

### **Procedimiento**

Los participantes debían indicar si el estímulo que observaban en la pantalla se trataba de un “objeto construido por el hombre” (OI) o un “elemento de la naturaleza” (SV). Para decidir, debían presionar la tecla “S” en caso de ser un OI y “N” si era un SV. Un punto de fijación (\*) se presentaba en la pantalla inicial durante 400 ms. y era seguido por una pantalla con el emoji por un período de 800 ms. Por último, durante un período de 2000 ms., se mantenía una pantalla blanca mientras los evaluados presionaban alguna de las teclas. Sin importar el momento en que los sujetos presionaran, se continuaba con la presentación del siguiente estímulo. No se otorgaba feedback del desempeño. Los estímulos se presentaron de forma aleatoria. Los primeros 10 constituían una práctica para familiarizar a los participantes con el procedimiento. Se registraron aciertos (AC) y tiempos de respuesta (TR).

### **Análisis de Datos**

Para la limpieza de los TR, se eliminaron aquellos obtenidos para cada estímulo que se alejaron dos desvíos por encima o por debajo

de la media, siguiendo la metodología propuesta por diferentes autores en el marco de investigaciones psicolingüísticas (Gale et al., 2006; Snodgrass y Yuditsky, 1996). Asimismo, se descartaron tres participantes ya que tuvieron más de un 30% de omisiones de respuestas. Posteriormente, se obtuvieron los estadísticos descriptivos, que se presentan en la Tabla 2, tanto para AC como para TR.

Se analizaron las distribuciones dentro de cada uno de los grupos de estímulos por medio de la prueba de Shapiro Wilk. En los AC, las distribuciones diferían significativamente de la distribución normal asintótica (SV ADC -  $W = .900$ ,  $p = .004$ ; OI ADC -  $W = .905$ ,  $p = .003$ ; SV BPF -  $W = .894$ ,  $p = .005$ , OI BPF -  $W = .841$ ,  $p < .001$ ), por lo que se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas según la prueba no paramétrica  $X^2$  de Friedman, a fin de comparar el desempeño en los cuatro grupos de estímulos.

Las distribuciones de los TR no mostraron diferencias con la distribución normal, por lo que se aplicó un análisis de medidas repetidas con el modelo ANOVA considerando como factores intrasujeto el atributo (ADC vs. BPF) y el dominio semántico (SV vs. OI), a fin de identificar posibles diferencias.

**Tabla 2***Distribución de Aciertos y Tiempos de Respuesta*

Atributo semántico	Dominio semántico	Aciertos				Tiempos de respuesta							
		M	ME	D.E.	A	C	S-W	M	ME	D.E.	A	C	S-W
ADC	SV	86.8	87.5	11.7	-.795	-.060	.900**	552	543	98.1	0.335	-0.396	0.980
	OI	82.5	87.5	13.1	-.931	.634	.905**	569	550	98.7	0.452	-0.394	0.966
BPF	SV	81.8	87.5	14.4	-.905	.181	.894**	543	527	89.3	0.184	-0.284	0.987
	OI	84.8	87.5	13.9	-1.423	2.559	.841***	561	541	102.1	0.658	-0.355	0.942

*Nota.* M = Media; ME = Mediana; D.E. = Desvío estándar; A = Asimetría; C = Curtosis; S-W = Prueba de Shapiro Wilk; ADC = Alta diagnosticidad del color; BPF = Baja prototipicidad de la forma.

\*\*\* p < .001, \*\* p < .01, \* p < .05.



## Resultados

El análisis de los AC da cuenta de diferencias estadísticamente significativas,  $X^2_{(3)} = 8.02$ ;  $p < .05$ . A partir de las comparaciones *post hoc* (Durbin-Conover), es posible identificar que los SV con ADC difieren significativamente de los que tienen BPF ( $p < .05$ ), puesto que los primeros alcanzan una ventaja por sobre estos últimos. Asimismo, también se identifica una ventaja significativa de los SV con ADC en relación con los OI con ADC ( $p < .05$ ).

El análisis de medidas repetidas de los TR no detecta diferencias por atributo,  $F_{(1,35)} = 1.902$ ;  $p = .177$ ;  $\eta^2p = .052$ . No obstante, sí se identifican diferencias por dominio semántico,  $F_{(1,35)} = 4.447$ ;  $p < .05$ ;  $\eta^2p = .113$ . El análisis *post hoc* (Tukey) muestra una ventaja a favor de SV ( $p < .05$ ), es decir, los SV se categorizan más rápidamente que los OI sin importar si tienen ADC o BPF. Por último, no se observa una interacción entre atributo y dominio,  $F_{(1,35)} = .003$ ;  $p = .954$ ;  $\eta^2p = .000$ .

## Conclusiones

Durante varias décadas, la psicología cognitiva y la neuropsicología han abordado el estudio del acceso a la información semántica de conceptos concretos desde diferentes inputs. Desde lo visual, se investiga si, además del tipo de tarea, el acceso conceptual podría verse influido por el material utilizado. Hasta la actualidad, las investigaciones se centraron, principalmente, en tres fuentes pictóricas diferentes: los DByN, los DCo y las fotografías. No obstante, con el avance tecnológico, hoy en día contamos con nuevas formas pictóricas.

Los emojis constituyen uno de los nuevos formatos pictóricos con los que interactuamos diariamente e, incluso, su uso se ha extendido a varios ámbitos como el educativo y el de la salud. Sin embargo, su implementación en la ciencia es aún muy reciente y los procesos cognitivos que los sustentan aún no han sido estudiados en profundidad. Es por esto que el objetivo de este trabajo era indagar el acceso al significado conceptual de conceptos concretos desde este formato pictórico.

Los emojis constituyen una representación pictórica similar a la de un dibujo, pero resaltan algunas de las propiedades de superficie que son necesarias para el acceso al significado. El emoji, en general, plasma el color diagnóstico de los conceptos, por ejemplo, el rojo del cangrejo o el verde de la rana. Si bien puede no ser el color que observamos habitualmente en el mundo real, es el que se incluye dentro de la representación del concepto como atributo visual y que constituye el aspecto subjetivo ya que sabemos que ese es el color que está asociado al concepto. Por ejemplo, en el mundo real, los sobres pueden ser de cualquier color. No obstante, el emoji que representa al sobre es blanco y este es el color que aparece en las normas de atributos (Vivas et al., 2016). Es decir, el color diagnóstico está presente. Otro caso similar ocurre con el verde de la rana o del sapo: en el mundo real, el color que presentan estos animales no se parece al del emoji, pero se aproxima al de la imagen mental que generamos de ese animal.

La no-prototipicidad de la forma también aparece resaltada en los emojis. La forma denota las características que permiten diferenciar un ejemplar de otro de la misma categoría. Por ejemplo, los tentáculos del

calamar difieren de los que tiene el pulpo y su cabeza tiene forma más puntiaguda, a fin de otorgarle una identidad bien marcada. Si observamos el emoji del elefante, todas las características distintivas están presentes: trompa larga, orejas redondeadas y grandes, colmillos largos y claros, cola corta y patas más robustas abajo. Incluso, es suficiente con la presentación de un emoji que incluya solo alguna representación del concepto con características no-prototípicas. La cara de chanchito, además de las orejas, muestra un hocico grande y ovalado, que además se vale de un rosado más intenso para incrementar la identidad del ejemplar.

Para este trabajo, y a fin de poder realizar una comparación entre las propiedades de superficie, se seleccionaron conceptos de ADC y de BPF. Dentro de cada grupo, se incluyeron SV (o elementos de la naturaleza) y OI (objetos construidos por el hombre). Se seleccionaron conceptos que contaban con un emoji y que estaban incluidos en las normas de atributos disponibles para nuestra población (Vivas et al., 2016). Por ejemplo, el concepto sobre fue incluido en ADC porque el atributo blanco estaba presente dentro de las normas consultadas, pero no se reportaba información específica de la forma.

Los evaluados respondieron a una tarea de categorización en la que el objetivo era decidir si el emoji era un objeto o un elemento de la naturaleza y se registraron aciertos/errores y tiempos de respuesta. Los resultados no mostraron diferencias entre ejemplares con ADC y baja BPF. Esto era lo esperado puesto que ambos grupos estaban equiparados en el peso de la propiedad de superficie (forma y color). No obstante, en consonancia con lo hipotetizado y con

Nagai y Yokosawa (2003), los SV con ADC fueron categorizados mejor, aunque no más rápidamente, que los de BPF. La ventaja de la diagnosticidad del color para los SV fue reportada con diferentes tareas, no sólo en denominación sino también en categorización (Gerlach, 2009, 2016) y priming (Karst y Clapham, 2019). Los diferentes SV que nos rodean suelen tener un color o algunos colores posibles. Utilizamos ese atributo en nuestra vida cotidiana cuando realizamos tareas tan simples como ir a la verdulería. Incluso, sabemos si una fruta está madura o no en función de ese atributo. Algo similar nos ocurre frente a los animales, por ejemplo, cuando vemos un pájaro realizamos inferencias acerca del ejemplar a partir de los colores de sus plumas. Y, aunque tomemos en cuenta otros parámetros como el tamaño o la forma, posiblemente el más relevante sea el color.

Los datos recabados también indican que, aunque el color sea diagnóstico, la ventaja en el promedio de respuestas es incluso mayor para los SV en relación con los objetos. Los OI tienen colores cambiantes. Aunque sabemos que existe alguna asociación entre colores diagnósticos y los objetos, cada vez la aparición de nuevos colores se incrementa. Como ocurre con el ejemplo del sobre (blanco vs. en diferentes colores), antiguamente el candado solía ser dorado o los muebles se restringían a la gama de los marrones y, hoy en día, pueden ser de cualquier color e, incluso, tener más de uno.

Un dato llamativo es que se observa una ventaja general del dominio de SV por sobre el de OI. Dos grandes explicaciones han intentado explicar el efecto categorial: la primera supone un procesamiento cognitivo diferencial, en tanto que la segunda postula

que este podría deberse meramente a las características visuales del material. En esta última perspectiva, se encuentra la Hipótesis Pre-semántica de los efectos categoriales (PACE; Gerlach, 2009, 2016) que propone que el reconocimiento visual de un objeto se realiza en dos etapas o momentos. La primera etapa, la configuración de la forma, implica la combinación de formas elementales en partes de objetos más grandes o en objetos completos. En la segunda etapa, tiene lugar la selección, en la que se usa la forma para seleccionar la representación correcta entre la información competidora en la memoria visual a largo plazo. Según esta teoría, las propiedades de superficie de los dominios semánticos influirán diferencialmente en función de la tarea que se deba realizar, puesto que un mayor número de los ejemplares del dominio de SV comparten formas prototípicas o de alta prototipicidad (por ejemplo, animales de cuatro patas, frutas o verduras redondas o alargadas, etc.), en tanto que el de OI se caracteriza por un mayor número de ejemplares con baja prototipicidad. La ventaja identificada en las tareas de categorización de SV se explicaría por la APF de sus miembros. Es decir, se reconoce la pertenencia al dominio, pero no se accede al concepto específico. En tanto que, los OI se denominan con mayor precisión puesto que la BPF que tienen los ejemplares es suficiente para acceder al concepto en particular. Si bien en este trabajo se intentó equiparar los ejemplares de ambos dominios en las características de color y forma, posiblemente la tarea implementada haya sido una ventaja a favor del dominio de SV. Se podría verificar si esto es producto de la categorización administrando una tarea de denominación de emojis y contrastando los

resultados que se obtengan.

Este trabajo no está exento de limitaciones. Quizás la principal crítica que se le pueda hacer refiere a los estímulos seleccionados. Si bien los grupos de estímulos se equipararon en función de las características perceptuales (diagnosticidad y prototipicidad), internamente los dominios semánticos no pudieron ser equiparados en las principales variables psicolingüísticas. Esto se debe a que existen normas psicolingüísticas disponibles sólo para un set de 400 estímulos y que las limitaciones fueron impuestas por sus características perceptuales. La selección se restringió a aquellos que tenían normas dentro de los atributos semánticos. Es por esto que un análisis de los dominios semánticos permite ver que los SV seleccionados tienen menor familiaridad conceptual ( $M = 2.29$ ) que los OI ( $M = 3.04$ ) en función de los datos disponibles de normas para nuestra población (Martínez-Cuitiño et al., 2015). Sería fundamental poder replicar este estudio y controlar las variables psicolingüísticas que subyacen a los dominios semánticos.

Por otra parte, y a fin de corroborar la ventaja del dominio de SV, se debería implementar una tarea de denominación con este material y registrar también los tiempos de latencia. Teniendo en cuenta que la mayor dificultad ha sido frecuentemente reportada con el dominio de SV, se espera que, incluso con este material, al denominar la ventaja aquí detectada desaparezca y se equiparen ambos dominios semánticos. Es decir, que la ventaja observada ante emojis de SV en tareas de categorización no se manifieste ante la denominación de los mismos estímulos. Sin embargo, aún en tareas de denominación, se espera observar la ventaja a favor de emojis

con ADC. La evidencia previa (Bramão et al., 2010) da cuenta de que este atributo de superficie cumple un rol fundamental para el acceso al significado por lo que es posible que se verifique el mismo efecto ante los emojis.

El uso de los emojis en salud abre un nuevo abanico de posibilidades. Así como durante muchos años nos hemos limitado a utilizar DByN, actualmente poder conocer cómo se procesan otros materiales

nos permite contar con mayor cantidad de posibilidades tanto para la investigación básica como para la investigación clínica. Si bien hasta el momento se está indagando cómo son procesados por controles, aún no se ha realizado ninguna aproximación en sujetos con lesiones cerebrales adquiridas. Es por esto que es fundamental estudiar cómo impactan las características del material en distintas poblaciones de pacientes.

### Referencias

- Adlington, R. L., Laws, K. R., & Gale, T. M. (2009). The Hatfield Image Test (HIT): A new picture test and norms for experimental and clinical use. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 31(6), 731–753. <https://doi.org/10.1080/13803390802488103>
- Alario, F. X. & Ferrand, L. (1999). A set of 400 pictures standardized for French: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, visual complexity, image variability, and age of acquisition. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31(3), 531–552. <https://doi.org/10.3758/BF03200732>
- Bramão, I., Faisca, L., Forkstam, C., Reis, A., & Petersson, K. M. (2010). Cortical Brain Regions Associated with Color Processing: An fMRI Study. *The Open Neuroimaging Journal*, 4(0), 164–173. <https://doi.org/10.2174/1874440001004010164>
- Brodeur, M. B., Dionne-Dostie, E., Montreuil, T., & Lepage, M. (2010). The bank of standardized stimuli (BOSS), a new set of 480 normative photos of objects to be used as visual stimuli in cognitive research. *PLoS ONE*, 5(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0010773>
- Capitani, E., Laiacona, M., Mahon, B. Z., & 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>
- Caramazza, A. (1998). The interpretation of semantic category-specific deficits: What do they reveal about the organization of conceptual knowledge in the brain? *Neurocase*, 4, 265–272. <https://doi.org/10.1080/13554799808410627>
- Carroll, J. B. & White, M. N. (1973). Word frequency and age of acquisition

- as determiners of picture-naming latency. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 25(1), 85-95. <http://dx.doi.org/10.1080/14640747308400325>
- Coppens, P. & Frisinger, D. (2005). Category-specific naming effect in non-brain-damaged individuals. *Brain and Language*, 94(1), 61-71. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.11.008>
- Danesi, M. (2017). *The semiotics of emoji: The rise of visual language in the age of the internet*. Bloomsbury Publishing.
- Decuyper, C., Brysbaert, M., Brodeur, M. B., & Meyer, A. S. (2021). Bank of standardized stimuli (BOSS): Dutch names for 1400 photographs. *Journal of Cognition*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.5334/JOC.180>
- Forster, K. & Forster, J. (2003). DMDX: A Windows display program with millisecond accuracy. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 35(1), 116-124. <https://doi.org/10.3758/BF03195503>
- Funnell, E. & Sheridan, J. (1992). Categories of knowledge? Unfamiliar aspects of living and non-living things. *Cognitive Neuropsychology*, 9, 135-153. <https://doi.org/10.1080/02643299208252056>
- Gaffan, D. & Heywood, C. (1993). A spurious category-specific visual agnosia for living things in normal human and nonhuman primates. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 5, 118-128. <https://doi.org/10.1162/jocn.1993.5.1.118>
- Gale, T. M., Laws, K. R., & Foley, K. (2006). Crowded and sparse domains in object recognition: Consequences for categorization and naming. *Brain and Cognition*, 60(2), 139-145. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2005.10.003>
- Gerlach, C. (2009). Category-specificity in visual object recognition. *Cognition*, 111(3), 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.02.005>
- Gerlach, C. (2016). Normal and abnormal category-effects in visual object recognition: A legacy of Glyn W. Humphreys. *Visual Cognition*, 25(1-3), 60-78. <https://doi.org/10.1080/13506285.2016.1258022>
- Halverson, C. M. E., Donnelly, C. E., Weiner, M., & Lee, J. L. (2023). Content Analysis of Emoji and Emoticon Use in Clinical Texting Systems. *JAMA Network Open*, 6(6), e2318140. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.18140>
- Karst, A. T. & Clapham, E. S. (2019). An examination of differential repetition priming effects for natural and man-made objects. *Journal of General Psychology*, 146(4), 339-364. <https://doi.org/10.1080/00221309.2019.1585322>
- Krautz, A. E. & Keuleers, E. (2021). LinguaPix database: A megastudy of picture-naming norms. *Behavior Research Methods*, June. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01651-0>
- Laws, K. R. (2000). Category-specificity naming errors in normal subjects: The influence of evolution and experience. *Brain and Language*,

- 75, 123-133. <https://doi.org/10.1006/brln.2000.2348>
- Laws, K. R. & Neve, C. (1999). A 'normal' category-specific advantage for naming living things. *Neuropsychologia*, 37, 1263-1269. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(99\)00018-4](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(99)00018-4)
- Lloyd-Jones, T. J. & Humphreys, G. W. (1997). Perceptual differentiation as a source of category effects in object processing: evidence from naming and object decision. *Memory and Cognition*, 25, 18–35. <https://doi.org/10.3758/BF03197282>
- Manoiloff, L., Artstein, M., Canavoso, M., Fernández, L., & Seguí, J. (2010). Expanded norms for 400 experimental pictures in an Argentinean Spanish-speaking population. *Behavior Research Methods*, 42(2), 452-460. <http://dx.doi.org/10.3758/BRM.42.2.452>
- Martínez-Cuitiño, M., Barreyro, J. P., Wilson, M., & Jaichenco, V. (2015). Nuevas normas semánticas y de tiempos de latencia para un set de 400 dibujos en español. *Interdisciplinaria*, 32(2), 289–305. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528006>
- Martínez-Cuitiño, M. & Jaichenco, V. (2015). Seres vivos y artefactos: ¿Efectos categoriales producto de la ausencia de color en tareas de denominación de dibujos? *Escritos en Psicología*, 8, 57-68.
- Martínez-Cuitiño, M., Peccin, A., Soriano, F. G., & Barreyro, J. P. (2019). Denominación y categorización de dibujos con y sin color. *Cuadernos de Neuropsicología*, 13(2), 37–45.
- Martínez, N. & Matute, H. (2019). Examining the influence of picture format on children's naming responses. *PeerJ*, 2019(10). <https://doi.org/10.7717/peerj.7692>
- Martínez, N., Matute, H., & Goikoetxea, E. (2020). Picpsy: A new bank of 106 photographs and line drawings with written naming norms for spanish-speaking children and adults. *PLoS ONE*, 15(9), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238976>
- Moisset, X., Attal, N., & Ciampi de Andrade, D. (2022). An Emoji-Based Visual Analog Scale Compared With a Numeric Rating Scale for Pain Assessment. *JAMA*, 328(19), 1980. <https://doi.org/10.1001/jama.2022.16940>
- Moreno-Martínez, F. J. & Moratilla-Pérez, I. (2016). Naming and categorization in healthy participants: Crowded domains and blurred effects of gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1–15. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.59>
- Moreno-Martínez, F. J. & Montoro, P. R. (2012). An ecological alternative to Snodgrass & Vanderwart: 360 high quality colour images with norms for seven psycholinguistic variables. *PLoS ONE*, 7(5), 34–42. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0037527>
- Nagai, J. & Yokosawa, K. (2003). What regulates the surface color effect in object recognition: Color diagnosticity or category. *Technical Report on Attention and Cognition*, 28(28), 1–4. <http://staff.aist.go.jp/>

- [jun.kawahara/AandC/3/nagai.pdf](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02631)
- Ni, L., Liu, Y., Yu, W., & Fu, X. (2019). The China Image Set (CIS): A New Set of 551 Colored Photos With Chinese Norms for 12 Psycholinguistic Variables. *Frontiers in Psychology, 10*, 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02631>
- Nisi, M., Longoni, A. M., & Snodgrass, J. G. (2000). Misure italiane per l'accordo sul nome, familiarità ed età di acquisizione, per le 260 figure di Snodgrass e Vanderwart (1980). *Giornale Italiano di Psicologia, 27*(1), 205-220. <http://dx.doi.org/10.1421/288>
- O'Sullivan, M., Lepage, M., Bouras, M., Montreuil, T., & Brodeur, M. B. (2012). North-American Norms for Name Disagreement: Pictorial Stimuli Naming Discrepancies. *PLoS ONE, 7*(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0047802>
- Pind, J., Jónsdóttir, H., Tryggvadóttir, H. B., & Jónsson, F. (2000). Icelandic norms for the Snodgrass and Vanderwart (1980) pictures: name and image agreement, familiarity, and age of acquisition. *Scandinavian Journal of Psychology, 41*, 41-48. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9450.00169>
- Piñeiro, A., Manzano, M., & Reigosa, V. (1997). Estudio de las características de un conjunto de 260 figuras en sujetos adultos de habla hispana. *Cognitiva, 9*, 29-64.
- Rossion, B. & Pourtois, G. (2004). Revisiting Snodgrass and Vanderwart's object pictorial set: The role of surface detail in basic-level object recognition. *Perception, 33*, 217–236. <https://doi.org/10.1068/p5117>
- Russo, N., Hagmann, C. E., Andrews, R., Black, C., Silberman, M., & Shea, N. (2018). Validation of the C.A.R.E. stimulus set of 640 animal pictures: Name agreement and quality ratings. *PLoS ONE, 13*(2), 1–9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192906>
- Sabsevitz, D. S., Medler, D. A., Seidenberg, M., & Binder, J. R. (2005). Modulation of the semantic system by word imageability. *NeuroImage, 27*(1), 188–200. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.04.012>
- Salmon, J. P., Matheson, H. E., & McMullen, P. A. (2014). Photographs of manipulable objects are named more quickly than the same objects depicted as line-drawings: Evidence that photographs engage embodiment more than line-drawings. *Frontiers in Psychology, 5*(OCT), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01187>
- Sanfeliu, M. C. & Fernández, A. (1996). A set of 254 Snodgrass-Vanderwart pictures standardized for Spanish: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 28*, 537-555. <https://doi.org/10.3758/BF03200541>
- Saryazdi, R., Bannon, J., Rodrigues, A., Klammer, C., & Chambers, C. G. (2018). Picture perfect: A stimulus set of 225 pairs of matched clipart and photographic images normed

- by Mechanical Turk and laboratory participants. *Behavior Research Methods*, 50(6), 2498–2510. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1028-5>
- Schouteten, J. J., Llobell, F., Chheang, S. L., Jin, D., & Jaeger, S. R. (2023). Emoji meanings (pleasure–arousal–dominance dimensions) in consumer research: Between-country and interpersonal differences. *Journal of Food Science*, 88, 106–121. <https://doi.org/10.1111/1750-3841.16374>
- Snodgrass, J. G. & Yuditsky, T. (1996). Naming times for the Snodgrass and Vanderwart pictures. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 28(4), 516–536. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03200540>
- Snodgrass, J. S. & Vanderwart, M. (1980). A Standardized Set of 260 Pictures: Norms for Name Agreement, Image Agreement, Familiarity, and Visual Complexity. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6(2), 174–215. <http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.6.2.174>
- Souza, C., Garrido, M. V., & Carmo, J. C. (2020). A systematic review of normative studies using images of common objects. *Frontiers in Psychology*, 11, 573314. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.573314>
- Tanaka, J. & Presnell, L. M. (1999). Color diagnosticity in object recognition. *Perception & Psychophysics*, 61, 1140–1153. <https://doi.org/10.3758/BF03207619>
- Tanaka, J., Weiskopf, D., & Williams, P. (2001). The role of color in high-level vision. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 211–215. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01626-0](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01626-0)
- Tsaparina, D., Bonin, P., & Méot, A. (2011). Russian norms for name agreement, image agreement for the colorized version of the Snodgrass and Vanderwart pictures and age of acquisition, conceptual familiarity, and imageability scores for modal object names. *Behavior Research Methods*, 43, 1085–1099. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0121-9>
- Vivas, J., Vivas, L., Comesaña, A., Coni, A. G., & Vorano, A. (2016). Spanish semantic feature production norms for 400 concrete concepts. *Behavior Research Methods*, 49(3), 1095–1106. <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0777-2>
- Warrington, E. K. & McCarthy, R. A. (1983). Category-specific access dysphasia. *Brain*, 106, 859–879. <https://doi.org/10.1093/brain/106.4.859>
- Warrington, E. K. & Shallice, T. (1984). Category specific semantic impairments. *Brain*, 107, 829–854. <https://doi.org/10.1093/brain/107.3.829>
- Witzel, C., Olkkonen, M., & Gegenfurtner, K. R. (2016). Memory colours affect colour appearance. *Behavioral and Brain Sciences*, 39, 51–52. <https://doi.org/10.1017/S0140525X15002587>



## **Non-Suicidal Self-Injury Behavior in Adolescents and Neuropsychology: An Integrative Review From 2015 to 2022**

*Comportamiento Autolesivo en la Adolescencia y Neuropsicología: Revisión Integrativa de 2015 a 2022*

Gislaine Chaves<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-9239-8401  
Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo<sup>2</sup> ORCID: 0000-0002-8391-0610

### **Abstract**

Adolescence includes psychological, social, biological, and more specifically, neurological changes. The development involves the strengthening of emotional regulation and the suitability of executive functions linked to the performance of the prefrontal cortex. In contrast, the disturbance of this process refers to emotional dysregulation, common in most psychopathologies or risky behaviors, such as self-injurious behavior. The study aimed to conduct an integrative literature review on neuropsychological aspects linked to

non-suicidal self-injury. The searches were performed in the Portal CAPES and Google Scholar database. Four hundred eighty-seven studies were found, 14 of which are eligible for this review. Associations of self-injurious behavior with impairments in dimensions of emotional regulation, impulsivity/compulsivity, decision-making, psychological stress and coping style, and suicide behavior were observed.

*Keywords:* Adolescent development; Self-injurious behavior; Non-Suicidal Self Injury; Neuropsychology; Emotion Regulation.

---

<sup>1</sup>PhD candidate at the Department of Clinical Psychology in University of São Paulo

<sup>2</sup>PhD and Associate Professor at the Department of Clinical Psychology in University of São Paulo

Corresponding Author: [gislaine.ch@usp.br](mailto:gislaine.ch@usp.br)

This research was supported by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES. Processo 33002010039d4).

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p41-62>

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2023 - Fecha de aceptación: 13 de septiembre de 2023

## Resumen

El desarrollo esperado en la adolescencia pasa por el fortalecimiento de la regulación emocional y la adecuación de las funciones ejecutivas vinculadas al desempeño de la corteza prefrontal. En cambio, la perturbación de este proceso hace referencia a la desregulación emocional, común en la mayoría de las psicopatologías o conductas de riesgo, como la autolesión. Esto es una revisión integradora de la literatura sobre aspectos neuropsicológicos vinculados a las autolesiones no suicidas. Las búsquedas se realizaron en el Portal CAPES y en la base de datos Google Scholar. Se encontraron 487 estudios, 14 de los cuales son elegibles para esta revisión. Se observaron asociaciones de la conducta autolesiva con alteraciones en el campo de la regulación emocional, y conducta suicida.

*Palabras clave:* Desarrollo del Adolescente; Conducta Autodestructiva; Conducta autolesiva; Neuropsicología; Regulación Emocional

## Introduction

Adolescence involves psychological and social changes that co-occur with the biological and, more specifically, neurological maturation of the individual. This is when a series of delicate adjustments are at stake in the brain's prefrontal cortex and the executive function's expansion (Arain et al., 2013; Raupp et al., 2018). In gray matter, there is a kind of cleansing (usually associated with favoring emotional regulation and learning), in which the most frequent neural connections are strengthened and those almost never used are eliminated.

The expected development of white matter is related to the suitability of executive functions, that is, skills that contribute to the healthy interaction of the individual in interaction with the world, and that involve the regulation of emotions, inhibitory control, of interpersonal relationships and mental flexibility (Arain et al., 2013; Mata et al., 2011; Smith et al., 2019).

Emotional regulation combines the processes by which emotional experience (e.g., joy) and expression (e.g., smile) are shaped in the service of adaptive functioning, which can involve automatic and volitional process (Izard et al., 2008; Smith et al., 2019). This concept refers to the conscious and/or unconscious mechanisms involved in the task of maintaining, elevating or minimizing the affective feedback, including feelings, behaviors and physiological responses that sustain emotions. In contrast, emotional dysregulation refers to disturbance of this process, being common in most psychopathologies or risk behaviors, such as Non-Suicidal Self-Injury (NSSI) (Derbidge, 2013; Izard et al., 2008; Smith et al., 2019).

NSSI is recognized for its complexity. It concerns the act of injuring oneself, with or without the intention of death, through the provocation of minor or moderate injuries in the body. There are many biological, psychological and/or social motivations for the behavior, however, the most widely reported by young people is related to the relief of emotional pain (Chaves et al. 2019, 2021; Ferreira et al., 2021; Rodríguez-Blanco et al., 2021; Valencia-Agudo et al., 2018; Wolff et al., 2019). The high prevalence of the phenomenon makes it currently considered by the World Health Organization (WHO) to be a public health

problem. The physical and psychological consequences of this behavior are intense, especially given its association with suicidal behavior (Ammerman et al., 2018; Barreto Carvalho et al., 2017; Zhou et al., 2022).

The literature points out interrelationships between the self-injury and the regulation of emotion. Executive functions play an important role in the NSSI, highlighting them as well as problem-solving skills. Authors suggest that the behavior is linked to damages in the prefrontal cortex, more specifically, in the orthofrontal circuits, responsible for such functions. The person would face difficulties to attenuate, regulate or avoid negative emotional states (Ammerman et al., 2018; Smith et al., 2019).

There are significant data to understand the neuropsychological bases underlying self-injury. However, most studies refer to adult populations, with a gap in the specialized literature regarding adolescents with this behavior. Therefore, it is considered that investigating the most intimate relationship between body and mind can be an important step to better understand the neuropsychological bases of self-injurious behavior in adolescence.

Integrative reviews are a way to gather knowledge in a specific area and time, enabling the synthesis and incorporation of new findings in practice since it deals with clinical care, knowledge, and quality of evidence found. Despite systematic reviews continuing as a strongly recommended method for evidence-based practice, integrative reviews are more appropriate when the research in the field is still developing, and the focus of the study is most comprehensive, allowing experimental and non-experimental studies (Souza et al.,

2010).

The following stages provided the structure for this review: (a) selection of the scope and research question; (b) establishment of inclusion and exclusion criteria; (c) classification of the studies found; (d) analysis of data from the selected studies; (e) interpretation of findings; and (f) presentation of the knowledge review (Souza et al., 2010). This method enables the finding of timely data that favor the foundation for assertive decision-making by health professionals. This study starts from the prior question: "What does neuropsychology have to tell us about non-suicidal self-injury behavior in adolescence?"

## Methodology

### Search Strategy

This paper is a literature review in the following database, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), which provides access to reliable, high-quality national and international papers. In order to achieve relevant studies, the following search strategies were used in English and Portuguese:

- Neuropsychology/Neuropsicologia AND Adolescent/adolescente AND Non-Suicidal Self-Injury/autolesão;
- Adolescent/adolescente AND NSSI/autolesão AND Neuro/neuro;
- Emotional regulation/regulação emocional AND Adolescent/adolescente AND Non-Suicidal Self-Injury/autolesão;
- Decision Making/Tomada de decisão AND Adolescent/adolescente AND Non-Suicidal Self-Injury/autolesão;

- Problem Solving/Resolução de problema AND Adolescent/adolescente AND Non-Suicidal Self-Injury/autolesão;
- Stress Psychological/estresse psicológico AND Adolescent/adolescente AND Non-Suicidal Self-Injury/autolesão.

The selection of the terms “Neuropsychology” and “Adolescent” in both languages, English and Portuguese, was made in structured vocabulary of the Health Sciences Descriptors (DeCS) from Biblioteca Virtual em Saúde (2008). The term “non-suicidal self-injury” and “NSSI” was considered because their popularly use by the scientific community and derived from literature reviews (Valencia-Agudo et al., 2018; Wolff et al., 2019).

#### **Study Selection Criteria and Procedures**

Inclusion criteria were: (a) English and Portuguese publications; (b) published between 2017 to 2022; (c) access free; (d) adolescents participants (age range 10-19); (e) samples from community; (f) non-suicidal self-injury behavior being the main focus of the paper.

The first author performed data collection. The titles and abstracts were screened, papers that met the inclusion criteria were identified and each full text was screened again to ensure a thorough search. Reasons for exclusion were listed and other studies were added when convenient. The search was conducted in March 2023. The data obtained were compiled and manually entered in an Excel spreadsheet, duplicates were removed, and full-text papers added. Figure 1 outlines the study acquisition and inclusion process.

#### **Data Analysis**

Each study's following elements were verified: Year, Country, Sample, Purpose, Research tools, and Main results related to NSSI behavior in adolescents. After, the data obtained were analyzed to compose the categories that oriented and enriched the discussion of this study. Figure 1 illustrates the study acquisition and inclusion process.

#### **Results and Discussion**

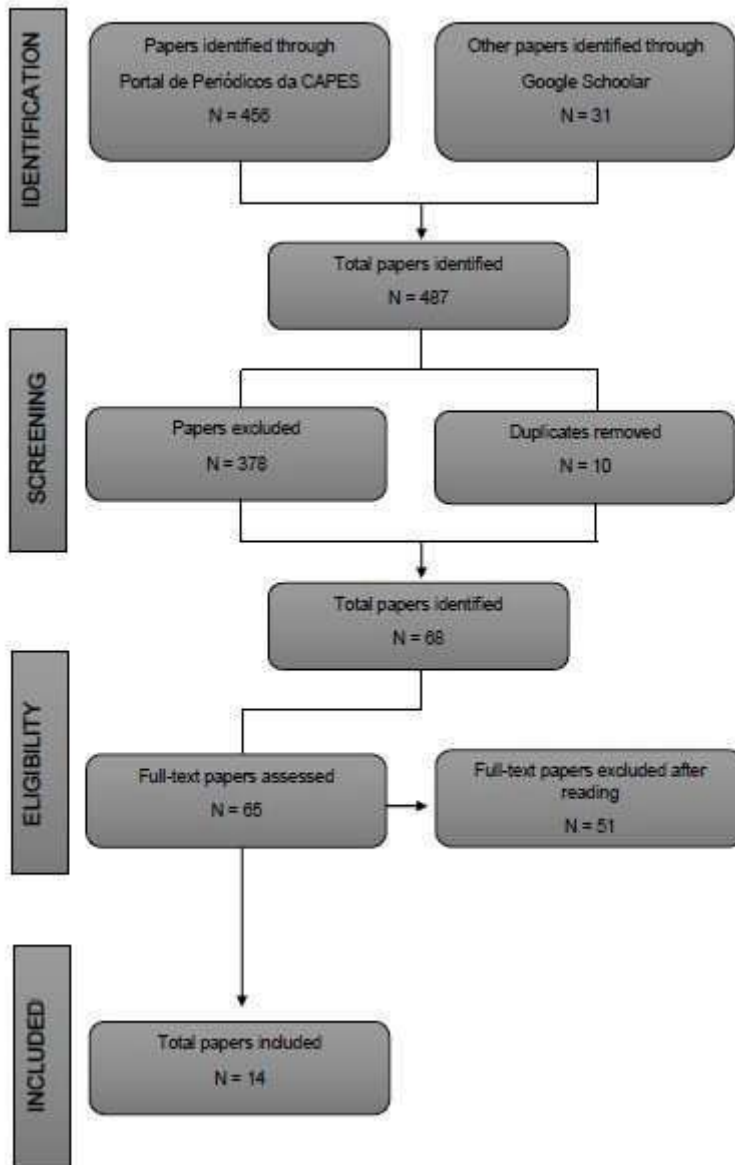
A total of 487 studies were recovered. Through CAPES, 456 papers were identified and the Google Scholar platform located 31 studies. Out of them, 378 papers were excluded for various reasons (i.e. study with adults, adults and adolescents, etc), 10 were duplicates, and 68 studies were selected. Of this total, 54 studies were excluded because they did not meet one or more inclusion criteria. A final selection of 14 eligible studies was obtained to compose this review.

The number of papers found is considered lower than expected. One of the reasons could be related to the focus of the present research. It means to say that few studies had examined neuropsychology in interrelation with NSSI behavior in the field of adolescence. A significant amount of papers with the adult population reinforces this comprehension. Table 1 and Table 2 were built to organize critical findings from the studies selected.

The papers were published between 2015 and 2022. The majority (50%, seven of them) in 2022. This finding shows the attention that the theme has had, especially in the last year. Researchers justify the lack of studies in the field of adolescence and the importance of deep knowledge about the

**Figure 1**

*Flow Diagram of Identified Studies*



**Table 1***Sample Data from Each Study*

Author/Year	Country	Sample
Brausch et al., 2022	United States	696 adolescents, 53 with NSSI behavior. The age ranged from 14 to 17 years
Gu et al., 2022	China	841 adolescents, 355 with NSSI behavior. The age ranged from 12 to 19 years old
Mozafari et al., 2022	Iran	100 adolescents, 50 with NSSI behavior. The age ranged from 15 to 17 years
Lan et al., 2022	China	2325 middle school students, being 401 with a history of NSSI behavior. The age ranged from 11 to 18 years
Liu et al., 2022	China	3645 adolescents, 857 with NSSI behavior. The age ranged from 10 to 16
Lutz et al., 2022	United Kingdom	240 adolescents, 50 with NSSI behavior. The age ranged from 15 to 17 years
Zhou et al., 2022	China	8361 adolescents, 476 with NSSI behavior. The mean age was 14.62 years
Kim et al., 2020	United States	140 adolescents, being 50 with NSSI. The age ranged from 13 to 18 years.
Chen & Chun , 2019	Taiwan	809 adolescents being 161 with NSSI behavior. The age ranged from 13 to 18
Cerutti et al., 2018	Italy	709 middle school students, being 204 with NSSI behavior. The age ranged from 10 to 15 years.
Wan et al., 2020	China	9704 adolescents, 3740 with NSSI behavior. The age range from 11 to 19
Brausch & Woods, 2019	United States	803 adolescents, 66 with NSSI behavior. The age ranged from 12 to 15
Xavier et al., 2018	Portugal	776 adolescents, 171 with NSSI. The age ranged from 12 to 18 years.
Kiekens et al, 2015	Belgium	946 adolescents, 230 with NSSI behavior. The age ranged from 12 to 19

**Table 2**  
*Data Obtained from Each Study Related to Neuropsychology, NSSI and Adolescence*

Author/Year	Purpose	Research tools	Main results about NSSI
Brausch et al., 2022	To examine emotion regulation using comprehensive multi-method assessment to identify which specific deficits are uniquely related to NSSI and suicide ideation	The Self-Injurious Thoughts and Behaviors Interview. The Suicidal Ideation Questionnaire – Junior. The Difficulties in Emotion Regulation Scale. The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents. The Emotion Stroop Test	Emotion suppression was the only unique and significant predictor of past-year NSSI and lack of access to emotion regulation strategies was the strongest predictor of both past-year presence of suicide ideation and suicide ideation severity
Gu et al., 2022	How and for whom maladaptive perfectionism is related to adolescent NSSI. To test the assumption that being mindful would be a protective factor in the process	Frost Multidimensional Perfectionism Scale. Depression Anxiety Stress Scale. Mindfulness Attention Awareness Scale. Inventory of Statements about Self-Injury	Maladaptive perfectionism predicted NSSI through the indirect effect of psychological distress. Self-Injury serves a function in emotion regulation and the communication of distress
Mozafari et al., 2022	To investigate the differences between two groups of adolescents with NSSI and normal counterparts in executive functions, behavioral activation and behavioral inhibition system (BAS/BIS) and emotion regulation	Bart Balloon Risk Task. Wisconsin Card Classification Task. Emotion Dysregulation Scale. Behavioral Activation/Behavioral Inhibition Scale	NSSI group had higher scores on risky decision making, behavioral inhibition, emotion dysregulation, and lower scores on cognitive flexibility than participants without history of NSSI

Author/Year	Purpose	Research tools	Main results about NSSI
Lan et al., 2022	To explore the relationship between catastrophizing and NSSI and its mechanism, the mediating effects of parental support and negative emotions on catastrophizing and NSSI	Catastrophizing tendency scale. Emotional self-rating scale. Parental support scale. Self-rating scale of NSSI	Catastrophizing tendency and emotional state was correlated with negative emotions. Negative emotions play a significant mediating role in the prediction of NSSI by catastrophizing tendency
Liu et al., 2022	To examine the mediating effect of emotion dysregulation and the moderating effect of impulsivity using the Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model in adolescents with repetitive NSSI	Childhood Trauma Questionnaire Short Form. Difficulties in Emotion Regulation Scale. Chinese version of the Barratt Impulsiveness Scale. Deliberate Self-Harm Inventory	Childhood maltreatment was directly related to NSSI and indirectly related to NSSI through emotion dysregulation in both occasional and repetitive NSSI groups. Impulsivity played a moderating role in the relationship between emotion dysregulation and repetitive NSSI
Lutz et al., 2022	To evaluate whether impulsivity and compulsivity are differentially related to sporadic /max. 1-3 instances per year vs repetitive NSSI (4 or more instances per year). NSSI behavior using Computerized laboratory tasks	Affective Go/No-Go(AGNG) task from the CANTAB battery. Cambridge Gambling Task. Probabilistic Reversal Task	Repetitive NSSI is associated with increased behavioral compulsivity and disadvantageous decision making, but not with behavioral impulsivity



Author/Year	Purpose	Research tools	Main results about NSSI
Zhou et al., 2022	To investigate the association between coping styles, gender, their interactions and NSSI	Demographic characteristics. The Ottawa Self-Injury Inventory. Coping Styles Scale developed by Shulin Chen	NSSI group scored significantly higher than the non-NSSI group for emotion-oriented coping styles such as tolerance, avoidance, venting emotions, and fantasy/denial. The five dimensions and gender were significantly associated with NSSI
Kim et al., 2020	To probe how different assessments of emotion dysregulation might differentiate mutually three groups: (1) with NSSI, (2) with suicide attempts (SA) and (3) controls.	Child Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia, present and lifetime version. Barratt Impulsiveness Scale. Dimensions of Aggression Inventory. Distress Tolerance Scale. Emotion Reactivity Scale. Children's Affective Liability Scale	NSSI have a more severe constellation of emotion dysregulation traits compared to an SA group. Low distress tolerance and high emotion reactivity were significantly more likely to engage in NSSI compared to groups.
Chen & Chun, 2019	To identify Taiwanese female adolescent clusters with NSSI and to evaluate the association of specific forms of emotion dysregulation with NSSI	The Difficulties in Emotion Regulation Scale. Deliberate Self-Harm Inventory. The Positive and Negative Affect Schedule	Severe group reported earlier onset of NSSI, higher negative affect, less emotion regulation strategies and more difficulty with impulse control.

Author/Year	Purpose	Research tools	Main results about NSSI
Cerutti et al., 2018	To investigate difficulty in identifying and describing feelings, NSSI behavior, quality of attachment, life stressors and suicidal ideation and the relationship among them.	Deliberate Self-Harm Inventory. Suicidal Ideation. Difficulty in Identifying and Describing Feelings. The Inventory of Parent and Peer Attachment. Life Stressor Checklist-Revised	Positive relationships among all constructs analyzed. Difficulty in identifying and describing feelings significantly mediated the effect of quality attachment (parent and peer) on NSSI and suicidal ideation
Wan et al., 2020	To identify gender differences in the impacts of positive coping style on NSSI, and investigate the impacts at different levels of Adverse Childhood Experience (ACE)	The Trait Coping Style Questionnaire. Screening question for NSSI. Adverse Childhood Experiences. Child Trauma Questionnaire	High level of negative components may have a higher risk of NSSI in both genders, regardless of exposure to ACEs. NSSI was significantly increased with the low positive coping style in girls with $\geq 3$ ACEs- NSSI was increased with high negative coping style in both girls and boys across all ACEs
Brausch & Woods, 2019	To examine emotion regulation deficits as prospective predictors of suicide ideation at a 6-month follow-up as moderated by the presence or absence of NSSI behavior	Inventory of Statements about Self-Injury. Eating Disorder Inventory. Acceptance and Action Questionnaire - Junior	Poor emotion regulation and NSSI behavior could increase risk for future suicide ideation and attempt. Both experiential avoidance and interoceptive deficits were significantly and prospectively predictive of suicide ideation severity.

Author/Year	Purpose	Research tools	Main results about NSSI
Xavier et al., 2018	To examine the mediating role of rumination, experiential avoidance, dissociation and depressive symptoms in the association between daily peer hassles and NSSI, and to explore gender differences	Daily Hassles Microsystem Scale. Ruminative Responses Scale – short version. Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. Adolescent Dissociative Experiences Scale-II. Depression Anxiety and Stress Scales. Risk-taking and Self-harm Inventory for Adolescents	Path analysis showed that daily peer hassles indirectly impact on NSSI through increased levels of brooding, experiential avoidance, dissociation, and depressive symptoms
Kiekens et al., 2015	To examine: (1) the prevalence of NSSI, (2) the associations between Big Five personality traits and NSSI engagement, and (3) whether these associations are mediated by perceived stress and coping.	NSSI Subscale of the Self-Harm-Inventory. Dutch Quick Big Five Personality Questionnaire. Perceived Stress Scale. Utrecht Coping List for Adolescents	Personality traits and NSSI were consistently with perceived stress and depressive coping. A higher versatility of NSSI was associated with higher scores of perceived stress and depressive coping and with lower scores on active and optimistic coping.

underlying links with adolescent's NSSI in neuropsychology terms.

Researchers from China published five studies (36%), followed by researchers from the United States with three studies (21%). All the papers (100%) were written in English. Most of the studies from China showed data compatible with the study of Xiao et al. (2022). In their meta-analysis, Chinese papers occupied more than half of the results, which demonstrates the current concerns about the spread of NSSI among adolescents in the country.

Thirty thousand ninety-five (100%) individuals participated in the studies, of which 6.660 (22%) performed single or repetitive self-injurious behavior (present or past). The age between 10 and 19 years and the five-year difference range (e.g., 13 to 18 or 10 to 15) predominated among the included studies. This prevalence is similar to other studies with community samples (Andover et al., 2015; Somer et al., 2015), as well as the interval of difference, with the onset of NSSI being common in early adolescence (10-13 years), with a peak between 14-15 years old (Esposito et al., 2022).

All the papers (100%) used the terms emotion dysregulation or emotion regulation at least one time in the manuscripts. Four times the term was searched in view of relation NSSI and suicide (Brausch et al., 2022; Brausch & Woods, 2019; Chen & Chun, 2019; Kim et al., 2020), and ten times was combined with other dimensions (Cerutti et al., 2018; Gu et al., 2022; Kiekens et al., 2015; Lan et al., 2022; Liu et al., 2022; Lutz et al., 2022; Mozafari et al., 2022; Wan et al., 2020; Xavier et al., 2018; Zhou et al., 2022). These results reinforce the strong association between NSSI and suicide risk

in adolescents, as an established important factor pointed out in the specialized literature (Brausch et al., 2022; Brausch & Woods, 2019; Chen & Chun, 2019; Kim et al., 2020).

It shows the difficulty in distinguishing phenomenologically both concepts despite many efforts made by the scientific community. Suicide ideation remains since 2011 as the second leading cause of death in adolescents, and NSSI is a predictor that amplified the chances of the individual engage to future suicide attempt. Some reasons about that strong association are that both of them were linked with emotional dysregulation, and that adolescence is a period that increases the vulnerability for the behavior (Brausch & Woods, 2019). Therefore, emotion regulation has many dimensions that have been extensively studied, originating several researches.

Fifty-nine measurement tools were used. Seven instruments were the maximum applied in research (Kim et al., 2020), and three were the minimum (Chen & Chun, 2019; Lutz et al., 2022; Wan et al., 2020; Zhou et al., 2022), an average of four instruments per study. It is common in the field of neuropsychology the use several instruments, which is called a test battery, and involves the use of various tools with the finality to achieve a specific goal. For Kim et al. (2020) the use of many instruments and multi-informant inventory are an efficient way to deep the knowledge about NSSI behavior.

The categories of analysis were defined in view of the frequency of more than one repetition theme in the same paper. Hence, the final total is higher than the quantity of selected papers. It is useful to

remember that the division into categories is only a didactic way to illustrate the findings in this research. Table 3 contemplates the main data.

The purpose of 12 studies (48%) involved examining Emotion regulation and some other constructs such as experimental avoidance, interoceptive, catastrophizing, maladaptive perfectionism, and emotion suppression in adolescents with NSSI. Impulsivity, Compulsivity, and Decision-making were investigated in six papers (24%). Psychological stress and Coping style were verified in seven studies (28%).

### **Emotion Regulation**

Recognizing, distinguishing, and talking about emotions and feelings is a situation requiring great effort for people with NSSI (Brausch et al., 2022; Cerutti et al., 2018; Mozafari et al., 2022). Such understanding supports the idea about emotion dysregulation's effect on NSSI behavior.

In line with these references, emotion regulation strategies, acceptance of negative emotions, and impulse control were dimensions that are difficult to handle for

adolescents with NSSI (Chen & Chun, 2019; Lutz et al., 2022). A lack of self-control and scarcity of strategy to deal with the emotions added to the intention of the act increased the chances of NSSI. Chen and Chun (2019) highlight that suppression or avoiding negative feelings progressively commits to emotional accumulation and it may cause a "rebound effect" which contributes to higher intense negative emotions.

Emotional reactivity was also found to be an important factor associated with NSSI. Kim et al. (2020), in order to differentiate the mechanisms linked to suicide and NSSI in American adolescents, bare that those with NSSI had lower tolerance to suffering and greater emotional reactivity. Children's Affective Lability Scale was the unique instrument that predicted whether the teenager was more prone to an NSSI or suicidal behavior, being the scores higher among the NSSI populations. Affective lability is defined as a faster, overblown change of mood.

Limited access to or some lack of emotion regulation strategies were an important risk factor for suicide ideation

**Table 3**

*Summary of Categories Obtained from Each Study Related to Neuropsychology, NSSI and Adolescence*

<b>Categories</b>	<b>Frequency</b>	<b>%</b>
Emotion regulation	12	48
Impulsivity / Compulsivity and Decision-making	6	24
Psychological stress and Coping style	7	28
Total	25	100

(Brausch et al., 2022; Mozafari et al., 2022). Brausch et al. (2022), with the intention to explore the specific deficits linked to NSSI and suicide in the past year and recent suicide ideation severity, mention in their investigation with American schools adolescents that suppression was the unique dimension, between others analyzed (e.g. non-acceptance of emotions, lack of goal directed, etc), directly associated with NSSI. Suppression is a specific strategy that involves the inhibition of emotion expression, being a dysfunctional mechanism that worsens the emotion regulation given the influence of the body response and control.

Brausch and Woods (2019) sought to identify the deficits in experimental avoidance and interoceptive dimensions in relationship with suicide ideation, and the NSSI. Experimental avoidance serves to escape internal negative emotions, so unbearable to deal with that NSSI behavior became a way to solve them. It contributes, on the one hand, to reduce emotional arousal, but on the other can stimulate the behavior of negative reinforcement (Xavier et al., 2018). Interoceptive skills are the capability to pay attention, recognize and manage emotional clues, and as well the body. Both of the concepts were predictive of suicide ideation severity after six months even post-control of suicide ideation in the start of study, depending on NSSI potentiality. More specifically, NSSI behavior highly influenced to engagement in future suicide behavior (e.g. ideation or attempts) given the emotion dysregulation. In contrast, the study discuss that emotional dysregulation without NSSI may not be a danger to suicide behavior.

Gu et al. (2022) refer that

maladjusted perfectionism indirectly predicted NSSI in Chinese adolescents under psychological distress. This kind of perfectionism describes the propensity “to interpret even the smallest of mistakes as indicative of failure, combined with a belief that failure will result in the loss of others' respect” (Kawamura & Frost, 2004, as cited in Gu et al., 2022, p. 2). Lan et al. (2022) explore the relationship between catastrophizing emotion, NSSI, and parental support for negative emotions, and found that catastrophizing tendency may contribute to the development of negative emotions, and it leads to triggering NSSI behavior on several levels. Catastrophizing emotion is a potential cognitive distortion of thinking, which involves a tendency to amplify negative feelings, anguish, and its possible bad consequences. For the authors, the social and parental support diminish the tendency to engage in catastrophizing emotion and negative feelings, which contributes to diminish NSSI behavior.

Xavier et al. (2018) investigated the relationship between the mediating role of rumination, experimental avoidance, dissociation, and depressive symptoms in a sample of Portuguese adolescents with NSSI and having daily peer hassles. The gender differences were also evaluated. Results converge with other studies found in this review showing the indirect effect of strategies of emotion regulation-focused avoidance and depressive symptoms (Cerutti et al., 2018; Gu et al., 2022). The dates found suggested a positive relation between gender and the type of self-aggressive behavior. In front of distress, boys were more likely to engage in brooding and experiential avoidance whereas girls had more facility

to engage in NSSI and develop depressive symptoms.

Cerutti et al. (2018), examining a non-clinical sample of Italy adolescents, point out that NSSI and suicide ideation are also linked with the quality of attachment and stressful events. Attachment is the strong connection with someone, usually the primary figure (e.g. parents, brothers, peers), during life. Low level of attachment can be caused by stressful events in life and has been considered a factor that furthers the development of psychopathology in general, given its relationship with emotion regulation skills in children and adolescents. In the case of NSSI, it would work to deal with the difficulty to recognize and detail feelings and emotions.

Adverse experiences in the early stages of life were directly associated with NSSI behavior in Chinese adolescents (Cerutti et al., 2018; Liu et al., 2022; Lutz et al., 2022; Wan et al., 2020). Adverse childhood experiences are traumatic events in life before adulthood and can include all kinds of psychological and/or physical injuries. Liu et al. (2022) indicated childhood maltreatment was directly associated with repetitive and occasional NSSI behavior. Increased levels of emotional dysregulation and impulsivity were linked with potential addictive risk to NSSI. The data are endorsed by Lutz et al. (2022).

### **Impulsivity / Compulsivity and Decision-Making**

Evidence from studies found in this review suggests difficulties with impulse control in NSSI adolescents (Chen & Chun, 2019; Kim et al., 2020; Liu et al., 2022; Lutz et al., 2022; Mozafari et al., 2022). Chen and Chun

(2019) observed that the severe NSSI group of Chinese adolescents was more prone to having difficulty with control of impulse than the moderate NSSI group. Scores for either a severe or a moderate group of NSSI were higher for negative affect when compared with healthy controls.

Impulsivity refers the action non-planned and non-premeditated in front of external or internal stimuli without worrying about the negative consequences (Liu et al., 2022; Lutz et al., 2022). Control of impulses involves ability to control desires, emotions, and thoughts about oneself and others in various situations, being more difficult in stressful and challenging circumstances. Lutz et al. (2022) mention two dimensions of impulsivity: behavioral disinhibition and impulsive decision-making. The first one is related to the difficulty to stop oneself from doing a mechanic behavior and the second one implies choosing behaviors with a fast and high reward but with a high risk to be a worse choice.

This dimension was deeply investigated by Liu et al. (2022) that sought the likely addictive mechanisms of repetitive NSSI among Chinese adolescents. Emotion regulation and impulsivity were examined with some questionnaires. The results showed positive relations between childhood maltreatment and emotion dysregulation, impulsivity and NSSI frequency. Impulsivity was directly associated with NSSI frequency, as well as emotion dysregulation. Emotion dysregulation and NSSI frequency were weaker in adolescents with repetitive NSSI and low impulsivity, whereas strong in adolescents with repetitive NSSI and higher impulsivity. Impulsivity is linked with inhibitory control, which involves the ability

to think before react.

Lutz et al. (2022) explored the mechanisms involved in NSSI in a group of London adolescents through some neurocognitive measures for impulsivity and compulsivity. Compulsivity is defined as a tendency to engage in a repetitive and continuous behavior despite the negative consequences. The results point out to impairments in decision-making and higher behavioral compulsivity to lifetime or repetitive NSSI group. However, behavioral impulsivity was not linked with NSSI repetitive, but with occasional NSSI. Kim et al. (2020) additionally specify that effective decision-making is linked to neural markers such as emotion-attention circuitry, which can be impaired in NSSI.

Mozafari et al. (2022) examined the executive functions, behavioral activation and inhibition systems, and emotion regulation of two groups, with and without NSSI. Using computer tasks, they found significant impairments in decision-making, behavioral inhibition, emotion dysregulation, and poor cognitive flexibility in adolescents with NSSI, higher than in adolescents without NSSI. The inhibition control is lower in adolescence than in other phases of life, but specially emphasized in NSSI behavior. The inhibition system is related with negative emotions and passive ways to deal with the problems. In addition, the capacity to solve problems was lower in NSSI adolescents, as well as inhibition and decision-making, which means that the group with NSSI usually chooses an answer that works at that moment, but it causes long-term difficulties. Lutz et al. (2022) corroborate these data.

### **Psychological Stress and Coping Style**

Previous research showed the links between psychological stress, coping style and NSSI (Cerutti et al., 2018; Gu et al., 2022; Kiekens et al., 2015; Kim et al., 2020; Wan et al., 2020; Zhou et al. 2022). One of the goals of the study by Kiekens et al. (2015) was to examine whether NSSI was mediated by perceived stress and coping in Flemish and Dutch adolescents. The dimensions of neuroticism, perceived stress, and distractive, avoidant, depressive, and emotional coping were higher when compared with adolescents without NSSI. The previous hypothesis were confirmed, being perceived stress directly associated with depressive coping. Perceived stress refers to the feeling or thoughts about the level of stress that one person is under at a specific moment of life. Depressive coping is associated with environmental factors such as poor or lack of bonds with family and friends.

Psychological distress involves a series of non-specific physical and/or psychological signals and symptoms related to stress, anxiety, and depression. All of them are associated with NSSI behavior, being the last one an important link between maladjusted perfectionism, distress, and NSSI (Gu et al., 2022). Moreover, Kim et al. (2020) investigated distress tolerance and emotional reactivity. The NSSI group showed higher levels of stress experience, and lower distress tolerance to manage their internal and external conflicts.

Wan et al. (2020) studied adverse experiences with Chinese adolescents in the early stages of life. The authors examined the relationship between gender and coping styles (negative/ positive) on NSSI. Coping styles are a way to deal with a difficulty



situation that can be positive and/or negative. The results indicated that female adolescents with severe NSSI were more likely to show poor coping style. The adverse experiences were linked in female and male adolescents with increased low coping, the girls with low or moderate NSSI the being most affected.

In the same line of thinking, Zhou et al. (2022) question the relationship between coping styles and gender, and NSSI among Chinese rural students with or without self-injurious behavior. All dimensions examined in this study were higher for the group with NSSI behavior and gender played a moderating role in positive or negative coping for NSSI.

NSSI usually occurs in “distressing negative affective states, especially anger and depression, and mixed emotional states” (Cerutti et al., 2018, p. 2). Stressful and traumatic situations would imply specific body responses, which may be a further risk for engagement in NSSI as a coping strategy. In cases of emotion dysregulation, this probably could be higher. The results of the study performed by Cerutti et al. (2018) provide evidence about the positive correlation between stressful life events and increased frequency of NSSI.

### **Limitations and Suggestions for Future Research**

Several limitations in the current study suggest ideas for future research. One of the limitations refers to the keywords used in this review. NSSI is a popular term in the psychological field to distinguish self-injurious behavior without the intention to die, but the inclusion of other keywords, such as self-injurious behavior and deliberate self-harm could return a higher number of

significant papers. The second may be the database chosen. The absence of papers from Latin American countries, such as Brazil, points out the necessity of investments in research in this field to contribute to a better comprehension of other realities. The third is the absence of qualitative or mixed-methods research, given that exam of only quantitative papers diminishes the possibility of amplifying and deepening the knowledge about the main question, reducing the future hypothesis. The fourth limitation is related to the instruments used in the studies analyzed, which may have influenced the differences found in this study.

Based on the question conducted in this review, it is considered that research focused on Latin American countries could be added to the scientific knowledge of adolescents with NSSI. Furthermore, more research is needed to further explore the variables investigated in this study. Data about the neuropsychological dimension of NSSI in adolescence may contribute to a better understanding of the field and consequently improve the useful information for ways to prevent NSSI in the early stages of development.

### **Conclusions**

Bearing in mind the adolescent's maturational development process and the relationship with NSSI behavior, questions were raised about the links between body and mind, especially in view of the work of discipline neuropsychology. According to the research question guideline: "What does neuropsychology have to tell us about self-injurious behavior in adolescence?" the results found fit with previous findings

showing that emotion dysregulation is often cited as a primary reason for the engagement of individuals in NSSI. The findings point out for relationship between NSSI and impairments in dimensions of impulsivity, compulsivity, decision-making, psychological stress, and coping style.

In addition, the present research indicates a strong association between NSSI and suicide risk in adolescents such as an established important factor, as pointed out in the specialist literature. This study shows the difficulty in distinguishing phenomenologically both concepts despite many efforts made by the scientific

community. Suicide ideation remain since 2011 at the second leading cause of death in adolescents, and NSSI is a predictor that amplified the chances of the individual engage to future suicide attempt. Some reasons about that strong association is both of them were linked with emotional dysregulation, and the adolescence is a period that increase the vulnerability for the NSSI behavior.

### Conflicts of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

### References

- Andover, M. S., Wren, A., Schatten, H. T., Morris, B. W., Shashoua, M. Y., & Holman, C. S. (2015). Non-suicidal self-injury. In T. P. Gullotta, R. W. Plant, & M. A. Evans (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment* (pp. 631–648). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7497-6\\_33](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7497-6_33)
- Ammerman, B. A., Jacobucci, R., Kleiman, E. M., Uyeji, L. L., & McCloskey, M. S. (2018). The Relationship Between Nonsuicidal Self-Injury Age of Onset and Severity of Self-Harm. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 48*(1), 31-37. <https://doi.org/10.1111/sltb.12330>
- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R., & Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 9*, 449-461. <https://doi.org/10.2147/NDT.S39776>
- Barreto Carvalho, C., da Motta, C., Sousa, M., & Cabral, J. (2017). Biting myself so I don't bite the dust: Prevalence and predictors of deliberate self-harm and suicide ideation in Azorean youths. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 39*(3), 252–262. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2016-1923>
- Biblioteca Virtual em Saúde (2008). *DeCS – Descritores em Ciências da Saúde*. <http://decs.bvs.br/>.
- Brausch, A. M., Clapham, R. B., & Littlefield, A. K. (2022). Identifying Specific Emotion Regulation Deficits that

- Associate with Nonsuicidal Self-injury and Suicide Ideation in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(3), 556-569. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01525-w>
- Brausch, A. M. & Woods, S. E. (2019). Emotion regulation deficits and nonsuicidal self-injury prospectively predict suicide ideation in adolescents. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 49(3), 868-880. <https://doi.org/10.1111/sltb.12478>
- Cerutti, R., Zuffianò, A., & Spensieri, V. (2018). The Role of Difficulty in Identifying and Describing Feelings in Non-Suicidal Self-Injury Behavior (NSSI): Associations with Perceived Attachment Quality, Stressful Life Events, and Suicidal Ideation. *Frontiers in Psychology*, 9:318. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00318>
- Chaves, G., Tardivo, L. S. L. C., Rosa, H. R., & Pinto Júnior, A. A. (2019). O comportamento autolesivo na adolescência: uma revisão integrativa da literatura. *Revista Saúde (UNG. Online)*, 13, 54-67. <http://dx.doi.org/10.33947/1982-3282-v13n1-2-3861>
- Chaves, G., Tardivo, L. S. L. C., Rosa, H. R., & Pinto Júnior, A. A. (2021). Adolescence and self-harm: a comprehensive and interventive Psychodiagnostic proposal. *Boletim – Academia Paulista de Psicologia*, 41, 93-105. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2021000100010&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2021000100010&script=sci_abstract&tlng=en)
- Chen, L. & Chun, C. (2019). Association between Emotion Dysregulation and Distinct Groups of Non-Suicidal Self-Injury in Taiwanese Female Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18). <https://doi.org/10.3390/ijerph16183361>
- Derbidge, C. M. (2013). *Neural Substrates of Emotion Dysregulation and Self Injury in Adolescent Girls*. [Doctoral Thesis, University of Washington]. Digital.lib.washington.edu. <http://hdl.handle.net/1773/24297>
- Esposito, C., Dragone, M., Affuso, G., Amodeo, A. L., & Bacchini, D. (2022). Prevalence of engagement and frequency of non-suicidal self-injury behaviors in adolescence: an investigation of the longitudinal course and the role of temperamental effortful control. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02083-7>
- Ferreira, L. S., Chaves, G., & Tardivo, L. S. L. C. (2021). Autolesão na adolescência e a produção científica nacional: revisão integrativa da literatura. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 29, 43-53. <https://doi.org/10.15603/2176-1019/mud.v29n2p43-53>
- Gu, H., Hu C., & Wang, L. (2022). Maladaptive perfectionism and adolescent NSSI: A moderated mediation model of psychological distress and mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 78(6). 1137-1150. <https://doi.org/10.1002/>

- jclp.23304
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond Emotion Regulation: Emotion Utilization and Adaptive Functioning. *Child Development Perspectives*, 2(3):156–63. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00058.x>
- Kim, L. K., Galione, J., Schettini, E., DeYoung, L. L. A., Gilbert, A. C., Jenkins, G. A., Barthelmy, C. M., MacPherson, H. A., Radoeva, P. D., Kudinova, A. Y., & Dickstein, D. P. (2020). Do styles of emotion dysregulation differentiate adolescents engaging in non-suicidal self-injury from those attempting suicide?. *Psychiatry Research*, 291, 113240. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113240>
- Kiekens, G., Bruffaerts, R., Nock, M. K., Van de Ven, M., Witteman, C., Mortier, P., Demyttenaere, K., & Claes, L. (2015). Non-suicidal self-injury among Dutch and Belgian adolescents: Personality, stress and coping. *European Psychiatry*, 30(6):743-9. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2015.06.007>
- Lan, Z., Pau, K., Yusof, H. M., Zhao, Q., Liang, F., & Huang, X. (2022). Influence of adolescent's tendency to catastrophise on non-suicidal self-injury behavior: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.936286>
- Liu, J., Gao, Y., Liang, C., & Liu, X. (2022). The potential addictive mechanism involved in repetitive nonsuicidal self-injury: The roles of emotion dysregulation and impulsivity in adolescents. *Journal of Behavioral Addictions*, 11(4), 953-962. <https://doi.org/10.1556/2006.2022.00077>
- Lutz, N. M., Chamberlain, S. R., Goodyer, I. M., Bhardwaj, A., Sahakian, B. J., Jones, P. B., & Wilkinson, P. O. (2022). Behavioral measures of impulsivity and compulsivity in adolescents with nonsuicidal self-injury. *CNS Spectrums*, 27(5), 604-612. <https://doi.org/10.1017/S1092852921000274>
- Mata, F. G., Neves, F. S., Lages, G. M., Moraes, P. H. P., Mattos, P., Fuentes, D., Corrêa, H., & Malloy-Diniz, L. (2011). Avaliação neuropsicológica do processo de tomada de decisões em crianças e adolescentes: uma revisão integrativa da literatura. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 38(3), 106-115. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000300005>
- Mozafari, N., Bagherian, F., Mohammadi, A. Z., & Heidari, M. (2022). Executive functions, behavioral activation/behavioral inhibition system, and emotion regulation in adolescents with non-suicidal self-injury (NSSI) and normal counterparts. *Journal of Research in Psychopathology*, 3(7), 1-9. <https://doi.org/10.22098/JRP.2021.1146>
- Raupp, C. S., Marin, A. H., & Mosmann, C. P. (2018). Comportamentos autolesivos e administração das emoções em adolescentes do sexo feminino. *Psicologia Clínica*, 30(2), 287-308. <https://doi.org/10.1590/1413-2931.20170101>

- dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0030n02A05
- Rodríguez-Blanco, L., Carballo-Belloso, J. J., León, S., & Baca-García, E. (2021). A longitudinal study of adolescents engaged in Non-Suicidal Self Injury (NSSI): clinical follow-up from adolescence to young adulthood. *Psychiatry Research*, 297 <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113711>
- Smith, A., Freeman, K., Montgomery, S., Vermeersch, D., & James, S. (2019). Executive Functioning Outcomes among Adolescents Receiving Dialectical Behavior Therapy. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(5), 495–506. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0578-9>
- Somer, O., Bildik, T., Kabukçu-Başay, B., Güngör, D., Başay, Ö., & Farmer, R. F. (2015). Prevalence of non-suicidal self-injury and distinct groups of self-injurers in a community sample of adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50(7), 1163-71. <https://doi.org/10.1007/s00127-015-1060-z>
- Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, 8(1), 102-106. <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>
- Valencia-Agudo, F., Burcher, G. C., Ezpeleta, L., & Kramer, T. (2018). Nonsuicidal self-injury in community adolescents: a systematic review of prospective predictors, mediators and moderators. *Journal of Adolescence*, 65(1), 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.012>
- Wan, Y., Chen, R., Wang, S., Clifford, A., Zhang, S., & Orton, S. (2020). Associations of coping styles with nonsuicidal self-injury in adolescents: Do they vary with gender and adverse childhood experiences?. *Child Abuse & Neglect*, 104, <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104470>
- Wolff, J. C., Thompson, E., Thomas, S. A., Nesi, J., Bettis, A. H., Ransford, B., Scopelliti, K., Frazier, E. A., & Liu R. T. (2019). Emotion dysregulation and non-suicidal self-injury: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 59, 25–36. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2019.03.004>
- Xiao, Q., Song, X., Huang, L., Hou, D., & Huang, X. (2022). Global prevalence and characteristics of non-suicidal self-injury between 2010 and 2021 among a non-clinical sample of adolescents: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 13:912441. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.912441>
- Xavier, A., Cunha, M., & Pinto-Gouveia, J. (2018). Daily Peer Hassles and Non-Suicidal Self-Injury in Adolescence: Gender Differences in Avoidance-Focused Emotion Regulation Processes. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 59–68. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0871-9>
- Zhou, J., Zhang, J., Huang, Y., Zhao, J., Xiao, Y., Zhang, S., Li, Y., Zhao,

T., Ma, J., Ou, N., Wang, S., Ou, Q., & Luo, J. (2022). Associations between coping styles, gender, their interaction and non-suicidal self-injury among middle school

students in rural west China: A multicentre cross-sectional study. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.861917>

## El Concepto de *Perezhivanie* en la Obra de L.S. Vygotski: Antecedentes y Actualidad

*The Concept of Perezhivanie in L. S. Vygotsky's Work: Background and Status*

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

### Resumen

Este artículo es una revisión temática del concepto de *perezhivanie*, el cual desde hace aproximadamente dos décadas recibe creciente atención en el campo de estudios vygotskianos. En el trabajo examino por qué un concepto que en este momento histórico recibe tanta atención en la perspectiva histórico-cultural fue invisibilizado en las lecturas e interpretaciones dominantes de la obra de L.S. Vygotski. Tras ese ejercicio de reflexividad histórica examino el lugar del concepto en la obra de Vygotski y el lugar prominente que ocupa actualmente en el enfoque histórico-cultural. En ese recorrido discuto algunos obstáculos enfrentados en la recuperación del concepto desde problemas de traducción hasta diversidad en su significación. El objetivo es ofrecer una

perspectiva amplia y compleja orientada a promover una aproximación contextualizada y crítica del concepto en sus aplicaciones actuales a diversas áreas de la psicología y la educación.

*Palabras claves:* perezhivanie; reflexividad histórica; Vygotski; enfoque histórico-cultural

### Abstract

This article is a thematic review of the concept of *perezhivanie*, which for about two decades has received increasing attention in the field of Vygotskian studies. In this article, I examine why a concept that at this historical moment receives so much attention from the historical-cultural perspective was made invisible in the dominant readings and interpretations of the work of L.S. Vygotsky.

---

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

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

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p63-79>

Fecha de recepción: 9 de octubre de 2023 - Fecha de Aceptación: 23 de octubre de 2023

After this exercise in historical reflexivity, I examine the place of the concept in Vygotsky's work and the prominent place it currently occupies in the cultural-historical approach. In this journey I discuss some obstacles faced in the recovery of the concept from translation problems to diversity in its meaning. The objective is to offer a broad and complex perspective aimed at promoting a contextualized and critical approach to the concept in its current applications to various areas of psychology and education.

**Keywords:** *perezhivanie*; historical reflexivity; Vygotsky; cultural-historical approach

### Introducción

El interés por el concepto *perezhivanie* en la obra de L.S. Vygotski se ha intensificado en la pasada década (Dubrovsky y Lanza, 2023; Fleeer, et al., 2017). Muestra del creciente interés por el concepto y su lugar en el enfoque histórico-cultural de Vygotski son los números especiales de las revistas *Mind, Culture and Activity* e *International Research in Childhood Education* en 2016, el texto *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*, editado por Fleeer et al. en 2017, y la publicación en 2023 del texto *Perezhivanie: La potencia de un concepto vygotstkiano*, editado por Dubrovsky y Lanza. Blunden (2016a) plantea que *perezhivanie* es una construcción psicológica compleja, lo que explica que varias diferentes interpretaciones sean compatibles. A pesar de las diferencias, hay consenso en que se trata de un concepto que enfatiza la fuerza de las emociones, como las experimenta y representa el sujeto en su conciencia y su vínculo con la situación

social y vivencial de ese sujeto. Como discutiré en la próxima sección, este énfasis en las emociones y las atribuciones de sentido subjetivo a las experiencias de vida es una respuesta contestaria de la psicología histórico-cultural a las interpretaciones cognitivistas y racionalistas que dominaron por mucho tiempo las aproximaciones a la obra de Vygotski. Para entender este fenómeno es necesario recurrir a la reflexividad histórica y a la historiografía crítica de la psicología. Es la forma de poder entender por qué el concepto *perezhivanie* tardó en ocupar un lugar importante en la academia vygotstkiana.

Según González Rey (2016), aunque el concepto aparece en la obra seminal de Vygotski, *Psicología del arte* (Vygotski, 1925/2007) y en sus trabajos finales, no recibió la debida atención debido a que la lectura e interpretación de su legado fue dominada por el objetivismo impulsado por Leontiev y sus seguidores. Este autor atribuye el reciente y creciente interés por el concepto principalmente a esfuerzos por restituir la emoción, la motivación y la subjetividad en el discurso teórico vygotstkiano y en enfoque histórico-cultural. Esta no es tarea fácil pues, como apunta González Rey, como otros conceptos elaborados por Vygotski, *perezhivanie* tuvo significados distintos en diferentes momentos de su obra.

El vocablo ruso “*perezhivanie*” ha sido traducido al inglés como “*experience*” (experiencia) o “*lived experience*” (experiencia vivida) y al español como “*vivencia*” o “*experiencia atribuida de sentido subjetivo.*” Blunden (2016a, 2016b) discute tanto los problemas de traducción como los varios significados que Vygotski le



otorgó. Veresov afirma que ninguna de las traducciones parece apropiada. En el contexto de esta situación, Brakhurst (2019) ofrece una explicación a la creciente tendencia en la académica vygotskiana a utilizar el término ruso. Plantea que en algunos casos palabras o frases foráneas parecen representar y comunicar más efectivamente una idea. En los discursos teóricos en psicología encontramos ejemplos de esto en palabras como “*gestalt*”, “*zeitgeist*”, “*décalage*”, “*tabula rasa*” y “*status quo*”. Según este autor, estas palabras se integran a los discursos teóricos porque parecen captar de manera particular algún fenómeno y no hay un equivalente obvio en la lengua a la que se traduce. Argumenta que no se trata de que lo representado en la palabra exista o sea experimentado por los hablantes de otra lengua, sino que tiene conexiones conceptuales y connotaciones que no se hacen evidentes en ella.

En referencia específica a *perezhivanie*, Brakhurst (2019) hace observaciones y advertencias importantes que inspiran este trabajo. En primer lugar, dada sus diversas acepciones y connotaciones, quienes lo utilizan deberán explicar las que utilizan. Señala que, a pesar del creciente uso del concepto en el idioma original, el mismo sigue siendo elusivo. Como ejemplo hace referencia al trabajo de Veresov y Flear (2016) en el que estos autores declaran la *perezhivanie* como uno de los conceptos clave del histórico-cultural de cuña vygotskiana, al mismo tiempo enuncian en la misma página su acuerdo con Smagorinsky (2011), quien indica que el concepto que sigue siendo más una noción provocadora que un concepto con significado definido.

En el contexto de una y otra posición se han hecho incisivas investigaciones que van desde la raíz etimológica y el significado ruso de la palabra *perezhivanie* hasta su lugar en diversos momentos de la obra de Vygotski. No obstante, Brakhurst advierte que la situación debe ser motivo de preocupación. Argumenta que los conceptos elusivos que aparentan representar algo profundo pueden engendrar “una especie de fascinación cultista” y que con el correr del tiempo pueden ganar vida propia y ser naturalizados sin cuestionarlos o problematizarlos. Este argumento guarda similitud con el utilizado para problematizar el concepto de zona de desarrollo próximo y su lugar en la obra de Vygotski desde la reflexividad histórica (Rodríguez Arocho, 2015).

En el contexto de lo anterior, el objetivo de este trabajo es examinar el lugar del concepto en la obra de Vygotski a partir de un ejercicio de reflexividad histórica. Esto permite una aproximación compleja a los contextos, textos, producciones y recepciones de este en la psicología histórico-cultural. Luego de elaborar este trasfondo, se discuten las principales acepciones y connotaciones del concepto. Se presentan algunos ejemplos de su incorporación en investigaciones y actuales y los riesgos y oportunidades que ofrece al desarrollo del enfoque histórico-cultural.

### ***Perezhivanie*: Contextos, Textos, Producción y Recepción**

La aproximación al estudio de los conceptos científicos y su integración en sistemas teóricos que se utilizan como marcos conceptuales para orientar investigaciones,

aplicaciones y desarrollar elaboraciones, demanda un ejercicio riguroso de reflexividad histórica que se realiza con escasa frecuencia. Esto implica que estas actividades se realizan generalmente de manera descontextualizada, sin considerar las condiciones históricas, sociales y culturales en que son producidas originalmente y luego trasladadas a, y recibidas en, otros tiempos y contextos (Dafermos, 2016; García, 2019). Si bien esta parece ser una representación adecuada de las producciones de conocimiento científico en general, es intrigante y sorprendente que se observe también en las producciones del enfoque histórico-cultural en el curso de su desarrollo (Rosa, 1994; Matusov, 2008). Esto, a pesar de que el propio Vygotski (1927/1991) en su ensayo sobre el significado histórico de la crisis de la psicología planteó y argumentó que

la regularidad y el cambio en el desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos, incluso el cambio en categorizaciones puede explicarse científicamente si se relaciona la ciencia en cuestión con 1) el sustrato sociocultural de la época, 2) las leyes y condiciones generales del conocimiento científico, y 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaleza de los fenómenos bajo estudio (p. 270).

Recientemente Dafermos (2018) ha elaborado este esquema y destaca que

para comprender tanto las producciones de conocimiento originales como su recepción y apropiación es necesario examinar varias dimensiones interrelacionadas: (a) el contexto sociocultural en que se realizan; (b) el contexto científico de la época (tendencias en la filosofía de la ciencia y sus prácticas); (c) las características particulares de lo que se investiga y se busca conocer; (d) los sujetos particulares implicados en la producción y aplicación de conocimiento y sus programas de investigación; y (e) las redes de relaciones interpersonales entre estos sujetos, las instituciones que les albergan y la comunidad. Está fuera del alcance de este trabajo hacer un análisis minucioso de estas dimensiones, pero sirven como herramienta para intentar explicar la tardía discusión del concepto de *perezhivanie* en la obra vygotskiana y su valoración actual.

Procede destacar que la obra de Vygotski ha tenido interpretaciones diversas en varios contextos, donde resaltan la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y los Estados Unidos de Norteamérica (García, 2016). Este último país ejerció un rol central en la divulgación de la obra de Vygotski en Occidente y otros países. Este es un dato importante porque la recepción de la obra allí ocurre en el contexto de la llamada revolución cognitiva (Rodríguez Arocho, 1997), la cual propició una lectura sesgada de la obra de Vygotski y enfatizó la parte de esta que se enfocó en el estudio del desarrollo de las funciones psíquicas superiores como la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento, la solución de problemas y el ejercicio de la voluntad, y la influencia de la educación en ese desarrollo. Esta lectura sesgada puede observarse en la sobresimplificación de conceptos como la

zona de desarrollo próximo y su manejo en investigaciones y aplicaciones resultantes en una visión de la relación aprendizaje-desarrollo que obviaba condicionantes que Vygotski consideró esenciales (Rodríguez Arocho, 2015). González Rey (2011) se refirió a este como el periodo instrumentalista en la obra de Vygotski. Quedaron más o menos invisibilizados el primer periodo de la obra de Vygotski, asociado con su *Psicología del Arte* y trabajos relacionados, y el último periodo asociado con la conciencia como un sistema complejo (Rodríguez Arocho, 2018) atravesado por la situación social de desarrollo, la fusión de cognición y afectividad, la atribución de sentidos subjetivos y la *perezhivanie* (González Rey, 2016).

Para entender la minimización e invisibilización de estos conceptos hay que escudriñar la revolución cognitiva desde las dimensiones propuestas por Vygotski (1927/1991) y Dafermos (2018). Esta se sitúa en un contexto sociocultural atravesado por grandes transformaciones cuya cara más visible fueron las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, producidas por, y productoras de, transformaciones en la filosofía de ciencia y en las formas de practicarla. Uno de los principales cronistas de este movimiento fue Howard Gardner (1985), quien definió la ciencia cognoscitiva como "un esfuerzo contemporáneo, empíricamente fundamentado, por contestar preguntas largamente formuladas, particularmente las que conciernen a la naturaleza del conocimiento, sus componentes, sus fuentes, su desarrollo y su despliegue..." (Gardner, p. 6). Para Gardner, la nueva ciencia cognitivista se caracterizaba por "un nivel de análisis completamente

separado del fisiológico o neurológico, por un lado, y del sociológico o cultural por el otro" (Gardner, 1985, p. 6) y por "una decisión deliberada de restar importancia a ciertos factores que pudieran ser importantes para la explicación del funcionamiento cognoscitivo pero cuya inclusión en su actual momento de desarrollo puede complicar innecesariamente la empresa cognoscitivista" (Gardner, 1985, pág. 7).

Interesantemente, entre esos factores destacan la afectividad, las variantes en contextos histórico-culturales y el rol del contexto situacional en la actividad cognoscitiva. Estas dimensiones hacían muy complicada la producción científica que mantuvo la metodología experimental, a pesar de haber cambiado el objeto de estudio en la psicología de la conducta directamente observables a los procesos mentales. Como es evidente, estas características chocaban con supuestos y premisas fundamentales del enfoque histórico-cultural, incluso con los trabajos producidos por Vygotski durante su periodo instrumental. No sólo eso, sino que evadían la aproximación a los temas más complejos en la conducta propiamente humana, como las emociones, la afectividad y la subjetividad, entre otras. Por ello, no es de extrañar que esta aproximación encontrara límites que, eventualmente, se expresan en un giro afectivo en la filosofía y las prácticas científicas. En el contexto de ese giro y las transformaciones históricas, sociales y culturales que lo producen se abre la oportunidad para la recuperación de los conceptos vygotkianos que habían quedado relegados en una lectura cognitivista de su obra. Uno de los conceptos recuperados es *perezhivanie*. De él nos ocupamos en la próxima sección.

### Acepciones y Connotaciones del Concepto Perekhivanie

Examinar las acepciones de perekhivanie implica mirar cada uno de los significados de la palabra según los contextos en que aparece. Examinar sus connotaciones abarca, además de la consideración de sus significados específicos, explorar asociaciones culturales y emocionales adicionales de las que deriva el sentido que se le otorga. Estas dos dimensiones son visibles en el manejo del concepto en la obra de Vygotski.

El uso del vocablo ruso “perekhivanie” es cada vez más notable en producciones del enfoque histórico-cultural orientadas al examen de las emociones, la afectividad y la subjetividad (Fleer et al., 2017). El rescate del término original se debe a limitaciones identificadas por especialistas con dominio del idioma ruso que plantean que la traducción al inglés como “experience” (experiencia) y al español como “vivencia”, definida como experiencia atribuida de sentido personal, no capturan el significado de la palabra (Rodríguez Arocho, 2013). También se ha traducido como “experiencia vivida” (McNamara, 2023). A pesar de que la traducción al español representa mejor la idea de una particular unidad compleja entre afecto e intelecto vinculados en la conciencia, para algunos autores no aprehende el sentido que Vygotski dio al concepto. Jornet y Roth (2016) plantean que más allá del problema de una traducción “translitera” está el problema de clarificar un concepto científico de uso cada vez más frecuente. El problema ha sido abordado por varios estudiosos recientemente (Clarà, 2016a, 2016b; Del Cueto, 2015; Fleer et al., 2017; Kozulin, 2016; Mok, 2017; Veresov,

2017; entre otros). McNamara (2023) hace una buena síntesis de estos abordajes.

Procede precisar que Vygotski no creó el concepto perekhivanie, ya existente en el vocabulario ruso, sino que elaboró para él significaciones en el campo de la psicología. Estas significaciones son mediadas por la formación temprana y duradera de Vygotski en el arte como creación humana histórica, social y culturalmente mediada con una importante función como psicotecnia del sentimiento y sus reflexiones al final de su vida. En su introducción editorial a la publicación *Escritos sobre arte y educación creativa de L.S. Vygotski*, del Río y Álvarez (2007a) se refieren a las dos psicologías de Vygotski, ejemplificadas en los periodos de su obra antes mencionados. Estos estudiosos de la obra de Vygotski señalan que este propuso y trabajó con dos psicotecnias o ingenierías mentales: una del intelecto y otra del sentimiento. La primera ofrece herramientas u operadores para desarrollar y accionar funciones cognitivas y las ofrece para el desarrollo y accionar de emociones y afectos. Ambas emergen y se desarrollan en el curso de actividades sociales simbólico-emocionales y en condiciones concretas de vida.

El interés de Vygotski por la relación entre arte y psicología se observa muy temprano en su trayectoria. Yasnitsky (2018) describe su interés y trabajo en la crítica literaria entre 1914 y 1916. El ensayo de Vygotski titulado *La tragedia de Hamlet* fue completado en 1916 tras un borrador en 1915, aunque no fue publicado hasta cincuenta y tres años luego de su muerte (del Río y Álvarez, 2007b). En 1925 completó su *Psicología del arte*, que también se publicó mucho después de su muerte. En su análisis

de estas obras, Vander Veer y Valsiner (1991), Álvarez (2007); del Río y Álvarez (2007b) y Smagorinsky (2011) han argumentado convincentemente que la literatura (en variedad de géneros), el teatro, el arte en general y la crítica literaria constituyeron el contexto social y personal desde el que Vygotski se acercó a la psicología (Sobkin, 2017). Esta dinámica entre lo personal y lo sociocultural en la vida de Vygotski, en particular su concepción del papel del drama en la vida humana, es analizada a profundidad por del Río y Álvarez (2007a) en su ensayo *De la psicología del drama al drama de la psicología: La relación entre la vida y la obra de Vygotski*. Para estos autores, la tuberculosis que contrajo temprano en la vida y largos periodos de enfermedad en medio de profundas transformaciones sociales que impactaron fuertemente y con intensas variaciones su vida personal y laboral constituyen un ambiente marcado por un sentimiento trágico de la vida con marcada correspondencia con el que describió de Unamuno (1913). Este trasfondo es importante para entender el uso concepto de *perezhivanie* en la obra de Vygotski en los dos momentos en que lo trabajó.

Con respecto al primer momento, su lugar en la *Psicología del Arte* ha sido analizado directamente por González Rey (2016, 2018), McNamara (2023) y Smagorinsky (2011). Según González Rey (2016, 2018), Vygotski introduce el concepto en esta obra simultáneamente con otros conceptos, específicamente, emociones, creatividad, motivación y la persona agente creador, como sujeto de la actuación artística. Intenta integrar estos conceptos en una explicación que abarca su movilización en los actores y los espectadores en el drama.

Para este autor, Vygotski elaboró sobre el significado de la palabra. La utilizó para referirse a la emoción que caracteriza la actuación artística creativa, que involucra al mismo tiempo talento y funciones intelectuales. Al caracterizar la *perezhivanie* como una unidad entre lo afectivo, lo cognitivo y lo social, Vygotski avanzaba una perspectiva más compleja de rol del arte en la vida individual y colectiva. Así también lo entiende Smagorinsky (2011), quien como del Río y Álvarez (2007b) subraya el interés de Vygotski por las emociones en el drama teatral y en el drama cotidiano. Ambas implican *perezhivanie*, pero en una caracterización más compleja que como mera experiencia emocional. Blunden (2016a, 2016b) sintetiza estas ideas en subrayando que en la *perezhivanie* estamos siempre lidiando con una unidad indivisible de características personales y situacionales que caracteriza esa experiencia emocional y la atribución de sentidos subjetivos.

Para cerrar el examen de esta primera aparición de *perezhivanie* en la obra de Vygotski es preciso nuevamente recordar las dimensiones entrelazadas en la producción de conocimiento. En este caso no es sólo el contexto histórico-cultural y la vida del autor en turbulentos tiempos de transformación y cambio social, sino el ambiente de la época y su red de relaciones (Vander Veer & Valsiner, 1991; Yasnitsky, 2018). Varios autores contemporáneos ven en su *Psicología del arte* la influencia de Konstatin Stanislavsky, un influyente director, actor y dramaturgo de su tiempo, que al mismo tiempo teorizaba sobre el acto teatral (McNamara, 2023). Ambos utilizaron la *perezhivanie* para analizar el arte y procesos de enseñanza con énfasis en las emociones y su despliegue.

Recientemente, esta relación está siendo objeto de examen tanto en la enseñanza del teatro y otras formas artísticas como en la psicología misma. Aunque no hay evidencia de una relación directa entre los trabajos de Vygotsky y Stanislavski, Mok (2017) plantea que, dado el interés de Vygotski por el arte, este debió haber estado familiarizado con el trabajo de su contemporáneo y del uso que este hizo de la *perezhivanie* como vivencia emocional en la actuación teatral y forma de comunicarla a la audiencia.

Del mismo modo que ha sido recuperada la noción *perezhivanie* en el análisis de los escritos de Vygotski sobre arte y educación creativa, con énfasis en el rol de la fantasía, la imaginación, creatividad y el carácter generador de la psique, lo ha sido en el abordaje de Vygotski al desarrollo humano. Fler et al. (2017) plantean que en la primera aproximación al concepto Vygotski abogó por un entendimiento de la relación individuo-sociedad no como opuestos sino como una unidad dialéctica. Argumentan que en fue en su última etapa creativa que le otorgó un rol central dentro de su teoría histórico-cultural al referirse a *perezhivanie* como “un concepto que nos permite estudiar el rol e influencia del ambiente en el desarrollo psicológico del niño dentro de las leyes del desarrollo” (Vygotski, 1994, p. 343).

Para Veresov (2017) esto introduce acepciones y connotaciones diferentes. Argumenta que al avanzar sobre su aproximación original a *perezhivanie* como un fenómeno/proceso psicológico que puede ser empíricamente observado y estudiado llega a entenderla como un concepto científico, una herramienta teórica para el análisis del proceso de desarrollo. Profundiza

en el alcance de esta segunda acepción y en sus connotaciones e implicaciones para la investigación sobre el desarrollo humano y la educación temprana. Defiende la tesis de que el contenido teórico del concepto *perezhivanie* en el marco del enfoque histórico-cultural está imbricado con tres dimensiones que atraviesan la concepción vygotskiana del desarrollo: “(1) los conceptos de ambiente social e interacción entre formas presentes e ideales; (2) la ley genética general del desarrollo cultural; y (3) la idea del análisis de totalidades complejas por unidades” (p. 47). Esta idea de que es necesario vincular el concepto a otros en la red conceptual elaborada por Vygotski no debe subestimarse porque, por un lado, permite entender mejor su sentido y relaciones con otros procesos psicológicos y al mismo tiempo abre la puerta a la reflexión y problematización sobre usos del concepto.

El incisivo análisis de Veresov (2017) complejiza el concepto de *perezhivanie*, al tiempo que devela cómo algunos de sus señalamientos tempranos sobre la obra de Vygotski no ganaron tracción en la académica vygotskiana en Occidente. Esto, a pesar de que su texto *Undiscovered Vygotsky* (Veresov, 1999) ofrecía datos importantes y agudos análisis para abordar la obra de Vygotski desde una perspectiva que resistía la interpretación intelectualista que dominó por mucho tiempo las lecturas de su obra. Tantos años después su aproximación a las acepciones y connotaciones de *perezhivanie* en la obra de Vygotski son pertinentes para apreciar los desarrollos actuales del concepto dentro del enfoque histórico-cultural. La distinción que hace entre *perezhivanie* como fenómeno o proceso psicológico y como herramienta conceptual

de análisis es importante. Hasta hace poco el énfasis en la academia vygotskiana había sido en la primera acepción.

A esta primera acepción de la *perezhivanie* me he referido en un trabajo previo en el que la examino como inseparable de la situación social del desarrollo (Rodríguez Arocho, 2011). Según Vygotski, en el curso del desarrollo humano las relaciones intersubjetivas existen, se estructuran y reestructuran en la *perezhivanie*, entendida como

una experiencia emocional o vivencia es una unidad donde, de un lado, en un estado indivisible, el ambiente es representado en lo que está siendo experimentado-- una experiencia emocional siempre se relaciona a algo que está fuera de la persona-- y, otro lado, lo que está representado es cómo yo mismo lo estoy experimentando (Vygotski, 1932/1996, p. 342)

Vygotski destaca la esencia relacional de la *perezhivanie* al expresar que la vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es vivencia de algo. No hay vivencia sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de conciencia de algo.... La verdadera

unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia (Vygotski, 1932/1996, p. 383)

Vygotski trabajaba hacia el final de sus días en una visión sistémica, dinámica y compleja de la conciencia (Rodríguez Arocho, 2018) y la *perezhivanie* ocupaba un lugar central en esa perspectiva, como se desprende de la cita previa.

La segunda acepción que Veresov (2017) elabora destaca el significado del concepto como herramienta conceptual para el análisis de procesos de desarrollo y elabora importantes connotaciones para el estudio del desarrollo humano, particularmente el desarrollo temprano. Con este acercamiento profundiza en la idea de Vygotski de que una de las cuestiones metodológicas más importantes para el estudio del desarrollo según descrito es la manera de enfocar el estudio de la unidad sujeto-ambiente en la teoría y la investigación. Vygotski argumenta que el estudio por separado del pensamiento y el lenguaje, la afectividad y el intelecto, obstaculiza la comprensión de las dinámicas del desarrollo. Estas dinámicas no están dadas por los índices absolutos de variables en el ambiente, sino que son relativos. No son un reflejo de las condiciones del ambiente, sino que un prisma refractario construido por el sujeto desde su vivencia. El concepto de refracción —enfrentado al de reflejo, a veces asociado con una internalización mecánica del medio social en la configuración de procesos psíquicos— es propuesto por Vygotski hacia el final de su vida, pero no llegó a elaborarlo (Fleer et al., 2017). La idea de la *perezhivanie* como un prisma

refractorio en que las acciones del sujeto en desarrollo se transforman en relación con sus vivencias resultando en el ejercicio de la voluntad y en nuevas configuraciones de significado, de sentido y de conciencia rompe con la idea de determinismo social y otorga al sujeto agencia en su propia constitución (Vygotski, 1993).

Tanto la acepción de *perezhivanie* como proceso psíquico que une lo emocional con lo cognitivo y lo individual con lo social, como su acepción como herramienta conceptual para el estudio de procesos de desarrollo y aprendizaje han cobrado lugar importante en la academia vygotskiana actual. La próxima sección examinamos algunos de los temas investigados y su impacto en tendencias actuales en el enfoque histórico-cultural.

### **Perezhivanie en la Actualidad: Oportunidades y Riesgos**

El interés en utilizar el concepto de *perezhivanie* para el estudio de procesos psicológicos y como herramienta de análisis ha sido de particular interés en aproximaciones al desarrollo temprano y a analizar la forma en que desde edades tempranas los niños y las niñas viven y atribuyen sentido a sus experiencias (Hammer, 2017; Veresov 2017). En trabajos de investigación en esta línea se ha recuperado con fuerza otro concepto vygotskiano relegado, pero muy relacionado a la *perezhivanie*. Se trata de la noción de drama. Siguiendo esta noción algunas investigaciones sobre el desarrollo retoman la idea de Vygotski de que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores está vinculado a situaciones dramáticas, a colisiones y confrontaciones que se dan en

las interacciones en el ambiente social en que se vive y que movilizan procesos de transformación. Veresov (2017) propone que el concepto de *perezhivanie* representa esas interacciones según son experimentadas por el sujeto y expresan las dinámicas intersíquicas que atraviesan al desarrollo. Considera estas dinámicas dialécticas y fuerzas motoras del desarrollo. Esta idea de la fuerza motriz de la vivencia y la complejidad de sus constituyentes está presente en trabajos contemporáneos que indican nuestras tendencias en el enfoque histórico-cultural. Esta concepción penetra otros desarrollos contemporáneos dentro del enfoque histórico-cultural.

En un trabajo reciente me he ocupado de examinar cómo el concepto de *perezhivanie* y el lugar de las emociones en procesos psicológicos y educativos se hace notar en desarrollos teóricos e investigaciones actuales en el enfoque histórico-cultural (Rodríguez Arocho, 2023). Entre estos destacan los programas de investigación sobre fondos de conocimiento (Moll, 1997, 2019), fondos de identidad (Esteban-Guitart y Moll, 2014a, 2014b; Subero y Esteban-Guitart, 2023), epistemología cualitativa y subjetividad (González Rey, 2011). A continuación, examino cómo estos desarrollos se vinculan a la *perezhivanie*.

El trabajo de Moll sobre fondos de conocimiento tiene antecedentes en la antropología cultural y se desarrolla a partir de estudios etnográficos en que participan académicos de la Universidad de Arizona, docentes, estudiantes y familias de comunidades de inmigrantes mexicanos. Moll (1997) definió los fondos de conocimiento como “cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados



e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (p.47). El trabajo por él realizado confronta una pedagogía del déficit, que se enfoca en lo que les falta a niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica y cultural, con una pedagogía orientada a legitimar e integrar los saberes no escolarizados de los hogares y a utilizarlos como fondos en el intercambio de dinámicas escolares. En estos trabajos se destaca que estos cuerpos de conocimientos y destrezas se aprenden y desarrollan en una *cultura viva*. Es decir, en situaciones sociales de desarrollo, prácticas sociales y relaciones intersubjetivas matizadas por afectos y experimentadas en ambientes concretos (Rodríguez Arocho, 2020a, 2020b).

Esteban-Guitart y Moll (2014a, 2014b) proponen los fondos de identidad como una elaboración de los fondos de conocimiento, ampliando y profundizando el principio de vinculación entre sujeto, familia, escuela y comunidad. Plantean que los fondos de identidad “se acumulan históricamente, se desarrollan culturalmente y son recursos socialmente distribuidos esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas” (Esteban-Guitart y Moll, 2014a, p.37). Sostienen que los fondos de conocimiento remiten a objetos y relaciones en el contexto en que se vive, mientras que los fondos de identidad remiten a la apropiación y uso de esos artefactos integrados en un sistema psicológico que conforma el sentido subjetivo de quienes somos. Estos fondos están atravesados por las emociones y sentimientos que circulan en la construcción y apropiación de significados y en la atribución de sentido. Argumentan que el concepto de *experiencia*

*vivida* captura mejor la idea de la unidad entre intelecto y afecto que el concepto de experiencia emocional frecuentemente utilizado al traducir el concepto vygotkiano de perezhivanie porque se imbrica con el tema de la subjetividad.

González Rey ha propuesto una teoría de la subjetividad que ha sido objeto de análisis y discusión en varios textos recientes que la enmarcan en la perspectiva histórico-cultural (Fleer et al., 2017; González Rey et al., 2019; Goulart et al., 2020) y ha considerado la perezhivanie en ella. González Rey propone que la subjetividad se configura en complejos procesos de atribución de sentido que están situados histórica y socialmente en su origen y cambian en el curso del desarrollo y las condiciones de vida en que transcurren. Según González Rey (2017), la subjetividad es la unidad de procesos simbólico-emocionales que se configuran en las experiencias vividas por el sujeto, en sus interacciones con otros sujetos en particulares condiciones sociales, culturales e históricas. Desarrolla los conceptos de “sentido subjetivo” y “configuraciones subjetivas” para subrayar el carácter generador de la psique. Adopta la concepción compleja de la relación sujeto-ambiente que sostuvo Vygotski y argumenta que la psicología tradicional ha asumido una perspectiva reduccionista y simplista del ambiente que no reconoce que lo habitamos y somos habitados por él. Recientemente Subero y Estaban-Guitart (2023) han analizado las implicaciones de esta propuesta y el lugar de las experiencias emocionales en el quehacer educativo.

En el conjunto de estos desarrollos contemporáneos se observan ejemplos de las dos acepciones discutidas por Veresov

(2017), la que se refiere a la observación e investigación de procesos psicológicos y la que se refiere a la utilización del concepto como herramienta conceptual para la elaboración de propuestas explicativas del desarrollo humano. En el uso de la primera acepción se observan investigaciones sobre procesos psicológicos particulares como vivencia o experiencia emocional, atribución de sentido o interpretación, imaginación, creatividad, entendimiento, apropiación, procesos de razonamiento y funciones cognitivas, entre otros. La segunda acepción, la perezhivanie como herramienta analítica para la generación de explicaciones al desarrollo humano, se observa en la producción de categorías complejas y teorías que dan cuenta de cómo se originan y desarrollan estas y otras funciones de la psique y qué relación guardan con la historia, la cultura y la sociedad. Estos esfuerzos se han enfocado, por un lado, en romper con las formas tradicionales de entender la internalización o interiorización como un proceso rígido y mecánico marcado por el determinismo social y, por otro en identificar y explicar los procesos mediante los que el sujeto atribuye sentido subjetivo a su situación social de desarrollo y produce transformaciones en su conciencia.

Como herramienta conceptual de análisis la perezhivanie ha puesto énfasis en aspectos que fueron ignorados en las interpretaciones que caracterizaban el desarrollo psíquico como una secuencia ordenada de cambios que avanzaban progresivamente el funcionamiento cognitivo y, con él, la capacidad de actuar y transformar el ambiente. Aunque, en estas interpretaciones se reconoció y, de hecho, enfatizó en algunos casos la dimensión

social, puede decirse que se hizo una lectura simple de lo social en lo que se aludía con frecuencia a las relaciones directas con otro. Jorner y Roth (2016) argumentan sobre el potencial de la concepción de perezhivanie como herramienta de análisis para superar esta lectura limitada que no ha desaparecido. Este es un punto importante porque si bien es cierto que las acepciones y connotaciones de perezhivanie han aumentado considerablemente en la pasada década esto no significa que hayan desaparecido las lecturas simplistas y descontextualizadas de la obra de Vygotski. Aunque, sin duda, la nueva herramienta ayudará a enfrentarlas y combatir las, la misma necesita más estudio y elaboración. Por supuesto, esa elaboración se da en el marco de procesos de recepción y apropiación en una época distinta a la de su producción.

### **Reflexiones Finales**

El recorrido realizado por los antecedentes, acepciones, connotaciones y producciones contemporáneas en torno al concepto de perezhivanie presenta un cuadro complejo en el que la lectura reflexiva y crítica de la obra de Vygotski requiere abordarla tomando en consideración el contexto sociocultural de su producción, las tendencias de su época en cuanto a filosofía y práctica de la ciencia (y sus posturas críticas ante ellas), las definiciones y características prevalecientes entonces, sus relaciones interpersonales e intertextuales y las redes de relaciones interpersonales e institucionales en que trabajaba. Estas mismas dimensiones debe aplicarse a los procesos de recepción y apropiación contemporáneos.

Existe amplia documentación de

que el interés por el concepto de perezhivanie, por las emociones, la atribución de sentido, la identidad y la subjetividad constituye una tendencia notable en el desarrollo actual del enfoque histórico-cultural. Tras tanto tiempo de ser relegados estos temas y otros relacionados, como la imaginación, la fantasía, la creatividad, entre otros, es prudente estar alertas para prevenir problemas que han estado presentes en el manejo de conceptos en la perspectiva histórico-cultural. El principal de esos problemas es la posible naturalización y reificación del concepto al darle categoría de principio explicativo, como ocurrió en el pasado con las funciones cognitivas. Vygotski insistió

en que un principio que pretendía explicar todo, nada explicaba (Vygotski, 1927/1991) y que elevado a esa categoría el principio perdía su utilidad científica y mostraba un cariz ideológico.

Para ser consecuentes con la perspectiva vygotskiana, elaboraciones del concepto perezhivanie deben, por un lado, orientarse por el principio rector de unidad de análisis y, relacionado a esto enfocarse en vincular la noción a los otros conceptos que conforman la red conceptual de la teoría. Hacerlo de otro modo implica el riesgo de fragmentación y reduccionismo en las explicaciones científicas que tanto combatió Vygotski.

### Referencias

- Álvarez, A. (2007). Una introducción a las dos psicologías de Vygotski. En P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *Escritos sobre arte y educación creativa de L.S. Vygotski*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Blunden, A. (2016a). *Perezhivanie*: From the dictionary of psychology. *Mind Culture and Activity*, 23(4), 272–273. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1225310>
- Blunden, A. (2016b). Translating *Perezhivanie* into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 274–283. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193>
- Bakhurst, D. (2019). *Vygotsky's concept of perezhivanie: Its philosophical and educational significance*. [Ponencia] Conferencia Anual del Philosophy of Education of Britain, marzo. Recuperado de <https://feast.myblog.arts.ac.uk/files/2019/08/Bakhurst-2019.pdf>
- Clarà, M. (2016a). The many lives of the word *Perezhivanie*. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 339–342. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1199700>
- Clarà, M. (2016b). Vygotsky and Vasilyuk on perezhivanie: Two notions and one word. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 283–293. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186194>
- del Cueto, J. D. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: Situación social del desarrollo y vivencia en Vygotsky. *Perspectivas en Psicología*, 12(1)19–35. Recuperado de

- <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483557806004.pdf>
- Dafermos, M. (2016). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic community. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 27-43. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120303>
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical psychology: a dialectical perspective to Vygotsky*. Springer.
- de Unamuno, M. (1913). *Del sentimiento trágico de la vida*. Sociedad Anónima Editorial.
- del Río, P. y Álvarez, A. (2007a). La psicología del arte en la psicología de Vygotski. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.). *La tragedia de Hamlet y Psicología del Arte* (pp.7-38). Madrid: Fundación infancia y aprendizaje. [https://www.researchgate.net/publication/292147122\\_La\\_psicologia\\_del\\_arte\\_en\\_la\\_psicologia\\_de\\_Vygostki](https://www.researchgate.net/publication/292147122_La_psicologia_del_arte_en_la_psicologia_de_Vygostki)
- del Río, P. y Álvarez, A. (2007b). De la psicología del drama al drama de la psicología: La relación entre la vida y la obra de L.S. Vygotski. *Estudios de Psicología*, 2007, 28 (3), 303-332. <https://doi.org/10.1174/021093907782506489>
- Dubrovsky, S. & Lanza, C. (Eds.). (2023). *Perezhivanie: La potencia de un concepto vygotkiano*. Noveduc.
- Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (Eds.) (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014a). Funds of Identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20 (1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014b). Lived experience, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20, 70-81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (Eds.) (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9>
- García, N. (2016). Hacia el canon: Vygotski en España y Argentina (1978-1991). En A. Yasnitsky, R. Van der E. Veer, E. Aguilar & N. García (Eds.) (2016). *Vygotski revisitado: Una historia crítica de su contexto y su legado*. Miño y Dávila.
- García, N. (2019). On Vygotsky's international celebration, or how to critically appropriate authors from the past. In A. Yasnitsky (Ed.), *Questioning Vygotsky's legacy* (pp. 161-183). New York, NY: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781351060639>
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Basic Books.
- Hammer, M. (2017). Perezhivanie and Child Development: Theorising Research in Early Childhood. In: Fleer, M., González Rey, F., Veresov, N. (eds) *Perezhivanie, Emotions and*

- Subjectivity. Advancing Vygotsky's legacy.* Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_4)
- González Rey, F. L. (2011). *El pensamiento de Vygotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollos.* Trillas. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.278>
- González Rey, F. (2016). Vygotsky's concept of *Perezhivanie* in *The Psychology of Art* and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305–314. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196>
- González Rey, F. (2017). Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today. En M. Fleer, F. González Rey & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 173-194). Springer.
- González Rey, F. L. (2018). Vygotsky's "The Psychology of Art": A foundational and still unexplored text. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 35(4), 339–350. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400002>
- González Rey, F. L., Mitjáns Martínez, A., & Goulart, D. (Eds.). (2019). *Subjectivity within the cultural-historical approach.* Springer.
- Goulart, D., Mitjáns-Martínez, A. y Esteban-Guitart, M. (2020). The trajectory and work of Fernando L. González Rey: The path to his theory of subjectivity. *Estudios de Psicología*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710800>
- Jornet, A. & Roth, W. (2016). *Perezhivanie*: A monist concept for a monist theory. *Mind, Culture and Activity*, 23(4), 353-355. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1199703>
- Kozulin, A. (2016). The mystery of *Perezhivanie*. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 356–357. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1230134>
- McNamara (2023) The lived experience of actor training: *Perezhivanie* - A literature review. *Educational Philosophy and Theory*, 55(4), 531-543, <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2130756>
- Matusov, E. (2008). Applying sociocultural approach to Vygotskian academia: Our czar it is not like yours and yours isn't like ours. *Culture and Psychology*, 14(1): 5-35. <https://doi.org/10.1177/1354067X07085808>
- Mok, N. (2017). On the concept of *Perezhivanie*: A quest for a critical review. In M. Fleer, F. Gonzalez Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity. Perspectives in cultural-historical research* (Vol. 1, pp. 19–45). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_3)
- Moll, L. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. In A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículo cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39–53). Fundación Infancia y Aprendizaje. [https://www.researchgate.net/profile/Elsie\\_Rockwell/](https://www.researchgate.net/profile/Elsie_Rockwell/)

- [publication/292146936\\_Hacia\\_un\\_curriculum\\_cultural\\_La\\_vigencia\\_de\\_Vygotski\\_en\\_la\\_educacion/links/58d4757d92851c44d44163f3/Hacia-un-curriculum-cultural-La-vigencia-de-Vygotski-en-la-educacion.pdf](https://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/255)
- Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Rodríguez Arocho, W. C. (1997). La revolución cognoscitiva: Ajuste de cuentas frente al nuevo milenio. *Revista Peruana de Psicología*, 2(2): 23-38.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2011). Desarrollo, aprendizaje y evaluación en contextos escolares: Consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque historicocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-36. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i1.10168>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105-129. <https://doi.org/10.20511>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 10-24. [http://](http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/255)
- Rodríguez Arocho, W. C. (2018). Comprensión de la conciencia como objeto de Estudio y de Práctica en la Psicología y la Educación: Aportes de Freire y Vygotski. *Revista de Psicología*, 16(31), 120-134. <http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/3075>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020a). Fondos de conocimiento y fondos de identidad en diálogo con la teoría de la subjetividad: su pertinencia para la educación de poblaciones en desventaja social. *Estudios de Psicología*, 41(1), 95-114. <https://www.tandfonline.com/loi/redp20>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020b). Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural y su pertinencia para la educación contemporánea. *Paradigma*, 41(1), 1-29. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p1-29.id874>
- Rodríguez Arocho, W.C. (2023). El lugar del concepto perezhivanie en desarrollos contemporáneos del enfoque histórico-cultural y su pertinencia para la práctica educativa. En S. Dubrovsky & C. Lanza (Eds), *Perezhivanie: La potencia de un concepto vygotskiano* (pp. 49-84) Noveduc.
- Rosa, A. (1994). History of psychology as a ground for reflexivity. In A. Rosa y J. Valsiner (Eds). *Explorations in socio-cultural studies, Vol. 1, Historical and theoretical discourse* (pp.149-165). Madrid:

- Fundación Infancia y Aprendizaje. [https://www.researchgate.net/publication/275352067\\_History\\_of\\_Psychology\\_as\\_a\\_ground\\_for\\_reflexivity](https://www.researchgate.net/publication/275352067_History_of_Psychology_as_a_ground_for_reflexivity)
- Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's stage theory: The psychology of art and the actor under the direction of Perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18(4), 319–341. <https://doi.org/10.1080/10749039.2010.518300>
- Sobkin, V. S. (2017). Lev Vygotsky: From theater to psychology. *Revue Internationale du CRIRES: Innover Dans la Tradition de Vygotsky*, 4(1), 82–98. <https://doi.org/10.51657/ric.v4i1.40996>
- Subero, D. & Esteban-Guitart, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 165-183. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.51>
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Blackwell.
- Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. Peter Lang.
- Veresov, N. (2017). The concept of perezhivaie in cultural-historical theory: Content and contexts. In M. Flear, F. González Rey & N. Veresov, N. (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp.47-70). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9>
- Veresov, N. & Flear, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture and Activity*, 23(4), 325-335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
- Vygotski, L. S. (1925/2007). *Psicología del arte*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotski, L.S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 257-407). Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1932/1996). El problema de la edad. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo IV*. (pp. 251-273). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L.S. (1994). The problem of the environment. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*. Blackwell.
- Yasnitsky, A. (2018). *Vygotsky: An intellectual biography*. Routledge.

## Resiliencia y Flexibilidad Cognitiva en Niños y Niñas de Contextos Vulnerables

*Resilience and Cognitive Flexibility in Boys and Girls from Vulnerable Contexts*

Gabriela Morelato<sup>12</sup> ORCID: 0000-0002-2172-0176

Franco Donadel<sup>2</sup> ORCID: 0000-0002-5396-0406

Mirta Ison<sup>12</sup> ORCID: 0000-0002-3598-982X

Celina Korzeniowski<sup>3</sup> ORCID: 0000-0001-6678-3472

Macarena Sanjuan<sup>1</sup> ORCID: 0009-0006-4104-0457

### Resumen

El estudio tuvo como objetivo describir y analizar variables sociocognitivas relacionadas con factores de resiliencia y flexibilidad cognitiva en niños y niñas de contextos de vulnerabilidad social. Se trató de un estudio descriptivo, no experimental y transversal con enfoque cuantitativo. La muestra fue no probabilística intencional, compuesta por 158 niños y niñas de contextos socialmente vulnerables. Los instrumentos

fueron: Cuestionario de Resiliencia (González Arratia López Fuentes, 2011) y el Subtest Formación de Conceptos (Muñoz Sandoval, et al., 2005). Los resultados señalaron correlaciones positivas entre flexibilidad cognitiva y factores de resiliencia. Tal hallazgo abre la posibilidad de enfocar las intervenciones psicosociales y educativas en el fortalecimiento de este tipo de recursos.

*Palabras clave:* Resiliencia; Flexibilidad Cognitiva; Vulnerabilidad

<sup>1</sup>Universidad del Aconcagua

<sup>2</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA)

<sup>3</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Carrera del Investigador Científico y Tecnológico (CIC)

Mail de contacto: fdonadel@mendoza-conicet.gob.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p80-94>

Fecha de recepción: 15 de julio de 2023 - Fecha de Aceptación: 9 de octubre de 2023



### Abstract

The objective of the study was to describe and analyze sociocognitive variables related to resilience and cognitive flexibility factors in boys and girls from socially vulnerable contexts. It was a descriptive, non-experimental and cross-sectional study with a quantitative approach. The sample was purposive non-probabilistic, composed of 158 boys and girls from socially vulnerable contexts. The instruments were: Resilience Questionnaire (González Arratia López Fuentes, 2011) and the Concept Formation Subtest (Muñoz Sandoval, et al., 2005). The results indicated positive correlations between cognitive flexibility and resilience factors. Such a finding opens the possibility of focusing psychosocial and educational interventions on strengthening this type of resources.

Keywords: Resilience; Cognitive flexibility; Vulnerability

### Introducción

El presente trabajo se halla en la línea de los estudios vinculados al abordaje de las infancias y adolescencias en contextos de vulnerabilidad social, con el objetivo de identificar recursos en niños, niñas y adolescentes quienes, a menudo, también han transitado circunstancias de violencias y vulneración de derechos (Morelato et al., 2019; Matángolo, 2019; Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2020; Valgañón et al., 2016). Estos estudios se realizan desde el enfoque de la psicología salugénica, la cual propone estudiar los comportamientos humanos no en términos de déficits o síntomas sino desde una mirada focalizada en los recursos

y potencialidades (Morelato et al., 2023; Greco et al., 2007).

La región latinoamericana se posiciona como uno de los territorios con mayor desigualdad del mundo en materia de ingresos económicos además de estar marcada por diferencias de género, raza y etnia, que funcionan como factores determinantes del acceso a la atención en salud, educación y empleo formal (Moreno, 2020). En Argentina se agrega la consideración de riesgos sociales e inequidad emergente, que se han profundizado en los últimos años y se han vinculado al acceso y distribución de capitales económicos y culturales (Mancini, 2021).

En este sentido, Leung et al. (2020) manifiestan que la acumulación de diversos tipos de capitales comprendidos como bienes materiales y simbólicos (Bourdieu, 1986), pueden constituirse en factores que estimulan o limitan el desarrollo de resiliencia en las personas. De este modo, las vivencias de adversidad durante la niñez y adolescencia pueden generar múltiples efectos negativos en el desarrollo cognitivo, afectivo y socioemocional dejando secuelas profundamente arraigadas en el desarrollo, incluso alteraciones en las estructuras del sistema nervioso central, psicopatologías y condiciones de discapacidad (Ison et al., 2015a; Vega-Arce y Núñez-Ulloa, 2017; Thibodeau et al., 2019). Asimismo, las condiciones de vulnerabilidad social impactan negativamente el desarrollo infantil en casi todas las áreas (Lipina y Colombo, 2009; Colombo et al., 2008; McClelland et al., 2007; Lacunza y Contini de González, 2009; Rosemberg y Stein, 2009; Valdés Arriagada y Spencer Contreras, 2011; Marzonetto, 2015).

En consecuencia, una de las necesidades más importantes que surgen en el abordaje de la vulnerabilidad social y familiar, es hallar estrategias de intervención que permitan potenciar los recursos de los niños, las niñas y sus cuidadores, que a menudo son sus familiares. Para ello es preciso identificar aspectos considerados como recursos individuales, familiares, institucionales y comunitarios. Desde el punto de vista individual, la resiliencia se vincula a capacidades y aptitudes que permiten a las personas desarrollar estilos y estrategias de afrontamiento frente a los problemas y situaciones difíciles de la vida diaria. Entre estas capacidades se encuentran aspectos tales como autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad (Salgado, 2005, citada en Meza-Cueto et al., 2020). Sin embargo, estudios posteriores ya no proponen considerarla como un factor individual solamente, sino como un mecanismo relacional y ecosistémico, que permite encontrar oportunidades para evitar el estancamiento o deterioro (Gómez y Kotliarenko, 2010; Bravo y López, 2015). En este conjunto de elementos se incluyen múltiples factores personales y contextuales que pueden actuar como protectores o como factores de riesgo. De esta forma, ambos grupos interactúan entre sí para generar un mecanismo que posibilita dar continuidad o no a ciertos aspectos al desarrollo (Morelato, 2011a; 2011b)

Entre los factores protectores internos algunos autores manifiestan que la madurez cognitiva es particularmente importante ya que los niños y niñas que poseen un repertorio amplio de recursos cognitivos pueden desarrollar una variada gama de estrategias de afrontamiento frente

a las circunstancias de vida (Cicchetti et al., 1993; Lacunza y Contini de Gonzalez, 2009; Caballero et al., 2018; Vendramini et al., 2022)

En esta línea, uno de los aspectos cognitivos que más resulta de interés es la *flexibilidad cognitiva*. La misma es considerada uno de los procesos ejecutivos de mayor relevancia. Desde el marco de la resolución de problemas, es entendida como la capacidad de los individuos para elaborar una representación mental entre los elementos que componen un problema, pudiendo variar esa representación en función de las características del contexto. Implica poder cambiar de perspectiva analizando cuán exitosa resulta la elección e introducir correcciones si fuese necesario (Diamond, 2014; Hoyos de los Ríos et al., 2013). Además, es considerada una capacidad para cambiar intermitentemente el foco de atención sobre una o varias reglas, interactuando necesariamente con los procesos de inhibición y con la memoria de trabajo; además de estar asociada a procesos de fluidez y flexibilidad creativa (Moya Ibarra, 2016; Krumm et al., 2020; Donadel et al., 2021).

A partir de lo planteado y desde comprensión de la resiliencia como la interacción dinámica entre dimensiones de riesgo y protección en un proceso constituido por diversos atributos, ambientales y personales (González Arratia López Fuentes et al., 2009; Morelato, 2011a), se sostiene la hipótesis acerca de la existencia de cierta relación entre resiliencia y aspectos cognitivos tal como la flexibilidad cognitiva, en niños y niñas de infancia media. Esta hipótesis sugiere que mencionada relación podría estar vinculada en términos más

específicos con la empatía, factores protectores internos y factores protectores externos.

Con base en lo expuesto, la propuesta de este trabajo se orienta a evaluar recursos psicológicos en niños pertenecientes a ámbitos escolares de entornos socialmente vulnerables, a los fines de proponer modos del fortalecimiento de potencialidades en niños y niñas de edad escolar. De esta manera, los objetivos fueron: (a) explorar factores de resiliencia en los niños y las niñas; (b) describir las características de la flexibilidad cognitiva en el mismo grupo y (c) indagar la relación entre flexibilidad cognitiva y resiliencia en la muestra analizada.

### **Metodología**

#### **Diseño**

Este trabajo se enmarcó en un tipo de estudio descriptivo con un diseño de investigación no experimental, transversal, asociativo y de enfoque cuantitativo (Hernández Sampieri, et al. 2018).

#### **Participantes**

El estudio se realizó con una muestra no probabilística de carácter intencional, compuesta por 158 niños y niñas residentes en la provincia de Mendoza, Argentina (de los cuales 78 se autopercebieron con género masculino y 80 como parte del género femenino) de 2° a 4° grado de nivel de educación primaria, acorde a lo regulado por la Ley de Educación Nacional 26.206; con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años de edad (Media de edad = 8,08 DS = 1,053). La escuela donde se llevó a cabo el trabajo de campo lleva adelante sus funciones educativas y comunitarias con

poblaciones de zonas periféricas y urbano marginales, según el criterio de la Dirección General de Escuelas (DGE). Estos entornos se caracterizan por la presencia de una serie de factores tales como precariedad laboral y dificultades en el acceso a recursos económicos, sociales, de salud y educación.

#### **Instrumentos**

##### ***Cuestionario de Resiliencia para Niños y Adolescentes (González Arratia López Fuentes, 2011)***

Este instrumento puede ser usado con niños y niñas entre 7 hasta los 15 años. El mismo considera el constructo resiliencia como la combinación entre los atributos cada persona (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos), que posibilitan la superación de las adversidades de forma constructiva (González Arratia López Fuentes et al., 2006). Los factores internos están relacionados con las habilidades de solución de problemas y comportamientos de ayuda física o emocional a otros (denominados empatía). Los factores protectores externos están vinculados a las redes de apoyo. Son evaluados a través de 32 reactivos, de opciones de respuesta tipo Likert que indagan tales dimensiones. Los factores protectores internos son evaluados por 14 reactivos, los factores protectores externos son evaluados por 11 reactivos y la conducta prosocial es evaluada por 7 reactivos. El instrumento cuenta con un puntaje de resiliencia total y presenta adecuadas propiedades psicométricas. Los estudios iniciales informaron una consistencia interna alta para la escala completa de  $\alpha = .92$ , mientras que estudios locales hallaron valores semejantes para niños/as de contextos vulnerables de la provincia de Mendoza (Morelato et

al., 2019), obteniendo una confiabilidad moderadamente alta ( $\alpha = .84$ )

***Subtest Formación de Conceptos de la Bateria III Cog Woodcock-Muñoz (Muñoz Sandoval et al, 2005)***

Esta prueba permite valorar razonamiento categorial y flexibilidad cognitiva. Es de administración individual y se toma desde los 5 años hasta la adultez. La tarea propuesta consiste en la resolución de una serie de rompecabezas gráficos compuestos por una hilera de círculos o cuadrados, los cuales varían en color (amarillo o rojo), tamaño (grande o pequeño) y cantidad (uno o dos). En los rompecabezas algunas figuras están encerradas y otras no. La persona deberá identificar la regla que explica por qué los estímulos encerrados son diferentes de los no encerrados. Esta regla aumenta su dificultad a medida que se progresa en la tarea. La confiabilidad test-retest de este instrumento es  $\rho = .94$ .

**Procedimientos**

Para llevar a cabo el estudio, se siguieron las leyes y principios de protección de derechos de niños y adolescentes, así como las medidas de resguardo de datos personales (Art. 2° de la Ley Nacional N°26944, 2014). Para la inserción institucional en una escuela de contextos socialmente vulnerables se solicitó el aval a las autoridades de la DGE por vía de la Supervisora general. Una vez obtenido, se efectuaron reuniones con docentes y se envió el consentimiento informado por escrito a las madres, padres o cuidadores a cargo. No se trabajó con ningún niño o niña no autorizado. Posteriormente se requirió su asentimiento. A fin de garantizar la libertad de participación, se hizo énfasis en la

voluntariedad e independencia del proyecto de los procesos escolares e institucionales. Los instrumentos se aplicaron en forma individual, en dos o tres encuentros en horario escolar, en un aula escolar asignada para ello. No fueron evaluados en caso de exámenes, recreo u horas especiales y se hizo especial hincapié en la comprensión de la consigna de cada niña o niño.-

**Análisis de Datos**

El análisis de datos se realizó mediante el software SPSS 22.0. Para responder a los objetivos del estudio se realizó un análisis descriptivo en términos de distribución de frecuencias, medias y desviaciones estándar. Posteriormente se realizaron análisis bivariados mediante la prueba Rho de Spearman (análogo no paramétrico de la prueba R de Pearson). La elección de esta prueba fue debido a que no todas las variables de la distribución contaron con características de normalidad según el estadístico Kolmogorov-Smirnov (K-S). Al no contar con baremos locales de ambos instrumentos, se utilizó la distribución intra-muestral avalados por estudios previos en el ámbito local (Moreno, et al., 2022). Así se identificaron los niños y niñas con bajo, medio y alto rendimiento, siguiendo el criterio de las medidas de posición (percentiles y cuartiles).

**Resultados**

En la Tabla 1 se observan los puntajes de la media y desviaciones estándar de los factores evaluados y el puntaje total arrojado por la escala de resiliencia.

La Tabla 2 señala la media de flexibilidad cognitiva, obtenida mediante

la administración del Subtest de Formación de Conceptos de la Batería III Woodcock-Muñoz. Se puede observar que el puntaje de la media es de 14.59 y la desviación estándar de 7.56 para un N de 154 niños y niñas.

### **Análisis Bivariado**

Para dar cumplimiento al tercer objetivo, se indagó la la relación entre flexibilidad cognitiva y resiliencia en la muestra analizada. En la Tabla 3 pueden observarse los resultados que señalaron la correlación existente entre flexibilidad cognitiva y los

puntajes de resiliencia generales ( $R=0.224$ ,  $p=0.006$ ). En forma específica se hallaron relaciones entre flexibilidad cognitiva y factores protectores externos ( $R =0.307$ ,  $p=0.000$ ), así como entre la misma variable y factores protectores internos ( $R=0.190$ ,  $p=0.018$ ). En necesario aclarar que las demás correlaciones positivas observadas en la tabla y no destacadas, corresponden las correlaciones interescala, es decir, entre los mismos factores de la escala de resiliencia, lo cual es esperable ya que se trata del mismo constructo general.

**Tabla 1**

*Estadísticos Descriptivos de Factores Evaluados por el Cuestionario de Resiliencia para Niños/as y Adolescentes*

Estadísticos descriptivos	Factores protectores internos (B)	Factores protectores externos (C)	Empatía (D)	Escala resiliencia (E)
M	50.8345	43.4258	28.7641	123
DS	8.67988	5.84361	4.08159	15.67
N	154	154	154	154

**Tabla 2**

*Estadísticos Descriptivos de Flexibilidad Cognitiva Evaluada por el Subtest Formación de Conceptos de la Batería III Woodcock-Muñoz*

Estadísticos descriptivos	Subtest Formación de Conceptos de la Batería III Woodcock-Muñoz
M	14.59
DS	7.56
N	154

**Tabla 3**

*Prueba de Correlación Entre Flexibilidad Cognitiva y Factores de Resiliencia en el Grupo de Niñas y Niños Evaluado*

			A	B	C	D	E
Rho de Spearman	Flexibilidad Cognitiva (A)	Coefficiente de correlación	1				
		Sig. bilateral	-				
	Factores Protectores Internos (B)	Coefficiente de correlación	<b>.190*</b>	1			
		Sig. bilateral	<b>.018</b>	-			
	Factores Protectores Externos (C)	Coefficiente de correlación	<b>.307**</b>	<b>.683**</b>	1		
		Sig. bilateral	<b>.000</b>	.000	-		
	Empatía (D)	Coefficiente de correlación	.141	<b>.489**</b>	<b>.470**</b>	1	
		Sig. bilateral	.082	.000	.000	-	
	Resiliencia (E)	Coefficiente de correlación	<b>.224**</b>	<b>.918**</b>	<b>.848**</b>	<b>.684**</b>	1
		Sig. bilateral	<b>.000</b>	.000	.000	.000	-

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

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

### Discusión

Los resultados de la evaluación de los niños señalaron que hubo una correlación positiva entre la flexibilidad cognitiva y los puntajes de resiliencia lo cual reafirma que la resiliencia es un proceso que no sólo está íntimamente vinculado a variables de naturaleza afectiva, sino también a factores cognitivos considerados fundamentales para el funcionamiento competente. A su vez da cuenta que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad pueden desarrollar recursos socioemocionales que pueden funcionar

como factores protectores, lo que implica una capacidad para responder adecuadamente a los problemas cotidianos, flexibilidad, y sociabilidad (Fernández Berrocal et al., 2017).

En forma específica, se pudo observar una relación entre flexibilidad cognitiva y factores protectores externos, es decir entre la capacidad de los individuos para elaborar formas variadas de ver un problema y la calidad de apoyos que tienen los niños y niñas.

Tal hallazgo se encuentra en la línea de lo planteado por Suarez Cretton y Castro

Mendez (2022) cuando establecen que un buen nivel de desarrollo se halla asociado al rol del ambiente educativo y a la figura de las y los docentes, entendiendo a los mismos como factores que ayudan a compensar las carencias surgidas de situaciones de vulnerabilidad sociocultural. A su vez, la relación reportada podría ser coincidente con las conclusiones aportadas por otros estudios (Rodríguez-Fernández et al., 2016; Trejo Becerra y Reynoso Alcántara, 2019; Donadel y Morelato, 2021; Ortega Freire et al., 2021) al manifestar que es posible establecer asociaciones entre un buen nivel de flexibilidad cognitiva vínculos sociales con las figuras de apoyo en el ámbito educativo con quien enlazan sentimientos de seguridad y bienestar. Por lo tanto, es posible afirmar, como lo han señalado otros autores, que las acciones en contextos de vulnerabilidad social deben centrarse principalmente en promover el establecimiento de relaciones con individuos de la comunidad que puedan constituir vínculos de apoyo significativos, lo cual favorecería cierta reducción de la violencia (Luthar y Golstein, 2004, citados en Luthar, 2015). Esto hace relevante el rol de las habilidades sociales tal como lo señalan otros estudios (Lacunza 2012; Caballero et al., 2018).

Por otra parte, se encontró una relación significativa entre la flexibilidad cognitiva y los factores protectores internos lo que para nuestro caso se conceptualiza como habilidades de solución de problemas. Este hallazgo va en la línea de otros estudios previos e indica que aquellos niños y niñas que poseen capacidad para poder cambiar de perspectiva podrían tener más probabilidades de transformar positivamente ciertas adversidades y convertirlas en

recursos, ya que la generación de alternativas es un importante aspecto de la resiliencia (Morelato, 2019). En este sentido, se reconoce la importancia de enfocarse en el desarrollo de ciertas destrezas mentales durante la infancia, las cuales se han convertido en un objetivo central de programas brindar apoyo a niños y niñas de entornos socialmente desfavorecidos (Diamond y Ling, 2016; Fay-Stammbach et al., 2017).

Sin embargo, vale aclarar que, aunque se hallaron relaciones significativas, la fuerza de estas puede considerarse moderada. Tomando en consideración estudios previos (Ison et al., 2015b; Forján y Morelato, 2018) cabe reflexionar acerca de las características de las poblaciones con las que se trabaja, cuya performance en relación a las pruebas de corte cuantitativo suele ser más baja en comparación con otros contextos. Tener en cuenta estas observaciones permitió pensar en algunos aspectos metodológicos que podrían ser aplicables y complementarios en posteriores trabajos con contextos de vulnerabilidad. Así, planteándolo también como una limitación del presente estudio, se sostiene que la incorporación de enfoques mixtos y cualitativos podría arrojar datos que nos ayuden a comprender y profundizar las dificultades, pero además las potencialidades que emergen en estos entornos. Tales consideraciones tal como señala Liamputtong (2007) conlleva a revalorizar las metodologías cualitativas en poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, lo cual podría representar mayor riqueza y precisión de la realidad de los y las participantes, abriendo debates relacionados a la investigación en estos ámbitos, desde la posibilidad de visibilizar diversidades y particularidades de las poblaciones tendientes a la construcción

conjunta.

Otro punto que amerita ser discutido tiene que ver con el factor *empatía*, con el cual no se hallaron asociaciones. Lo que desde el instrumento se nomina como empatía, remite principalmente a conductas prosociales. Investigaciones recientes desarrolladas en personas jóvenes sin condiciones de vulnerabilidad destacan la relación entre apoyos externos significativos, y el desarrollo de conductas prosociales. No obstante, actualmente existen divergencias entre estos hallazgos (Esparza Reig, 2020; Eli et al., 2021.)

### Conclusiones

La presente investigación evaluó los niveles de resiliencia y de flexibilidad cognitiva en un grupo de niños y niñas pertenecientes a una escuela a la que asisten personas en situaciones de vulnerabilidad. Los resultados indican que existe una correlación positiva entre la flexibilidad cognitiva y algunos de los factores que componen la escala utilizada para medir resiliencia: factores protectores externos, relacionados con la presencia de apoyos significativos; y factores protectores internos, relacionados con las habilidades de solución de problemas.

En relación con el posicionamiento de los equipos técnicos profesionales que intervienen en la cotidianidad con las infancias vulnerables desde las instituciones del Estado, es relevante promover intervenciones que favorezcan la generación de redes con énfasis en el fortalecimiento de recursos desde una perspectiva ecológica (Hussey et al., 2006).

Es por ello que desde el lugar

de agentes de salud mental se señala una alternativa válida, efectuar estos abordajes como parte del contexto de las infancias. Desde las escuelas sería importante implementar programas que fortalezcan recursos y competencias en los niños y niñas. En el caso de los resultados del presente trabajo, estimular la flexibilidad cognitiva a través de la capacidad de pensar diferentes tipos de alternativas con base en las demandas del entorno representa una estrategia sumamente útil (Waugh y Koster, 2014). De este modo, si se trabaja este tipo de programas de intervención cognitiva y socioafectiva se fortalecen factores de resiliencia.

Finalmente se destaca la necesidad de colaborar con la vinculación de las familias con la escuela, las instituciones de salud y la comunidad a los fines de generar redes de apoyo. Estas conexiones potencian aspectos protectores en la medida que se incentivan comunicaciones claras entre las instituciones sanitarias, escolares y sociales a fin de lograr acompañamientos que tengan coherencia y fluidez.

En la escuela, el rol docente se vuelve esencial en la medida que pueda generar conductas prosociales, es decir, de ayuda y colaboración en su aula en el marco de un contexto que le permita sentirse apoyado y que posibilite su participación efectiva en la comunidad escolar.

De este modo, tal como lo plantea Grotberg (1997), al incentivar fortalezas y recursos internos y externos se potencian mecanismos protectores que puede llevar a los niños y niñas a superar las dificultades y por lo tanto atenuar el impacto del riesgo.



## Referencias

- Arriagada, M. V. & Contreras, R. S. (2011). Influencia del nivel socioeconómico familiar sobre el desarrollo psicomotor de niños y niñas de 4 a 5 años de edad de la ciudad de Talca, Chile. *Theoria*, 20(2), 29-43
- Bonilla-Algovia, E. & Rivas-Rivero, E. (2020). Relación entre el maltrato infantil y la violencia en el noviazgo en jóvenes colombianos. *Psicología desde el Caribe*, 37(2), 68-87. <https://doi.org/10.14482/psdc.37.2.307.14>
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In: John G. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press
- Bravo, H. & López, J. (2015). Resiliencia familiar: una revisión sobre artículos publicados en español. *Revista de investigación en Psicología*, 18(2), 151-170.
- Caballero, S. V.; Contini de González, N., Lacunza, A. B., Mejail, S., & Coronel, P. (2018). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico: Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (53), 183-203.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Lynch, M., & Holt, K. D. (1993). Resilience in maltreated children: processes leading to adaptive outcome. *Development and Psychopathology*, 5(4), 629-647.
- Colombo, R. I., Beigbeder de Agosta, C., & Barilari, M. Z. (2008). *Abuso y Maltrato Infantil. Tratamiento psicológico*. Bs. As. : Cauquén.
- Diamond, A. (2014). Executive functions: Insights into ways to help more children thrive. *Zero to three*, 35(2), 9-17.
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48. doi: 10.1016/j.dcn.2015.11.005
- Dirección General de Escuelas (26 de septiembre de 2023.). *Sistema de Información Gestión Administrativa de Escuelas*. [http://bases.mendoza.edu.ar/intranet/portal\\_con\\_esc.asp](http://bases.mendoza.edu.ar/intranet/portal_con_esc.asp)
- Donadel, F. & Morelato, G. (2021) Innovación educativa y aprendizaje en la adolescencia. Un estudio exploratorio. *Innovación Educativa*, 21(86)
- Donadel, F., Morelato, G., & Korzeniowski, C. (2021). Análisis de la creatividad y la flexibilidad cognitiva en adolescentes en un espacio de innovación educativa. *Revista de Psicología*, 17(34), 7-20. doi: 10.46553/RPSI.17.34.2021.p7-20
- Eli, B., Zhou, Y., Liang, Y., Cheng, Jin., Wang, J., Huang, C., Xuan, X., & Liu., Z. (2021). Depression in Children and Adolescents on the

- Qinghai-Tibet Plateau: Associations with Resilience and Prosocial Behavior. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(440), 440. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020440>
- Esparza Reig, J. (2020) La conducta prosocial como factor protector de los problemas de adicción al juego en universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1)
- Fay-Stammach, T., Hawes, D. J., & Meredith, P. (2017). Child maltreatment and emotion socialization: Associations with executive function in the preschool years. *Child Abuse & Neglect*, 64, 1–12. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.12.004>
- Fernández Berrocal, P., Cabello González, R., & Gutiérrez Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 15-26.
- Forján, R. & Morelato, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente*, 21(40), 23-42. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3075>.
- Gómez, E. & Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), p.103-132.
- González Arratia López Fuentes, N.I. (2011). *Resiliencia y personalidad en niños y adolescente. Cómo desarrollarse en tiempos de Crisis*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- González Arratia López Fuentes, N.I., Valdez Medina, J. L., & de Jesús S.M. (2006). Medición de la resiliencia en niños: Contrucción y validación de una escala para niños. En R. Sánchez Aragón, R. Díaz Loving, & S. Rivera Aragón (Eds.), *La Psicología Social en México. Vol XI*, 1, pp 386-390. México, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- González Arratia López Fuentes, N. I., Valdez Medina, J. L., Van Barneveld, H. O., & Escobar, S. G. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *Ciencia ergo-sum*, 16(3), 247-253.
- Greco, C.; Morelato, G., & Ison, M. (2007). Emociones positivas: una herramienta para promocionar los procesos de resiliencia infantil. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad. Psicología positiva. Universidad de Palermo*, 7: 81 - 94.
- Grotberg, E. (1997). *La Resiliencia en Acción*. Seminario Internacional sobre aplicación del concepto de resiliencia en proyectos sociales. Universidad Nacional de Lanús: Fundación Van Leer
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.

- Hoyos De Los Ríos, O. L.; Olmos Solís, K., & De Los Reyes Aragón, C. J. (2013). Flexibilidad cognitiva y control inhibitorio: un acercamiento clínico a la comprensión del maltrato entre iguales por abuso de poder. *Revista argentina de clínica psicológica*, 22(3), 219-228.
- Hussey, J. M., Chang, J. J., & Kotch, J. B. (2006). Child Maltreatment in the United States: Prevalence, Risk Factors, and Adolescent Health Consequences. *Pediatrics*, 118(3). doi: 10.1542/peds.2005-2452
- Ison, M., Greco, C., Korzeniowski, C., & Morelato, G. (2015a). Selective attention: a Comparative Study on Argentine Students from different socioeconomic contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 343-368. doi:10.14204/ejrep.36.14092
- Ison, M.S., Greco, C., Korzeniowski, C., & Morelato, G (2015b). Attentional Efficiency: a Comparative Study on Argentine Students Attending Schools from Different Socio-Cultural Contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 343-368. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.36.14092>
- Krumm, G.; Filippetti, V., & Kimel, E. (2020). Funciones ejecutivas en niños escolarizados con alta y baja creatividad. *Psicogente*, 23(44). <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3493>
- Lacunza, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Peuquén*, 2(1), 1-20
- Lacunza, A. B. & Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Leung, D. Y. L., Chan, A. C. Y., & Ho, G. W. K. (2020). Resilience of Emerging Adults After Adverse Childhood Experiences: A Qualitative Systematic Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1). doi:10.1177/1524838020933865
- Ley N° 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Boletín Nacional del 28 de diciembre de 2006
- Ley N° 26061 de 2005. Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. 28 de septiembre de 2005. Boletín Nacional del 26 de octubre de 2005.
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the Vulnerable*. London: Sage Publications.
- Lipina, S. J. & Colombo, J. A. (2009). *Poverty and brain development during childhood: An approach from cognitive psychology and neuroscience*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11879-000>
- Luthar, S. S. (2015). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. En D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Volume Three: Risk, Disorder, and Adaptation, Second Edition* (pp. 739- 795). Wiley. doi:10.1002/978047093940

6.ch20

- Mancini, F. (2021). Confinement risks and social inequality in Latin America: Evidence from Argentina. *Current Sociology*, 69(4). doi:10.1177/0011392121990018
- Marzonetto, G. L. (2015). *Jugando con desventaja. La estratificación de los servicios de Cuidado y desarrollo infantil en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Doctoral dissertation, Georgetown University).
- Matángolo, G. (2019) La violencia en la institución familiar: estilos de crianza, disciplina y Maltrato Infantil. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 23(1), pp. 1-16.
- McClelland, M., Cameron, C., Shannon, B., & Murray, A. (2007) Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. Link to school readiness. En O. Saracho y B. Spodek (Eds.) *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*. Information Age Publishing.
- Meza-Cueto, L. M., Abuabara Moya, N., Pontón Villarreal, D. D. C., Ortega Mercado, F., & Mendoza Stave, F. J. (2020). Factores personales de la resiliencia y desempeño académico de escolares en un contexto de vulnerabilidad. *Búsqueda*, 7(1), 1-16. DOI: 10.21892/01239813.491
- Morelato, G. (2011a) Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología*, 29(2), 203-224.
- Morelato, G. (2011b). Maltrato infantil y desarrollo: hacia una revisión de los factores de resiliencia. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 83-96.
- Morelato, G. (2019). *Solución de Problemas en situaciones de Vulnerabilidad Familiar. Un instrumento de evaluación y aplicación clínica*. Bs.As.: Cauquén.
- Morelato, G., Ferrandiz, A., Donadel, F., Ison, M., & Valgañón, M. (2023) Aportes para la investigación en infancias y adolescencias en contextos de vulneración de derechos. En *Enciclopedia argentina de Salud Mental*. Buenos Aires: Fundación Aiglé.
- Morelato, G., Korzeniowski, C., Greco, C., & Ison, M. (2019) Resiliencia Infantil: Intervención para promover recursos en contextos vulnerables. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(2), 205-223.
- Moreno, C.-B., Korzeniowski, C., & Espósito, A. (2022). Procesos cognitivos y ejecutivos asociados a la expresión escrita infantil. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(2). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2022.21.2.2839>
- Moreno, L. A. (2020) Prefacio en M. Busso y J. Messina (Eds.), *La crisis de la Desigualdad América Latina y el Caribe en la Encrucijada*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Moya Ibarra, M. (2016). *El humor positivo y su vínculo con la creatividad y la flexibilidad cognitiva en el síndrome de Asperger*. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/140645>

- Muñoz Sandoval, A. F., Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2005). *Batería III Woodcock –Muñoz*. Itsaca, IL: Riverside Publishing.
- Ortega Freire, Y. M., Salazar Cueva, M. A., Cayo Lema, L. E., & Pico Macías, M. E., (2021). Resiliencia y neurociencia. Reflexiones en el contexto educativo. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(2), 401–415. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i2.1494>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016) Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido, *Suma Psicológica*, 23(1), pp. 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>.
- Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2009) Vocabulario y alfabetización temprana: un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En M. C. Richaud & J. E. Moreno (Eds.), *Investigación en Ciencias del Comportamiento: Avances Iberoamericanos* (pp. 517-541). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi"
- Suárez Cretton, X. & Castro Méndez, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 40(2), 879-904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>
- Thibodeau, E. L., Masyn, K. E., Rogosch, F. A., & Cicchetti, D. (2019). Child maltreatment, adaptive functioning, and polygenic risk: a structural equation mixture model. *Development and psychopathology*, 31(2), pp. 443 – 456. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000014>
- Trejo Becerra, E. G. & Reynoso-Alcántara, V. (2019). Compromiso social como medida de reserva cognitiva y su relación con distintos procesos cognitivos en jóvenes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 218-229. doi:<http://dx.doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.11>
- Valdés Arriagada, M. & Spencer Contreras, R. (2011) Influencia del nivel socioeconómico familiar sobre el desarrollo psicomotor de niños y niñas de 4 a 5 años de edad de la ciudad de Talca – Chile. *Theoria*, 20(2), 29-43.
- Valgañón, M., Muñoz, L., Ferrandiz, A., & Quiroga, M. P. (2016). Familias de adolescentes infractores penales reiterantes: funcionamiento, roles y coaliciones parentales [en línea]. *Revista de Psicología*, 12(24), pp. 19-31
- Vega-Arce, M. & Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2),124-130. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.004>
- Vendramini, M. B.; Delgado-Mejía, I. D.,

& Lacunza, A. B. (2022) Solución de problemas interpersonales y atención selectiva en la infancia. *Cuadernos de Neuropsicología*, 16(1) 57 – 70

Waugh, C. E. & Koster, E. H. W. (2015) A resilience framework for promoting stable remission from depression. *Clinical Psychology Review*, 41, 49-60. doi: 10.1016/j.cpr.2014.05.004

## Perfiles Lingüísticos Iniciales en Escolares de 4 y 5 Años

### *Initial Linguistic Profiles in 4 and 5 Year Old Schoolchildren*

Yanina Canales Jara<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-7511-1632

Maria Elsa Porta<sup>2,3</sup> ORCID: 0000-0003-1202-0589

#### Resumen

Con el objetivo de evaluar el nivel de habilidades lingüísticas con el que ingresan los escolares de 4 y 5 años de zona urbana y urbano-marginal al Nivel Inicial, se realizaron cuatro análisis de varianza. Los resultados muestran que la habilidad menos desarrollada en ambos grupos de zona es la de conocimiento del nombre y sonido de las letras y las de mayor nivel para ambas zonas de niños de 4 años es la de vocabulario receptivo en tanto que para los de 5 años es la de vocabulario expresivo. Los resultados arrojaron un orden jerárquico similar de adquisición de las distintas habilidades de los cuatro grupos evaluados. Esto sugiere que el perfil lingüístico en el nivel de desempeño de las distintas habilidades lingüísticas con el que ingresan escolares al Nivel Inicial es independiente del entorno.

*Palabras claves:* Evaluación; nivel de habilidades lingüísticas; Nivel Inicial; urbano-urbano-marginal

#### Abstract

In order to assess the level of linguistic skills with which 4- and 5-year-old schoolchildren from urban areas and marginal urban areas start the Initial Level, four analyses of variance were performed. The results show that the least developed ability in both zone groups is letter-name and sound knowledge. The highest level for both zones of 4-year-old children is receptive vocabulary, as well as expressive vocabulary for 5-year-olds. The results showed a similar hierarchical order of acquisition of linguistic skills of the four groups assessed. This suggests that the linguistic profile on the performance level of linguistic skills with which school children

---

<sup>1</sup>Universidad de Mendoza. Facultad de Ciencias Médicas

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

<sup>3</sup>Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística

**Mail de contacto:** meporta@mendoza-conicet.gob.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p95-120>

Fecha de recepción: 5 de junio de 2023 - Fecha de aceptación: 19 de octubre de 2023

start the Initial Level is context-independent.  
*Keywords:* Assessment; level of language skills; kindergarten children; urban-urban-marginal.

### Introducción

Aprender a leer implica comprender el código lingüístico, entender que las palabras están compuestas por sonidos que se encuentran representados por las letras del alfabeto (Gregorio et al., 2015). A nivel educativo, la lectura se concibe como un proceso de decodificación de la información en el que el individuo pone en relieve su competencia lingüística (fonológica, léxica, sintáctica y semántica) que reviste una dimensión cognitiva, psicolingüística y sociocultural. Así el término decodificación, es decir la identificación de letras, su conversión en sonidos, el reconocimiento de palabras y las sintaxis, aparece unido al de comprensión lectora. Esto es, reconocer hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo, además de memorizarlos para su posterior utilización, lo cual exige procesos de razonamiento e inferencias (Burin, 2020; Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2014).

Durante la adquisición de la lectura intervienen habilidades lingüísticas (HL)—habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje consideradas predictoras del futuro rendimiento lector—y conocimientos prelectores—todo lo que los niños conocen acerca de las características visuales del lenguaje escrito—que, ligados a la maduración neurológica del niño, interactúan con diferentes experiencias ambientales y socioculturales que lo preparan para la alfabetización convencional. Así, la

alfabetización temprana o emergente se trata de un proceso evolutivo en el que el niño practica diversas HL orales, conceptuales, de prelectura y preescritura en su entorno familiar. Por ello, si las condiciones del medio son pobres en estímulos letrados, el desarrollo de esas habilidades puede debilitarse (Arrivillaga et al., 2016; Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014).

Desde la perspectiva sociocultural, entre otras cosas, la alfabetización temprana varía dependiendo del tipo de interacción que niños y adultos adoptan en sus hogares y comunidades (Compton-Lilly et al., 2020) dando lugar a diferencias lingüísticas entre los escolares al comenzar la Educación Inicial. Las mismas no deben ser lo suficientemente significativas como para dar lugar a dificultades en el aprendizaje lector, dificultad entendida como demora (Porta, 2022). En otras palabras, debido a que los tipos de interacción en los hogares son diversos, los niños inician la escolaridad con diferencias en el nivel de desarrollo de sus HL. Tales diferencias son consistentemente demostradas por estudios comparativos que señalan que niños de diversos entornos socioeconómicos y culturales presentan distintos niveles de desempeño en las HL predictoras de la lectura: Si tales diferencias son significativas, es decir, existe un desarrollo mínimo de las habilidades de decodificación, de las habilidades de comprensión del lenguaje o de ambas, pueden dar lugar a demoras en el aprendizaje de la lectura.

De allí que la evaluación de predictores lingüísticos al comienzo de la escolaridad permiten identificar posibles demoras en el proceso de adquisición de la lectura (Núñez Delgado y Santamarina



Sancho, 2014). Estudios de corte empírico consistentemente demuestran diferencias en los niveles lingüísticos de niños de distintas edades y entornos socioeconómicos y culturales. Así, niños de 5 años evidencian niveles lingüísticos superiores a los de 4 y aquellos de entornos socioeconómicos más favorecidos muestran respuestas más avanzadas que aquellos de entornos más desfavorecidos (e.g. Borzone et al., 2005; Canales Jara et al., 2023; Porta y Canales Jara, 2021; Diuk et al., 2010; Diuk y Ferroni, 2014; Rosemberg y Stein, 2016). Sin embargo, hasta donde hemos podido indagar, se desconocería si a pesar de tales diferencias, los niños de distintas edades y entornos al comenzar la escolaridad evidencian o no un orden jerárquico en el nivel de desempeño de las HL predictoras de la lectura.

El nivel de desarrollo lingüístico inicial, que hace referencia al desempeño en el lenguaje expresivo y comprensivo, que se forma desde la primera infancia, está asociado al futuro rendimiento lector (Tomblin, 2010). Por ello, que un niño presente un adecuado manejo del lenguaje, tanto en su vertiente comprensiva como expresiva, es un pre-requisito para obtener un rendimiento lector acorde al de la mayoría de sus pares y avanzar en el proceso de adquisición de la lectura al mismo tiempo y ritmo. Así, la evaluación oportuna de las HL permitirá detectar demoras que repercutirán en dichos aprendizajes.

De allí que el objetivo del presente estudio es obtener perfiles de respuesta del nivel lingüístico que presentan los escolares de 4 y 5 años de Nivel Inicial de escuelas urbanas y urbano-marginales. Nuestra hipótesis establece que los cuatro grupos de escolares presentarán un perfil con orden

jerárquico en el nivel de desempeño en las habilidades lingüísticas evaluadas.

### Marco Teórico

El reconocimiento de las palabras escritas es un proceso cognitivo que se origina durante el desarrollo del lenguaje e implica un doble procesamiento: uno dirigido hacia las personas, que es instantáneo, sucesivo, que acaece en tiempo real; y otro orientado hacia los objetos, que requiere de la estabilidad de su imagen mental. Esta doble función del lenguaje, una conducta que se puede manifestar como una forma de aprender sobre los objetos o como una manera de interactuar con las personas, permite comprender la existencia de dos enfoques generales para describir el proceso de reconocimiento de las palabras escritas: los modelos cognoscitivos y los interaccionistas. En general, dos vertientes teóricas sustentan dichos modelos: las neopiagetianas a los cognoscitivos y las neo-vigotskianas a los interaccionistas (Sénéchal et al., 2001). Las primeras sostienen que los niños descubren y aprenden sobre las palabras escritas a través de sus intentos personales por leer y escribir, y son partícipes activos de su propio aprendizaje (e.g., Ferreiro, 1986; Siegler, 1998). Las segundas reconocen que los niños aprenden sus formas de interacción con otras personas que ya poseen cierto conocimiento sobre la lectura (por ejemplo, Borzone y Signorini, 2002; Rogoff, 1993). Por lo tanto, las interacciones lingüísticas literarias de los niños con sus pares, docentes y otros adultos son un aspecto esencial para esta vertiente teórica.

Los tipos de interacción registrados durante las prácticas de alfabetización

son diversos. En este sentido, aunque con mayor frecuencia dichas prácticas se circunscriben a la díada madre-hijo, también se ha observado que las interacciones pueden extenderse a otros interlocutores tales como niños mayores, hermanos, vecinos y otros miembros de la familia (Rosemberg y Stein, 2009). Entre las prácticas registradas se encuentran: identificación y escritura de letras, lectura y escritura de palabras, realización de tareas escolares y diversas actividades didácticas, participación en juegos de sonidos, observación de adultos o niños mayores leyendo o escribiendo mensajes o listas y lectura compartida de cuentos. Durante dichas interacciones las situaciones de alfabetización adoptan distintas modalidades: (a) centrada en el etiquetamiento y en el libro como material ilustrado, (b) similar a la realización de actividades escolares y (c) formato narrativo en una atmósfera lúdica (Stein y Rosemberg, 2011).

Como mencionáramos, la lectura comienza con el lenguaje, de allí que las dificultades observadas en la adquisición de la lectura generalmente se encuentran asociadas a un desarrollo insuficiente de alguna o de varias dimensiones del lenguaje (Catts y Kamhi, 1999; Catts et al., 2015). En este sentido adquiere relevancia el concepto de alfabetización temprana.

En línea con los modelos interaccionistas, la alfabetización temprana alude a las HL orales, de lectura y escritura que ha desarrollado el niño en su entorno natural previo al comienzo de la educación primaria. Se trata de un proceso evolutivo y continuo en el que el niño va practicando diversas habilidades en su ambiente familiar que involucran la comprensión y

el uso de varias dimensiones del lenguaje hablado como la conciencia fonológica y el vocabulario, conocimiento temprano del lenguaje escrito. Por ello, si las condiciones del medio son pobres en estímulos letrados, el desarrollo de esas habilidades lingüísticas puede debilitarse (Arrivillaga et al., 2016; Birgisdottir et al., 2020; Guarneros Reyes y Vega Pérez, 2014; Rugerio y Guevara, 2015).

Si bien el fin último de la lectura es comprender aquello que leemos, en las etapas iniciales adquieren relevancia las habilidades de decodificación ya que nuestro sistema alfabético precisa de la puesta en relación de la correspondencia entre grafemas, que requiere del conocimiento del abecedario (código arbitrario), y sus correspondientes sonoros, que son los fonemas (conciencia fonémica) para arribar al reconocimiento de las palabras escritas. Así, la decodificación de palabras escritas es el resultado de la interacción de un conjunto de HL que conducen al incipiente lector a comprender el principio alfabético, identificar palabras y transferir ambos a la comprensión de lo que lee (Mancilla-Martinez y Lesaux, 2017).

Entre las habilidades consideradas predictoras<sup>1</sup> de la lectura desde el nivel preescolar, las más citadas son: la conciencia fonológica (CF), el conocimiento del nombre y sonido de las letras (CNySL), el vocabulario (V), la comprensión auditiva (CA) y la conciencia morfológica (CM; e.g. Guardia, 2003; Sellés Nohales, 2006). Otros autores consideran también como prerrequisitos para iniciar el aprendizaje de la lectura procesos cognitivos y el reconocimiento de nombres escritos (e.g. López Silva et al., 2013; Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2014). Atendiendo a los objetivos del estudio, nos referiremos exclusivamente a las HL.

**Conciencia Fonológica (CF)**

La CF es la aptitud para analizar y segmentar las palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas y realizar operaciones complejas sobre ellos (Araya Ramírez, 2019). Implica un conocimiento explícito de acceso a los fonemas para su consciente manipulación. Por lo tanto, los niños que identifican y aíslan los fonemas tienen mejor base cognitiva para realizar la correspondencia de los sonidos de las palabras con su grafía. Comienza alrededor de los 3 o 4 años con la manipulación de unidades silábicas hasta el Primer Grado con la manipulación de las unidades fonémicas (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020).

Su dominio mejora el conocimiento del principio alfabético, permite la decodificación y se relaciona con la fluidez y comprensión lectora (Araya Ramírez, 2019; Guardia, 2003). Es la variable con mayor fuerza predictiva de la lectura inicial: el nivel de CF que presente un niño al comienzo de la alfabetización (Nivel Inicial y primer semestre de Primer Grado) repercutirá en el desempeño alcanzado posteriormente en la Educación Primaria (Porta y Difabio de Anglat, 2009).

Estudios realizados en niños de distintos entornos socioeconómicos en nuestro país evidencian que aquellos de sectores más desfavorecidos muestran respuestas menos avanzadas en pruebas de CF y sensibilidad fonológica que aquellos de entornos más favorecidos (Borzone et al., 2005; Diuk et al., 2010). Tales diferencias podrían deberse a características del entorno sociocultural en el que crecen los niños.

La intervención pedagógica en CF proporciona avances ante dificultades en el proceso de adquisición de la lectura, mejora

el CNySL, facilita tanto la decodificación como la fluidez y genera efectos positivos y significativos en la lectura, la comprensión lectora y la escritura (Álvarez, 2018; Araya Ramírez, 2019; Caravolas et al., 2019; Gutiérrez-Fresneda et al., 2020; Guardia, 2003; Porta et al., 2021).

**Conocimiento del Nombre y Sonido de las Letras (CNySL)**

La adquisición del sistema alfabético implica conocimiento fonético y dominio de la conversión grafema-fonema (Rabazo Méndez et al., 2016). Existe una relación causal entre el conocimiento de las letras y el aprendizaje de sus sonidos que favorece el crecimiento de las habilidades fonológicas. Por lo tanto, el conocimiento alfabético se considera uno de los mejores predictores del futuro rendimiento lector (Caravolas et al., 2012). Si bien, dicho aprendizaje resulta relativamente simple al finalizar el Nivel Inicial, hay niños que presentan dificultades lectoras porque conocen menos letras que sus pares (Birgisdottir et al., 2020; Dickinson et al., 2019; Diuk y Ferroni, 2014). Diuk y Ferroni (2014) señalan al respecto que las dificultades en el dominio de las letras en niños en contextos de pobreza podrían deberse a diferencias individuales en el establecimiento de asociaciones visuo-verbales.

Asimismo, estudios en intervención pedagógica demuestran resultados más efectivos si los programas de estimulación de la CF se combinan con la enseñanza del CNySL (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Porta et al., 2021).

### **Conocimiento del Vocabulario (V)**

El V se relaciona con la extensión y diversidad léxica. En los primeros años de escolaridad influye en la calidad de las representaciones fonológicas repercutiendo en un mejor desempeño en las pruebas de sensibilidad fonológica (Rosemberg et al., 2011). También impacta en la comprensión lectora ya que un vocabulario rico le facilitará al niño el aprendizaje de nuevas palabras a través de la CM lo que le proporcionará recursos para la posterior comprensión de textos escritos (Cáceres Zúñiga et al., 2018, Flórez Romero y Arias Velandia, 2010). Cuantas menos palabras conozca el niño, más difícil le resultará adquirir nuevos significados. Por ello es crítico detectar demoras en su adquisición de manera temprana (Ramirez et al., 2013). Sin intervención, la diferencia entre niños con pobreza y riqueza de vocabulario se amplía exponencialmente durante la escolaridad (Biemiller, 2012)

Numerosos niños de bajo nivel socioeconómico (NSE) ingresan a Nivel Inicial conociendo un menor número significativo de palabras que sus pares (Beck et al., 2013; Biemiller, 2012; Hart y Risley, 2003), debido a una exposición limitada a experiencias ricas en el uso del lenguaje oral. Schady et al. (2015) también señalan tales diferencias en preescolares de países latinoamericanos. Una investigación con niños argentinos de 4 años de distintos grupos socioculturales arrojó diferencias en la cantidad, variedad y calidad del V que escuchan y emplean durante sus interacciones con miembros de su entorno (Rosemberg y Stein, 2016).

El V es el predictor más importante de la lectura y del éxito académico (National

Early Literacy Panel, 2008). Un amplio desarrollo del V facilita la decodificación (Al Otaiba et al., 2012) y la comprensión lectora (Quinn et al., 2015). El impacto de este en la comprensión se da a nivel de la palabra, de oraciones y párrafos, permitiendo relacionar ideas, integrar conocimientos previos con los del texto, favorecer la cohesión textual y realizar inferencias (Pezoa y Orellana, 2021).

Estimular el V en la etapa preescolar a través de la enseñanza sistemática y explícita puede equiparar las condiciones de acceso a la adquisición oportuna de la lectura de sujetos que provienen de entornos vulnerables (Cáceres Zúñiga et al., 2018; Pezoa y Orellana, 2021; Porta y Ramírez, 2019b). De allí la importancia de la detección temprana de las diferencias en el desarrollo del V.

### **La Conciencia Morfológica (CM) como Componente de la Estructura del Lenguaje (Est Lje)**

La CM es una habilidad metalingüística referida al conocimiento sobre la composición interna de las palabras y sus reglas que permite reflexionar sobre las estructuras morfológicas que la constituyen (Lázaro et al., 2021, Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016). Hay tres tipos de CM: (a) la derivativa, capacidad de conocer y manejar los sufijos y prefijos que se agregan para formar nuevas palabras; (b) la flexiva, que consiste en entender los morfemas de género, número, persona y desinencias verbales y; (c) la de compuestos, referida a la capacidad de ser consciente de cómo se combinan dos palabras o raíces para formar una palabra compuesta y cómo se modifica su significado al formar una palabra nueva (Lázaro et al., 2021; Míguez Álvarez, 2018).

Su desarrollo ocurre a medida que avanza el aprendizaje del lenguaje escrito en la Educación Primaria y Secundaria. Los análisis morfológicos que realizan los estudiantes en el Jardín influyen en el nivel lector de los dos primeros años de Primaria, donde se incrementa el conocimiento sobre las flexiones y empiezan a utilizarse formas derivadas en la escritura. Por ello el desempeño en la CM permite distinguir buenos y malos lectores (Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016). En los primeros años de escolaridad se observan correlaciones significativas de la CM con la lectura (Casalis y Colé, 2009; Deacon y Kirby, 2004; Lázaro et al., 2021) y la comprensión lectora (Vega Rodríguez et al., 2017).

Intervenciones tempranas focalizadas en la promoción de la CM demuestran que, aunque todos los niños son favorecidos con la intervención, aquellos con menor nivel de vocabulario son los más beneficiados (e.g. Ramírez et al., 2013) y que una intervención en CM resulta efectiva cuando se integra con otras habilidades literarias (Bowers et al., 2010; Porta y Ramírez, 2019<sup>a</sup>; Porta y Ramírez, 2019<sup>b</sup>; Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016).

### **Comprensión Auditiva (CA)**

Consiste en la habilidad de entender significados a partir de material presentado oralmente (López Silva et al., 2013). Al no requerir decodificación, se puede evaluar la comprensión textual en preescolares a través de la CA (Strasser et al., 2010). Para lenguas transparentes como el español la CA constituye el mayor predictor de la comprensión lectora (Florit y Cain, 2011). Se ha constatado que la CA y la lectora presentan componentes compartidos ya que

la primera explica el 40% de la varianza en la segunda y que el vocabulario y la fluidez lectora contribuyen tanto con la CA como con la comprensión lectora (Wolf et al., 2019). En el mismo sentido, se ha demostrado la relación existente entre lectura y CA como medida de comprensión lingüística general (Protopapas et al., 2013) y que dicha relación se incrementa durante la escolaridad (Verhoeven y van Leeuwe, 2008).

En un estudio desarrollado por Cardona Cardona y Cadavid Ruiz (2013) se observó que los niños con retraso lector presentan un nivel de desarrollo intermedio tanto en la CA como en la CF en comparación con niños sin retraso lector. Una estrategia para superar las brechas en niños con puntuaciones en CA por debajo de lo esperable es implementar programas de promoción de dicha habilidad en Nivel Inicial y Primer Grado (e.g. López Silva et al., 2013).

### **Relaciones entre los Predictores Lingüísticos de la Lectura**

Es ampliamente conocido que las habilidades de identificar fonemas, sílabas y rimas en la palabra hablada, es decir, la CF y el conocimiento del nombre y sonido de las letras, medidos al comienzo de la alfabetización inicial, son dos predictores longitudinales independientes del futuro rendimiento lector (e.g. Caravolas et al., 2012; Caravolas et al., 2019). Ambas habilidades son necesarias para la decodificación automática y eficaz de las palabras escritas.

Una vez que las palabras han sido decodificadas el único límite en la comprensión lectora está dado por la variación en la CA (Florit y Cain, 2011). Las

evidencias sobre el rol predictivo del V en la CA y lectora han llevado a los investigadores a medir el V como una habilidad básica de CA en niños en edad preescolar (Caravolas et al., 2019; Lervåg et al., 2018; Nation, 2019). Según el National Early Literacy Panel (2008), el conocimiento del V es uno de los predictores más importantes de la lectura y del éxito académico. Un nivel alto de V facilita la decodificación de palabras (Al Otaiba et al., 2012) y la comprensión lectora (Quinn et al., 2015). Un estudio longitudinal llevado a cabo con niños alemanes durante toda la escolaridad primaria mostró que mientras la habilidad de identificar palabras escritas progresa naturalmente, la comprensión lectora se apoya más en el V y la CA (Verhoeven y van Leeuwe, 2008). Sin embargo, la evidencia también sugiere que el V también tiene un rol en las habilidades de decodificación (CF, CNYSL y lectura) que disminuye desde la etapa preescolar hacia el cuarto grado. Aún más, se ha establecido la relación directa entre V y CF (Storch y Whitehurst, 2002) y un efecto indirecto del nivel de V en Jardín de infantes sobre el reconocimiento de palabras en Primer Grado a través de la CF (Protopapas et al., 2013).

Finalmente, el modelo de adquisición de la lectura descrito por Porta (2022) revela una adquisición de tipo secuencial de las habilidades lingüísticas precursoras de la lectura. El nivel educativo de los padres predijo el nivel de V de los niños y este, a su vez, predijo el nivel de CF y en parte el CNYSL. La CF predijo significativamente el CNYSL de las letras y esta fue el único predictor del nivel lector en primer grado explicando el 76 por ciento de la varianza en el mismo.

Por lo expuesto, destacamos la importancia de ofrecer oportunidades para consolidar el aprendizaje temprano de estos predictores, evitando así un patrón débil de vinculación entre ellos. Para garantizar el acceso equitativo al conocimiento de la lengua escrita, es necesario intervenir en forma oportuna en el fortalecimiento de las habilidades para el aprendizaje alfabético inicial antes de que el cerebro cierre sus períodos críticos de maduración (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010). La neuroplasticidad del cerebro permite que éste se adapte al ambiente y se establezcan nuevas conexiones. Así, si la alfabetización temprana se nutre de experiencias lingüísticas y literarias, se facilitará la adquisición oportuna de la lectura (Marder y Borzone, 2016). De allí la relevancia de identificar perfiles lingüísticos al inicio de la etapa escolar.

## Metodología

### Participantes

Se evaluaron 170 niños de salas de 4 (EM: 4 años y 6 meses) y 5 años (EM: 5 años y 6 meses); 87 mujeres y 83 varones, de dos Jardines estatales urbanos (n=83) y dos urbano-marginales (n=87) de Mendoza, Argentina (Clasificación otorgada por la Dirección General de Escuelas). Ambos grupos (urbano y urbano-marginal) evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en las variables socioambientales evaluadas: el grupo de zona urbana presentó un nivel socioeconómico, educativo y del ambiente literario en el hogar superior al de zona urbano-marginal, como se muestra en la Tabla 1 y la Tabla 2

Se esperaba que la muestra estuviese

conformada por escolares que, según el informe del docente a cargo, presentaron un rendimiento acorde al de la mayoría de sus pares y con ausencia de déficit neurológico, atencional o auditivo.

En las escuelas donde se llevó a cabo el estudio no tienen como objetivo enseñar a leer en el jardín, por lo tanto, las actividades lingüísticas del currículo regular en general consisten en: (a) escuchar y discutir historias, (b) identificar y leer el propio nombre y el de los compañeros, (c) escribir el propio nombre, (d) escuchar información sobre temas específicos, (e)

narrar historias en voz alta mientras el docente las escribe, y (f) escribir de manera espontánea. No se imparte instrucción específica en conciencia fonológica ni morfológica y el aprendizaje del vocabulario acontece de manera espontánea.

La evaluación de las habilidades lingüísticas se llevó a cabo al comienzo del ciclo lectivo, en forma individual y en un lugar silencioso para controlar las tareas que implican habilidades auditivas. La toma de las técnicas se dividió en dos etapas y se administró de manera contrabalanceada.

**Tabla 1**

*Medias Cuadráticas, Errores Típicos (en Paréntesis), Valores t, p y d de Niños de 4 Años por Condición (Urbano y Urbano-Marginal) para Variables Socioambientales*

	U (n=41)	UM (n=47)	t	P	d
Ambiente Literario en el hogar	9.28(0.58)	5.97(0.58)	4.037	0.000	0.962
Clima educativo	12.13 (0.34)	10.24 (0.32)	4.000	0.000	0.851
NSE	3.85(0.12)	2.89(0.11)	5.64	0.000	0.76

**Tabla 2**

*Medias Cuadráticas, Errores Típicos (en Paréntesis), Valores t, p y d de Niños de 5 Años por Condición (Urbano y Urbano-Marginal) para Variables Socioambientales*

	U (n=41)	UM (n=47)	t	P	d
Ambiente Literario en el hogar	9.68 (0.78)	7.09 (1.03)	1.992	0.049	0.753
Clima educativo	12.17 (0.34)	9.44 (0.35)	5.51	0.000	1.235
NSE	3.90 (0.12)	2.27 (0.12)	8.94	0.000	1.20

## Instrumentos

### *Variables Lingüísticas*

**Conocimiento del Nombre y Sonido de la Letra.** Se presenta cada letra del abecedario en imprenta mayúscula; el niño indica si conoce el nombre y el sonido de la letra. Presenta una confiabilidad de  $\alpha = 0.53$  para los 4 y 5 años.

**Conciencia Fonológica.** Se administró la prueba Integración de Sílabas del test de Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje preescolar (Wiig et al., 2009) y las pruebas Identificación de rimas, fonema inicial y segmentación de sílabas del Test de habilidad fonológica (López et al., 2002). La sumatoria del puntaje obtenido en las cuatro pruebas fue el valor empleado para calcular la variable CF.

**Identificación de Rimass.** Consiste en identificar y aparear palabras que coinciden en su sílaba final presentadas oralmente y con apoyo visual de las imágenes correspondientes. Presenta una confiabilidad de  $\alpha = 0.61$ .

**Identificación de Fonema Inicial.** La tarea requiere identificar y aparear sonidos que se presentan oralmente y con apoyo visual de imágenes. Su confiabilidad es de  $\alpha = 0.54$ .

**Segmentación de Sílabas.** El niño debe segmentar palabras que se presentan de forma oral en sus correspondientes sílabas. Su confiabilidad es de  $\alpha = 0.79$ .

**Integración de Sílabas.** Se escuchan palabras bisílabas y trisílabas segmentadas en sílabas las que deben integrar en la palabra correspondiente. Su confiabilidad es de  $\alpha = 0.50$ .

**Vocabulario Receptivo.** En la prueba de Vocabulario en Imágenes (Dunn et al., 1986) los niños deben señalar uno de

cuatro dibujos que aparecen en una página luego que el investigador nombra el dibujo indicado. Su confiabilidad es de  $\alpha = 0.74$ .

**Vocabulario Expresivo.** Se presentan imágenes y el participante debe nominar objetos, personas o acciones ilustradas agrupadas por categorías semánticas (Wiig et al., 2009). Presenta una confiabilidad de  $\alpha = 0.75$  en las edades de 4 y 5 años.

**Conciencia Morfológica.** En la prueba de Estructura de Palabras (Wiig et al., 2009) el niño debe completar la oración (cierre auditivo) presentada en forma oral con la estructura target (con apoyo visual de imágenes). El coeficiente de confiabilidad de la tarea es de  $\alpha = 0.67$ .

**Comprensión Auditiva.** En el Test de Habilidades Psicolingüísticas (Kirk et al., 2011) se lee un fragmento y presentan dibujos en una lámina: el niño señala el dibujo que representa el fragmento y responde preguntas sobre el mismo. Su confiabilidad es de  $\alpha = 0.80$  y  $0.77$  para los 4 y 5 años.

### *Variables Socioambientales*

**Ambiente Literario en el Hogar.** Se administró una encuesta a los padres considerando las siguientes variables (Canales Jara, 2022): integrante de la familia que comparte actividades con el niño, integrante que pasa mayor cantidad de tiempo con él, actividades literarias en el hogar y nivel de alfabetización del niño. La sumatoria brinda un dato numérico.

**Nivel Educativo.** Es el promedio de años aprobados de escolaridad de ambos padres (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2008). De los registros escolares se obtuvieron las siguientes categorías: primaria incompleta (PI),



completa (PC), secundaria incompleta (SI), completa (SC), terciario incompleto (TI), completo (TC), universitario incompleto (UI) y completo (UC). A cada categoría se asignó los siguientes números de años aprobados: PI: hasta 3.5; PC: hasta 7; SI: hasta 9.5; SC: hasta 12; TI: hasta 14.5; TC: hasta 15.99; UI: hasta 15.99; UC: hasta 19.99.

**Nivel Socioeconómico.** Se obtiene combinando la ocupación de los padres con el número de años de escolaridad (INDEC, 2008). Las categorías fueron: bajo, medio y alto.

### Procedimientos

Previo obtención del consentimiento informado de los padres, se realizó la evaluación por medio de un sistema web en el que las pruebas aparecen digitalizadas.

### Resultados

Se calcularon los estadísticos descriptivos de las HL para determinar la dispersión de los datos y el valor promedio de cada una. Para facilitar la interpretación y posterior comparación de los valores, se convirtió la puntuación total de cada prueba a escala 10 como se ve en la Tabla 3.

Luego, a fin de obtener un perfil de adquisición de las distintas HL se comparó el nivel de desempeño obtenido en cada una de las habilidades (puntaje total convertido a escala 10 en cada HL) para cada grupo: 4 años urbano (U), 4 años urbano-marginal (UM), 5 años U y 5 años UM. Se efectuaron 4 análisis de varianzas (ANOVA) de un solo factor (Sall et al., 2001). Uno para cada grupo: 4 años UM, 4 años U, 5 años UM y 5 años U. La variable dependiente fue el nivel de desempeño obtenido en las distintas HL y

la variable independiente las HL predictoras de la lectura: CNSyL, CF, VR, VE, CA y Est. Lje. Se empleó el método de Tukey para crear los intervalos de confianza y así poder calcular las diferencias entre medias. Se estableció un alfa de 0.05 para todos los test estadísticos.

Se observó un efecto significativo de la HL por resolver sobre el nivel de desempeño alcanzado en las distintas habilidades por los escolares de 4 años de zonas UM,  $F(5, 5) = 39.5, p < 0.0001$  (Ver Figura 1).

La habilidad que se diferenció de todas las demás fue la de CNySL por el menor desempeño obtenido. Después le siguieron la CF y la CA que no se diferenciaron entre sí. Por último, el mejor desempeño se observó en Estructura del lenguaje (Est. Lje.), Vocabulario expresivo (VE) y receptivo (VR).

Así, el valor medio de CNyL resultó inferior ( $M = 1.40, SE = 0.30$ ) al resto de las tareas: CF ( $M = 3.08, SE = 0.30, p < 0.05$ ); CA ( $M = 3.43, SE = 0.3, p < 0.000$ ); Est. Lje. ( $M = 5.42, SE = 0.30, p < 0.000$ ); VE ( $M = 5.48, SE = 0.30, p < 0.000$ ) y VR ( $M = 6.53, SE = 0.30, p < 0.000$ ).

A continuación, en un nivel intermedio se encuentran las habilidades de CF y CA, sin diferencias significativas entre sí, pero sí con el resto de las habilidades: CNySL, VE, VR y Est. Lje.

La CF ( $M = 3.08, SE = 0.30$ ) se diferenció significativamente de las habilidades restantes: VE ( $M = 5.48, SE = 0.30, p < 0.000$ ); receptivo ( $M = 6.53, SE = 0.30, p < 0.000$ ); CNySL ( $M = 1.40, SE = 0.30, p < 0.05$ ) y Est. Lje. ( $M = 5.42, SE = 0.30, p < 0.000$ ).

La CA ( $M = 3.43, SE = 0.30$ ), se

**Tabla 3**

*Estadísticos Descriptivos de las Habilidades Lingüísticas para Cada Sala y Zona: Urbano (u) y Urbano-Marginal (u-m)*

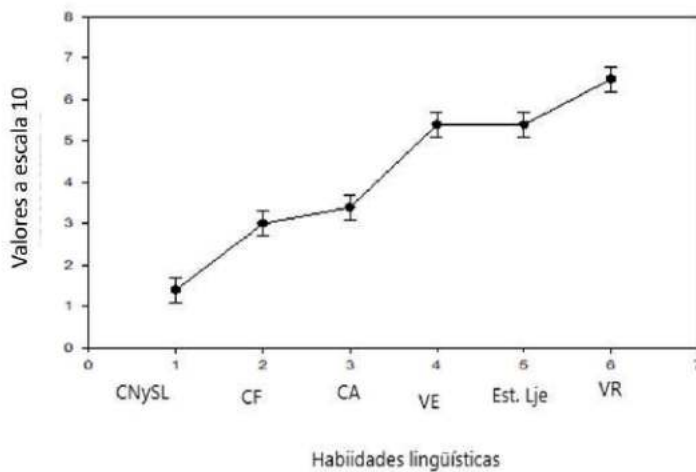
Componentes	Sala de 4 u-m	Sala de 4 u	Sala de 5 u-m	Sala de 5 u
Rimas (6 ítems)				
Media	3.1	4.6	4.8	6.5
D.E.	2.47	2.32	2.74	2.39
Puntaje Mínimo	0	0	0	1.67
Puntaje Máximo	10	10	10	10
Fonema inicial (3 ítems)				
Media	1.4	2.5	2.1	4.3
D.E.	2.473	3.230	2.793	3.233
Puntaje Mínimo	0	0	0	0
Puntaje Máximo	10	10	10	10
Segmentación de sílabas (4 ítems)				
Media	0.9	2.3	3.6	6.5
D.E.	1.838	2.817	3.708	3.451
Puntaje Mínimo	0	0	0	0
Puntaje Máximo	7.50	10	10	10
Integración de sílabas (3 ítems)				
Media	7.7	9.1	8.2	9.7
D.E.	2.859	1.671	2.919	0.990
Puntaje Mínimo	0	3.33	0	6.67
Puntaje Máximo	10	10	10	10
Conciencia fonológica (17 ítems)				
Media	3.1	4.6	4.6	6.8
D.E.	1.488	1.505	2.122	1.675
Puntaje Mínimo	0.63	1.88	0	3.13
Puntaje Máximo	8.13	8.13	9.38	10

Componentes	Sala de 4 u-m	Sala de 4 u	Sala de 5 u-m	Sala de 5 u
Conocimiento del nombre y sonido de la letra (2 ítems)				
Media	1.4	2.9	2	4.7
D.E.	2.856	3.608	2.632	3.822
Puntaje Mínimo	0	0	0	0
Puntaje Máximo	10	10	10	10
Vocabulario expresivo (12 ítems)				
Media	5.5	7	6.5	8.1
D.E.	2.513	1.451	1.811	1.058
Puntaje Mínimo	0	2.50	2.08	5.83
Puntaje Máximo	9.17	9.17	9.58	10
Vocabulario receptivo				
Media	6.5	7.6	6.5	7.9
D.E.	1.169	0.911	1.152	0.829
Puntaje Mínimo	5.07	5.96	4.50	6.21
Puntaje Máximo	10	9.34	8.79	10
Comprensión auditiva (15 ítems)				
Media	3.4	4.4	4.4	6.4
D.E.	2.467	1.904	2.113	1.784
Puntaje Mínimo	0	0.67	0.67	2
Puntaje Máximo	8.67	8.67	8.67	10
Conciencia morfológica (21 ítems)				
Media	4.5	5.4	4.6	6.6
D.E.	1.505	1.455	1.749	1.406
Puntaje Mínimo	1.43	2.86	0.95	2.86
Puntaje Máximo	7.14	9.05	8.10	9.05

*Nota.* Tabla de elaboración propia a partir de resultados del SPSS

**Figura 1**

*Efecto de la HL en el Desempeño Obtenido por Niños de 4 Años de Zonas UM*



*Nota.* Gráfico creado con SigmaPlot (Versión 12.0)

diferenció del resto: CNySL ( $M = 1.40$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ ; VE ( $M = 5.48$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ ; VR ( $M = 6.53$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$  y Est. Lje. ( $M = 5.42$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ .

En un nivel más elevado se encuentran Est. Lje., VE y VR. El valor medio de VR ( $M = 6.53$ ,  $SE = 0.30$ ) fue superior al de Est. Lje. ( $M = 5.42$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$  y VE ( $M = 5.48$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ , evidenciando el desempeño más alto.

También se observó un efecto significativo de la HL sobre el desempeño alcanzado por los escolares de 4 años de zonas urbanas,  $F(5, 5) = 39.5$ ,  $p < 0.0001$  (Ver Figura 2).

La habilidad que se diferenció de todas las demás fue la de CNySL por el menor desempeño obtenido, después le siguieron CA y CF, que no se diferenciaron entre sí, y por último las de Est. Lje., VE y

VR, que tampoco se diferenciaron entre sí.

Así, la media correspondiente al CNySL resultó inferior ( $M = 2.92$ ,  $SE = 0.30$ ) al resto: CA ( $M = 4.37$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ ; CF ( $M = 4.48$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ ; Est. Lje. ( $M = 6.48$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ ; VE ( $M = 6.95$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$  y receptivo ( $M = 7.56$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ .

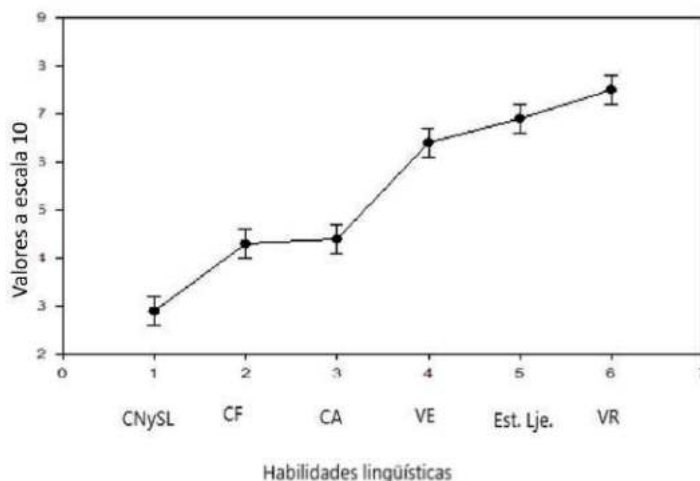
En un nivel intermedio se ubicaron las habilidades de CA y CF, sin diferenciarse entre sí, pero sí con CNySL, Est. Lje., VE y VR.

La CF ( $M = 4.48$ ,  $SE = 0.30$ ) se diferenció del resto: CNySL ( $M = 4.48$ ,  $SE = 0.30$ ),  $t = 3.58$ ,  $p < 0.000$ ; Est. Lje. ( $M = 6.48$ ,  $SE = 0.30$ ),  $t = 4.59$ ,  $p < 0.000$ ; VE ( $M = 6.95$ ,  $SE = 0.30$ ),  $t = 5.67$ ,  $p < 0.000$  y VR ( $M = 7.56$ ,  $SE = 0.30$ ),  $t = 7.08$ ,  $p < 0.000$ .

La CA ( $M = 4.37$ ,  $SE = 0.30$ ), se diferenció de CNySL ( $M = 2.92$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ ; Est. Lje. ( $M = 6.48$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p$

**Figura 2**

*Efecto de la HL en el Desempeño Obtenido por Niños de 4 años de Zonas U*



*Nota.* Gráfico creado con SigmaPlot (Versión 12.0)

$< 0.000$ ; VE ( $M = 6.95$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$  y VR ( $M = 7.56$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ .

En un nivel más elevado se ubicaron Est. Lje., VE y VR sin diferenciarse entre sí, pero sí con el resto de las tareas.

En contraste con el otro grupo de 4 años, el valor medio de VR ( $M = 7.56$ ,  $SE = 0.30$ ) no se diferenció del VE ( $M = 6.95$ ,  $SE = 0.30$ ),  $t = 1.41$ ,  $p > 0.05$ , pero sí de Est. Lje. ( $M = 6.48$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p = 0.01$ .

También se observó un efecto significativo de la HL sobre el rendimiento obtenido por los niños de 5 años de zonas urbano-marginales,  $F(5, 5) = 26.18$ ,  $p < 0.0001$  (Ver Figura 3)

De la misma manera que en los grupos previos, la habilidad que se diferenció de todas las demás fue la de CNySL por el menor desempeño obtenido seguidas por la CA y la CF, que no se diferenciaron entre sí.

A continuación, se ubicó el VE. Por último, el mejor desempeño se observó en Est. Lje. y VR.

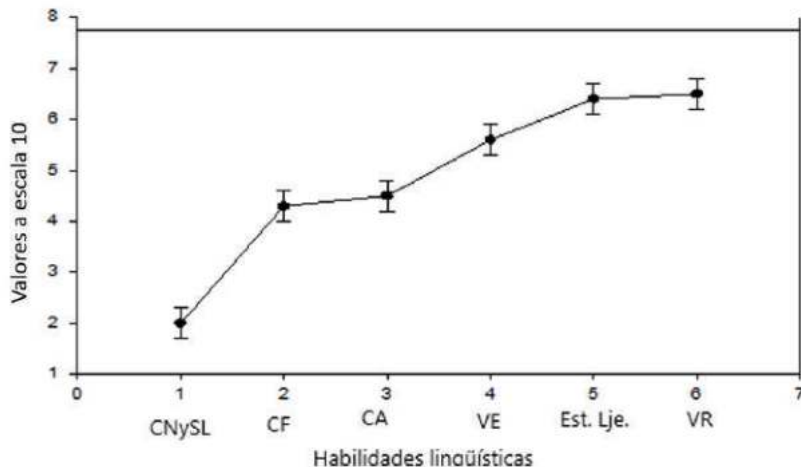
Entonces, el valor medio de CNySL fue inferior ( $M = 2.03$ ,  $SE = 0.52$ ) al resto del resto: CA ( $M = 4.38$ ,  $SE = 0.23$ ),  $p < 0.000$ ; CF ( $M = 4.59$ ,  $SE = 0.52$ ),  $p < 0.01$ ; Est. Lje. ( $M = 5.66$ ,  $SE = 0.21$ ),  $p < 0.000$ ; VR ( $M = 6.46$ ,  $SE = 0.26$ ),  $p < 0.000$  y VE ( $M = 6.54$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ .

A continuación, en un nivel intermedio se ubicó la CA, la CF y la Est. Lje. La CA no se diferenció con la CF pero sí con el resto de las tareas. La CF no evidenció diferencias con CA ni con Est. Lje., sí con el resto. Por último, la Est. Lje. no se distinguió de la CF, VE y VR, sí con las demás.

La habilidad de CA ( $M = 4.38$ ,  $SE = 0.23$ ), se diferenció de CNyL ( $M = 2.03$ ,  $SE = 0.52$ ),  $p < 0.000$ ; VE ( $M = 6.54$ ,  $SE =$

**Figura 3**

*Efecto de la HL en el Desempeño Obtenido por Niños de 5 Años de Zonas U-M*



*Nota.* Gráfico creado con SigmaPlot (Versión 12.0)

0.30),  $p < 0.000$  y VR ( $M = 6.46$ ,  $SE = 0.26$ ),  $p < 0.000$ .

La CF ( $M = 4.59$ ,  $SE = 0.30$ ) se diferenció de CNySL ( $M = 2.03$ ,  $SE = 0.52$ ),  $p < 0.000$ ; VE ( $M = 6.54$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.01$  y VR ( $M = 6.46$ ,  $SE = 0.26$ ),  $p < 0.01$ .

La Est. del Lje ( $M = 5.66$ ,  $SE = 0.21$ ) se diferenció únicamente de CNyL ( $M = 2.03$ ,  $SE = 0.52$ ),  $p < 0.000$  y de CA ( $M = 4.38$ ,  $SE = 0.23$ ),  $p < 0.000$ .

Los niveles de desempeño más altos fueron de VR y VE, que se distinguieron del resto de las habilidades, con excepción de Est. Lje.

Del mismo modo se observó un efecto significativo de la HL sobre el rendimiento alcanzado por los niños de 5 años de zonas urbanas,  $F(5, 5) = 17.28$ ,  $p < 0.0001$  (Ver Figura 4).

El menor nivel alcanzado se

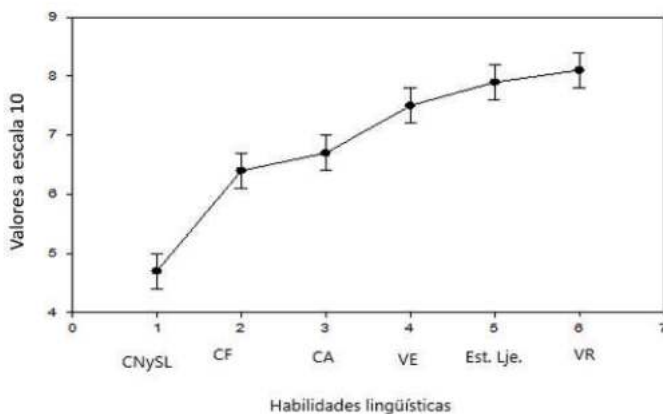
observó en CNySL, seguido por la CA y la CF. Por último, el mejor desempeño se observó en Est. Lje., VR y VE.

Así, la media correspondiente al CNySL resultó inferior ( $M = 4.70$ ,  $SE = 0.27$ ) al resto de las tareas: CA ( $M = 6.42$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ ; CF ( $M = 6.72$ ,  $SE = 0.27$ ),  $p < 0.000$ ; Est. Lje. ( $M = 7.50$ ,  $SE = 0.3$ ),  $p < 0.000$ ; VR ( $M = 7.95$ ,  $SE = 0.26$ ),  $p < 0.000$  y VE ( $M = 8.10$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ .

En un nivel intermedio se ubicó la CA y la CF sin diferenciarse entre sí. El desempeño en CA ( $M = 6.42$ ,  $SE = 0.30$ ) fue inferior al de VE ( $M = 8.10$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$ ; VR ( $M = 7.95$ ,  $SE = 0.26$ ),  $p < 0.000$  y Est. Lje. ( $M = 7.50$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.05$ . El nivel obtenido en CF ( $M = 6.72$ ,  $SE = 0.27$ ) también fue inferior al de VE ( $M = 8.10$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$  y VR ( $M = 7.95$ ,  $SE = 0.26$ ),  $p < 0.01$ .

**Figura 4**

*Efecto de la HL en el Desempeño Obtenido por Niños de 5 Años de Zonas U*



*Nota.* Gráfico creado con SigmaPlot (Versión 12.0)

El desempeño más alto se observó en las habilidades de Est. Lje., VE y VR. Las medias de la prueba de VE ( $M = 8.10$ ,  $SE = 0.30$ ) fueron superiores a las de Est. Lje. ( $M = 7.50$ ,  $SE = 0.30$ ),  $p < 0.000$  y VR ( $M = 7.95$ ,  $SE = 0.26$ ),  $p < 0.05$ . Por lo que el desempeño en esta prueba fue superior al resto.

En síntesis, la habilidad menos desarrollada es la de CNySL. A los 4 años el mejor desempeño está en VR y a los 5 en VE. La Est. Lje. es una de las más desarrolladas en los cuatro grupos. En un nivel intermedio, se encuentran la CF y la CA.

### Conclusiones

Para obtener los perfiles diferenciales de respuesta en función del nivel lingüístico que presentan los escolares de Nivel Inicial se calcularon los estadísticos descriptivos. Luego, se llevó a cabo un ANOVA para cada grupo. Como se advierte en las 4 figuras,

los resultados arrojaron un orden jerárquico similar en el nivel de desempeño de las distintas HL.

La habilidad con la que menor nivel ingresan a la escuela los cuatro grupos es la de CNySL. El mayor nivel obtenido por los niños de 4 años se observó en VR y por los de 5 años en VE. La Est. Lje. fue una de las más desarrolladas en todos los grupos. El nivel de desempeño intermedio se observó en CF y CA.

Se advierte una consistencia de estos resultados con aquellos obtenidos de la evaluación de las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados (cfr. Canales Jara, 2022), ya que los índices promedio de dificultad en las pruebas con mejor desempeño, VE y Est. Lje., se ubicaron dentro del intervalo aconsejado por la teoría estadística (entre 0.40 y 0.60), un nivel de dificultad moderado. Es decir que los ítems que constituyen estas pruebas mostraron una clara progresión en dificultad (ítems

muy fáciles, fáciles, moderados, difíciles y muy difíciles) y priman los ítems moderados que es lo apropiado. En cuanto a CF los porcentajes fueron ideales en los extremos y se acercaron en la categoría central, pero resultaron más difíciles de lo aconsejado en cuanto los fáciles están por debajo y los difíciles por encima del porcentaje requerido. Para CA, si bien el coeficiente promedio de dificultad de los ítems se ubicó en el rango aconsejado, la distribución resultó inclinada hacia un alto nivel de dificultad ya que no aparecieron ítems fáciles y los difíciles duplicaron el porcentaje aconsejado. De allí que se interpretó que el desempeño obtenido tanto en habilidad de CF como de CA se encuentre por debajo de aquel obtenido en Vocabulario y Est. Lje. En coincidencia con nuestros resultados, Cardona Cardona y Cadavid Ruiz (2013) también hallaron un nivel intermedio de respuesta en las habilidades de CF y CA al identificar el perfil lector de escolares con retraso lector.

El bajo desempeño obtenido en CNySL coincide con el resultado de otro estudio realizado en niños de distintos entornos de 4 a 7 años que evaluó conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. En dicho estudio se observó un desempeño bajo en conocimiento de sonidos de la lengua y cercano a la competencia esperada en CA (Flórez Romero y Arias Velandia, 2010). El bajo rendimiento en CNySL se debió a que, en general, los niños desconocen esta tarea antes de ingresar al Jardín. Se trata de un conocimiento avanzado que se aprende generalmente al ingresar a Primer Grado. Por lo tanto, al ingresar al Nivel Inicial hay un mayor desarrollo de las habilidades de comprensión del lenguaje que de aquellas relativas al conocimiento

alfabético.

El desempeño más alto en V coincidió con un estudio reciente dirigido a contrastar un modelo de adquisición de la lectura en el que se observó que los niños comienzan Nivel Inicial con un mayor desarrollo del V que de los otros precursores lingüísticos y que el mismo influye directamente sobre el desarrollo de otras HL tales como la CF y el CNySL (Porta, 2022). Este efecto del V sobre las habilidades de decodificación también se ha observado en otros estudios llevados a cabo en nuestro país (Diuk et al., 2010; Rosemberg et al., 2011). Los resultados indican que el V es una habilidad previa al desarrollo de habilidades lingüísticas precursoras de la lectura que intervienen en la decodificación tales como la CF y el CNySL que se adquirirían mediante instrucción pedagógica explícita.

Una de las limitaciones principales de la presente investigación radica en el corte transversal de la misma. Un desafío futuro sería examinar la trayectoria de desarrollo de las distintas HL longitudinalmente y el tipo de relación, en términos de fuerza y dirección, existente entre ellas.

El estudio presenta implicancias pedagógicas. El desarrollo insuficiente de habilidades de decodificación requiere de programas de intervención pedagógica sistemáticos y efectivos. Los resultados sugieren que al planificar intervenciones lingüísticas en el ámbito escolar se debe dar atención especial a la enseñanza sistemática y explícita del CNySL y de la CF en Jardín de Infantes (Porta y Ramírez, 2019a, 2019b). La enseñanza explícita del CNySL asociada al desarrollo de la CF en niños de Jardín de Infantes presenta un impacto significativo sobre el nivel lector y la comprensión lectora



en Primer Grado (Porta et al., 2021). En el mismo sentido, ambientes hogareños ricos en actividades lingüísticas y literarias favorecen el aprendizaje lector (Dickinson y Tabors, 2001). Por lo tanto, programas de promoción de tales actividades deberían desarrollarse en el hogar y el Nivel Inicial para promover el aprendizaje equitativo de la lectura.

Uno de los resultados más prometedores es que el orden jerárquico en el nivel de desempeño observado con respecto a las HL es en gran parte independiente de la edad y la zona de procedencia, evidenciando los escolares un perfil similar de respuesta. Esto indicaría que, a pesar de las diferencias en el tipo de interacción durante las prácticas de alfabetización en distintos entornos, aquellas prácticas informales tales como la lectura de cuentos y la conversación detallada que promueven habilidades implicadas en la comprensión del lenguaje como el V, la Est Lje y la CA son más frecuentes que las prácticas formales dirigidas a la enseñanza directa de las habilidades de decodificación, CNySL y CF. La importancia de obtener perfiles diferenciales de respuesta en función de nivel lingüístico inicial radica en que existen numerosas investigaciones que sugieren la asociación entre el nivel

o condición del lenguaje inicial y el futuro rendimiento lector (e.g., Tomblin, 2010). Un estudio reciente demuestra que el 30% de los escolares de Jardín de Infantes se encuentran en riesgo de no poder aprender a leer en Primer Grado (Canales Jara et al., 2023). La lectura comienza con el lenguaje, por ello, las habilidades lingüísticas cumplen un papel destacado en el desempeño lector. Dichas habilidades emergen culturalmente en respuesta a condiciones sociales y culturales. Por ello, la comunidad educativa si bien debe respetar las diferencias que de allí emergen, también debe atender a que las mismas no sean lo suficientemente significativas como para dar lugar a futuras dificultades lectoras. En este sentido, cabe destacar el rol del docente como mediador de las diferencias entre el hogar y la cultura del niño como herramienta de dicha mediación.

Si las demoras lingüísticas no son detectadas oportunamente, se expresan en las etapas iniciales del proceso de alfabetización. De allí que el perfil de adquisición arrojado por el presente estudio constituye una herramienta para identificar demoras y ofrecer asistencia oportuna tendiente a evitar futuras dificultades lectoras.

## Referencias

- Al Otaiba, S., Kosanovich, M., & Torgesen, J. (2012). Assessment and instruction in phonemic awareness and word recognition skills. In A. Kamhi & H. Catts (Eds.), *Language and reading disabilities*. 3rd ed. (112-145). Pearson Education Inc.
- Álvarez, C. M. (2018). Influencia de las conciencias fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*, 6, 96-115.
- Araya Ramírez, J. (2019). Los Principios de la Conciencia Fonológica en el Desarrollo de la Lectoescritura Inicial. *Revistas de Lenguas Modernas*, 30, 163-181.
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., &

- Vásquez Echeverría, A. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8, 1-12.
- Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. En: A. Kame'enui & J. Baumann (Eds.). *Vocabulary instruction research to practice 2nd edition* (pp. 34-50), The Guildford Press.
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., & Geldhof, G. J. (2020). Early predictors of first and fourth grade reading and math: The role of self-regulation and early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 507-519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.001>
- Borzone, A., Rosemberg, C., Diuk, B., & Amado, B. (2005). Aprender a leer y a escribir en contextos de pobreza. *Lingüística en el aula*, 9, 7-28.
- Borzone, A., & Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el Aula*, 5, 29-48.
- Bowers, P., Kirby, J., & Deacon, S. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80, 144-179.
- Burin, D. I. (2020). Comprensión de texto digital. En D. I. Burin (Comp.) *La competencia lectora a principios del siglo XXI: Texto, multimedia e Internet*. (pp. 71-98), Teseo Press.
- Cáceres Zúñiga, M. F., Ramos Henríquez, M. J., Díaz Gutiérrez, D. C., & Chamorro Cáceres, Y. C. (2018). Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile. *Innovación Educativa*, 18(78), 193-208.
- Canales Jara, Y. C. (2022). *Detección de perfiles lingüísticos en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos para favorecer oportunidades equivalentes de alfabetización*. [Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Cuyo].
- Canales Jara, Y. C., Porta, M. E., & Difabio, H. E. (2023). Niveles de competencia prelectora en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos. *Lenguaje*, 51(1), 187-223. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.11618>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková,

- G., & Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-86. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Cardona Cardona, M. I. & Cadavid Ruiz, N. (2013). Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 257-275.
- Casalis, S. & Colé, P. (2009). On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First Language*, 29(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0142723708097484>
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(9), 1407-1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Catts, H. W. y Kamhi, A. G. (Eds.). (1999). *Language and Reading Disabilities*. Allyn & Bacon.
- Compton-Lilly, C., Rogers, R., & Lewis Ellison, T. (2020). Una metaetnografía de la alfabetización familiar: formas con metáforas y silencio. *Lectura trimestral de investigación*, 55(2), 271-289. <https://doi.org/10.1002/rrq.272>
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 223-238. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001110>
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., & Hofer, K. G. (2019). Effects of language on initial reading: Direct and indirect associations between code and language from preschool to first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 122-137. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.005>
- Dickinson, D. & Tabors, P. (2001) *Beginning Literacy with Language*. Baltimore, MD: Paul. H. Brookes.
- Diuk, B. G., Borzone, A. M., & Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad fonológica en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *SUMMA Psicológica UST*, 7(1), 33-50. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.110>
- Diuk, B. G., & Ferroni, M. V. (2014). Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria*, 31(1), 25-37.
- Dunn, L. M., Padilla, E. R., Lugo, D. E. & Dunn, L. M. (1986). *Test Vocabulario en Imágenes, Peabody. Adaptación hispanoamericana*. PEARSON.
- Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. En: W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 15-49). Norwood, NJ: Ablex.
- Flórez Romero, R. & Arias Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *Magis. Revista inter-*

- nacional de investigación en educación, 2(4), 329-344.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Gregorio, C. C., González Sánchez, V., López Almunia, E., & Martín Gavín, C. (2015). *Herramientas para la evaluación de la lectoescritura dislexia*. Collegi de logopedes de Catalunya.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde Nivel Transición Mayor a Primero Básico. *Psykhé*, 12(2), 63-79.
- Guarneros Reyes, E. & Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Gutiérrez-Fresneda, R., de Vicente-Yagüe Jara, M. I., & Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Signos*, 53(104), 664- 681. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2008). *Sistemas de estadísticas Sociodemográficas. Área Educación. Definiciones y Conceptos*. Recuperado de [indec.com.ar](http://indec.com.ar) -&nbsp;Empleos Resources and Information.
- Kirk, S., Mc Carthy, J., & Kirk, W. (2011). *Test Habilidades Psicolingüísticas: ITPA Test Illions de Aptitudes Psicolingüísticas* (8a edición). TEA ediciones.
- Lázaro, M., Ruiz Gallego-Largo, T., Escalonilla, A., & Simón, T. (2021). Relación entre conciencia morfológica y destreza lectura: Un estudio con niños hispanohablantes. *Signos*, 54(105), 32-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100032>
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018) Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: it's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- López Silva, L. S., Camargo de Luque, G., Duque Aristizábal, C., Ariza Muñoz, E., Ávila Cantillo, M., & Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 19, 2-20
- López, L., Tabors, P., & Páez, M., (2002). *Phonological Awareness Test*. Harvard School of Education.
- Mancilla-Martinez, J. y Lesaux, N. K. (2017). Early Indicators of Later English Reading Comprehension Outcomes Among Children From Spanish-Speaking Homes. *Scienti-*

- fic Studies of Reading*, 21(5), 428–448. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1320402>
- Marder, S. E. & Borzone, A. M. (2016). El cerebro convoca al mundo social del niño. Bases del programa de alfabetización Leamos Juntos para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera infancia. *Revista Ibero-americana de Educação*, 72(2), 147-168. <https://doi.org/10.35362/rie72040>
- Míguez Álvarez, C. M. (2018). Influencia de las conciencia fonológicas y morfológicas en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*, 6, 96-115.
- Nation, K. (2019) Children’s reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Disponible en <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/small-book.aspx>.
- Núñez Delgado, M. P. & Santamarina Sanchó, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Pezoa, J. P., & Orellana, P. (2021). La relación entre comprensión lectora y vocabulario receptivo en estudiantes chilenos: un estudio exploratorio. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 20(2), 7-20. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.2.2407](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2407)
- Porta, M. E. (2022). Towards a model of word reading acquisition in children from low-income backgrounds. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984221125983>
- Porta, M. E. & Canales Jara, Y. C. (2021). Influencia de variables socioambientales en habilidades precursoras de la lectura en Nivel Inicial. En K. Hess & L. Alarcón (Eds.). *Desarrollo Lingüístico Tardío en Poblaciones Hispanohablantes como Primera o Segunda Lengua*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Porta, M. E. & Difabio de Anglat, H. (2009). Detección oportuna de niños en riesgo pre-lector. Ponderación del valor potencial de instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica. *Revista de Psicología*, 5 (9), 55-77.
- Porta, M. E. & Ramírez, G. (2019a). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter–sound knowledge among Spanish-speaking kindergarteners. *International Journal of School and Educational Psychology*, 8(2), 1-15.
- Porta, M. E. & Ramírez, G. (2019b). Efectos

- de un programa de intervención en vocabulario, conciencia morfológica y fonológica en niños de Jardín de Infantes en Lectura en Grado 1. *Revista de Orientación Educativa*, 33, 44-55. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558137>
- Porta, M. E., Ramírez, G., & Dickinson, D. (2021). Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families. *Signos*, 54(106).
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A., & Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading and Writing Quarterly*, 29(2), 168-202. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758569>
- Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D., & Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33(3), 217-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.507626>
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159-175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12292>
- Rabazo Méndez, M. J., García López, M., & Sánchez Herrera, S. (2016). Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos de 3º educación Infantil y 1º de educación primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 83-93. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.271>
- Ramirez, G., Walton, P., & Roberts, W. (2013). Morphological awareness and vocabulary development among kindergarteners with different ability levels. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 54-64. <https://doi.org/10.1177/0022219413509970>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento: El desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Paidós.
- Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico de poblaciones urbano-marginadas. En M. C. Richaud & J. E. Moreno (Eds.), *Investigaciones en Ciencias del Comportamiento* (517-541). CI-IPME.CONICET
- Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1421409081>
- Rosemberg, C. R., Stein, A., & Menti, A. (2011). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización: Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y la escuela. *Orientación y Sociedad*, 11, 1-28.

- Rueda-Sánchez, M. I. & López-Bastida, P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: meta-análisis. *Anales de Psicología*, 32(1), 60-71. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.196261>
- Rugerio, J. P. & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 13, 25-42. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02)
- Schady, N., Behrman, J., Araujo, M. C., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., López-Boo, F., Macours, K., Marshall, D., Paxson, C., & Vakis, R. (2015). Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries. *Journal of Human Resources*, 50(2): 446-463. <https://doi.org/10.3368/jhr.50.2.446>
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 34(88), 53-72.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy. The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Siegler, R. (1998). Development of Academic Skills. En R.S. Siegler (Ed.), *Children's Thinking* (3a ed.) (pp. 282-317). Prentice Hall.
- Stein, A. & Rosemberg, C. R. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano-marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista IRICE*, 23, 9-22.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérida, S., & Lissi, M. R. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: Un instrumento para su medición. *Psykhé*, 19(1), 75-87. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>
- Tomblin, B. (2010). La lectoescritura como resultado del desarrollo del lenguaje y su impacto sobre el desarrollo psicosocial y emocional de los niños. Desarrollo del lenguaje y de la lectoescritura. En R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. D. Peters (Eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. 2º Edición
- Vega Rodríguez, Y., Torres Rodríguez, A. M., & del Campo Rivas, M. (2017). Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. *Signos*, 50(95), 453-471. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300453>
- Verhoeven, L. & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied*

- Wiiig, E., Secord, W., & Semel, E., (2009). *Test Celf Preschool 2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2 - Spanish Edition*. The Psychological Corporation.
- Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Wolf, M. C., Muijselaar, M. M. L., Boonstra, A. M., & de Bree, E. H. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and Writing*, 32, 1747-1767. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8>

### Notas al Final

<sup>1</sup>Emplearemos el término “predicador” refiriéndonos a aquellas habilidades que mediante estudios de corte empírico se ha comprobado su efecto directo o indirecto sobre el futuro rendimiento lector.



## **Pasos Fundamentales Para Realizar Adaptaciones de Pruebas Psicológicas**

### *Fundamental Steps for Making Psychological Test Adaptations*

María Elena Brenlla<sup>12</sup> ORCID: 0000-0003-2536-9499

Mariana Soledad Seivane<sup>13</sup> ORCID: 0000-0002-9162-6935

Rocío Giselle Fernández da Lama<sup>13</sup> ORCID: 0000-0003-1529-2926

Guadalupe Germano<sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-2896-6272

### **Resumen**

Este artículo examina los retos y la importancia de adaptar las pruebas psicológicas. La psicología, como ciencia que estudia la mente y el comportamiento, se enfrenta a la singular complejidad de evaluar constructos intangibles como las emociones, los pensamientos y las actitudes. A diferencia de otras disciplinas científicas, las mediciones psicológicas suelen ser indirectas y estar influenciadas por errores de medición. En consecuencia, es crucial garantizar su fiabilidad y validez. Este artículo profundiza en los pasos fundamentales para realizar adaptaciones de pruebas psicológicas. Dado que la mayor parte de la investigación psicológica procede de países anglosajones, es esencial modificar las pruebas para

adaptarlas a poblaciones e idiomas diversos. Por ello, un aspecto crítico es la adaptación lingüística y cultural de los instrumentos y pruebas psicológicas. Se resalta la importancia de las perspectivas émicas y éticas para comprender los matices culturales y lingüísticos y se abordan los posibles sesgos y heurísticos que pueden influir en los resultados de las pruebas. Además, se destaca el papel de la adaptación para promover una mejor comprensión del comportamiento humano en diversos contextos culturales. Por último, se presenta una síntesis clara de los pasos para la adaptación de las pruebas, siguiendo las directrices de la International Test Commission (ITC). La incorporación de consideraciones culturales y lingüísticas en la adaptación de las pruebas mejorará sin duda la eficacia y aplicabilidad de las

<sup>1</sup>Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP).

<sup>2</sup>Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

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

Mail de contacto: bren@uca.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p121-148>

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2023 - Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2023

evaluaciones psicológicas en poblaciones diversas.

*Palabras clave:* psicometría; escala; confiabilidad; validez; prueba psicológica

populations.

*Key words:* psychometrics; scale; reliability; validity; psychological testing

### Abstract

This article examines the challenges and importance of adapting psychological tests. Psychology, as a science that studies the mind and behavior, faces the unique complexity of assessing intangible constructs such as emotions, thoughts, and attitudes. Unlike other scientific disciplines, psychological measurements are often indirect and influenced by measurement errors. Consequently, it is crucial to ensure their reliability and validity. This article delves into the fundamental steps in making adaptations of psychological tests. A critical aspect of cross-cultural research is linguistic and cultural adaptation. Given that most psychological research comes from Anglo-Saxon countries, it is essential to modify tests to adapt them to diverse populations and languages. The authors highlight the importance of emic and ethical perspectives in understanding cultural and linguistic nuances. In addition, they address potential biases and heuristics that may influence test results. The role of adaptation in promoting a better understanding of human behavior in diverse cultural contexts is highlighted. Finally, a clear synthesis of the steps for test adaptation is presented, following the guidelines of the International Test Commission (ITC). The incorporation of cultural and linguistic considerations in test adaptation will undoubtedly improve the effectiveness and applicability of psychological assessments in diverse

### Introducción

La Psicología es la ciencia que se encarga de estudiar la mente y el comportamiento (American Psychological Association [APA], 2015). Como toda rama de la ciencia debe tener instrumentos válidos para poder evaluar su objeto de estudio. Así, por ejemplo, la medicina se vale de análisis de sangre y estudios por imágenes para estudiar el cuerpo humano; la química utiliza balanzas, termómetros y probetas para abordar la materia y la energía; la biología para aproximarse a los seres vivos utiliza microscopios, probetas y pipetas. Entonces, cabe preguntarse ¿cómo estudian los psicólogos la mente y el comportamiento humanos? Tal como sucede en las otras disciplinas, no existe una única forma de abordar el objeto de estudio. Sin embargo, a diferencia de otras áreas científicas, especialmente las exactas, la psicología debe afrontar la dificultad que conlleva el estudio del ser humano. En numerosas ocasiones se enfrenta al estudio de aspectos que se pueden explicar, pero no se pueden medir con exactitud por ser invisibles, tales como las emociones, el pensamiento, las actitudes, el estilo de personalidad, entre otros. A diferencia de una hoja de una planta que podría introducirse en un microscopio para ser estudiada por un biólogo, un psicólogo no podría introducir el pensamiento de una persona en una herramienta para ser analizado. Ese pensamiento no es tangible en sí mismo, pero sí existe y es objeto de estudio. Así sucede con la mayoría de los aspectos

abordados por la psicología, lo cual suscita un gran desafío que viene siendo abordado desde hace tiempo. Este tema puede sintetizarse en la frase "Medimos a los hombres por sus sombras", atribuida a Thurstone, que señala que medir en psicología no es una tarea sencilla y, por ende, la evaluación tampoco lo es. No obstante, el progreso tecnológico de las últimas dos décadas puede resultar fundamental para el avance significativo de la medición y evaluación psicológica.

En este punto vale la pena introducir la distinción de dos conceptos estrechamente ligados, pero distintos: la medición y la evaluación en psicología. En primer lugar, medir implica básicamente asignar números a los fenómenos siguiendo ciertas reglas (Martínez Arias, 1995). Sin embargo, esto no es sencillo en psicología debido a que, tal como se mencionó previamente, las mediciones son indirectas y están influenciadas por el error de medida. En otras palabras, los constructos psicológicos no son accesibles directamente, sino que se infieren a partir de manifestaciones que pueden ser recolectadas mediante diferentes técnicas de evaluación. Esto implica que la mayoría de las mediciones no se refieren a cantidades, como lo exige el modelo clásico de medida. En cambio, se refieren a relaciones entre cantidades, según lo establece el modelo representacional, que pueden ser de tipo nominal (distintividad), ordinal (orden), de intervalos (aditividad) y de razón (proporcionalidad; Stevens, 1946).

Además, la medición en psicología no es exacta. Como postuló Spearman (1905), toda medición está sujeta al error de medida, lo que significa que la puntuación observada está compuesta por una puntuación verdadera —que es desconocida— y el error

de medida. Por lo tanto, las mediciones no solo son indirectas, sino que, por definición, son inexactas. Por esta razón, es crucial que las puntuaciones derivadas de técnicas y pruebas psicológicas presenten evidencias satisfactorias de fiabilidad y validez. Estos conceptos serán desarrollados en profundidad posteriormente. Solo es necesario recordar aquí que la fiabilidad se refiere a la consistencia, estabilidad y objetividad de las medidas, mientras que la validez se relaciona con su significación y pertinencia empírica y conceptual. Ambas características son indispensables en la evaluación de cualquier medida o prueba psicológica.

En segundo lugar, la evaluación en psicología implica un proceso más amplio que consiste en un procedimiento sistemático para observar y describir la conducta utilizando escalas o categorías establecidas. Como señaló Cronbach (1972), la evaluación va más allá de la mera aplicación de pruebas, ya que implica la integración y valoración de la información recopilada. Mientras que la medición responde a la pregunta "¿cuánto?", un proceso de evaluación se centra en la pregunta "¿qué significa o implica ese resultado?". En este sentido, la evaluación puede entenderse como un juicio de valor asociado a un desempeño o resultado.

Garaigordobil (1998) define la Evaluación Psicológica (EP) como aquella disciplina que explora y analiza el comportamiento de un individuo o grupo con diversos objetivos (descripción, diagnóstico, selección/predicción, explicación, cambio y/o valoración) a través

de un proceso de toma de decisiones en el que se utilizan diversos dispositivos (pruebas y técnicas de medida y/o evaluación), tanto para evaluar aspectos positivos como patológicos (p. 22).

De esta manera, la EP abarca tareas como el psicodiagnóstico, la evaluación de potencialidades y capacidades, y la valoración de programas e intervenciones, que se clasifican según el objetivo específico de la evaluación (Casullo, 2009; Fernández Ballesteros, 2013). Un caso especial es el psicodiagnóstico, que a menudo incluye pruebas proyectivas. Si bien se reconoce el valor de estas pruebas, este artículo se centrará únicamente en las pruebas psicométricas. Así, se introduce un concepto clave en esta área, la Psicometría.

La Psicometría, en un sentido amplio, es la disciplina que se encarga de la medición en psicología. Según Martínez Arias (1995) la Psicometría “aglutina todo el conjunto de modelos formales que posibilitan la medición de variables psicológicas, centrándose en las condiciones que permiten llevar a cabo todo proceso de medición en psicología” (p. 21). Por su parte, Muñiz (1998) aclara que pueden distinguirse cinco grandes áreas en la Psicometría: (a) la Teoría de la medición, que incluye a la teoría clásica o de la medición conjunta, teoría operacional y teoría representacional de la medida (Martínez Arias, 1995); (b) la Teoría de los tests —Teoría Clásica de los Tests (TCT) y Teoría de Respuesta al ítem (TRI)—; (c) el escalamiento psicofísico, cuantificación de la percepción de estímulos físicos, que dan lugar a la formulación de

las leyes de Weber, Fechner y Stevens; (d) el escalamiento psicológico, cuantificación del continuo psicológico, por ejemplo las escalas de Thurstone, Likert y Guttman; y (e) el desarrollo y aplicación de técnicas multivariadas para la construcción y análisis de los tests.

En este sentido, la *construcción* de un test<sup>1</sup> implica —en forma expresa o tácita— la asunción de una teoría de la medida, una tipología de test, un escalamiento y el uso de técnicas estadísticas para obtener evidencias de fiabilidad y validez. A su vez, la *adaptación* de tests, que es el objeto de este artículo, refiere a la constatación de que un test construido en una cultura sea igualmente pertinente en otra; aún más, la adaptación de tests constituye, en parte, una prueba de la universalidad del constructo medido y coadyuva al desarrollo de la ciencia psicológica.

### **Relevancia de la Adaptación de Pruebas Psicológicas**

En los párrafos precedentes se ha hecho un recorrido por los conceptos más relevantes a tomar en consideración en relación con las pruebas psicológicas. Se introducirá entonces la cuestión específica de la adaptación de pruebas. Así, vale la pena preguntarse ¿por qué resulta importante adaptar las pruebas psicológicas? Tal como sucede en la mayoría de las disciplinas científicas, casi la totalidad de las investigaciones y progresos en ciencia y tecnología psicológica se dan en países desarrollados y del hemisferio norte, generalmente de habla inglesa. Esto puede observarse a simple vista en las bases de datos de alto impacto tales como Scopus y PubMed y, fundamentalmente, en los rankings de revistas científicas que

clasifican y evalúan la calidad e impacto de las publicaciones tales como Web of Science Journal Citation Reports (JCR) y Scimago Journal Rank (SJR). Por ejemplo, al ingresar en SJR al área de psicología se visualiza que de las diez primeras revistas del ranking, ocho son estadounidenses y dos son inglesas (ver: <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?area=3200>).

De este modo, se puede asumir que la gran mayoría de las pruebas de medición en psicología se construyen en inglés, es decir, un idioma que no es el utilizado en Latinoamérica en general ni en Argentina en particular. Además, en el desarrollo de estos instrumentos se utilizan muestras que viven en lugares con pautas culturales que difieren en gran medida de las locales. Esto responde, en buena parte, a la pregunta acerca de la importancia de la adaptación de técnicas: la adaptación lingüística y la consideración de diferencias culturales son cruciales en la adaptación porque influyen decisivamente en la fiabilidad y validez de las medidas.

En las décadas de 1980 y de 1990, algunos investigadores latinoamericanos como Casullo (1999) y Marín (1986) y otros provenientes de la psicología transcultural (Berry, 1980; Triandis y Brislin., 1984) pusieron de relieve la importancia de analizar la influencia de los factores culturales en la adaptación de tests. Para ello, tuvieron en cuenta el enfoque transcultural (Berry, 1980) que clasifica a los constructos en *etic*, constructos universales, considerados como tales por la comunidad científica; *emic*, constructos dependientes de una cultura determinada y *pseudoetic*, que toman como universales a constructos que, en realidad, son propios de una cultura. En concreto, lo émico se refiere al enfoque interno, desde

dentro de la cultura o grupo social en estudio. Se centra en las creencias, valores, normas y significados que son importantes para los individuos dentro de un contexto cultural específico. Por otro lado, el enfoque ético se refiere a un enfoque externo o desde fuera de la cultura en estudio. Este enfoque busca establecer parámetros y normas universales para evaluar el comportamiento humano y, en definitiva, su propósito es tener un marco de referencia objetivo para analizar y juzgar la conducta (Mostowlansky y Rota, 2020). Por ello, He y Van de Vijver (2012) señalan que, para maximizar la validez en el desarrollo y adaptación de constructos y medidas, hay dos temas esenciales en estudio: el sesgo y la equivalencia. El sesgo se refiere a cualquier error sistemático que atente contra la comparabilidad de los datos transculturales. Por ello, la demostración de equivalencia es previa. En general, se distinguen tres tipos de sesgos: los de constructo, de método y de ítem, que se estudian y neutralizan mediante investigaciones acerca de las equivalencias de constructo, las cuales analizan si existen diferencias en la definición del constructo y de sus conductas representativas; las métricas —que estudian la comparabilidad de las muestras, la familiaridad con los estímulos y los procedimientos de respuesta, los estilos de respuesta y la concordancia de consignas e instrucciones— y las escalares, que se enfocan en la adaptación lingüística de ítems, consignas y escalas de medidas.

Este último punto atañe a la adaptación lingüística que no se restringe, como es de esperar, a la mera traducción de los ítems. Si así fuera, se podría utilizar una escala adaptada en español en cualquier población con el mismo idioma. Por ejemplo, una prueba desarrollada en Estados Unidos

es adaptada en España o en Argentina y esa adaptación es utilizada en cualquier país de Latinoamérica. Esto ocurre con frecuencia, pero no es una práctica correcta. Para entender esto es necesario puntualizar en las diferencias de semántica y de habla (pragmática del lenguaje) aún dentro del mismo idioma. Baste recordar que el número de las zonas dialectales del español en las Américas oscila entre tres y 16 según el autor (Quesada Pacheco, 2014) y que ello implica diferencias en el significado de las palabras (Por ejemplo, en España “cartera”, designa una pieza de marroquinería para llevar

dinero, pero en Argentina, al bolso de mujer) y el uso de distintos términos para designar los mismos conceptos (por ejemplo, el trozo de papel de variadas formas que los niños remontan los días de viento, en España se dice “cometa”, en Argentina, “barrilete” y en México, “papelote”). Por eso, es importante sopesar adecuadamente las particularidades del habla en español al analizar la pertinencia de una adaptación realizada en una zona para ser utilizada en otra. En la Tabla 1 se puede visualizar un breve listado de palabras que difieren en dos países diferentes hablantes del español. Esta síntesis permite entender

**Tabla 1**

*Ejemplos de Palabras en Español de España y en Español de Argentina (Distintas Palabras para el Mismo Significado y las Mismas Palabras con Distinto Significado)*

Categoría Gramatical	Español de España	Español de Argentina
Adjetivo	Enfadado	Enojado
Sustantivo	Falda	Pollera
Sustantivo	Saco (Receptáculo de tela o cuero)	Saco (Blazer)
Verbo	Tomar/Coger	Agarrar
Expresión	Me hace ilusión	Me entusiasma
Pronombre	Vos: tratamiento de máxima solemnidad (Vos, majestad, sabéis de nosotros)	Vos: tratamiento de máxima intimidad (Vos sabés lo que te espera)
Expresión	El día me cundió	Aproveché el día
Expresión	Igual voy a tu casa (Quizá iré a tu casa)	Igual voy a tu casa (Seguro iré a tu casa)
Adjetivo	Prolijo (Largo, dilatado con exceso)	Prolijo (Ordenado, pulcro, esmerado)
Adjetivo	Constipado (Resfriado)	Constipado (Estreñido)
Expresión	Tener apuro (Tener vergüenza)	Tener apuro (Tener prisa)

rápidamente la importancia de realizar una adaptación lingüística incluso en pruebas a utilizarse en países con el mismo idioma.

Finalmente, otro punto para destacar es la posible influencia de los sesgos y heurísticos. Los heurísticos son procedimientos de estimación —“atajos cognitivos”— y redundan en respuestas intuitivas. Se utilizan no solo para los problemas de alta complejidad, sino también para cuestiones simples de verosimilitud, frecuencia y predicción y se clasifican en heurísticos de anclaje, de representatividad y de disponibilidad (Kahneman & Tversky, 1979). En particular, en relación con las adaptaciones de pruebas psicológicas, hay que considerar el efecto marco y los heurísticos de disponibilidad.

El efecto marco refiere a las variaciones de respuesta que producen los sujetos según el modo en que se presente la información de una tarea. La información puede presentarse desde un marco positivo o bien uno negativo y ello es decisivo para definir la dirección de la respuesta (Kahneman & Tversky, 1976). Por ejemplo, en un estudio con el BDI-II se observa que la presencia de títulos negativos en los grupos de ítems (por ejemplo, “Desvalorización”; “Pesimismo”; “Fracaso”) influye en la respuesta al inventario. Si bien la correlación entre la administración de una versión con títulos y otra sin títulos en la misma muestra es alta (Brenlla y Rodríguez, 2006), no obstante, se registra un efecto principal significativo, ya que las puntuaciones son mayores en la versión con títulos (Brenlla et al., 2023).

Los heurísticos de disponibilidad refieren a cuán disponibles, cuán rápidamente vienen a la mente los ejemplos de algo y está

asociado con el efecto de recencia y con la memoria. Los hechos que se recuerdan mejor se utilizan para establecer frecuencias o probabilidades. Así, un mismo ítem puede tener diferentes significados en distintas culturas. Esto lleva a que un grupo puede obtener puntajes significativamente distintos en un ítem determinado a pesar de obtener un puntaje total similar en la puntuación total. Por ejemplo, en la adaptación argentina del WISC-IV, en el estudio piloto, se constató que los niños obtenían puntuaciones más bajas en ítems gráficos que contenían dibujos de trineos y bellotas. Al realizar entrevistas cognitivas con los niños, se notó que estos dibujos no les eran familiares, ya que aludían a objetos poco usuales. Se los reemplazó por hamacas y zanahorias y las puntuaciones concordaron con las esperadas para la edad y con las del país de origen (Taborda et al., 2011), lo cual señala la importancia de la relevancia cultural en la adaptación de ítems (Mikulic, 2007), tanto en las pruebas de rendimiento como en las evaluaciones neuropsicológicas y en las de personalidad.

En síntesis, a diferencia de otras disciplinas científicas, la psicología enfrenta el desafío de abordar aspectos intangibles del ser humano, como las emociones, el pensamiento y las actitudes. A pesar de la dificultad que implica medir estos constructos, los psicólogos han desarrollado técnicas de evaluación y adaptación de pruebas para comprender y valorar la complejidad de la conducta humana en distintos contextos culturales y lingüísticos. Si bien la medición en psicología puede ser inexacta, la búsqueda constante de fiabilidad y validez en las pruebas psicológicas impulsa el avance en esta área de investigación.

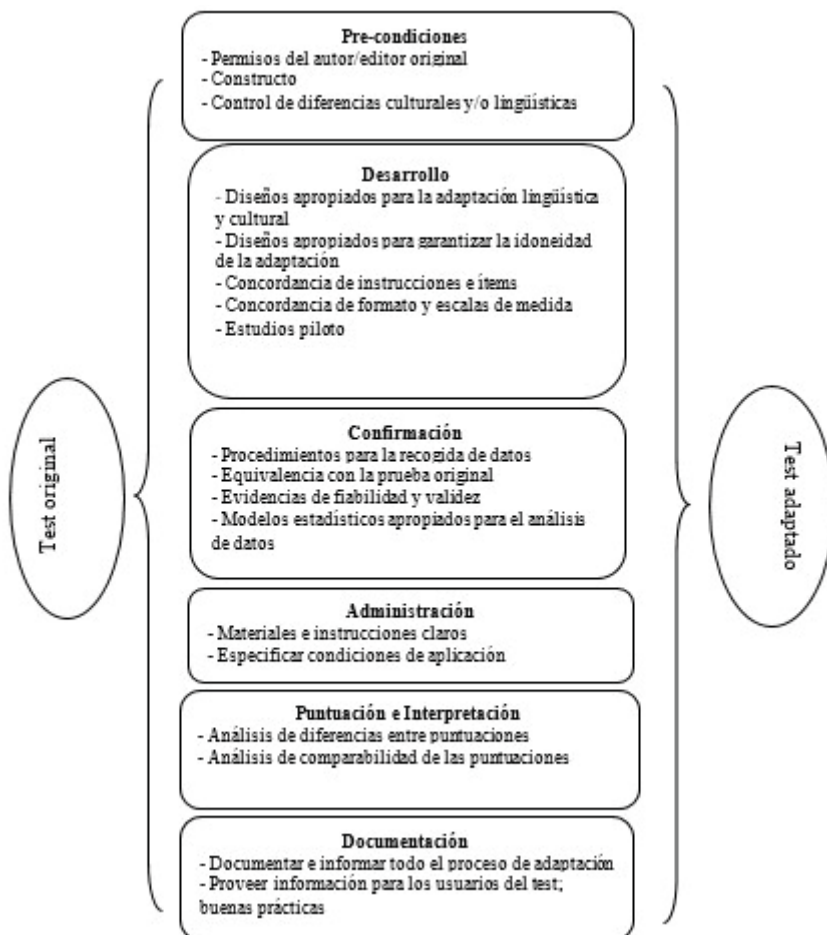
Por ello, la adaptación de pruebas

juega un papel fundamental para asegurar que los instrumentos utilizados en estudios y evaluaciones sean apropiados y significativos para la diversidad de poblaciones y culturas. A medida que la tecnología avanza, la Psicología se beneficia de nuevos enfoques que permiten un mejor entendimiento de la mente y el comportamiento humanos, promoviendo el progreso en el conocimiento

y la práctica psicológica. A continuación, se presentará una síntesis de los pasos para adaptación de pruebas siguiendo los lineamientos de la Comisión Internacional de Pruebas o *International Test Commission* en inglés (International Test Commission [ITC], 2017) que se resumen en la Figura 1. A su vez, se invita al lector a considerar la lista de verificación de estos lineamientos

**Figura 1**

*Pasos en la Adaptación de un Test de Acuerdo a los Lineamientos de la ITC (2017)*





que realizan Hernández et al. (2020).

### **Pasos para Realizar Adaptación de Pruebas Psicométricas**

#### ***Directrices Previas (3)***

Las directrices previas incluyen tres elementos fundamentales: la obtención del permiso del autor o editor original del test para su adaptación; las características y equivalencia del constructo a medir y la minimización de la influencia de diferencias culturales y lingüísticas (ITC, 2017).

**Permiso del Autor.** Se torna fundamental antes de iniciar cualquier proceso de adaptación de un test el obtener el permiso de los autores o portadores de la propiedad intelectual de este. Estas prácticas se reflejan en la autenticidad de la versión final de una prueba y dificulta la adaptación no autorizada de tests para los distintos campos que existen (Muñiz et al., 2013). Asimismo, este paso remite a las dimensiones éticas de la evaluación psicológica, principalmente desde la dimensión de la integridad del evaluador al presentar una comunicación y espíritu colaborativos con otros profesionales para el enriquecimiento del conocimiento (Muñiz, 1998). A la vez promueve los ideales de la Ciencia Abierta al generar un espacio colaborativo y transparente entre investigadores (Becerril-García et al., 2018).

**Constructo a Medir/ Diferencias Culturales y Lingüísticas.** El uso de instrumentos diseñados y validados para otras culturas entraña ciertos aspectos a considerar de manera concienzuda por el investigador. Si bien la aplicación de tests diseñados en otras culturas reducen la inversión de recursos humanos, económicos y de tiempo y que emplear un mismo instrumento posibilita unificar el conocimiento derivado

del estudio sobre una temática en particular; no obstante, no es correcto utilizar un instrumento extranjero, con normas realizadas en otro país sin realizar la tarea de adaptación correspondiente. Este proceso implica distintos niveles de modificación del instrumento original. Así, se diferencia entre la mera aplicación —administrar una prueba habiendo realizado previamente la traducción literal de los ítems originales al idioma de la población objeto—, adaptación —tiene lugar un proceso de mayor transformación del instrumento original, pero en su mayor parte su estructura y contenido se conservan—, y ensamble —las modificaciones realizadas son profundas y el resultado final diverge del instrumento original grandemente, por lo que ya se trata de un test nuevo (Van de Vijver y Hambleton, 1996).

Cuando se verifican diferencias culturales y/o lingüísticas importantes en el constructo o entre la población objeto y la originaria, no es recomendable realizar un proceso de adaptación. Por caso, en el estudio del comportamiento económico del ahorro en población argentina, el emplear instrumentos que hubiesen sido concebidos y diseñados para economías de otras características (más estables, con menor inflación, entre otros factores) o que representen una realidad socioeconómica e histórica muy distinta, acarrearían posiblemente mediciones y resultados poco representativos de la realidad local (Fernández Da Lama y Brenlla, 2023<sup>a</sup>, 2023b).

#### ***Directrices de Desarrollo (5)***

Las directrices de desarrollo incluyen cinco temas referidos a (a) los procedimientos para la adaptación lingüística y cultural de los elementos del test; (b) el

uso de diseños apropiados para garantizar la idoneidad de la adaptación de la prueba; (c) brindar evidencias acerca de la concordancia de las instrucciones, las consignas del test, con los ítems; (d) del formato de los ítems y escalas de medida y © proveer de información detallada acerca de los estudios piloto realizados.

#### **Diseños Apropriados para la Adaptación Lingüística y Cultural/ Para Garantizar la Idoneidad de la Adaptación.**

Un aspecto para destacar como fundamental en todo estudio transcultural es definir la perspectiva del proyecto investigativo. En este sentido, la investigación transcultural basada en una perspectiva operacional tenderá a determinar si el concepto, fenómeno o constructo existe en una cultura determinada, mientras que, si el interés del investigador está centrado en la comparación entre grupos culturales, el producto adaptado final deberá reflejar de manera sensible la integración en las distintas culturas de interés (Irvine y Caroll, 1980).

La literatura clásica sobre la metodología de investigación a aplicar en estudios transculturales delimita tres aspectos fundamentales (Berry, 1980):

El primero son estudios de equivalencia cultural, en tanto que el constructo a medir presente un significado y relevancia similar entre las distintas poblaciones, proceso que deberá incluir distintas traducciones y retro traducciones realizadas de manera independiente, estudios de análisis de la población objetivo, estudios piloto para el testeo de las versiones generadas; y monitoreo del flujo de trabajo. Asimismo, vale mencionar que, si bien el proceso de retro traducción —o *back-translation* en inglés— es de uso muy frecuente en

investigación, distintas problemáticas se han asociado al mismo. En particular, Behr (2017) encuentra incongruencias cuando las versiones re-traducidas se contrastan con comprobaciones adicionales por parte de hablantes nativos y que puede ocasionar falsas alarmas y dejar ocultos problemas de adaptación. Por ejemplo, en la adaptación argentina de los subtests verbales del WAIS-III (Brenlla, 2004), mediante la técnica de back-translation, se llegó a la palabra “audaz” como traducción de “audacious”. No obstante, en el estudio piloto, esta palabra presentó un índice de dificultad mucho menor al encontrado en inglés. Al analizar la frecuencia de uso de la palabra *audacious*, se constató que ésta es una palabra de baja frecuencia de uso en inglés; en cambio, en español, la palabra “audaz” es de una frecuencia de uso medio-alta. Por ende, la adaptación lingüística —basada en el significado de la palabra y su frecuencia de uso— llevó a cambiarla por “intrépido” que funcionó de acuerdo con lo esperado en el estudio final.

El segundo es equivalencia funcional, en tanto el grado en que un concepto genera una actitud o respuesta similar o es concebido de manera semejante invariablemente en las poblaciones objeto. Puede citarse el concepto “saudade”, término de origen portugués incorporado al español, que remite a un estado emocional profundo de nostalgia y felicidad (Bulat Silva, 2012; Farrell, 2006; Vasconcelos, 1996). Este término no cuenta con una traducción literal a otras lenguas, por lo que no contaría con una equivalencia funcional entre distintas culturas a diferencia de otros conceptos como amor o compromiso (Neto y Mullet, 2014).

Finalmente, la perspectiva émica y ética a la hora de abordar un concepto incluye la comprensión de la existencia de diferencias en los significados atribuibles al constructo de interés dentro de un entorno cultural específico, tal como se puntualizó en la introducción.

En virtud de estos antecedentes se recomienda que el equipo orientado en el proceso de traducción se encuentre constituido por distintos profesionales con experticia relevante al constructo a evaluar, por profesionales bilingües, expertos en la cultura diana y expertos en construcción de tests. Los procedimientos y diseños para la adaptación lingüística pueden incluir la traducción directa, la re-traducción o la traducción simultánea según el objetivo de la investigación (Hernández et al., 2020), pero en todos los casos, es conveniente trabajar con traducciones independientes y juicio de expertos para la obtención de la versión adaptada definitiva del test.

**Concordancia de Instrucciones e Ítems/ Concordancia de Formato y Escalas de Medida.** Otro aspecto de importancia es proveer evidencias de que las instrucciones del test y de los ítems tengan un significado similar en la cultura origen y en la cultura donde se adapta el test. Para ello, es de utilidad trabajar con grupos a los que se les administra la prueba para indagar acerca de la claridad y pertinencia de los ítems, las consignas e instrucciones. El mismo procedimiento puede ser utilizado para analizar las escalas de medida, las opciones de respuesta y el formato de los ítems así como asegurar que la población diana comprende y está familiarizada con la administración de pruebas.

**Estudios Piloto.** Por último, se

remarca la importancia de llevar adelante estudios piloto que permitan detectar errores o dificultades de comprensión de la escala por parte de la muestra objetivo, así como también emprender análisis preliminares a nivel psicométrico de la versión adaptada experimental. De acuerdo con Martínez Arias (1995) una muestra piloto debería incluir al menos 120 casos para una primera aplicación. El análisis de los datos del estudio piloto incluye revisar la calidad psicométrica de la adaptación —análisis de ítems, fiabilidad y validez— y la calidad de la adaptación lingüística realizada (Hernández et al., 2020). En caso de detectar errores sistemáticos que sugieran dificultad en la adaptación psicométrica y/o lingüística de algún ítem, se recomienda elaborar reactivos alternativos y realizar un nuevo estudio piloto y un re-análisis de los datos con una nueva muestra piloto.

#### *Directrices de Confirmación (4)*

Esta etapa incluye (a) los procedimientos para la recogida de datos, (b) la equivalencia con la prueba original, (c) las evidencias de fiabilidad y validez y (d) el uso de modelos estadísticos apropiados para el análisis de datos. Esto es, se profundiza en el análisis de las propiedades psicométricas del test adaptado en relación con el test original.

**Muestra.** Debe iniciarse definiendo las características de los sujetos que conformarán la muestra, así como la técnica de muestreo y la suficiencia, relevancia y representatividad de la población en estudio. El tamaño muestral tiene un impacto en la precisión de las estimaciones estadísticas que se realicen en el estudio de adaptación ya sea un análisis factorial exploratorio, confirmatorio o de ecuaciones estructurales

(Kyriazos, 2018; Thompson, 2004). A la hora de definir el tamaño muestral existen distintos métodos, en términos generales, muestras más grandes son preferibles a muestras más reducidas, especialmente dada la mayor estabilidad en la solución factorial arribada con las primeras (DeVellis, 2017). Una regla clásica indica como deseable el contar entre 5 y 10 casos por ítem del instrumento (Everitt, 1975; Gorsuch, 1983), entre al menos 200 (Cattell, 1978), 250 (Comrey y Lee, 1992) o varios cientos más (Thompson, 2004). No obstante, aspectos como las comunalidades, cargas factoriales, cantidad de factores, naturaleza de las variables, y el número de ítems por factor también influyen en la definir el tamaño muestral requerido (Costello y Osborne, 2005; DeVellis y Thorpe, 2017; MacCallum et al., 1999), con lo cual, no se trata de una regla univariante en todo estudio. De hecho, recolectar una muestra “demasiado grande” no solo representa un sobre esfuerzo a nivel investigativo, junto con el uso extensivo de recursos de tiempo y dinero, sino que, además, podría remarcar efectos espurios o poco relevantes.

Otro aspecto importante, especialmente dado el desarrollo de programas y aplicativos, es el análisis de potencia estadística como R Studio (2015), G\*Power (Kang, 2021) y calculadoras online (Preacher y Coffman, 2006). Este tipo de análisis aplicados al cálculo del tamaño muestral permiten detectar la probabilidad de detectar un efecto real presente (Coolican, 2018).

**Equivalencias.** Un aspecto fundamental en este punto es explorar los aspectos técnicos relacionados a las propiedades psicométricas de la prueba

adaptada y el grado de equivalencia con la prueba original. Para esto existen métodos basados en los modelos de ecuaciones estructurales (SEM; Garnier-Villarreal y Jorgensen, 2020; Cui et al., 1998; Rigo y Donolo, 2018), en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI; Auné et al., 2020; Attorressi et al., 2009; Bean y Bowen, 2021; Choi y Asilkalkan, 2019; Muñoz, 2010; Toland, 2013), y métodos de detección del funcionamiento diferencial de los ítems (DIF; Zumbo, 2003, 2007; Zumbo et al., 2015).

En cuanto al análisis de la equivalencia de los ítems adaptados y de la prueba original, se recomiendan los estudios de Ferrando y Lorenzo-Seva (2014, 2018) y Ferrando et al. (2022). A modo de resumen, el investigador deberá considerar la adecuación de los datos y la muestra al estudio de adaptación a realizar, el cálculo de estadísticos descriptivos univariados, el análisis de la varianza común explicada, así como determinar qué conjunto de ítems serán analizados. Deberá definir qué tipo de modelo factorial se empleará, junto con el tipo de solución factorial, el cálculo de los distintos parámetros que den cuenta del ajuste del modelo y la adecuación de la solución factorial obtenida, la coherencia sustantiva del modelo ajustado, y por último, la selección del conjunto de ítems con mejores propiedades psicométricas que conformen la versión final del test.

**Fiabilidad y Modelos Estadísticos Apropriados.** En términos generales, la fiabilidad de un instrumento remite a la consistencia en las puntuaciones obtenidas tras su uso repetido (Muñoz, 2010). Como se ha mencionado en apartados anteriores, la validez y la fiabilidad de una prueba son

dimensiones de interés para la evaluación educativa y psicológica (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education [NCME], 2014). En la Tabla 2 se exponen de manera resumida las diferentes dimensiones que componen el estudio de la confiabilidad de un instrumento.

Puede suceder también que la fuente de imprecisión en las puntuaciones arrojadas por la prueba provenga de cambios personales aleatorios en el examinado y en las condiciones de administración que ocurran a lo largo del tiempo. Esto podría ocurrir en el caso de evaluar una variable que

se viera modificada a medida que el sujeto de desarrolla (relación entre inteligencia y edad hasta cierto punto de la vida de la persona) o donde la mediación del aprendizaje es de relevancia. Sin embargo, si esos cambios que se dan en la variable no se encuentran sustentados por la teoría del investigador, bien puede estarse frente a un funcionamiento inadecuado de la prueba adaptada. Este fenómeno remite a la estabilidad temporal de las puntuaciones. La estimación de la confiabilidad en este caso requerirá de al menos dos conjuntos de medidas paralelas que difieran en contenido de la prueba o el tiempo de administración (método de formas alternas o equivalentes o método test-retest)

**Tabla 2**

*Procedimientos Empíricos para Determinar la Confiabilidad de un Instrumento*

<b>Dimensiones de la confiabilidad</b>	<b>Métodos</b>	<b>Cantidad de aplicaciones</b>	<b>Criterios teóricos y estadísticos</b>
Estabilidad	Test-retest Formas paralelas	2	Coefficiente de Pearson
Consistencia interna	División por mitades Formas paralelas Coeficiente Alfa de Cronbach, Ordinal, u Omega de McDonald Alfa de Cronbach (escalas dicotómicas) Kuder Richardson (escalas dicotómicas)-	1	Coefficiente de Pearson Alfa, KR 20, $\Omega$
Objetividad	Acuerdo entre examinadores (control de fluctuaciones en las puntuaciones según el evaluador)	1	Kappa/w de Kendall Coeficiente intraclase

de los mismos sujetos examinados. Se deberá calcular un coeficiente de correlación de Pearson para evaluar la estabilidad entre administraciones de una prueba (Guttman, 1945; Polit, 2014).

Por su parte, el estudio de la consistencia interna estará referido a en qué medida la elección de la muestra de ítems que componen la prueba resulta una fuente de error en la medición realizada. Representa una tarea vital en la labor científica el considerar y controlar la presencia de errores aleatorios que puedan alterar la medición (Cronbach y Shavelson, 2004).

La fórmula KR-20 (Kuder y Richardson, 1937), antecedente del Alfa de Cronbach, tradicionalmente se ha empleado para estimar la consistencia interna de escalas dicotómicas. Se torna importante destacar que el KR-20 no es recomendable si se trabaja con ítems con un nivel heterogéneo de dificultad (Merino-Soto y Charter, 2010), por lo que se sugiere emplear un método de corrección en tal caso (Horst, 1953).

El uso del Alfa de Cronbach ha contado con gran popularidad y adhesión por parte de investigadores (Doval et al., 2023; Ursachi et al., 2015) a la hora de estimar la consistencia interna en escalas ordinales. En el contexto de su uso en investigación, valores por encima del coeficiente 0.70 para la escala total o una subescala son interpretados como aceptables (Taber, 2018; Van Griethuijsen et al., 2015). En cambio, para la toma de decisiones en el ámbito de la psicología aplicada, se recomiendan valores entre 0.80 y hasta 0.95, ya que coeficientes más altos podrían indicar redundancia entre los ítems. No obstante, con el tiempo han surgido varios cuestionamientos sobre la potencia estadística de esta medida (Christmann y

Van Aelst, 2006; Sijtsma, 2009), hallando incluso una infravaloración de la consistencia interna de escalas de menos de 10 ítems (Herman, 2015), y se ha criticado su uso en escalas ordinales, especialmente en aquellas de menos de 5 opciones de respuesta (Elosua Oliden y Zumbo, 2008; Espinoza y Novoa-Muñoz, 2018).

En la actualidad, se recomienda el uso de otros indicadores, tales como los coeficientes alfa ordinal (Gadermann et al., 2012; Zumbo et al., 2007), omega (McDonald, 1999; Viladrich et al., 2017), beta (Revelle, 1979), theta (Armor, 1973), y H (Hancock y Mueller, 2001).

A la hora de determinar qué coeficiente de fiabilidad emplear es fundamental tener en cuenta el nivel de medición de la variable en cuestión (Doval et al., 2023). Esto implica distinguir si se trabaja con datos dicotómicos, ordinales, o continuos. En este sentido, se sugiere el uso de matrices de correlaciones o covarianzas de Pearson para variables continuas, mientras que el uso de matrices de correlaciones policóricas y tetracóricas se ha establecido para variables ordinales y dicotómicas, respectivamente (Ferrando et al., 2022). Vale destacar que, el uso de un coeficiente de confiabilidad estará sujeto también a las características del modelo de la variable a medir. Por tanto, en el caso de contar con un modelo unifactorial, se deberá estimar el alfa o el omega para el total de la escala, mientras que, si cuenta con dos o más factores, se deberá calcular el coeficiente para cada una de ellas.

El estudiar la dimensión de la objetividad en la confiabilidad de un instrumento estriba en qué grado la medición de un rasgo es independiente de

la subjetividad del evaluador (Tristán-López y Pedraza Corpus, 2017). En este sentido, existen distintos métodos conocidos que dependerá de la naturaleza de la variable que se mida.

El uso de Kappa de Cohen está sujeto a la evaluación del acuerdo entre dos examinadores de una variable medida de manera nominal y en el caso de contar con más de dos examinadores, se debería usar el coeficiente Kappa de Fleiss (Cohen, 1968; Fleiss y Cohen, 1973; McHugh, 2012). En el caso de una variable medida de manera ordinal, se recomienda el uso del coeficiente Tau de Kendall (Hays, 1960; Jinyuan et al., 2016; Lapata, 2006). Por último, para variables continuas, se recomienda el cálculo de coeficientes intraclase (Bartko, 1966; Bland y Altman, 1990; Weir, 2005), los cuales difieren de su interpretación de la mera estimación de una correlación de valores, ya que una correlación establece asociación entre estos, pero no mide acuerdo. Vale mencionar también el método *Detection of Multiple Examiners Nor In Consensus* (DOMENIC; Baca-García et al., 2001; Cicchetti y Showalter, 1997) que permite calcular el acuerdo entre evaluadores en base a un promedio global de nivel de acuerdo inter-examinador y a la vez, un nivel de acuerdo de cada examinador individualmente (García-Nieto et al., 2012).

**Validez y Modelos Estadísticos Apropriadados.** Dentro del ámbito de la adaptación de pruebas psicológicas, el concepto de validez ha sido objeto de estudio y debate durante mucho tiempo debido a su naturaleza compleja en términos de definición e interpretación. Actualmente, la validez es entendida como la adecuación, significación y utilidad de las inferencias específicas

hechas a partir de las puntuaciones de los tests (APA, 2014). Las puntuaciones de un test evidencian propiedades de validez cuando se comprueba que el test realmente mide el constructo que pretende evaluar.

Antes de entrar en más detalles, cabe realizar una breve reseña histórica del concepto, la cual puede dividirse en tres etapas (Messick, 1995). En sus inicios, el concepto de validez estaba estrechamente asociado a la correlación entre las puntuaciones de un test y alguna medida externa que el test buscaba predecir. Esta perspectiva enfatizaba la importancia de establecer relaciones entre el test y criterios externos para validar su uso y asegurar su precisión en la medición. Para ese entonces, autores como Garrett (1937) y Guildford (1946; citados en Ventura-León, 2016) asociaban la validez con la medición de coeficientes estadísticos que cuantificaban la relación entre el test y una variable de referencia.

En una etapa posterior, en la década de los cincuenta, el concepto de validez experimentó cambios significativos y evolucionó para incluir otras dimensiones. Surgió la validez de contenido, entendida como la medida en que el contenido del test refleja adecuadamente el constructo que se pretende evaluar (Pedrosa et al., 2014) y se introdujo por primera vez el concepto de validez de constructo, especialmente en relación con el análisis factorial. Esta forma de validez se centra en examinar la estructura interna del test y su capacidad para medir el constructo subyacente. Se busca identificar los factores latentes que sustentan el test y su relación con el constructo que se desea medir (Ferrando et al., 2022). En esta segunda etapa, se destaca el modelo tripartito de validez basado en tres tipos: de contenido, de

constructo y de criterio, introducido en el año 1966 por la *American Educational Research Association* (AERA). Dicho modelo ha significado una importante contribución en el campo de la evaluación y medición de variables psicológicas y educativas, teniendo relevancia científica hasta el día de hoy.

Actualmente, la comprensión de la validez se ha ido transformando y ampliando, pasando de una visión limitada centrada en coeficientes a un enfoque más integral y basado en múltiples fuentes de evidencia. Se entiende a la validez como un concepto unitario y refiere al grado en que la evidencia respalda las inferencias realizadas. En este sentido, la validez no es una característica del instrumento, sino una cualidad asociada al uso del instrumento en un contexto particular (Elosua Oriden, 2003). Un test puede ser validado para una población y propósito específico, pero eso no garantiza la validez del test en todas las poblaciones y para todos los propósitos (Knekta et al., 2019). Por ejemplo, no sería correcto asumir que un cuestionario validado para evaluar el nivel de satisfacción laboral en trabajadores de empresas tecnológicas sea igualmente válido para medir el nivel de satisfacción en empleados de una industria diferente, como la agricultura. Los factores y dinámicas que influyen en la satisfacción laboral pueden ser muy diferentes en cada industria, por lo cual se necesitaría validar específicamente ese cuestionario para los agricultores. Entonces, para referirnos a la validez de un test resulta necesario considerar el propósito o interpretación propuesta, así como también el contexto de aplicación.

Desde esta perspectiva, ya no se habla de distintos tipos de validez, sino de diversas fuentes de evidencia. En específico,

se proponen cinco tipos de evidencias de validez, las cuales se basan en: el contenido del test, es decir, en qué medida el contenido del test refleja adecuadamente el constructo que se está evaluando; la estructura interna del test, que se refiere a la organización y coherencia de los ítems del test; el proceso de respuesta al test, que busca comprender cómo los individuos responden a las preguntas y tareas del test; las relaciones con otras variables externas, es decir, cómo se correlaciona el test con otras medidas o comportamientos relevantes; y finalmente, las consecuencias de la aplicación del test, evaluando el impacto y las implicaciones del uso del test en las personas evaluadas (AERA et al., 2014).

Las evidencias basadas en el contenido hacen referencia al grado en el que el contenido de un test (sus ítems) reflejan una muestra representativa y relevante del constructo que pretende medir. Este análisis involucra tres aspectos principales: la definición del ámbito temático, el análisis de cómo se representa dicho ámbito y la evaluación de su relevancia (Sireci, 1998). Siguiendo los lineamientos de la APA (APA et al., 1999), el método por excelencia para reunir evidencias de contenido de un test es el juicio de expertos, en el cual un grupo de expertos en el constructo que se busca medir evalúa la relevancia, suficiencia, claridad y coherencia del contenido. Se deben considerar varios aspectos tales como el formato de los ítems, el tipo de tareas requeridas, la claridad de la consigna, la familiaridad con la situación propuesta, el tipo de material utilizado y las posibles diferencias en motivación o ansiedad.

Aunque la evidencia basada en contenido suele ser mayormente cualitativa



y se fundamenta en razonamientos lógicos, en ocasiones puede incorporar medidas empíricas de concordancia, especialmente en pruebas de rendimiento y criterio, utilizando índices como la congruencia interjueces o técnicas de escalamiento unidimensional y multidimensional (Elosua Oliden, 2003). Hay estudios que se han encargado de sintetizar los principales avances teóricos y metodológicos referidos a las evidencias de validez de contenido, entre los cuales se destaca el de Pedrosa y cols. (2014).

En relación con las evidencias de constructo, hay que recordar que refiere a en qué medida el test representa la teoría psicológica sobre la que se fundamenta y si permite interpretar las puntuaciones de acuerdo con ello (AERA et al., 2014). Entre

los procedimientos más utilizados se cuenta el análisis factorial exploratorio y confirmatorio para el análisis de la estructura interna del instrumento; las matrices multimétodo-multirrasgo (Campbell y Fiske, 1959) que proveen evidencias de validez convergente —correlaciones del mismo constructo evaluado con distintos instrumentos— y discriminante —correlaciones de distintos constructos evaluados con el mismo tipo de instrumento y el análisis de redes para el estudio de la dimensionalidad de los tests (Christensen y Golino, 2021).

En cuanto a la comparación con criterios externos, estos difieren en función de si las evidencias son predictivas, es decir, si el criterio se evalúa luego de haber aplicado el test; concurrentes, cuando el

**Tabla 3**

*Procedimientos Empíricos para Determinar las Evidencias de Validez de un Instrumento*

<b>Tipo de evidencia de validez</b>	<b>Subtipos</b>	<b>Criterios teóricos y estadísticos</b>
Validez empírica o de criterio	Validez Concurrente Validez Predictiva Validez Retrospectiva	Correlación bivariada $r$ de Pearson o Rho de Spearman; Grupos contrastados (t de student, Chi cuadrado)
Validez de constructo o teórica	Validez Convergente Validez Discriminante	Estudios evolutivos y clínicos; Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio; Correlación bivariada $r$ de Pearson o Rho de Spearman; Estudios de metaanálisis; Estudios pretest-posttest; Análisis de Redes ( <i>Network Analysis</i> ) Matrices multi-método/multi-rasgo
Validez de contenido		Juicio experto; Cálculo de V de Aiken;

criterio se evalúa al mismo tiempo que el test; o retrospectivas, si el criterio se valora antes de aplicar el test. En todos los casos, los análisis más recomendados son los análisis de correlación y de regresión, así como los de diferencias de medias con cálculo del tamaño del efecto (Cortada de Kohan y Macbeth, 2007).

### ***Directrices Sobre Aplicación (2)***

Las condiciones de la administración de un test pueden influir en la validez y la confiabilidad de sus puntuaciones (Muñiz et al., 2013). Respecto a este punto, la ITC propone dos procedimientos para minimizar cualquier sesgo relacionado con la cultura y el idioma causado por los procedimientos de administración y los formatos de respuesta: (a) preparar materiales e instrucciones claras sobre la aplicación del test adaptado y (b) especificar las condiciones de aplicación del test adaptado que deben seguirse en todas las poblaciones a las que va dirigido (Hernández et al., 2020).

### ***Directrices Sobre Puntuación e Interpretación (2)***

Las dos directrices incluidas en este apartado refieren a que (a) si se observan diferencias en las puntuaciones de los grupos, es menester analizar toda la información relevante disponible incluyendo valores culturales, religiosidad, posición socioeconómica, entre otras y (b) solamente comparar las puntuaciones entre poblaciones cuando el nivel de invarianza ha sido bien establecido.

Un paso esencial en el proceso de adaptación es establecer normas de puntuación específicas para cada población o contexto cultural. Esto permitirá comparar

las puntuaciones de los participantes con un grupo de referencia adecuado y obtener una interpretación más precisa de los resultados.

La comparación directa de puntuaciones obtenidas en contextos culturales o lingüísticos diferentes utilizando escalas adaptadas puede ser problemática y poco confiable debido a las diferencias en motivación, trayectorias escolares, valores culturales, nivel de vida, políticas educativas y oportunidades de acceso a la educación entre diferentes grupos o comunidades (Muñiz et al., 2013). Por lo tanto, se recomienda utilizar los estudios comparativos únicamente para comprender las similitudes y diferencias entre los grupos analizados, pero no para establecer comparaciones directas sin considerar los factores contextuales. Resulta necesario demostrar la equivalencia psicométrica y empírica de las escalas para permitir la comparación de puntuaciones.

### ***Directrices Sobre Documentación (2)***

Estas directrices incluyen (a) proveer toda la documentación técnica referida a las modificaciones, cambios respecto del original, así como toda la evidencia que garantice la equivalencia de las medidas y (b) brindar información clara a los usuarios del test para asegurar las buenas prácticas en la profesión. Como última instancia, tal y como recomienda la ITC, una parte esencial del proceso de adaptación de tests es la creación de una documentación exhaustiva que describa en detalle todo el proceso llevado a cabo, incluyendo los procedimientos de administración, adaptación y validación realizados (Hernández et al., 2020). Además, esto implica dejar disponible información minuciosa acerca de las alteraciones y

ajustes efectuados en comparación con el test original. De esta manera, otros investigadores y profesionales podrán evaluar la calidad de la adaptación y replicar los estudios de ser necesario.

### Conclusiones

El objetivo de este artículo es proveer una guía para la realización de adaptaciones de pruebas a la Argentina que respete fundamentalmente dos aspectos. Por un lado, los criterios internacionales para la adaptación de tests (ITC, 2007) y, por otro, la toma de conciencia acerca de que la adaptación realizada en un país de habla española no garantiza su pertinencia cultural, psicométrica y lingüística en otro

país o región hispanohablante. Por ello, en el trabajo se hizo alusión a dos cuestiones fundamentales, la distinción entre constructos etic, emic y pseudoetic provenientes de la psicología transcultural y la importancia de considerar los conocimientos de la ciencia psicológica sobre la influencia de los heurísticos cognitivos en las respuestas a situaciones cotidianas y cómo ello puede influir en la adaptación de tests. En definitiva, la adaptación de tests coadyuva tanto al desarrollo de la ciencia psicológica como al proceder ético en la evaluación y la práctica profesional. Esperamos que esta guía colabore para afianzar una actitud científica y ética en la toma de decisiones y propender las buenas prácticas.

### Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- American Psychological Association. (2015). *Dictionary of Psychology* (2nd edition). American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037/14646-000>
- American Psychological Association, American Educational Research Association, & National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological test y manuals*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Armor, D. J. (1973). Theta Reliability and Factor Scaling. *Sociological Methodology*, 5, 17-50. <https://doi.org/10.2307/270831>
- Auné, S. E., Abal, F. J. P., & Attorressi, H. F. (2020). Análisis psicométrico mediante la Teoría de la Respuesta la Ítem: modelización paso a paso de una Escala de Soledad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e-2179. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2179>
- Attorressi, H. F., Lozzia, G. S., Abal, F. J. P., Galibert, M. S., & Aguerri, M. E. (2009). Teoría de Respuesta al ítem: Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(2), 179-188. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921792007.pdf>
- Baca-García, E., Blanco, C., Sáiz-Ruiz, J., Rico, F., Diaz-Sastre, C., & Cic-

- chetti, D. V. (2001). Assessment of reliability in the clinical evaluation of depressive symptoms among multiple investigators in a multicenter clinical trial. *Psychiatry Research*, *102*(2), 163-173. [https://doi.org/10.1016/S0165-1781\(01\)00249-9](https://doi.org/10.1016/S0165-1781(01)00249-9)
- Bartko, J. J. (1966). The Intraclass Correlation Coefficient as a Measure of Reliability. *Psychological Reports*, *19*(1), 3-11. <https://doi.org/10.2466/pr0.1966.19.1.3>
- Bean, G. J., & Bowen, N. K. (2021) Item Response Theory and Confirmatory Factor Analysis: Complementary Approaches for Scale Development. *Journal of Evidence-Based Social Work*, *18*(6), 597-618, <https://doi.org/10.1080/26408066.2021.1906813>
- Becerril-García, A., Aguado-López, E., Batthyány, K., Melero, R., Beigel, F., Vélez Cuartas, G., Banzato, G., Rozemblum, C., Amescua García, C., Gallardo, O., & Torres, J (2018). *AmeliCA : Una estructura sostenible e impulsada por la comunidad para el Conocimiento Abierto en América Latina y el Sur Global*. México: Redalyc; Universidad Autónoma del Estado de México ; Argentina : CLACSO; Universidad Nacional de LaPlata ; Colombia : Universidad de Antioquia. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.693/pm.693.pdf>
- Behr, D. (2017). Assessing the use of back translation: the shortcomings of back translation as a quality testing method. *International Journal of Social Research Methodology*, *20*(6), 573-584. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1252188>
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. En A. M. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Westview.
- Bland, J. M. & Altman, D. G. (1990). A note on the use of the intraclass correlation coefficient in the evaluation of agreement between two methods of measurement. *Computers in Biology and Medicine*, *20*(5), 337-340. [https://doi.org/10.1016/0010-4825\(90\)90013-F](https://doi.org/10.1016/0010-4825(90)90013-F)
- Bulat Silva, S. (2012). Saudade: A key Portuguese emotion. *Emotion Review*, *4*(2), 203-211. <https://doi.org/10.1177/1754073911430727>
- Brenlla, M. (2004). Aspectos socio culturales y métricos en la adaptación de tests: un estudio en base al test de inteligencia para adultos de Wechsler III (WAIS III). *XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. Recuperado de <http://docplayer.es/23453801-Xi-jornadas-de-investigacion-facultad-de-psicologiauniversidad-de-buenos-aires-buenos-aires-2004>
- Brenlla, M. E.; Fernández Da Lama, R.G.; Otero, A. & Filgueira, P. (2023). *The influence of titles on test validity: exploring the frame effect on the Beck Depression Inventory-second edition* (manuscrito sin publicar).
- Brenlla, M. E. & Rodríguez, C. M. (2006).

- Adaptación argentina del Inventario de Depresión de Beck (BDI-II). En *BDI-II. Inventario de depresión de Beck* (pp. 11-37). Paidós.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, *56*(2), 81–105. <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Carpenter, S. (2018). Ten Steps in Scale Development and Reporting: A Guide for Researchers. *Communication Methods and Measures*, *12*(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Casullo, M. M. (1999). La evaluación psicológica: Modelos, técnicas y contexto sociocultural. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, *1*(1), 97-113. [https://aidep.org/03\\_ridep/R07/R077.pdf](https://aidep.org/03_ridep/R07/R077.pdf)
- Casullo, M. M. (2009). La evaluación psicológica: Modelos, técnicas y contextos. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, *1*(27), 9-28. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645443002.pdf>
- Cattell, R. B. (1978). Factor Measures: Their Construction, Scoring, Psychometric Validity, and Consistency. *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*, 273-320. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4684-2262-7\\_11](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4684-2262-7_11)
- Choi, Y.-J. & Asilkalkan, A. (2019). R Packages for Item Response Theory Analysis: Descriptions and Features. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, *17*(3), 168–175. <https://doi.org/10.1080/15366367.2019.1586404>
- Christensen, A. P., & Golino, H. (2021). On the equivalency of factor and network loadings. *Behavior Research Methods*, *53*(4), 1563–1580. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01500-6>
- Christmann, A. & Van Aelst, S. (2006). Robust estimation of Cronbach's alpha. *Journal of Multivariate Analysis*, *97*(7), 1660-1674. <https://doi.org/10.1016/j.jmva.2005.05.012>
- Cicchetti, D. V. & Showalter, D. (1997). A computer program for assessing interexaminer agreement when multiple ratings are made on a single subject. *Psychiatry research*, *72*(1), 65-68. [https://doi.org/10.1016/S0165-1781\(97\)00093-0](https://doi.org/10.1016/S0165-1781(97)00093-0)
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, *70*(4), 213–220. <https://doi.org/10.1037/h0026256>
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. En A. L. Comrey & H. B. Lee (Eds.), *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbnvtvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2335989](https://www.scirp.org/(S(351jmbnvtvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2335989)
- Contreras Espinoza, S. & Novoa-Muñoz, F. (2018). Ventajas del alfa ordinal respecto al alfa de Cronbach ilustradas con la encuesta AUDIT-

- OMS. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 42, e65. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.65>
- Cortada de Kohan, N. & Macbeth, G. (2007). El tamaño del efecto en la investigación psicológica. *Revista de Psicología*, 3(5) 25-31. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/efecto-investigacion-psicologica-kohanmacbeth.pdf>
- Coolican, H. (2018). *Research methods and statistics in psychology*. Routledge.
- Costello, A. B. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(1), 7. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Cronbach, L. J. (1972). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Biblioteca Nueva.
- Cronbach, L. J. & Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and psychological measurement*, 64(3), 391-418. <https://doi.org/10.1177/0013164404266386>
- Cui, G., van den Berg, S., & Jiang, Y. (1998). Cross-cultural adaptation and ethnic communication: Two structural equation models. *Howard Journal of Communication*, 9(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/106461798247122>
- DeVellis, R. F. & Thorpe, C. T. (2017). *Scale Development: Theory and Applications*. SAGE Publications.
- Doval, E., Viladrich, C., Ânguloulo-Brunet, A. (2023). Coefficient alpha: the resistance of a classic. *Psicothema*, 35(1), 5-20. <https://www.psicothema.com/pdf/4785.pdf>
- Elosua Oliden, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715225>
- Elosua Oliden, P. & Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de confiabilidad para las escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3572>
- Everitt, B. S. (1975). Multivariate analysis: The need for data, and other problems. *The British Journal of Psychiatry*, 126(3), 237-240. <https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/abs/multivariate-analysis-the-need-for-data-and-other-problems/4226888B99AA7C3F861B-3B203050AC17>
- Farrell, P. (2006). Portuguese saudade and other emotions of absence and longing. In B. Peeters (Ed.), *Semantic primes and universal grammar: Empirical evidence from the Romance languages* (pp. 235- 258). John Benjamin.
- Fernández Ballesteros, R. (2013). *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Síntesis. Síntesis.
- Fernández Da Lama, R. G. & Brenlla, M.<sup>a</sup>E. (2023a). Resultados preliminares en la evaluación de actitudes hacia el ahorro en economías inestables: importancia de los factores contextuales y socioeconómicos. *Revista PUCE Pontificia Universidad Ca-*

- tólica de Ecuador, 116. <https://doi.org/10.26807/revpuce.vi>
- Fernández Da Lama, R. G., & Brenlla, M. E. (2023b). Attitudes towards saving and debt-taking behavior during first major flexibility on pandemic restrictions in Argentina. *International Journal of Economic Behavior*, 13(1), 51-70. <https://doi.org/10.14276/2285-0430.3716>
- Ferrando, P. J. & Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170-1175. <http://dx.doi.org/10.6018/analeps.30.3.199991>
- Ferrando P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2018). Assessing the Quality and Appropriateness of Factor Solutions and Factor Score Estimates in Exploratory Item Factor Analysis. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 78(5), 762-780. <https://doi.org/10.1177/0013164417719308>.
- Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., & Muñoz, J. (2022). Decálogo para el Análisis Factorial de los ítems de un test. *Psicothema*, 34(1), 7-17. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.456>
- Fleiss, J. L. & Cohen, J. (1973). The Equivalence of Weighted Kappa and the Intraclass Correlation Coefficient as Measures of Reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33(3), 613-619. <https://doi.org/10.1177/001316447303300309>
- Gadermann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 17,1-13. <https://doi.org/10.7275/N560-J767>
- Garaigordobil, M. (1998). *Evaluación Psicológica: Bases teórico-metodológicas, situación actual y directrices de futuro*. Amarú.
- García-Nieto, R., Parra Uribe, I., Palao, D., Lopez-Castroman, J., Sáiz, P. A., García-Portilla, M. P., Sáiz Ruiz, J., Ibañez, A., Tiana, T., Durán Sindreu, S., Pérez Sola, V., de Diego-Otero, Y., Pérez-Costillas, L., Fernández García-Andrade, R., Saiz-González, D., Jiménez Arriero, M. A., Navío Acosta, M., Giner, L., Guija, J. A., ... & Baca-García, E. (2012). Protocolo breve de evaluación del suicidio: fiabilidad interexaminadores. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 5(1), 24-36. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2011.10.001>
- Garnier-Villarreal, M. & Jorgensen, T. D. (2020). Adapting fit indices for Bayesian structural equation modeling: Comparison to maximum likelihood. *Psychological Methods*, 25(1), 46-70. <https://doi.org/10.1037/met0000224>
- Gorsuch, R. L. (1983). Three methods for analyzing limited time-series (N of 1) data. *Behavioral Assessment*, 5(2), 141-154. <https://psycnet.apa.org/record/1983-31741-001>
- van Griethuijsen, R. A. L. F., van Eijck, M. W., Haste, H., den Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., Savran Gencer, A., & BouJaoude, S.

- (2015). Global Patterns in Students' Views of Science and Interest in Science. *Research in Science Education*, 45(4), 581-603. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6>
- Guttman, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika* 10, 255-282. <https://doi.org/10.1007/BF02288892>
- Hancock, G. R. & Mueller, R. O. (2001). Rethinking construct reliability within latent variable systems. In *Structural equation modeling: Present and future* (pp. 195-216).
- Hays, W. L. (1960). A note on average tau as a measure of concordance. *Journal of the American Statistical Association*, 55(290), 331-341. <https://doi.org/10.2307/2281746>
- Herman, B. C. (2015). The Influence of Global Warming Science Views and Sociocultural Factors on Willingness to Mitigate Global Warming. *Science Education*, 99(1), 1-38. <https://doi.org/10.1002/sci.21136>
- Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K., & Gómez-Benito, J. (2020). International Test Commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32(3), 390-398. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>
- He, J. & van de Vijver, F. (2012). Bias and Equivalence in Cross-Cultural Research. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2), Article 8. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1111>
- Horst, P. (1953). Correcting the Kuder-Richardson reliability formula for dispersion of item difficulties. *Psychological Bulletin*, 50(5), 371- 374. <https://doi.org/10.1037/h0062012>
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (Second edition). [https://www.intestcom.org/files/guideline\\_test\\_adaptation\\_2ed.pdf](https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf)
- Irvine, S. H. & Carroll, W. K. (1980). Testing and assessment across cultures: Issues in methodology and theory. En H. D. Trandis & J. W. Berry (Eds.), *Handbook of Cross-culture Psychology Vol. 2: Methodology* (pp. 181-244). Allyn & Bacon.
- Jinyuan, L. I. U., Wan, T. A. N. G., Guanqin, C. H. E. N., Yin, L. U., & Changyong, F. E. N. G. (2016). Correlation and agreement: overview and clarification of competing concepts and measures. *Shanghai archives of psychiatry*, 28(2), 115-120. <https://doi.org/10.11919/j.issn.1002-0829.216045>
- Kang, H. (2021). Sample size determination and power analysis using the G\* Power software. *Journal of educational evaluation for health professions*, 18. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.17>
- Kahneman D. & Tversky A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291. <https://doi.org/10.2307/1914185>
- Knekta, E., Runyon, C., & Eddy, S. (2019). One Size Doesn't Fit All: Using Factor Analysis to Gather Validity Evidence When Using Surveys in Your Research. *CBE—Life Sciences Education*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.1187/cbe.18-04-0064>



- Kuder, G. F. & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2(3), 151–160. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02288391>
- Kyriazos, T. A. (2018). Applied psychometrics: sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in general. *Psychology*, 9(08), 2207. [https://www.scirp.org/html/15-6902564\\_86856.htm](https://www.scirp.org/html/15-6902564_86856.htm)
- Lapata, M. (2006). Automatic evaluation of information ordering' Kendall's tau. *Computational Linguistics*, 32(4), 471-484. <https://doi.org/10.1162/coli.2006.32.4.471>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.4.1.84>
- Marín, G. (1986): Consideraciones metodológicas básicas para conducir investigaciones en América Latina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 32(3), 183-192. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-44521?lang=es>
- Martínez Arias, M. del R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Síntesis.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica*, 22(3), 276-282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
- Merino Soto, C. & Charter, R. (2010). Modificación Horst al Coeficiente KR-20 por Dispersión de la Dificultad de los Ítems. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 274-278. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641008.pdf>
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American psychologist*, 50(9), 741-749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Mikulic, I. M. (2007). *Construcción y adaptación de Pruebas Psicológicas*. <https://acortar.link/xMByre>
- Mostowlansky, T., & Rota, A. (2020). Emic and Etic. En F. Stein, S. Lazar, M. Candea, H. Diemberger, J. Robbins, A. Sanchez, & R. Stasch (Eds.). *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology* (pp. 1-16). University of Cambridge. <https://boris.unibe.ch/154189/>
- Muñiz, J. (1998). La Medición de lo Psicológico. *Psicothema*, 10(1), 1-21. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7442>
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/10994/?sequence=1>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019).

- Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/51958/Diez.pdf?sequence=1>
- Neto, F. & Mullet, E. (2014). A Prototype Analysis of the Portuguese Concept of Saudade. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(4), 660-670. <https://doi.org/10.1177/0022022113518370>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Polit, D. F. (2014). Getting serious about test-retest reliability: a critique of retest research and some recommendations. *Quality of Life Research: An international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 23(6), 1713-1720. <https://doi.org/10.1007/s11136-014-0632-9>
- Preacher, K. J. & Coffman, D. L. (2006, May). Computing power and minimum sample size for RMSEA [Computer software]. <http://quantpsy.org/>.
- Quesada Pacheco, M. Á. (2014). División dialectal del español de América según sus hablantes Análisis dialectológico perceptua. *Boletín de filología*, 49(2), 257-309. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032014000200012>
- Revelle, W. (1979). Hierarchical Cluster Analysis and The Internal Structure Of Tests. *Multivariate Behavioral Research*, 14(1), 57-74. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1401\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1401_4)
- Rigo, D. Y. & Donolo, D. (2018). Modelos de Ecuaciones Estructurales usos en investigación psicológica y educativa. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 52(3), 345-357. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v52i3.388>
- RStudio. (24 de Abril de 2015). RStudio. <http://www.rstudio.com/about/>
- Sijtsma, K. (2009). On the Use, the Misuse, and the Very Limited Usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0>
- Sireci, S. G. (1998). Gathering and analyzing content validity data. *Educational Assessment*, 5(4), 299-321. [https://doi.org/10.1207/s15326977ea0504\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326977ea0504_2)
- Spearman, C. (1905). Proof and Disproof of Correlation. *The American Journal of Psychology*, 16(2), 228-231. <https://doi.org/10.2307/1412129>
- Stevens, S. S. (1946). On the Theory of Scales of Measurement | Science. *Science*, 103(2684), 677-680. <https://doi.org/10.1126/science.103.2684.677>
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Taborda, A. R., Brenlla, M. E., & Barbenza, C. (2011). Adaptación argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-

- IV). En D. Wechsler. *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV)* (pp. 37-55). Paidós.
- Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications. *Applied Psychological Measurement, 31*(3), 245-248. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1a0656fae7e2bed422fed08bedf0dab73203f325>
- Toland, M. D. (2013). Practical Guide to Conducting an Item Response Theory Analysis. *The Journal of Early Adolescence, 34*(1), 120-151. <https://doi.org/10.1177/0272431613511332>
- Triandis, H. C., & Brislin, R. W. (1984). Cross-cultural psychology. *American psychologist, 39*(9), 1006-1016. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.9.1006>
- Tristán-López, A., & Pedraza Corpus, N. Y. (2017). La objetividad en las pruebas estandarizadas. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa, 10*(1), 11-31. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.001>
- Ursachi, G., Horodnic, I. A., & Zait, A. (2015). How Reliable are Measurement Scales? External Factors with Indirect Influence on Reliability Estimators. *Procedia Economics and Finance, 20*, 679-686. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00123-9](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00123-9)
- Vasconcelos, M. C. (1996). *A saudade portuguesa*. Guimarães Editores.
- Ventura-León, J. L. (2016). Breve historia del concepto de validez en Psicometría. *Revista peruana de historia de la Psicología, 2*, 89-92. <https://historiapsiperu.org.pe/wp-content/uploads/2021/08/Version-completa-del-volumen-2.pdf#page=89>
- van de Vijver, F. & Hambleton, R. K. (1996). Traslating tests: some practical guidelines. *European Psychologist, 1*(2), 89-99 <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 33*(3), 755-782. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.33.3.268401>
- Weir, J. (2005). Quantifying test-retest reliability using the intraclass correlation coefficient and the SEM. *Journal of Strength and Conditioning Research, 19*(1), 231-240. <https://doi.org/10.1519/15184.1>
- Zumbo, B. D. (2003). Does item-level DIF manifest itself in scale-level analyses? Implications for translating language tests. *Language Testing, 20*(2), 136-147. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt248oa>
- Zumbo, B. D. (2007). Three Generations of DIF Analyses: Considering Where It Has Been, Where It Is Now, and Where It Is Going. *Language Assessment Quarterly, 4*(2), 223-233. <https://doi.org/10.1080/15434300701375832>
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., & Zeisser, C. (2007). Ordinal Versions of

- Coefficients Alpha and Theta for Likert Rating Scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21-29. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>
- Zumbo, B. D., Liu, Y., Wu, A. D., Shear, B. R., Olvera Astivia, O. L., & Ark, T. K. (2015). A Methodology for Zumbo's Third Generation DIF Analyses and the Ecology of Item Responding. *Language Assessment Quarterly*, 12(1), 136–151. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.972559>

### Notas al Final

<sup>1</sup>Para una guía actualizada sobre el desarrollo de escalas se sugiere revisar las publicaciones de Carpenter (2018); DeVellis y Thorpe (2017); Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019), y los estándares de la *American Educational Research Association* (<https://www.aera.net/>).

### Recensiones y Comentarios

Marquevich, M. (2021). *Manual de Psicología Forense Argentino*. Editorial Liberarte.

Mariana Politti<sup>12</sup> ORCID: 0000-0002-1430-2654

Lejos de ser una disciplina “novedosa”, la Psicología Forense en Argentina posee un recorrido histórico de más de doscientos años. Si bien es cierto que los psicólogos se han desarrollado en el ámbito judicial de manera “oficial” desde 1985 con la resolución N°2447 expedida por el Ministerio de Educación, es posible remontarse a aquellas semillas sembradas desde 1821 con la fundación de la Universidad de Buenos Aires para establecer un punto de partida. En 1996 se publicó el “Manual de Psicología Forense”, escrito por Mariana Travacio, escritora y psicóloga argentina, que también ha sido una figura

clave en la producción de material autóctono de la disciplina. El manual de Travacio es un precursor directo del “Manual de Psicología Forense Argentino”, escrito por una serie de profesionales del país que tenían la misión de sintetizar y difundir los conocimientos del ámbito psico-judicial, así como de recopilar los saberes psicológicos para iniciar un diálogo interdisciplinario con otros agentes especialistas involucrados en los distintos procesos.

El coordinador del proyecto, quien no solo se encargó de recopilar los capítulos escritos por los expertos, sino

---

<sup>1</sup>Becaria Doctoral UCA-CONICET. Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP).

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

Mail de contacto: [marianapolitti@uca.edu.ar](mailto:marianapolitti@uca.edu.ar)

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p149-153>

Fecha de Recepción: 22 de septiembre de 2023 Fecha de Aceptación: 3 de octubre de 2023

que también es autor de varios apartados, es Mariano Marquevich. El licenciado Marquevich es Perito Psicólogo del Cuerpo Médico Forense de la Justicia Nacional. Posee una larga trayectoria de formación en instituciones nacionales respetadas de la materia y posee una vasta cantidad de publicaciones en la materia, tanto científicas como periodísticas, que dan cuenta de su alto grado de experticia. La licenciada Silvia Castelao se desempeña como Perito Oficial en el Cuerpo Médico Forense de la Justicia Nacional y se dedica a la enseñanza superior de la disciplina. El licenciado Pedro Ceruti y la licenciada María Fernanda Mattera escriben capítulos relacionados al abuso sexual y ambos son docentes reconocidos, tanto a nivel universitario como de posgrado. La licenciada Vanesa Maero Suparo y el licenciado Juan Pablo Mizrahi se encargan de capítulos asociados a los distintos roles que pueden desempeñarse dentro del sistema judicial, es decir, los distintos tipos de peritos que participan en el proceso y las especificidades de cada uno de ellos. Por último, queda destacar a dos personalidades que se encuentran especialmente nombradas en la presente obra y que han tenido un rol fundamental en la confección de la misma, así como en el desarrollo histórico del que hacer del psicólogo forense. La primera es la Lic. Josefá Tkaczuk, quien tuvo un rol fundamental en la gestión del debate y posterior sanción de la Ley N°24.053 que establece al perito psicólogo como parte del equipo de profesionales del Cuerpo Médico Forense. Es a partir de este momento que se empieza a concursar el cargo de perito psicólogo forense en la Justicia Nacional. La segunda es la Lic. Norma Miotto, presidente de la Asociación de Psicólogos Forenses

de la República Argentina (APFRA), una sociedad científica sin fines de lucro que ofrece cursos y capacitaciones orientadas al crecimiento del campo del saber jurídico forense. La Lic. Miotto posee una larga trayectoria profesional, tanto como docente en la materia, como en el Poder Judicial actuando como perito psicóloga. Es autora de numerosos trabajos científicos sobre temas relacionados con la psicología jurídica y forense.

El manual recopila, en sus más de quinientas páginas, años de saber acumulado respecto de cómo trabaja un psicólogo en el ámbito forense. Posee un valor histórico destacable, dado que en la mayoría de los capítulos en donde aborda el quehacer psicológico, realiza un recorrido por las distintas competencias que se le han adjudicado en el tiempo, en relación con lo establecido en la Ley. Además, posee un valor práctico primordial, dado que los primeros capítulos se toman el trabajo de hacer una aclaración conceptual respecto de los distintos roles que un psicólogo puede cumplir en el Sistema Judicial, que no suele ser algo tan sencillo de diferenciar si no se está en tema. Otro aspecto práctico a destacar es que funciona como un recurso de formación para quienes están incursionando en el área, dado que brinda ejemplos de redacción de informes periciales, mencionando los puntos de pericia más frecuentes ordenados por el Juez según la temática. Por último, cabe recalcar la calidad humana de quienes han confeccionado el manual, dado que han agregado una serie de recomendaciones para los profesionales que no poseen tanta experiencia en las distintas instancias del proceso judicial. Uno de sus capítulos está dedicado a la clarificación

de términos y abreviaciones de la jerga judicial y pericial que puede resultar de gran utilidad para el entendimiento de informes y expedientes. También, agregan un apartado que se ocupa del *post-peritaje*, es decir, lo que ocurre después de haber entregado el informe pericial. Por ejemplo, varias páginas se avocan a dar “tips” para manejar el estrés que puede generar en psicólogos primerizos la instancia de declaración en un juicio oral. Otro de los apartados se encuentra dedicado al “Tele-trabajo” en el ámbito de la psicología forense y en cómo realizar una entrevista de manera adecuada así como las vicisitudes que pueden presentarse al trabajar desde esa modalidad.

El manual de Markevich (2021) puede complementarse a la perfección con el libro publicado por la Lic. Miotto (2021) que, además de poseer información práctica y valiosa respecto de la labor del perito psicólogo, realiza un análisis detallado de instrumentos para evaluar a las personas en el ámbito forense. Además, este libro, distinto al manual reseñado en la presente recensión, posee un formato de “relato narrativo” en donde la autora vuelca sus años de experiencia en la actividad pericial.

Los profesionales que han participado de la autoría del manual también cuentan con bibliografía publicada, tanto en papel como en repositorios digitales, que expanden y especifican en detalle su labor pericial. Castela y Mizrahi (2018) amplían lo expresado en el capítulo de “Daño Psíquico” con un artículo que indaga sobre los indicadores de daño psíquico que pueden aparecer en el Rorschach. La licenciada Mattera participó de un informe realizado por el Ministerio Público Tutelar (2019), destinado a realizar una reflexión por

el aniversario de 30 años de la Convención de los Derechos del Niño. Es allí donde la autora reflexiona sobre la complejidad que conllevan las diferentes situaciones que pueden enmarcarse en el concepto de *maltrato infantil* y la imperiosa necesidad de continuar capacitando profesionales para lograr no solo mejores intervenciones al momento de abordar los casos, sino también, un ojo más afilado para una detección temprana. La licenciada Maero Suparo participó en la redacción de un informe sobre infanticidio en Argentina, publicado por la Secretaría General de Capacitación y Jurisprudencia. En él, se aborda el concepto de “estado puerperal” y su posible efecto en las madres, así como el análisis de los casos “Trapasso” y “Tejerina”, donde se juzgó a mujeres por tentativa de homicidio y homicidio de sus infantes, respectivamente (Ministerio Público de la Defensa, 2019).

El manual de Markevich (2021) posee dos secciones principales, posteriores a la que delimita el rol y función del psicólogo en el ámbito judicial. La primera es la “Sección Penal”, cuyos capítulos son: “Imputabilidad”, “Abuso Sexual Infantil”, “Delitos contra la Integridad Sexual en mayores”, “Credibilidad y verosimilitud”, “Corrupción de la Sexualidad”, “Presuntos abusadores y agresores sexuales de menores”, “Adicciones”, “Audiencia de Contacto”, “Capacidad para estar en Juicio” y “Reconstrucción Psicológica en la Investigación Criminal”. La segunda es la “Sección Civil” que posee capítulos referentes a: “Violencia Familiar”, “Daño Psíquico”, “Adopción” y “Determinación de la Capacidad”. En la mayoría de los casos, los licenciados en psicología actúan como peritos, expertos en su materia, para asesorar

al juez y ayudarlo a brindar una sentencia justa. Como bien lo explican Marquevich y colaboradores, hay distintos roles que puede ejercer un psicólogo forense dentro del campo judicial. Según el rol que ejerza, será la función que debe llevar a cabo. Estos roles son:

1. Consultor Técnico – Fuero Civil. Auxiliar de la parte. Hace resaltar aquellos aspectos técnicos que favorecen a la parte que se encuentra asesorando en los asuntos psicológicos del proceso. Básicamente, controla y asegura que las diligencias periciales se estén llevando a cabo de manera adecuada.
2. El Perito de Parte – Fuero Penal. Profesional psicólogo propuesto por una de las partes. Cumple una función similar a la que cumple el Consultor Técnico en el Fuero Civil.
3. Perito de Oficio – Aquellos profesionales inscriptos en la lista de peritos en alguna de las Cámaras de los Fueros. Son designados a intervenir en casos realizando pericias psicológicas. Su relación con el Poder Judicial es “contractual”.
4. Perito Oficial – Es portador de un nombramiento judicial y trabaja de manera permanente, estable y en relación de dependencia para una Dependencia Judicial en calidad de perito. A este cargo se accede a por concurso de oposición y antecedentes.

Como en todo campo aplicado de la ciencia existen opiniones diversas y estilos personales al momento de trabajar. Las preferencias por las distintas técnicas sean proyectivas o psicométricas, quedan

a cargo del profesional en cuestión. De Lima (2023) es bastante crítico respecto al uso de las técnicas proyectivas en las pericias psicológicas, cuestionando su validez y confiabilidad. Otras posturas rescatan la utilidad psicológica respecto de los indicadores, alegando que proporcionan información valiosa sobre el sujeto sin revictimizarlo (Moura y Zambón, 2020). Marquevich (2021) no pretende ser directivo ni “bajar línea” sobre cuál es la batería a utilizar al momento de evaluar víctimas o victimarios, sino que ofrece una descripción más bien objetiva sobre los aspectos a tener en cuenta para que sea el profesional quién, a partir de los lineamientos generales, decida con qué manera de aproximarse al sujeto cree pertinente. Para más información sobre el análisis de distintas técnicas que pueden utilizarse para la evaluación psicológica en el ámbito judicial, se destaca nuevamente el libro de Miotto (2021) quien posee una opinión fundamentada en años de experiencia en el campo y puede dar cuenta, a partir de su vasta experiencia, de los métodos que mejor le han funcionado.

En conclusión, el “Manual de Psicología Forense Argentino” (Marquevich, 2021) es un avance inmenso en producción autóctona de material teórico-práctico para el campo de la psicología jurídica. Los profesionales participantes que escribieron algunos de los apartados son especialistas en sus respectivas temáticas y aportan un valor agregado fundamental: la experiencia práctica que permite transmitir información no solo a partir del conocimiento teórico, sino también desde la práctica. Los capítulos abordados son tópicos cotidianos para quienes se desempeñan en el ámbito jurídico, así que el manual podría utilizarse como una



guía para quienes recién se están insertando en el área. Además, y esto se encuentra explicitado en la introducción, el libro tiene la intención de abrir a la psicología jurídico-forense a diálogo interdisciplinario para seguir mejorando la calidad del trabajo que los agentes involucrados en el proceso imparten. Es destacable la amabilidad de los profesionales involucrados en la confección

de este libro, dado que han agregado consejos y sugerencias para aquellos que se encuentran recién comenzando a vivir sus primeras experiencias laborales en el área que están orientadas al cuidado personal de los profesionales. Esto denota, no solamente la destreza de quienes escriben, sino también su calidad humana y genuinas ganas de que este libro sea de ayuda para sus lectores.

### Recensión Bibliográfica

Streit, C., McGinley, M., & Carlo, G. (2023). *A systemic, multiple socialization approach to the study of prosocial development*. *Journal of Social and Personal Relationships* (Special Issue: The Influence of Multiple Socialization Agents on Prosocial Development), pp. 1-9

José Eduardo Moreno<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-9613-0664

Los autores del artículo preliminar y editores de este número especial poseen una extensa trayectoria de investigación sobre prosocialidad. Gustavo Carlo es actualmente profesor en la Escuela de Educación de la University of California (Irvine, CA, USA); previamente (2012-2020) fue codirector y miembro fundador del Center for Children and Families Across Cultures (University of Missouri: Columbia, MO, USA). Meredith McGinley es Profesora asociada de Psicología en la University of Wisconsin–Parkside (Kenosha, Wisconsin, USA). Cara Streit es docente e investigadora en la Family and Child Studies Faculty de la University of New Mexico (USA), es especialista en psicología del desarrollo sobre temas:

desarrollo infantil, adolescencia, familia y Psicología Transcultural.

El objetivo de este número especial del *Journal of Social and Personal Relationships* es resaltar la manera en que dos o más agentes de socialización (por ejemplo, padres, hermanos, pares, escuelas, organizaciones juveniles o comunidades) están vinculados al desarrollo prosocial. Busca estimular nuevas teorías e investigaciones que puedan proporcionar una comprensión más holística del desarrollo de las tendencias prosociales.

En particular el artículo *A systemic, multiple socialization approach to the study of prosocial development* pretende demostrar que una perspectiva sistémica de múltiples

---

<sup>1</sup>Dr. en Psicología. Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social.

Correo electrónico:jemoreno1@yahoo.com.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p154-156>

Fecha de Recepción: 20 de septiembre de 2023 - Fecha de Aceptación: 3 de octubre de 2023

agentes socializadores puede proporcionar una rica comprensión de las diversas influencias del desarrollo prosocial. Este enfoque puede acercar los estudios de campo a modelos de desarrollo prosocial con mayor validez ecológica y, de este modo, facilitar la aplicación de metodologías centradas tanto en la persona como en las variables. Los importantes avances realizados en teoría y metodología conducen al desarrollo de programas de intervención más eficaces que consideran simultáneamente las múltiples fuerzas que dan forma al desarrollo prosocial.

Streit et al. (2023) consideran que la mayoría de las teorías tradicionales sobre el desarrollo prosocial reconocen la influencia socializadora central de la familia, los pares y los medios de comunicación en la prosocialidad de los niños (Carlo y Conejo, 2019; Carlo y de Guzmán, 2009; Eisenberg, 1986). A pesar de los vínculos demostrados entre estas distintas influencias socializadoras, consideran que son pocos los estudios que examinan la noción más válida desde el punto de vista ecológico de que es probable que influyan de forma interactiva y conjunta en el desarrollo prosocial de los niños. La utilización de un enfoque como el mencionado reconocería los sistemas dinámicos que dan forma a la vida de los niños y una perspectiva centrada en la influencia socializadora sistémica que impulsaría el uso de metodologías más sofisticadas e innovadoras para dar cuenta de estas múltiples influencias.

En este número se incluyen importantes aportes, por ejemplo, acerca de la influencia de familiares como también de no familiares. Se presenta un artículo sobre la socialización de la empatía en hermanos menores por parte de los padres y hermanos

mayores, en una muestra de China. Su-Russell y Russell (2023) examinaron cómo los subsistemas padre-hijo, conyugal, coparentalidad y entre hermanos, predijeron la empatía del hermano menor en familias chinas. Encontraron evidencia de efectos indirectos entre subsistemas, de modo que además de los efectos directos del conflicto entre padres y las relaciones positivas entre hermanos sobre la empatía de los hermanos menores, la calidad marital y el apoyo de los padres se asociaron indirectamente con la empatía de los hermanos menores a través de los aspectos de las relaciones entre hermanos. Consideran que este trabajo proporciona una perspectiva única sobre las familias de varios hermanos en China, las cuales han experimentado un resurgimiento en las últimas cuatro décadas como resultado de las cambiantes políticas del gobierno chino.

Comprende también un artículo sobre el papel mediador de la empatía en los vínculos de los adolescentes con tres agentes de socialización y sus conductas prosociales. Carrizales et al. (2023) destacan la importancia de considerar las relaciones familiares y con agentes de socialización no familiares (por ejemplo, pares) de las conductas prosociales de los adolescentes franceses. Estos autores encontraron asociaciones directas entre padres, compañeros en clase y compañeros en actividades extracurriculares y conductas prosociales de los adolescentes y asociaciones indirectas a través de la empatía de los adolescentes. Estos hallazgos revelaron que una combinación de influencias de socialización (es decir, relaciones deficientes y de apoyo con tres agentes de socialización) y las características individuales de los adolescentes (es decir,

la empatía) influyen en sus conductas de ayuda y atención. Al examinar estas relaciones mediante visión integral captaron las contribuciones complementarias y matizadas que los padres y diversos grupos de pares hacen al desarrollo prosocial de los

adolescentes.

Estos artículos demuestran que una perspectiva sistémica de múltiples agentes socializadores puede proporcionar una rica comprensión de las diversas influencias del desarrollo prosocial.

### Referencias

- Carlo, G., & Conejo, L. D. (2019). Traditional and culture-specific parenting of prosociality in U.S. Latino/as. In D. Laible, L. Padilla-Walker, & G. Carlo (Eds.), *The Oxford handbook of parenting and moral development* (pp. 247–266). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190638696.013.15>
- Carlo, G., & de Guzman, M. R. T. (2009). Theories and research on prosocial competencies among US Latinos/as. In F. Villaruel, G. Carlo, M. Azmitia, J. Grau, N. Cabrera, & J. Chahin (Eds.), *Handbook of U.S. Latino psychology* (pp. 191–211). Sage Publications.
- Carrizales, A., Gülseven, Z., & Lannegrand, L. (2023). The mediating role of empathy in the links between relationships with three socialisation agents and adolescents' prosocial behaviours. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(9), 2855-2877. <https://doi.org/10.1177/02654075221099652>
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic Emotion, cognition, and behavior*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Streit, C., McGinley, M., & Carlo, G. (2023). A systemic, multiple socialization approach to the study of prosocial development. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(9), 2731-2739. <https://doi.org/10.1177/02654075231196595>
- Su-Russell, C., & Russell, L. T. (2023). Parents' and older siblings' socialization of younger siblings' empathy: a sample case in China. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(9), 2832-2854. <https://doi.org/10.1177/02654075221099179>

## 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](mailto: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](mailto: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.